

SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITE EUROPEENNE DE BRETAGNE UNIVERSITE
RENNES 2 ÉCOLE DOCTORALE – SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES UNITE DE
RECHERCHE : CREAD CENTRE DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION LES
APPRENTISSAGES ET LA DIDACTIQUE EA N° 3875

**Pour une approche artistique du cirque au collège.
Elaboration d'une ingénierie didactique collaborative
en EPS en classe de 5^{ème}.**

Thèse de doctorat Discipline : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (74^{ème}
section)

Présentée par Joëlle COASNE-VITOUX

le 8 avril 2013.

Directeurs de Thèse : Monique Loquet et Yvon Léziart

Jurys :

Ghislain Carlier Professeur Ordinaire, Faculté des Sciences de la Motricité, Louvain la Neuve,
Belgique (Rapporteur).

Roland Huesca Professeur, Université de Lorraine (Rapporteur).

Isabelle Mili, Professeure, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de
Genève, Suisse.

Magalie Sizorm MDC, Université de Rouen (Membre invité).

Yvon Léziart Professeur, Université de Rennes 2 (Directeur de thèse).

Monique Loquet MDC HDR, Université de Rennes 2 (Directrice de Thèse).

Volume 1/2

A Philippe, David et Yannick.

A mes parents et beaux-parents.

A ma famille

Remerciements :

*« Le chemin qui conduit à la connaissance
est un chemin qui passe par les bonnes rencontres. »*

Spinoza

Je remercie...

...Mes directeurs de thèse, Madame Monique Loquet et Monsieur Yvon Léziart qui m'ont permis d'aller au bout de ce travail grâce à leurs conseils avisés et leur soutien sans faille.

...Messieurs et Mesdames les jurys : Isabelle Mili, Magalie Sizorm, Ghislain Carlier et Roland Huesca de s'être intéressés à mon travail.

...Monsieur Dubreuil de m'avoir permis de finaliser mon travail.

...Monsieur Pierre Dubois, enseignant associé, pour sa disponibilité, sa compétence, son écoute. Ce fut un privilège de travailler avec lui et j'espère que notre amitié et cette riche collaboration perdurent.

...Madame la Principale du collège Saint Exupéry de m'avoir permis de réaliser cette ingénierie dans son établissement.

...la classe Sophia pour son enthousiasme manifesté à nos propositions et son travail.

...l'équipe EPS du collège Carpeaux de Valenciennes et son personnel de direction qui m'ont accueillie pour notre première expérimentation.

...le groupe MAFPEN de Lille et en particulier Jacques Lemaire et Francis Lebrun et le groupe cirque pour les échanges enrichissants apportés lors des stages de formation continue.

...Monsieur Franck Barbier pour ses coups de mains efficaces et sa bienveillance exprimée.

...Agnès toujours disponible et calme dans les tempêtes informatiques.

Je remercie enfin ma famille, mes amis, mes collègues pour leur présence et leur soutien.

Pour une approche artistique du cirque au collège. 1

Elaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5^{ème} 1

Introduction.12

1 : De la gymnastique rythmique au cirque...les APGA. 13

2 : Un constat : les APGA enseignées de façon inégale. 13

3 : L'enseignement du cirque en progression dans l'enseignement de l'EPS..... 14

4 : Pourquoi une recherche d'ingénierie didactique? 15

5 : Une ingénierie de type collaboratif. 16

Chapitre 1 : cadre théorique général et perspectives de la recherche.17

1 : La légitimation et l'institutionnalisation du cirque à l'école. 17

1.1 : A quelles conditions une nouvelle APSA est légitime dans le monde scolaire? 17

1.2 : La mutation du cirque, facteur d'autonomisation du cirque. (cf. Annexe 2 et 2bis) 19

1.3 : L'intervention de l'état : facteur d'autonomisation du champ circassien..... 20

1.4 : Ecrits experts : Revues spécialisées des experts de la scène. 21

1.5 : La mise en place d'un appareil de formation. 22

1.6 : Le passage d'une transmission orale restreinte et ciblée à une transmission scolaire élargie. 23

1.7 : La légitimation du cirque en tant que spectacle 23

Le cirque et ses spectateurs :..... 23

Le cirque et la télévision : 24

Le cirque et internet..... 24

Les lieux de rencontres, de créations, d'échange : 25

Les conventions : les rassemblements de jongle : 25

La recherche sur le cirque..... 26

Le cirque fait l'objet de colloques, de séminaires et de journées d'étude 26

Des pratiques innovatrices en EPS : terreau de l'institutionnalisation des arts du cirque à l'école. 27

1.8 : Bilan 28

2 : Notre ingénierie didactique (ID) dans le paysage de la recherche sur le cirque. 28

2.1 : Des recherches sur le cirque, en esthétique, anthropologie, sociologie 28

2.2 : Les apports des travaux d'Hotier, de Garcia et de Monteiro Mora Porteiro 30

2.2.1 : Les travaux en linguistique d'Hotier. 30

2.2.2 : Les travaux de Garcia (2007) en sociologie : 30

2.2.3 : La recherche de Monteiro Mora Porteiro en arts du spectacle (2006)..... 31

3 : Une conception de la transposition didactique : un processus que notre ingénierie didactique tente de contrôler..... 33

3.1 : Les paramètres externes de la transposition. 33

3.1.1 : EPS et programmes.....	33
3.1.2 : Concept de compétence dans les programmes d'EPS	34
3.1.3 : La déclinaison des compétences dans les programmes d'EPS en collège (MEN, 2008)	34
3.1.4 : Le champ des pratiques de référence de l'EPS.	35
3.2: Transposition didactique externe et interne.....	40
3.3 : La transposition didactique en EPS et les savoirs.	41
Des savoirs issus de la pratique.	41
Des savoirs contrôlés par une axiologie définie par les programmes scolaires en vigueur.	42
Le nécessaire va et vient entre analyse ascendante et descendante de la transposition ou compatibilité entre programmes épistémologiques et didactiques.....	42
Le maintien de la complexité dans le procédé de transposition.....	43
Savoirs « vivants » et savoirs « morts »	43
4 : Etude didactique de l'action conjointe en EPS.	44
4.1 : Jeu didactique Jeux d'apprentissage- jeux épistémiques.	45
4.1.1 : jeu didactique.....	45
4.1.2 : <i>Jeux d'apprentissage</i> :.....	45
4.1.3 : <i>Jeux épistémiques</i>	48
4.2 : Le triplet descriptif du <i>jeu d'apprentissage</i> (Sensevy, 2007)	49
Le processus mésogénétique.....	49
Le processus topogénétique.....	49
Le processus chronogénétique	50
4.3 : Le quadruplet : définir, réguler, dévoluer, instituer (Sensevy, 2007).....	50
4.4 : La position de l'élève et l'enseignant face à la dévolution	50
La position de l'élève.....	50
La position de l'enseignant.	51
4.5 : <i>Jeux d'apprentissage</i> et <i>jeux épistémiques</i> dans l'enseignement de pratiques physiques.	52
4.5.1 : Le <i>jeu d'apprentissage</i> ou les actions partagées qui concernent cet objet étudié.....	53
4.5.2 : les savoirs - puissance d'agir en situation – unité sémantique prise dans un système de signes....	53
4.5.3 : Le <i>jeu épistémique</i> ou la relation à l'objet étudié.	54
4.6 : Cadre d'analyse des <i>jeux d'apprentissage</i> et des <i>jeux épistémiques</i> de l'ID.....	55
4.6.1 : Analyse des <i>jeux d'apprentissage</i> de notre ID	55
4.6.2 : Analyse du <i>jeu épistémique</i> circassien.....	56
5 : Cadre méthodologique et hypothèses de l'ingénierie.	57
5.1 : Première phase, les analyses préalables.....	57
5.2 : Seconde phase, la conception et l'analyse <i>a priori</i> du cycle.	58
5.3 : Troisième phase, expérimentation et analyse <i>a posteriori</i>	58
5.4 : Quatrième phase, validation des hypothèses et discussion.	58

Chapitre 2 : Les analyses préalables.59

1 : <i>Activités circassiennes et activités gymniques : dans une même catégorie</i>	59
--	----

1.1 : Une effectuation qui trouve son sens dans le regard des autres :	59
1.2 : Une effectuation de type esthétique :	60
1.3 : Des activités de communication	61
1.4 : Le rapport à la règle, élément discriminatoire entre activité gymnique et artistique ?	62
1.5 : Les conventions et le cirque	62
1.6 : Sport et art : deux « genres » abordés dans les écoles nationales de cirque.	64
<i>2 : Les pratiques de l'enseignement scolaire du cirque.</i>	<i>65</i>
2.1 : La place du cirque en EPS dans l'académie du Nord Pas de Calais.....	65
2.1.1 : Focus sur les programmations d'APSA en 2005 et 2009 dans l'Académie de Lille.....	65
2.2 : Les enseignements usuels.	70
2.2.1 : 1ère étude : un cycle d'enseignement au collège Carpeaux	71
2.2.2 : 2 ^{ème} étude : le collège St Exupéry. (Cf. Annexe 5 : interview de l'enseignant).....	78
<i>3 : Jeux épistémiques circassiens au travers de plus de deux cents ans d'histoire.</i>	<i>79</i>
<i>4 : Les traits distinctifs de la Cie Méli-Mélo.</i>	<i>81</i>
4.1 : Enjeux.	81
4.2 : Une rencontre.	82
4.3 : Les traits distinctifs d'une compagnie qui se revendique du « genre contemporain ».....	82
4.3.1 : Une compagnie constituée d'anciens élèves d'une école de cirque :	82
4.3.2 : L'absence d'animaux.	84
4.3.3 : Les lieux du spectacle circassien.	85
4.3.4 : La construction d'une structure particulière constante tout au long du spectacle.....	91
4.3.5 : les disciplines et les techniques :.....	94
4.3.6 : L'acrobatie.....	95
4.3.7 : La jonglerie :	100
<i>5 : La démarche de création d'une compagnie de cirque contemporain : la Cie Méli-Mélo ou le jeu épistémique vécu par l'expert dans le processus de création.....</i>	<i>112</i>
5.1 : Le cadre : commencer, expérimenter, présenter, faire traces (Moreigne, 2006)	113
5.2 : Phase une : « Commencer»	113
5.2.1 : Trouver l'inducteur.	113
5.2.2 : De l'idée à l'expérimentation	114
5.2.3 : La place de la technique dans l'écriture :	117
5.3 : Phase deux « Expérimenter »	119
5.3.1 : Si l'idée de départ est là, elle ne suffit pas au processus de création.....	119
5.3.2 : L'improvisation	122
5.3.3 : Le personnage-la théâtralité du cirque.	124
5.3.4 : le rôle de la musique :.....	136
5.3.5 : L'enchaînement final (le montage)	139
5.3.6 : le rôle du metteur en scène : entre le « faire » et le « voir faire »	141
5.4 : Phase trois : « Présenter ».....	143

5.4.1 : La réception du spectacle de cirque.....	143
5.4.2 : L'artiste-le spectateur- le point de vue.....	145
5.5 : Phase quatre : Faire trace(s)-écritures.....	146
5.5.1 : Ecriture préalable-écriture de restitution.....	146
5.5.2 : Ecriture(s) au cirque.....	147
5.5.3 : L'écriture du cirque canonique.....	148
5.5.4 : L'écriture du cirque contemporain.....	149
5.5.5 : Les dossiers de création.....	149
5.6 : Les éléments épistémiques retenus pour notre ID.....	150
6 : Les productions didactiques.....	150
6.1 : Le rapport des enseignements entre technique, artistique et mise en scène.....	151
6.2 : Les productions didactiques et leurs références.....	155
6.3 : Le rapport à l'œuvre :.....	155
6.4 : Cirque entre risque physique et jeu d'acteur.....	156
6.5 : Le cirque scolaire et le genre.....	157
6.6 : Les éléments retenus pour notre ID :	158
7 : Les contraintes du cycle.....	159
7.1: Les programmes d'EPS collège 2008.....	159
7.2 : L'établissement et ses projets (Cf. Annexe 4)	160
7.3 : L'enseignant.....	161
7.4 : Les contraintes logistiques :	161
Chapitre 3 : L'analyse <i>a priori</i> des options didactiques du cycle expérimental.....	162
1 : Rappel du cadre méthodologique d'Artigue (1990)	162
2: Les hypothèses et leurs critères de validation.....	162
Hypothèse 1 :.....	162
Critères de validation :	163
Hypothèse 2 :.....	163
Critères de validation :	163
Critères de validation :	163
3 : Les variables macro-didactiques ou globales qui concernent l'organisation de l'ingénierie.....	164
3.1 : La forme sociale de référence :	164
3.2 : Les variables macro-didactiques du cycle expérimental.....	165
Les variables du champ culturel.....	165
Les variables spatiales.....	167
Variable groupale.....	169
La musique.....	169
Les techniques.....	169
4 : Les variables micro-didactiques.....	170

4.1 : Commencer.....	170
4.2 : Expérimenter	170
L'improvisation les contraintes.....	170
La phase des <i>coups d'œil</i>	171
La sélection des séquences.....	171
L'équilibre du montage.	172
La mise en espace.	172
Les rétroactions par la vidéo.....	172
4.3 : Faire trace(s)-écritures	173
Ecriture(s) au cirque.	173
4.5 : Présenter	173
5 : <i>Les savoirs des jeux didactiques</i>	173
5.1 : Objet 1 : La jonglerie avec deux machines à jongler, une simple et une complexe.	174
Les savoirs techniques en jonglerie	174
5.2 : Objet 2 : L'acrobatie - Réaliser des phrases gestuelles en jeux de poids contrepoids aboutissant à des porters dynamiques et à des porters statiques.	174
Les savoirs techniques en acrobatie portée	175
5.3 : Objet 3 : le « coup de projecteur » : Réalisation d'un événement individuel.....	175
Savoirs techniques	175
5.4 : Objet 4 : « le filage » : Le montage des événements pour la réalisation d'un spectacle.	175
5.5 : Les savoirs relatifs au jeu d'acteur.....	176
Les savoirs techniques :.....	176
Les savoirs artistiques et du jeu d'acteur.....	176
5.6 : Les savoirs du chorégraphe et du spectateur.....	176
Les savoirs du chorégraphe :	176
Les savoirs du spectateur	177
5.7 : Une séance type :.....	177

Chapitre 4 : Méthodologie d'analyse des données.....178

1 : <i>Echéancier</i>	178
2 : <i>Construction du protocole méthodologique</i>	179
2.1 : Collecte des données.	179
L'enregistrement vidéo.	179
Les entretiens :.....	179
2.2 : Traitement et analyse des données : trois étapes.....	180
Etape 1 : transcription des séances et des entretiens	180
Etape 2 : le synopsis court	182
Etape 3 : construction de l'intrigue didactique	182
2.3 : Interprétation.	182

Chapitre 5 : Expérimentation, analyse à postériori des leçons.....184

<i>1 : Analyse a posteriori leçon 1</i>	184
1.1 : Description leçon 1.....	184
1.1.1 : Thème de la leçon 1 déclaré par l’enseignant.	184
1.1.2 : Description précise de la leçon 1 : le récit sous forme de scènes.....	185
1.1.3 : Synopsis de La leçon1.	185
1.1.4 : La mise en intrigue.....	185
1.2 : Analyse leçon 1 sous formes de jeux : <i>jeux d’apprentissage</i> et <i>jeux épistémiques</i> (cf Chap5 pt1.2).....	197
1.2.1 : Les <i>jeux d’apprentissage</i>	197
1.2.2 : Les <i>jeux épistémiques</i> :	201
<i>2 : Analyse a posteriori leçon 2</i>	210
2.1. : Description leçon 2.....	210
2.1.1 : Thème de la leçon 2 déclaré par l’enseignant :	210
2.1.2 : Description narrative de la leçon 2.....	211
2.1.3 : Présentation synoptique de la leçon 2 :	211
2.1.4 : La mise en intrigue didactique entre les deux moments-clés de l’Acte 1 à l’Acte 6.....	211
2.2. : L’analyse leçon 2 sous formes de jeux, <i>jeu d’apprentissage</i> et <i>jeu épistémique</i>	219
2.2.1: Le <i>jeu d’apprentissage</i>	219
2.2.2 : Le <i>jeu épistémique</i> :	222
<i>3 : Analyse a posteriori Leçon 3</i>	226
3.1 : Description leçon 3 :	226
3.1.1 : Thème déclaré par l’enseignant de la leçon 3	226
3.1.2 : Description narrative de la leçon 3.....	227
3.1.3 : Présentation synoptique de la leçon 3.	227
3.1.4 : La mise en intrigue didactique.	228
3.2 : L’analyse leçon 3 sous formes de jeux, <i>jeu d’apprentissage</i> et <i>jeu épistémique</i>	239
3.2.1 : Le <i>jeu d’apprentissage</i>	239
3.2.2 : Le <i>jeu épistémique</i>	242
<i>4 : Analyse a postériori de la leçon 4.</i>	246
4.1 Description de la leçon 4	246
4.1.1 : Thème de la leçon 4 déclaré par l’enseignant : phrase en Poids contre poids	246
4.1.2 : Description narrative de la leçon 4.....	247
4.1.3 Présentation synoptique de la leçon 4	247
4.1.4 : La mise en intrigue didactique	248
4.2 : L’analyse leçon 4 sous formes de jeux, <i>jeu d’apprentissage</i> et <i>jeu épistémique</i>	261
4.2.1 : Le <i>jeu d’apprentissage</i>	261
4.2.2 : Le <i>jeu épistémique</i>	263
<i>5 : Analyse a postériori leçon 5.</i>	266
5.1 : Analyse descriptive de la leçon 5	266

5.1.1 : Thème de la leçon 5 : Phrase en Poids contre poids bis.....	266
5.1.2 : Description narrative de la leçon 5.....	268
5.1.3 : Présentation synoptique courte de la Leçon 5.	268
5.1.4 : La mise en intrigue didactique.	269
5.2 : L'analyse leçon 5 sous formes de jeux, <i>jeu d'apprentissage</i> et <i>jeu épistémique</i>	286
5.2.1 : Le <i>jeu d'apprentissage</i>	286
5.2.2 : Le jeu épistémique :.....	291
6 : Analyse a posteriori leçon 6.	294
6.1 : Analyse descriptive leçon 6	294
6.1.1 : Thème déclaré de la leçon 6 par l'enseignant.	294
6.1.2 : Description narrative de la leçon 6. Cf. Annexes 9 :.....	297
6.1.3 : Présentation synoptique courte de la leçon 6.	297
6.1.4 : La mise en intrigue didactique.	297
6.2 : L'analyse leçon 6 sous formes de jeux, <i>jeu d'apprentissage</i> et <i>jeu épistémique</i>	306
6.2.1 : Le <i>jeu d'apprentissage</i>	306
6.2.2 : Le <i>jeu épistémique</i>	310
7 : Analyse a posteriori leçon 7	313
7.1 Analyse descriptive leçon 7	313
7.1.1 : Thème de la leçon déclaré par l'enseignant.	313
7.1.2 : Description narrative de la leçon 7. Cf. Annexes 9.....	314
7.1.3 : Présentation synoptique de la leçon 7.	314
Acte 4 : répétition	315
7.1.4 : La mise en intrigue didactique.	315
7.2 : L'analyse leçon 7 sous formes de jeux, <i>jeu d'apprentissage</i> et <i>jeu épistémique</i>	325
7.2.1 : Le <i>jeu d'apprentissage</i> , ou l'émergence du <i>jeu épistémique</i>	325
7.2.2 : Le <i>jeu épistémique</i> :.....	328
8. Analyse a posteriori leçon 8 :	331
8.1 : Analyse descriptive leçon 8	331
8.1.1 : Thème de la leçon.....	331
8.1.2 : Description narrative de la leçon 8.....	331
8.1.3 : Présentation Synopsis leçon 8.....	331
8.1.4 : La mise en intrigue didactique.	331
8.2 : L'analyse leçon 8 sous formes de jeux , <i>jeu d'apprentissage</i> , <i>jeu épistémique</i>	334
8.2.1 : Le <i>jeu d'apprentissage</i>	334
8.2.2 : Le <i>jeu épistémique</i>	338
9. Analyse à posteriori leçon 9.	340
9.1 : Analyse descriptive leçon 9	340
9.1.1 : Thème de la leçon déclaré par l'enseignant.	340
9.1.3 : Présentation synoptique courte de la leçon 9.	340

9.1.4 : La mise en intrigue didactique.	340
9.2 : L'analyse leçon 9 sous formes de jeux, <i>jeu d'apprentissage</i> et <i>jeu épistémique</i>	347
9.2.1 : Le <i>jeu d'apprentissage</i>	347
9.2.2 : Le <i>jeu épistémique</i>	349
Chapitre 6 : Résultats et validation des hypothèses.	354
1 : <i>les résultats : analyse de la séance de spectacle</i>	354
1.1 : L'évaluation et les grilles :	355
1.2 : Les synopsis et résultats groupe par groupe sous formes de vignettes (Cf Annexe9).	355
1.2.1 : Synopsis du spectacle de Val, Ale, Ant, Bra	355
1.2.2 : Synopsis du spectacle d' Hel, Jim, Tip, Jor, Lau	357
1.2.3 : Synopsis spectacle du groupe d'Ade, Mari, Clé, (Flo Absent).....	358
1.2.4 : Synopsis spectacle Groupe Adr, Pau, Mar, Que.....	359
2 : <i>Bilan jeux d'apprentissage jeux épistémiques</i>	360
2.1 : Les <i>jeux d'apprentissage</i> observés autour des trois genèses et d'un quadruplet définit, dévoluer, réguler, institutionnaliser (Sensevy, 2007).	360
2.1.1 : Processus <i>mésogénétique</i> :	361
2.1.2 : Processus <i>topogénétique</i> :	365
2.1.3 : Processus <i>chronogénétique</i>	379
2.2 : Les jeux épistémiques.	380
2.2.1 : Les émotions	381
Emotions des jeux de l'ilinx et de Mimicry	381
2.2.2 : Les transformations corporelles : un jeu d'équilibre au risque de le perdre.	385
2.2.3 : Les techniques	388
3. <i>Retour sur les hypothèses</i>	394
3.1 : Analyse <i>a posteriori</i> hypothèse1.....	394
3.2 : Analyse <i>a posteriori</i> hypothèse 2.....	394
3.3 : Analyse <i>a posteriori</i> hypothèse 3.....	395
4. : <i>L'ingénierie coopérative</i> :	396
5. : <i>Conclusion générale</i>	396
Bibliographie	399

Introduction.

La recherche ayant pour objet d'étude le cirque en est à ses débuts (Jacob, 2002). On compte un certain nombre de travaux en sciences sociales en cirque, mais il en existe peu en didactique. Notre travail de recherche en ingénierie didactique (ID) s'inscrit dans ce contexte. « Le chercheur en didactique, comme tout chercheur, doit rendre visibles les travaux qu'il produit. De plus, il doit qualifier les pratiques existantes et proposer des voies de dépassement de celles-ci. Cette démarche est une grande force des recherches didactiques en STAPS ¹» (Léziart, 2006). Dans la perspective ainsi définie, l'enjeu de ce travail est de « faire un pas de côté » vis à vis de notre pratique enseignante de l'EPS et plus particulièrement de l'enseignement du cirque pour mieux l'éclairer et par là même, contribuer à résoudre, en toute modestie certains problèmes rencontrés par la profession. Notre parcours en tant que pratiquante, entraîneur de gymnastique rythmique (GR) et enseignante d'éducation physique et sportive (EPS) en collège puis en STAPS, nous a amené à enseigner les activités gymniques et artistiques. Notre travail en DEA (1997)², portait sur l'enseignement en formation initiale en STAPS des activités physiques gymniques et artistiques (GR, danse et gymnastique acrobatique). Le présent travail s'intéresse au cirque³, discipline d'enseignement récemment introduite en collège dans les programmes officiels de l'EPS de collège (2008) sous l'appellation arts du cirque. Notre nomination en tant qu'enseignante d'EPS à la fin des années 70 coïncide avec la période de renouveau du cirque appelé alors cirque nouveau en distinction du cirque traditionnel. Nous serons amenés à préciser les diverses appellations comme « cirque », « cirque moderne », « cirque traditionnel », « nouveau cirque », « cirque contemporain », « arts du cirque », pratiques de cirque (Guy, 2011, p. 13) ou « arts de la piste » qui sont autant de désignations qui révèlent les évolutions historiques et les contextes d'expression de cette pratique sociale. Ces diverses appellations nous invitent à circonscrire le champ des pratiques circassiennes (Salarémo, 2009) et à utiliser la terminologie en fonction de leur usage.

¹ STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

² DEA Sciences de l'Education Lille 3 La formation initiale dans les activités physiques gymniques et artistiques (APGA) en STAPS Université de Valenciennes. Analyse des contenus de formation et stratégie de mise en œuvre, sous la direction de Raymond Bourdoncle.

³Nous utiliserons le plus souvent, l'appellation cirque dont la définition *a minima* est proposée par Jean-Michel Guy qui s'appuie sur « le fonds commun » du cirque à savoir ses disciplines circassiennes et le champ de compétences associées. (Guy, 2006, p.65). Lorsque nous ferons référence aux programmes d'EPS nous utiliserons l'appellation usitée par ceux-ci : Arts du cirque.

1 : De la gymnastique rythmique au cirque...les APGA⁴.

Notre recherche est motivée par l'intérêt que nous portons aux activités physiques gymniques et artistiques (APGA). Cet intérêt est né de la formation initiale reçue en GR par F.Péchillon à l'UFRSTAPS de Lille. Devenue enseignante d'EPS en collège puis en STAPS à l'Université de Valenciennes, nous avons milité pour l'enseignement de la GR, discipline identifiée comme une discipline « au carrefour des deux mondes : le monde artistique et le monde sportif. » (Péchillon & Delattre, 1985). Notre intérêt s'est porté sur l'enseignement de cette discipline notamment dans ses apports éducatifs grâce à la co-construction enseignant-élèves en classe d'un code de pointage (Coasne, 2000), et dans sa contribution originale à un projet d'enseignement pluridisciplinaire (Coasne, 1989). C'est ainsi que nous avons élargi notre champ d'intervention à d'autres activités proches comme la gymnastique artistique (Coasne, 1994, 2007), la gymnastique acrobatique (GA) (Coasne & Courtois, 2002) et le cirque (Coasne, 1992, 2005). Enseignante en collège situé en Réseau d'Education Prioritaire (REP), la résistance de nos élèves⁵ peu enclins à pratiquer les APGA, nous a contrainte à réfléchir à la transposition didactique de ces activités (Coasne, 1992) et à proposer le fruit de notre réflexion et de nos expériences à nos collègues d'EPS.

2 : Un constat : les APGA enseignées de façon inégale.

Engagée dans la formation continue académique des professeurs d'EPS, nous proposons aux collègues de notre secteur du premier et second degré des interventions en GR. Nous constatons que malgré leur adhésion manifeste et enthousiaste lors de ces stages, les collègues ont des difficultés à réinvestir de façon significative les contenus apportés. Par contre, les propositions faites dans le même cadre, en acrosport ou en cirque se trouvent réinvesties de façon beaucoup plus significative. Il semble donc que les APGA n'aient pas le même statut aux yeux des enseignants et la même implication dans la discipline EPS. En 1995, devenue enseignante en STAPS à l'Université de Valenciennes, nous proposons une formation initiale à nos étudiants dans les activités telles que la gymnastique rythmique, la gymnastique acrobatique, le cirque et la danse (Coasne, 1998). Nos étudiants devenus enseignants sont certes, plus enclins à programmer les activités gymniques et artistiques en accordant une priorité à la gymnastique acrobatique et le cirque mais se heurtent parfois à des difficultés de nature différente en ce qui concerne la gymnastique rythmique (les freins évoqués à son enseignement sont un manque de compétence, la résistance de l'équipe et du projet pédagogique, les représentations des élèves,

⁴APGA : activités physique gymniques et artistiques Cette appellation que nous avons imaginée pour organiser nos journées d'études a pour vocation de regrouper sous un même vocable toutes les activités physiques sportives et/ou artistiques de mises en formes de corps qui ont pour enjeu la production de spectacle.

⁵ Nous avons été nommée enseignante d'EPS au collège Villars de Denain (Nord), ville qui a subi une crise sans précédent subissant l'effondrement de son économie basée sur les mines de charbon et la sidérurgie. Ce collège est situé en Réseau d'Education Prioritaire (REP).

la logistique). Nous voyons là que l'enseignement des activités gymniques et artistiques est appréhendé de façon sélective par les enseignants d'EPS. Il nous faut saisir la place singulière du cirque dans l'enseignement artistique en EPS pour saisir les obstacles et difficultés rencontrés dans les pratiques usuelles, point d'accroche de la conception de toute ingénierie didactique, ce que nous développerons plus loin.

3 : L'enseignement du cirque en progression dans l'enseignement de l'EPS

Le cirque s'affirme dans la région Nord Pas de Calais comme une Activité Physique Sportive Artistique (APSA) « en progression » dans les programmations d'APSA des collèges de l'Académie de Lille (Coasne & Mercier, 2005). Cette ascension se trouve confirmée par l'enquête menée par l'inspection académique de Lille à la rentrée 2009 où le cirque se place au 10^{ème} rang des activités pratiquées derrière l'acroport et devant le basket et le football. Cette progression s'explique en partie par l'injonction institutionnelle des programmes collège 2008 faite aux enseignants d'enseigner des activités artistiques, ce qui semble avoir amené les enseignants à programmer le cirque (10^{ème} rang) plus que la danse (13^{ème} rang), la GR (27^{ème} et dernier rang). L'analyse des contenus d'enseignement réalisée par les inspecteurs régionaux lors de leurs visites laisse entendre que malgré l'appartenance du cirque au groupement artistique de la compétence propre 3 (MEN, 2008)⁶, les enseignants abordent le cirque avec une approche plus sportive qu'artistique à travers l'enseignement de techniques juxtaposées de jonglerie, d'équilibre et d'acroport. Il semble donc que les enseignants considèrent que la production du spectacle de ces techniques suffise à développer des compétences artistiques chez l'élève. Dès 2000, P. Fodella, président de la FFEC⁷, s'exprimait à ce sujet : « Mes craintes sont que les enseignants ne voient dans la pratique des arts du cirque qu'une activité motrice ou sportive et délaissent l'aspect artistique, à savoir la communication d'une émotion, d'une écriture et d'une mise en scène. » Si l'on considère la tendance des enseignants à repérer la dimension sportive du cirque, il nous faut rapprocher ce constat de la construction identitaire du champ circassien qui approche tantôt une dimension sportive ou artistique. (Salaremo, 2009, Sizorm, 2006). Cependant, si l'on considère que le cirque possède une dimension artistique, il reste à la circonscrire pour pouvoir l'enseigner.

⁶ Compétence propre 3 des programmes collège 2008 comprend le groupement des activités artistiques et gymniques.

⁷ Fédération Française des Ecoles de Cirque.

4 : Pourquoi une recherche d'ingénierie didactique?

D'une manière générale, les recherches d'ingénierie didactique ont pour but de concevoir, expérimenter et valider des contenus d'enseignement dans une discipline donnée, au regard de contraintes institutionnelles, humaines et matérielles, propres à cette discipline. « L'ingénierie est (...) au service à la fois de la recherche fondamentale de la science didactique et des demandes en provenance des pratiques enseignantes (Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2005, p.411). Le point de départ de ces recherches s'appuie sur les insatisfactions constatées par les enseignants dans leurs pratiques. L'enjeu de toute ingénierie didactique est donc, tout en restant au plus près des préoccupations professionnelles, d'élaborer des contenus d'enseignement renouvelés qui permettent aux élèves de mieux saisir certaines notions fondamentales (par exemple, la proportionnalité en mathématiques, le principe d'inertie en physique, ou la course d'élan curviligne en Fosbury flop), et cela dans un cadre scolaire pratique qui présente des similarités probantes avec la pratique du mathématicien et du physicien dans le monde scientifique, ou de l'athlète dans le monde sportif. L'ambition principale des ingénieries est donc à la fois, épistémique et pratique, les deux aspects étant indissolublement liés. Précisons que le terme « épistémique » est ici utilisé comme synonyme de « concernant les savoirs » d'un domaine social ou culturel donné. Le chercheur, par une méthodologie dite d'ingénierie didactique, s'entoure de précautions théoriques pour analyser les pratiques professionnelles existantes et proposer de nouveaux contenus d'enseignement scolaires plus satisfaisants, qu'il soumet à un contrôle rigoureux⁸.

Notre ID, s'inscrit dans la compréhension de la réalité professionnelle de l'enseignement du cirque entre aspirations et insatisfactions des enseignants et a pour enjeu d'expérimenter une démarche d'enseignement qui a pour vocation de faire vivre aux élèves « en condensé » les expériences du circassien expert ou *jeu épistémique*. La présentation de notre travail d'ingénierie se fera en six chapitres. La première partie expose le cadre théorique général : nous traitons du processus de légitimation et d'institutionnalisation du cirque qui a concouru à son entrée dans les programmes scolaires. Puis nous précisons le concept de transposition didactique. Enfin, après avoir situé notre travail au sein de la recherche ayant pour objet d'étude le cirque, nous exposons la conception de notre ID dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). La seconde partie se rapporte aux analyses préalables à l'élaboration d'hypothèses. La première focale située du côté de l'EPS vise à décrire la place du cirque au collège, à analyser les pratiques professionnelles usuelles et les insatisfactions formulées par les

⁸ C'est bien ainsi que la notion d'ingénierie didactique s'est transportée au sein de la recherche : « Un des moyens de l'ingénierie didactique consiste à construire un processus d'apprentissage d'un contenu fixé en s'appuyant sur des hypothèses théoriques, à faire une analyse *a priori* des effets possibles, à observer les effets produits et à les comparer aux prévisions. » (Artigue et Douady, 1985, La didactique des mathématiques en France, Revue Française de Pédagogie n° 76).

enseignants, et rendre compte des apports de la littérature professionnelle destinée à l'enseignement. La seconde focale, du côté des pratiques circassiennes expertes, vise à saisir la complexité de ce champ, et analyser en détail la démarche de création d'une compagnie de cirque contemporain *Méli-Mélo* afin d'en saisir les traits distinctifs. A la suite, nous exposons les contraintes matérielles de l'Ingénierie didactique (IG). La troisième partie s'attache à l'analyse *a priori* des options et variables didactiques de l'ID, la quatrième à l'expérimentation et la vérification des hypothèses.

5 : Une ingénierie de type collaboratif.

L'ingénierie collaborative (Sensevy, 2011) est fondée sur un principe de symétrie entre enseignant et chercheur, sur la détermination de fins communes à l'action conjointe des enseignants et des chercheurs. Action conjointe et symétrie ne veulent pas dire équivalence des actions entre professeur et chercheur, mais complémentarité. Le mode de fonctionnement n'a pas été pensé de manière hiérarchisée, descendante et tranchée (au chercheur la conception théorique et à l'enseignant, la conception pratique) mais s'appuie sur une collaboration étroite entre chercheur et enseignant et bénéficie d'un double éclairage, celui du chercheur qui propose le cadre théorique et celui de l'enseignant qui conçoit et gère les situations et les interactions avec les élèves. Ce type de recherche demande une étroite collaboration et une clarté des buts assignés à chacun. Le rôle du chercheur consiste à fonder et proposer des hypothèses, tout en étant vigilant sur les variables manipulées lors de l'expérimentation, à observer et évaluer les incidences de ces variables sur les apprentissages. L'enseignant est le co-concepteur des situations didactiques sous-tendues par les variables de commande et demeure le médiateur et le régulateur des savoirs à transmettre aux élèves. Par exemple, certains aspects du travail de l'artiste expert, inspiré par la pratique de *Méli-Mélo*, ont été introduits par le chercheur et remaniés par l'enseignant au vu de sa connaissance intime de la classe. La discussion entre chercheur et enseignant est permanente, elle s'est effectuée en amont de chaque séance du cycle et a été suivie d'un bilan systématique. Ainsi, de nombreux courriers électroniques ont complété les discussions et différents entretiens, de sorte que chaque objet d'enseignement et chaque situation ont été arrêtés d'un commun accord. La rédaction des séances ainsi que l'élaboration du carnet de création (cf. Annexe 8 Bis) ont été écrites par l'enseignant.

Chapitre 1 : cadre théorique général et perspectives de la recherche.

1 : La légitimation et l'institutionnalisation du cirque à l'école.

1.1 : A quelles conditions une nouvelle APSA est légitime dans le monde scolaire?

Nous pouvons nous interroger sur l'entrée du cirque à l'école. Une discipline entre à l'école qu'à la condition qu'elle soit porteuse de savoirs (Chevallard, 1994). Pour Chervel (1998) « l'organisation interne des disciplines scolaires est le produit de l'histoire : la transposition didactique serait une reformulation d'un objet disciplinaire sous le poids des influences croisées des professeurs, des inspecteurs, des syndicats, des commissions ministérielles qui élaborent les programmes et qui font et défont une référence et une discipline en voulant affirmer leur point de vue. » Avant d'être repéré comme objet culturel, porteurs de savoirs, susceptible d'être transposé à l'école, celui-ci doit faire la preuve de sa légitimité en tant que champ culturel identifié. « Parmi l'ensemble des objets culturels susceptibles d'être transmis, l'école opère un tri. Seule une partie d'entre eux sera jugée digne d'être transmise constituant ainsi la " version autorisée ", la " face légitime " de la culture » (Forquin, 1989, p. 15). Nous analysons ce qui constitue le cheminement du cirque dans la constitution de son « champ » (compris au sens de Bourdieu, 1984). Pour cela nous manipulons deux focales : la première s'intéresse à la construction du champ circassien au travers de ses tensions avec d'autres champs tel que les spectacles équestres, le théâtre, la gymnastique ; la deuxième focale s'attache à préciser, à partir des années 1970, ce qui se révèle être la phase principale d'autonomisation du champ circassien en « sous-champ artistique » (Lahire, 2001)⁹.

1^{ère} focale : la lutte avec d'autres champs.

La première question à poser est de se demander si le cirque fonctionne comme un champ au sens bourdieusien à savoir « (...) un espace structuré de positions, de concurrence et de luttes dans lequel s'affrontent des intérêts liés à l'appropriation ou à la redéfinition du capital symbolique et fonction de la position occupée par les institutions et leurs agents (...) L'analyse menée doit permettre de vérifier si le cirque possède un fonctionnement interne relativement autonome, c'est-à-dire s'il est capable d'affirmer des critères d'excellence propres, même s'il conserve des relations avec les structures sociales et l'histoire politique. » (Defrance, 1995 ; Lahire, 2001). Le processus de légitimation et d'institutionnalisation des pratiques circassiennes, est comparable comme l'indique Salamero (2009) au processus d'institutionnalisation des « gymnastiques au XIX^{ème} siècle (Defrance, 1987), de la bande dessinée (Boltanski, 1975), du

⁹ Pour cet auteur, certains champs sont des sous-champs. Par exemple, les sciences sociales constituent un « sou-champ » du champ scientifique.

« hip-hop » (Faure, 2004 a, b), ou encore des musiques amplifiées (Brandl, 2006) » (Salamero, 2008, p.93) Salarémo suit pour le domaine du cirque, le travail réalisé par Defrance pour le sport (1987) en utilisant les analyses de P. Bourdieu (1991) sur le champ littéraire et artistique (Salarémo, 2009, p.6). En ce sens « (...) le cirque peut être envisagé comme un espace de concurrences et de luttes pour la détention d'un capital spécifique, c'est-à-dire « un espace orienté par un intérêt commun pour le même objet (...)» (Defrance, 1999, p. 36, cité par Salarémo). Avidé de nouveautés pour intéresser le public, le champ circassien, au sens de Bourdieu, précisé ici pour le cirque par Salarémo, s'est construit historiquement par des emprunts ou « frottements » à d'autres activités dont la légitimité dans le champ sportif ou artistique était acquise, comme les spectacles équestres académiques, le théâtre, la gymnastique. L'autonomisation du champ circassien s'est construite autour de ces emprunts qui se sont réalisés, non sans luttes, avec les dépositaires des champs sportifs, artistiques et en dernier lieu par les gardiens du cirque dit traditionnel. Ces luttes pour le « capital » (culturel, au sens bourdieusien) ont modifié la configuration du champ circassien en le précisant selon de nouvelles normes. A chaque emprunt ou contestation des formes antérieures, il se redéfinit et précise *l'habitus* de ses agents c'est-à-dire le « système de dispositions incorporées » qui fait que l'agent convaincu de la richesse du champ (*Illusio*) intègre plus ou moins les règles implicites du champ nouvellement reconstitué et suit plus ou moins spontanément le jeu. Nous retraçons ici les facteurs d'autonomisation historiques du cirque et les tensions sous-jacentes aux emprunts réalisés aux champs artistique et sportif. (Salarémo, *ibid*, p.57).

Les facteurs d'autonomisation du champ circassien au travers des tensions avec les autres arts (Salarémo, 2009)		
XVIIIe	Les spectacles équestres d'Astley avec introduction d'acrobaties et de clowns.	Tensions avec les défenseurs des arts équestres aristocratiques et militaires (Art académique) (Vaucelle, 2002 cité par Salarémo, <i>ibid</i>)
XIXe	Introduction de la pantomime aux côtés des démonstrations équestres. Spectacle dans des théâtres	Tensions avec les organisateurs de spectacles théâtraux. Jusqu'en 1864, la loi leur réserve le droit à la parole.
XIXe	Les entrepreneurs de cirque font appel aux gymnastes (Léotard)	Tensions avec les défenseurs d'une gymnique éducative. (Defrance, 1995, cité par Salarémo, <i>ibid</i>)
XXe 1970/1980	Naissance du nouveau cirque (Guy, 2001) avec l'emprunt des techniques du théâtre de rue et de ses revendications (sortir l'art de ses institutions)	Tension avec les défenseurs du cirque dit traditionnel. (Notte, 2003) « sous peine de s'exclure du jeu, on ne peut révolutionner un champ qu'en mobilisant ou en invoquant les acquis de l'histoire du champ... » (Bourdieu, 1998a, p.140). L'état considère le cirque (genre contemporain) comme un « sous champ artistique ». (Lahire, 2001, cité par Salarémo, <i>ibid</i>)

2^{ème} focale : la période récente des années 70-80

L'Etat par sa politique interventionniste, en subventionnant les formes contemporaines, choisit de considérer le cirque comme un « sous-champ artistique » (Lahire, 2001) au même titre que la danse ou le théâtre. Il permet au cirque de légitimer son champ en le dotant d'institutions spécifiques, propices à un fonctionnement interne autonome, repérable par tous. « Il accentue le processus d'autonomisation du cirque vis-à-vis du marché notamment en s'y substituant sous la forme d'un « marché administré » (Urfalino, 1989, cité par Salarémo, *ibid*, p.52). Etudions comment ce processus s'est mis en place

1.2 : La mutation du cirque, facteur d'autonomisation du cirque. (cf. Annexe 2 et 2bis)

Dans la seconde moitié des années 70, le cirque se trouve mis en question dans ses pratiques traditionnelles : pertes de repères sociaux, d'imagination, d'éthique professionnelle doublées de faillites économiques chroniques. Le public se lasse de ses numéros figés dans ses codes et se détourne de ce spectacle (Guy, 1998). On voit à la même époque l'apparition d'artistes rebelles influencés par les aspirations de mai 68, « en guerre contre les théâtres et les spectacles aseptisés » (Guy, *ibid*). Cette révolution culturelle donnera naissance à deux types de pratique proches : les « arts de la rue » et le « cirque nouveau ». Ces pratiques revisitent les disciplines circassiennes traditionnelles (jonglage, équilibre, arts équestres) en se référant à de nouveaux canons esthétiques issus du monde de la danse et du théâtre de rue. Durant cette période, de nombreuses compagnies indépendantes, qui renouaient avec l'esprit marginal et nomade des saltimbanques renouvellent le théâtre forain. Se produisant, dans les rues à la manière des bateleurs du Moyen Age, ces troupes produisent des spectacles troublants, provocateurs¹⁰ mélangeant techniques théâtrales et techniques de cirque. L'un des pionniers de ce cirque nouveau est J.-B. Thierrée, acteur de formation, magicien qui crée en 1971 avec G. Chaplin, *le Cirque Bonjour*¹¹ où la poésie et le rêve s'inscrivent dans le geste. Parmi les novateurs, on compte : le Grand Magic Circus de J. Savary, le Théâtre du Soleil d'A. Mnouchkine qui sublime la poésie subversive des clowns. La Volière Dromesko d'Igor, le théâtre équestre de Zingaro, le Cirque Plume de T. Taguet et le Cirque Baroque de B. Kudlak suivront de près ces pionniers qui sillonnent toujours les routes (Guy, *ibid*). Ces spectacles sont suffisamment différents des spectacles circassiens jusqu'alors, pour que les critiques éprouvent le besoin de les nommer différemment, pour plus de visibilité. L'expression « nouveau cirque » désigne ainsi ces spectacles inédits (Guy, *ibid*). L'émergence d'un nouveau cirque, loin de provoquer la disparition de l'ancien a surtout créé des tensions entre eux : deux univers aux codes esthétiques différents, deux conceptions du spectacle et du rapport à la prouesse se

¹⁰. Dans les années 90 Martex qui deviendra le célèbre Bartabas du cirque Zingaro et son frère dresseur de rats libèrent dans la foule des dizaines de rats suscitant ainsi dans la rue la panique et l'effroi.

¹¹ qui devient le Cirque Imaginaire pour enfin prendre le nom de Cirque Invisible en 1990.

comparent mais aussi deux économies de production distinctes (une privée et l'autre subventionnée). Les traditionnels d'abord indifférents aux jeunes trublions ne tardent pas à montrer à leur égard de l'hostilité les taxant d'incompétence et de galvaudage de leur discipline. Ce nouveau cirque a réussi à séduire un nouveau public, déjà amateur de spectacles de danse et de théâtre et les pouvoirs publics alors sensibles aux nouveautés artistiques (Guy, *ibid*). On repère donc que deux types d'influences esthétiques ont généré cette mutation, une influence externe liée aux emprunts et frottements avec les autres arts (théâtre, danse, arts visuels) et une influence interne qui questionne la genèse, l'essence même du cirque pour en dégager l'originalité (Martinez, 2002). Cette mutation esthétique se marque par un certain nombre de parti pris et de ruptures avec les canons du cirque traditionnel : la disparition des numéros de dressage, la remise en cause de la piste et du chapiteau, la mise en œuvre de nouvelle écriture dramaturgique et la pluralité des esthétiques (Guy, 1998) « En « théâtralisant » le cirque, en substituant la notion d'œuvre à celle de spectacle, les nouveaux artistes se sont exposés au regard critique d'un public cultivé familier du théâtre et de la danse, et linguistiquement compétent, à celui des pouvoirs publics, garant d'une définition haute, étroite et subtile de l'art, comme à celui des journalistes chez qui la course à la nouveauté est une seconde nature. » (Guy, 1998, p. 49).

1.3 : L'intervention de l'état : facteur d'autonomisation du champ circassien.

Le cirque, avant 1979 est sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture, au regard de l'exploitation d'animaux dans les numéros de dressage, et est considéré comme spectacle d'exhibition. La mutation des codes esthétiques du cirque (Guy, 1998) à partir des années 70 a été le facteur principal de la légitimation du cirque par le Ministère de la culture et de la reconnaissance du cirque en « sous-champ artistique » (Salarémo, 2009). Bénéficiant de l'élan insufflé aux affaires culturelles, sous la présidence de F.Mitterrand, le « Plan de cinq ans » conçu par J. Lang et C. Tasca, alors ministres du gouvernement Jospin a permis de consacrer des crédits à la promotion du cirque en déclin (Wallon, 2002 ; Salarémo, *ibid*) notamment par la fondation d'institutions spécialisées, ce qu'aucun Etat européen n'avait réalisé à l'exception de la jeune Russie soviétique en 1927. Le ministère de la Culture, ministère de tutelle du cirque en 1979, profita de ses nouveaux budgets pour créer en 1985, le Centre national des arts du cirque de Chalons en Champagne (CNAC) qui dispose d'un cirque stable édifié à la fin du XIX^{ème} siècle. Les choix esthétiques de B.Turin, son directeur depuis 1990, le labour méthodique effectué dans son premier cycle de Rosny et dans les écoles préparatoires de Châtellerauld, Mougins, Toulouse, Auch, Chambéry, ainsi que dans les centaines d'écoles d'initiation regroupées dans la fédération française des écoles de cirque (FFEC), l'activité d'information et de conseil aux professionnels conduite par l'association HorslesMurs créée en 1996, et enfin la

fondation du Syndicat des nouvelles formes des arts du cirque (SNFAC) en 1998, sont autant d'éléments déterminants qui ont participé à la légitimation du cirque.(Wallon, 2002). Le Ministère de la Culture décide de confier à l'association HorslesMurs et au SNFAC, l'organisation de l'année des arts du cirque (été 2001- été 2002). Le terme « arts du cirque » paraît directement importé des catégories du ministère de la Culture dans les années 1980, voulant par-là, désigner et progressivement légitimer, la dimension artistique du cirque (Salarémo, 2009). Cette consécration du passage du cirque en « Arts du cirque » est révélatrice de la volonté des organes officiels de s'emparer des thèmes et des styles qui suscitent la créativité des artistes et excitent la curiosité du public (Wallon, 2002). D'autre part, c'est en créant des instances de discussion professionnelle que l'état s'est positionné comme arbitre entre les tenants du cirque traditionnel et ceux du cirque nouveau. Il a contraint en quelque sorte les professionnels du cirque à la communication, au dialogue et à la lisibilité de leur propre discipline. L'influence du nouveau cirque se faisant grandissante et la reconnaissance de l'état à leur encontre ne se démentant pas, une sorte de *statu quo* finit par s'établir sur la division du cirque en deux genres : le cirque classique et le cirque contemporain pour reprendre la césure usitée en danse.

1.4 : Ecrits experts : Revues spécialisées des experts de la scène.

La légitimation du cirque passe aussi par la formalisation de ses savoirs en écrits. L'état soutient l'association para ministérielle Horslesmurs dédiée initialement au soutien des Arts de la rue qui accueille à partir de 1994-1995, les « arts du cirque ». Ainsi des critiques et spécialistes décryptent le cirque dans ses codes et ses formes dans la revue « *Arts de la piste* »¹², éditée par HorsLesMurs¹³ depuis 1996, remplacée en 2006 par « *Stradda* » mais aussi dans des revues dédiées aux mutations de la scène artistique, comme *Théâtre aujourd'hui*, *Art Press* ou *Mouvement*. On repère les écrits de Guy ingénieur de recherche au Ministère de la Culture (DEP¹⁴) qui porte un regard technique sur le cirque et s'implique avec Rosemberg dans la réalisation de DVD pédagogiques (2010), mais aussi Jacob, historien qui expose l'évolution du cirque dans ses formes et ses disciplines. On retiendra Wallon, sociologue qui analyse entre autres les relations houleuses entre partisans du cirque classique et nouveau. Aux côtés des écrits techniciens et des scientifiques, citons ceux des critiques d'art tels que Cougoule chorégraphe et enseignante, Boisseau, Kahn journalistes, Voisin critique dramatique et Ciret essayiste, qui analysent l'actualité des spectacles de cirque et étudient leurs procédés de création. La

¹²La revue « *Art de la piste* » consacre ses pages à des critiques des créations circassiennes mais aussi à des dossiers thématiques sur « L'acrobatie » (2004), « le costume » (2002), « le cirque et cinéma » (2005), « corps de cirque » (2002), « processus de création » (2006), « tradition, traditions » (2003),« cirque et danse » (2005).

¹³Association nationale pour le développement des arts de la rue et des arts de la piste, mandatée par le ministère de la Culture et de la Communication.

¹⁴ DEP : Département Etudes et Prospective.

communication sur le cirque et les arts de la rue prend depuis 2008, une dimension européenne avec la « Circostrada Network » Plateforme européenne d'information, d'observation et d'échanges professionnels pour les arts de la rue et les arts du cirque. Cette communication européenne élargie et structurée témoigne de l'importance et du développement de la discipline. Les regards croisés de ces spécialistes œuvrent à formaliser un corpus de connaissances techniques, historiques, pédagogiques sur le champ circassien, ce qui participe au processus de légitimation du cirque.

1.5 : La mise en place d'un appareil de formation.

La mise en place d'un « appareil » de formation (Boltanski, 1975, cité par Salarémo, *ibid*, p. 87) accompagne toute transformation d'un champ et renforce l'institutionnalisation des pratiques notamment par la régularisation d'une profession artistique (Hughes, 1996, cité par Salarémo, *ibid*, p.87). Les formations professionnelles au cirque au cours du XXème siècle, se déplacent vers le champ éducatif (Vitali, 2006). De la transmission de techniques à un public désigné : « les enfants de la balle » exclusif, individuel, on passe à une transmission large, collective, démocratique ouverte aux jeunes non issus du monde du cirque. Prenant exemple sur la création en 1917, de l'École de cirque de Moscou, S. Montfort fonde en France en 1974 le Cirque à l'ancienne qu'elle confie à la famille Grüss. Cette école va contribuer, avec celle créée la même année par A. Fratellini et P. Étaix, à l'éclosion d'une nouvelle génération d'artistes qui donnera naissance aux premiers collectifs du « Nouveau cirque » français. Si les grandes familles de cirque ressentent ces écoles comme autant de trahisons à la tradition ancestrale, elles contribuent cependant au renouveau du cirque en répondant à des besoins économiques liés au déclin du cirque traditionnel tout autant qu'au goût des artistes et du public pour le renouvellement des formes théâtrales (Goudard, 2005 ; Salarémo, 2009 ; Jacob, 1992). Les contenus de formation proposés dans les écoles nationales¹⁵ se réfèrent à des activités à forte reconnaissance sociale : des activités sportives comme la gymnastique, le trampoline et des activités artistiques comme la danse, le théâtre et les arts plastiques. Ces écoles se positionnent selon des pôles plutôt sportif ou plutôt artistique, (Faure, 2004a, cité par Salarémo, *ibid*). Cette hiérarchisation sera fonction des tendances retenues par les écoles¹⁶, signe ici que la hiérarchisation des critères d'excellence du champ circassien reste partisane.

¹⁵ Le ministère crée le CNAC (Centre National des Arts du Cirque) en 1985. Il complète cette formation d'élite par la création de l'École Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois (ENACR) en 1991 comme premier cycle du CNAC. Quelques années plus tard, il désigne des écoles préparatoires aux deux précédentes : *Et vous trouver ça drôle ?*, *Balthazar*, *le Lido* et *l'École de cirque d'Amiens* (Salarémo, *ibid* p.87).

¹⁶ CNAC et Le Lido se définissent comme des écoles d'art, *Et vous trouvez ça drôle* et l'école de cirque d'Amiens se disent spécialisées dans l'apprentissage de techniques circassiennes, *Balthazar* et ENACR accordent à l'acrobatie et aux techniques sportives une part dominante dans la formation (Salamero, *ibid*)

1.6 : Le passage d'une transmission orale restreinte et ciblée à une transmission scolaire élargie.

La décision politique de structurer l'enseignement du cirque en bouleversant le mode de transmission constitue un élément fondateur de son institutionnalisation. Le passage de la transmission familiale par la « sciure », à l'enseignement par l'école a été vital pour la survie du cirque (Salarémo, 2005). Il est réalisé dans des centres de formations nationaux ou régionaux subventionnés par l'état. Ce passage de la transmission du savoir de la cellule familiale à l'école témoigne de la volonté de formaliser des contenus professionnels et de les valider par la délivrance de diplômes nationaux de niveau II et III reconnus par l'Education Nationale. Si la mutation du cirque et la politique interventionniste de l'état dans les années 80 ont permis une délimitation du champ circassien en « sous champ artistique », il nous faut repérer ici d'autres éléments de légitimation du cirque à l'école.

1.7 : La légitimation du cirque en tant que spectacle

Le champ circassien se dessine et se reconnaît autour de ses lieux de diffusion, de son public, de sa médiatisation, des écrits qui lui sont consacrés. Si le champ des pratiques circassiennes se décrit par ses agents et les luttes qu'ils mènent entre eux, il se légitime aussi par ceux qui les regardent. Il nous faut donc analyser les spectateurs qui en investissant les lieux sont les témoins des pratiques et participent par leurs regards au processus de légitimation du champ.

Le cirque et ses spectateurs :

Le cirque est un spectacle connu souvent sous forme traditionnelle avec le cortège d'images qui lui sont attachées, comme l'itinérance, le clown et les animaux, l'or et le rouge, le chapiteau et la piste. Cette connaissance par le public, amateur de spectacles fait du cirque une pratique appartenant à l'imaginaire collectif. Les résultats publiés du rapport Forette,¹⁷ montrent que le cirque en France est la première sortie au spectacle vivant des français avec 11 millions de spectateurs annuels (Guy, 1993). L'étude du DEP¹⁸ indique qu'en 1992, 16 % des Français, soit près de dix millions de personnes, seraient allées au cirque. Ce taux moyen recouvre une forte disparité selon l'âge : 26 % des moins de quinze ans (3,5 millions) contre « seulement » 14 % des adultes, quinze ans et plus (soit 6,2 millions). L'étude de 1992 montre que le cirque est devenu une institution de référence dont la fonction sociale est de réunir la famille autour de son être fondateur, l'enfant (Guy, 1993). D'autre part, l'étude du DEP montre la répartition suivante : 60% pour les cirques traditionnels et 14 % (soit 1,3 million de personnes) pour le cirque contemporain. Cette dernière clientèle est de type plus féminin, jeune, urbain, actif et

¹⁷ Par décision en date du 14 octobre 1997, le bureau du Conseil économique et social a confié à la section du Cadre de vie la préparation d'un rapport et d'un avis sur « les arts de la piste : une activité fragile entre tradition et innovation ». La section a désigné M. Dominique Forette en qualité de rapporteur.

¹⁸ DEP : Département Etudes et Prospective.

diplômé que celle du cirque traditionnel (Lévy, 2001). Il semble bien qu'il y ait donc au moins deux publics : Les spectateurs du cirque traditionnel motivent leur venue par leur désir d'apprécier les exploits des artistes et de partager ce plaisir avec leurs enfants. Les amateurs de cirque contemporain viennent avant tout « à la rencontre d'une esthétique, d'une créativité, d'une mise en scène » et « pour découvrir de nouvelles formes artistiques ».» (Lévy, 2001). Le cirque est donc une pratique sociale connue de tous, plus sous sa forme traditionnelle que contemporaine. La légitimation du champ circassien passe aussi par sa médiatisation. La télévision s'est vite intéressée à ce spectacle concourant ainsi à sa médiatisation et à la constitution d'images collectives.

Le cirque et la télévision :

Les premières images de la télévision proposent la « Piste aux étoiles », émission retransmise du *Cirque d'hiver*. De 1962 à 1976, les plus grands numéros du cirque de l'époque sont présentés par R. Lanzac, sorte de Mr Loyal. Plus proche de nous, *le Plus Grand Cabaret du monde* est une émission mensuelle de télévision française créée en septembre 1998, diffusée par la chaîne publique Antenne 2 et présentée par P. Sébastien. Ainsi des artistes de cabaret mais aussi des jeunes issus du CNAC, médaillés aux différents festivals ou issus de grandes écoles : cirque de Moscou, de Kiev, de Pékin proposent des numéros traditionnels ou innovateurs¹⁹. Le festival du *cirque de Demain* fondé en 1977 par D. Mauclair et le festival international du Cirque de Monté Carlo créé en 1974 par le Prince Rainier III, permettent aux jeunes artistes du monde entier de se faire connaître du public mais aussi des professionnels du spectacle qui viennent ici repérer les jeunes talents et réaliser « leur marché » pour leurs futurs spectacles. Ces festivals internationaux qui aiment se qualifier de « défricheurs des nouvelles esthétiques et des techniques les plus innovantes »²⁰ jugent les prestations, classent et récompensent les meilleurs numéros²¹. Durant la période des fêtes de fin d'année, la télévision nationale propose la retransmission de ces deux festivals. La diffusion des spectacles ne se limite pas à la télévision, les compagnies de cirque l'ont bien compris pour la promotion de leur spectacle.

Le cirque et internet

Chaque compagnie de cirque possède son propre site internet pour assurer sa promotion. On trouve aussi sur la « toile » des sites créés par des amateurs qui échangent des informations, des séquences d'apprentissage notamment en jonglage ou en monocycle qui constituent autant de savoirs techniques en circulation planétaire.

¹⁹ Le 31 décembre 2009, le grand cabaret rassemble un million de téléspectateurs de plus que l'émission "les 100 plus grands du 31" sur TFI, c'est dire que la famille plébiscite ce type de rendez-vous télévisuel.

²⁰ Site internet officiel du Cirque de Demain

²¹ Le cirque international de Monté Carlo récompense les artistes par des « clowns d'or ou d'argent ».

Les lieux de rencontres, de créations, d'échange :

Si les chapiteaux, le théâtre, la rue sont des lieux de diffusion des spectacles circassiens, il en existe un, particulier au regard de l'importance de ses infrastructures : le Parc de la Villette qui ouvre ses portes aux compagnies et aux jeunes talents du CNAC et s'affirme comme un haut lieu international de formation, de diffusion et de création. Depuis 1996, ont lieu « les rencontres de la Villette » qui s'ouvrent « à la création issue des marges » (Jacq, 2006). Elles sont dites *hors les murs*, pour cause d'exil de la grande Halle de Paris. Des festivals moins médiatisés nés dans les années 90 invitent dans leurs programmations des compagnies matures mais aussi des jeunes talents issus de différents genres des arts de la rue, du théâtre, de la danse ou du cirque. Pour animer leurs villes, de plus en plus de municipalités ouvrent alors leur espace public aux arts de la rue. Pour un temps, les rues sont investies du grand charivari des nouveaux troubadours et histrions²². On compte parmi les plus connus le Festival de cirque actuel d'Auch, celui de la Seyne sur mer, d'Aurillac, La Déferlante à Saint Jean de Monts.

Les conventions : les rassemblements de jongle :

Le champ circassien se repère par ses pratiques finalisées par des spectacles subventionnés ou non, mais aussi par des pratiques autonomes, phénomène comparable au sport (Loret, 2003). La fin des années 90 a vu l'éclosion d'un phénomène issu des pratiques de rue, des pratiques autonomes d'amateurs de « jongle » seuls ou à plusieurs, de pratique de monocycle qui aux côtés des *riders*, pratiquants de la glisse ou de « roule » (roller, patins, skate-board) partagent un espace urbain et entrent dans une recherche de plaisir ludo moteur partagé entre amis ou « partenaires de rue ». Ces « jeux urbains » possèdent un certain nombre de règles momentanées et provisoires fixées par la communauté (Dugas, 2004). S'il s'avère difficile de recenser le nombre de jongleurs amateurs ayant une pratique autonome, Gastelais (2005) met en évidence que les jongleurs se reconnaissent au travers « d'une identité jongle ». Celle-ci permet l'émergence d'un groupe social, voire d'une véritable communauté qui se rassemble dans des « conventions » ou grands rassemblements d'amateurs de cirque qui pendant quelques jours confrontent leurs savoir-faire, leurs différentes techniques (les plus répandues sont les conventions de jongleries mais il en existe aussi en acrobatie comme *Accros d'acros* à Toulouse). Ces conventions²³ souvent pilotées par des associations ou écoles de cirque qui gèrent durant quelques jours, un véritable village, sont consacrées au cirque et plus particulièrement à la jonglerie. Pour la douzième édition (Juillet 2010), la convention de Carvin (Pas de Calais) a regroupé amateurs débutants ou expérimentés issus ou non d'écoles ou

²² Histrion : histrion (lat, histrio, mime) : acteur qui joue des farces grossières, le saltimbanque.

²³ Convention de Carvin (Pas de Calais- France). Convention « Bouda la Jongle » à Toulouse. European Juggling Convention ou EJC regroupe chaque année durant l'été, plusieurs milliers de participants du monde entier dans une ville d'Europe différente.

d'associations, artistes, professionnels qui échangent leurs techniques dans des ateliers ou « workshops » où chacun peut proposer ou apprendre des techniques avec d'autres amateurs ou professionnels. Ces conventions vécues aussi comme des « lieux de résidence artistique » sont l'occasion pour des compagnies professionnelles ou amateurs de présenter et tester devant un public averti et critique leurs nouvelles créations, les *renegades show*. On remarque que ces rassemblements : conventions sont à la fois le lieu d'expression d'artistes organisés par l'exploit et la performance technique mais s'ouvre aussi à des expérimentations et créations artistiques organisées autour d'arguments artistiques où les exploits sont au service du discours chorégraphique et non au service d'eux même. Le cirque donne lieu à de nouvelles pratiques qui de spontanées, autonomes s'organisent à la fois dans ses modes de transmission (Co-apprentissage) et d'expression.

La recherche sur le cirque.

On peut considérer que le cirque peut être défini comme une pratique composée de savoirs diversifiés que certains chercheurs, dès 1972 (Hotier, 1972) s'emploient à élucider. Parmi ceux-ci, deux thèses sont réalisées en STAPS, l'une en ethnologie qui s'attache à décrire plusieurs moments d'une vie de trapéziste dans l'exercice professionnel du trapèze et son mode de vie (Sizorm, 2006) et l'autre en sociologie qui interroge la formation des artistes dans les écoles de cirque (Saladero, 2009). Les centres d'intérêt des autres chercheurs portent sur la linguistique (Hotier, 1972), la médecine (Goudard, 1989), les Arts du spectacle (Goudard, 2005 ; Porteiro Monteiro Mora, 2006 ; Maleval-Lachaud, 2005 ; Vinet, 2004), la littérature ou les sciences de l'Art (Borsaro, 1995 ; Roche, 1986 ; Pencenat, 1990), l'histoire option sciences sociales (Bailly, 2007), (Hodak-Druel, 2004), l'ethno - sociologie (Fagot, 2003). Ces travaux scientifiques dont certains seront exposés avec plus de précisions dans notre cadre théorique montrent que le cirque devient objet d'intérêt pour les scientifiques comme art de spectacle au même titre que la danse et le théâtre, ce qui semble être révélateur du processus de légitimation du cirque. Ces travaux formalisent les savoirs circassiens.

Le cirque fait l'objet de colloques, de séminaires et de journées d'étude

Ces manifestations se réalisent à l'initiative d'Horslesmurs, ou à celle des universités. Horslesmurs organise un colloque avec la publication d'un ouvrage qui fait référence : *Le Cirque au risque de l'Art* en 2001, mais aussi des séminaires européens comme le *Fresh Circus* où s'expose une série de propositions concrètes visant à favoriser la structuration et la reconnaissance des différentes formes du cirque aux niveaux régional, national et Européen. L'Université de Valenciennes a organisé plusieurs années de suite, les *Journées activités physiques gymniques et artistiques (APGA)* qui ont pour objet l'analyse des pratiques gymniques et artistiques. Ces journées sont l'occasion de recenser les travaux de recherche et les

innovations didactiques dans les pratiques gymniques et artistiques, notamment en cirque. En accordant ici au cirque un statut de discipline de référence culturelle, les recherches, les colloques et journées d'étude organisés autour du cirque sont autant de facteurs qui participent à la formalisation de des savoirs circassiens. A ce stade de notre analyse, nous pouvons dire que le cirque constitue un champ culturel avec des pratiques différentes (cirque traditionnel, cirque contemporain, pratiques autonomes) qui luttent pour le partage du capital symbolique. On repère que l'autonomisation du champ circassien, en « sous champ artistique » (Lahire, *ibid*), coïncide avec une volonté des législateurs de l'EPS de faire partager à tous les élèves une éducation artistique par le biais d'activités physiques artistiques.

Des pratiques innovatrices en EPS : terreau de l'institutionnalisation des arts du cirque à l'école.

Comme par le passé, pour le sport, dès les années 80, sensible à l'environnement culturel et social, dont il ne peut ignorer les évolutions, le secteur éducatif, encouragé par certains inspecteurs de l'Education nationale (Tribalat, 1997, 2003), s'intéresse au cirque : élèves et professeurs des écoles, collèges et lycées, étudiants des universités, se retrouvent au sein d'ateliers de pratiques, de classes à projet artistique et culturel ou de stages pour enseignants dans le cadre de la formation continue. Si l'on considère que les objets d'étude de revues professionnelles comme Revue EPS et Revue EPS 1 sont des indicateurs des pratiques didactiques existantes ou naissantes, on constate que le cirque fait une entrée timide dans la décennie 80- 90 puis remarquée dans les cours d'EPS du 1^{er} et second degré, en tant que pratique de référence en Education physique, ou comme discipline périscolaire pour des travaux interdisciplinaires. La littérature professionnelle, en particulier la revue EPS1 à destination des enseignants du 1^{er} degré propose à partir de 1988, une série d'articles consacrés à la jonglerie (Ferrer, 1988 ; Gaquière, 1992 ; Verdière, 1998 ; Goutel & Morel, 1999), à l'équilibre (Saint-Aubin, 1991,1992), à l'acrobatie (Gaquière, 1993), à la création de spectacle (Bertrand, 1993) avec en 2000 un numéro spécial : « les Arts du cirque à l'école ». La rédaction de la revue EPS, revue destinée aux enseignants d'EPS du second degré, s'invite en 1983 à l'école nationale du cirque d'Annie Fratellini. Des sportifs de haut niveau dont C. Féraud et Henri Boério, respectivement internationaux de gymnastique rythmique et de gymnastique sportive interrogent avec curiosité le monde du cirque qui semble si proche du monde du sport. A.Fratellini ainsi que les enseignants de l'école répondent à leurs questions portant sur les techniques enseignées et leur démarche pédagogique. Suite à cet article précurseur, il faut attendre une dizaine d'années pour qu'un article à vocation didactique soit publié dans la revue EPS (Coasne, 1992). Si l'enseignement du cirque est peu abordé au début des années 80, les programmes d'EPS en collège de 1996 laisse pourtant aux équipes enseignantes, le choix entre les danses et les

activités d'expression, le cirque, le mime et le théâtre gestuel dans le groupement APA²⁴. Des formations diplômées se mettent en place : un Baccalauréat littéraire artistique option cirque existe, depuis 1995, préparé conjointement par le lycée et l'école de cirque de Châtellerauld, ainsi qu'un Brevet artistique des techniques du cirque et un Diplôme des métiers artistiques option cirque. Au côté de la danse, le cirque est aussi présent au sein des associations sportives scolaires (UNSS²⁵) grâce à des initiatives locales.

1.8 : Bilan

Au regard de l'analyse des facteurs culturels à la légitimation du cirque, il nous faut repérer certains éléments importants pour l'élaboration de notre ingénierie didactique. Il s'avère que l'un des facteurs essentiels de l'intégration du cirque à l'école soit la mutation des codes esthétiques du cirque avec la valorisation de ceux du cirque contemporain. Cependant d'autres formes sociales existent comme le cirque traditionnel et les conventions de jongle, mais les programmes d'EPS comme décidé pour la danse, retiennent davantage les formes contemporaines en faisant allusion, sans les nommer à leurs codes esthétiques (jeu d'acteur). Cependant nous retiendrons que si le cirque est connu de tous, c'est surtout dans sa forme traditionnelle, nous pouvons dès lors anticiper que les représentations majoritaires des élèves soient davantage ancrées dans les codes esthétiques de celui-ci. Nous relevons aussi que le champ circassien s'est spécifié au cours de son histoire par des luttes avec d'autres champs, le dernier en date étant celui des défenseurs du cirque traditionnel. On remarque que si l'état considère la part théâtrale du genre contemporain et désigne ainsi le champ circassien en « sous champ artistique », la part d'excellence se révèle dans la prise de risque au travers de la prouesse physique et du parti-pris esthétique. (Wallon, 2002). Notre ID doit donc positionner ses options didactiques autour d'un jeu circassien qui s'inscrit dans cette référence aux luttes menées dans la construction du champ circassien : à la fois dans une dimension physique et dans une dimension artistique théâtrale mais aussi dans la prise de risque au sens large : risque physique et symbolique : dénominateur commun entre genre traditionnel et contemporain

2 : Notre ingénierie didactique (ID) dans le paysage de la recherche sur le cirque.

2.1 : Des recherches sur le cirque, en esthétique, anthropologie, sociologie

Si au moment où nous écrivons, nous n'avons pas répertorié de recherches didactiques en cirque, nous en avons relevé un certain nombre en sciences humaines et sociales qui constituent

²⁴APA : Activités physiques artistiques.

²⁵UNSS : Union nationale du sport scolaire.

pour nous des apports indispensables pour situer et concevoir notre ID. Parmi les recherches les plus récentes, on compte celle de M. Maleval-Lachaud qui a soutenu une thèse de doctorat en esthétique (2004) sur la période historique (1968-1999) marquant l'émergence du « nouveau cirque » puis du « cirque contemporain ». Nous pouvons citer aussi celle de S. Fagot (2003) qui analyse et compare les formes de la représentation du cirque conditionné par les stratégies sociales et économiques. Notons aussi le travail de Sizorm qui situe le cirque comme une discipline à la croisée du sport et de l'art : « il (le cirque) apparaît en effet comme un lieu où s'articulent performance et poésie et d'une certaine façon corps du sportif et corps de l'artiste. » (Sizorm, 2005). Cette ambivalence remarquée aussi par Salarémo (2009) qui laisse penser que les enseignants d'EPS se sentent plus proches du cirque que de la danse, est ici approchée par Sizorm. Ces différents travaux historiques et sociologiques nous permettent de saisir dans leur évolution toutes les pratiques circassiennes et de saisir en partie la dynamique circassienne experte, entre permanences et ruptures. Cette approche nous permet d'éclairer et de situer les options artistiques de notre ID. Nous repérons aussi certaines recherches en esthétique et en Arts du spectacle diffusées dans l'ouvrage « le Cirque au risque de l'Art » (Wallon, 2002) issu des communications d'un colloque portant le même titre²⁶. La thématique retenue veut exprimer ce qui, pour les auteurs, est l'essence du cirque à savoir la prise de risque, sur la piste et en dehors de celle-ci. La thèse de Goudard (2005) développe cette idée que le risque physique se joue dans les déséquilibres des postures et objets manipulés mais aussi dans les partis pris esthétiques. Notre ID s'attache à saisir toute la complexité de la discipline de référence afin d'en dégager des objets d'étude scolaires authentiques et mobilisateurs pour les élèves. Nous retenons le concept d'esthétique de la prise de risque comme élément fondateur du cirque à faire vivre aux élèves. L'acrobatie étant une discipline circassienne choisie pour notre ID, nous nous sommes intéressés aux travaux anthropologiques de Peignist (2008) et Sizorm (2010) sur l'acrobatie. A une vision exclusive de l'acrobate réalisant des formes corporelles aériennes et périlleuses, Peignist (2008) préfère une description exhaustive de l'*Homo Acrobaticus* en exposant des arguments expérientiels (discours des acrobates), historiques et culturels (diversité des cultures, diversité des sens). Sizorm (2010) analyse les codes esthétiques de l'acrobatie dans le cirque classique et le cirque contemporain et remarque que si, dans le cirque classique la recherche de la virtuosité est poussée à son paroxysme, dans le cirque contemporain l'acrobatie est un moyen « d'exploration d'une humanité ordinaire mais singulière » Sizorm (*Ibid*, p.80).

²⁶Ce colloque est en ouverture de l'Année des arts du cirque, les 7 et 8 juin 2001 à la Bibliothèque nationale de France. HorsLesMurs, association nationale pour le développement des arts de la rue et des arts de la piste, mandatée par le Ministère de la Culture et de la Communication organise un colloque « Le cirque au risque de l'art ».

2.2 : Les apports des travaux d'Hotier, de Garcia et de Monteiro Mora Porteiro

Nous allons ici développer les travaux de recherche qui se révèlent intéressants pour notre ID : Hotier (1975) en linguistique, Garcia (2007) et Lefevre & Sizorm (2004) en sociologie et anthropologie et enfin Monteiro Mora Porteiro (2006) en arts du spectacle.

2.2.1 : Les travaux en linguistique d'Hotier.

Hotier²⁷ adopte à la fois une démarche ethnologique et une approche sémiologique du cirque : il s'intéresse aux aspects de la communication non-verbale (1972, 1984, 1995) et à l'étude du jeune spectateur dans ses réactions au spectacle de cirque. Il analyse notamment à partir de la méthode d'analyse de l'expression faciale des émotions (Eckman et Friesen, 1977), la nature des stimulations ressenties et cherche à établir leurs impacts sur la personnalité de l'enfant (2005). La deuxième partie de son dernier ouvrage : *l'imaginaire du cirque* (2006) repose sur l'observation du cirque classique et permet de comprendre comment les différents numéros classiques sollicitent et construisent l'imaginaire du spectateur de façon personnelle mais aussi, en grande partie, de façon commune aux quelques douze millions de Français qui constituent le public du cirque classique. Il pose une question fondamentale qui va intéresser directement nos hypothèses de travail : « Peut-on être un bon artiste sans avoir d'abord été un bon spectateur ? » (Hotier, 2005). La formation de l'élève au jugement critique sera une de nos options didactiques fortes car le *jeu épistémique* circassien qui se déploie dans la création ne peut se passer d'un regard extérieur expert.

2.2.2 : Les travaux de Garcia (2007) en sociologie :

Garcia, à l'instar de Saint-Martin & Terret (2005) et de Cogérino (2005) remarque que l'école et en particulier l'EPS fabrique « le genre ». Elle remarque notamment qu'en classes de lycée de banlieue lyonnaise, les pratiques des élèves se sont rapidement révélées fortement sexuées. « En effet, les acrobaties étaient des activités où certaines filles mobilisaient plutôt leurs compétences en gymnastique ou en danse tandis que les garçons choisissent davantage les engins, notamment les monocycles. » Elle observe que les filles privées par les garçons des engins d'équilibre qu'ils réquisitionnent ont tendance à entériner cette situation par une attitude « autocensurée ». Il existe une différenciation sexuée des pratiques circassiennes, en liaison avec des modèles dominants : « la prouesse pour les garçons ; la souplesse et la composition chorégraphique pour les filles. » (Menesson, 2004, citée par Garcia, 2007). D'autre part, cette différenciation peut se voir renforcée par les pratiques enseignantes qui valorisent les garçons, tant dans l'évaluation (Vigneron, (2005), que dans l'attention accordée par les enseignants (Lentillon & Trottin, 2005). Les travaux de Garcia montrent que les positions scolaires des élèves pèsent considérablement dans les modes d'appropriation des pratiques circassiennes et dans les

²⁷ Hugues Hotier est Professeur émérite à l'Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3 et fondateur et coordonnateur du "Cirque éducatif" de Douai qui reçoit chaque année 100 000 spectateurs.

manières dont se construit la mixité. Si dans la pratique scolaire, Garcia & Garcia & Vigneron observent que le cirque est fortement genré, les conclusions de Lefevre & Sizorm (2004) expliquent que dans le cirque contemporain, contrairement au cirque classique, il y a absence de logique sexuée dominante (Lefevre & Sizorm, 2004), ce qui permet une pratique partagée des mêmes disciplines. Les réflexions de ces auteures pourront éclairer notre expérimentation qui se déroule avec une classe mixte dans un collège en zone populaire classé en REP.

2.2.3 : La recherche de Monteiro Mora Porteiro en arts du spectacle (2006).

La thèse de Monteiro Mora Porteiro (MMP) (2006) porte sur l'analyse de la pratique enseignante d'Alexandre Del Perurgia (ADP), formateur à l'école nationale des arts du cirque (CNAC) de Chalon en Champagne. L'auteur tente d'élucider les principes organisateurs de la démarche d'ADP qui fait un parallèle entre les jeux circassiens décrits comme « jeux de masques et jeux de vertige » (Caillois, 1958) et les jeux enfantins : « on peut très vite faire un lien entre un parc et ce qui se passe au cirque. » (ADP, 2007). L'enjeu est que l'élève circassien puise dans son intimité profonde, dans ses « territoires de l'enfance », le plaisir du mouvement, le plaisir du jeu. (MMP, *ibid*, p. 248). Il s'agit pour le pédagogue de placer l'artiste en position de joueur, en position de re-création : « Dès que l'on met l'artiste dans un état d'enfance et dans un jeu enfantin, tout à coup il va retrouver cet état de joueur, ce moment où on voit son intime et on ne voit plus sa personne. » (ADP, *in* Bender & coll., 2007). MMP mobilise Henriot pour expliquer les concepts utilisés par ADP. Henriot explique le jeu en trois types d'acte : le jeu comme acte arbitraire (Henriot, 1989, p.259, cité par MMP) : la règle définit le jeu, y déroger, c'est trouver sa liberté : seul le joueur prend la décision de jouer. Le jeu comme acte aléatoire : l'incertitude du résultat et de la validité de la stratégie déployée constituent l'essence même du jeu, « c'est décider dans l'incertain » (Henriot, *ibid*). Le jeu comme acte métaphorique : contrôler l'équilibre instable entre fiction et réalité entre le « je » et celui que je joue (le « jeu » théâtral). Pour que le spectateur croie au jeu théâtral, il est nécessaire que l'actant s'engage avec authenticité dans une nouvelle réalité nourrie par sa propre histoire et fantasmes. « Le jeu est surtout un voyage à travers l'être (...) la base du créateur c'est de jouer, et celui qui crée doit engager son propre être. » (ADP, cité par MMP, *Ibid*, p. 268). L'authenticité du jeu est portée par l'intention de « l'actant » (ADP, 2007) structurée par la contrainte qu'il se donne. Cette intention pilote la prise d'informations qui donne alors le pouvoir d'agir : « c'est l'action qu'on a l'intention de faire qui guide la perception (...) et la notion d'anticipation est fondamentale. Le cerveau est d'abord un simulateur d'action et la perception est à son service. (Bertoz, 2006, cité par MMP, *ibid*, p. 90). ADP explique sa démarche : « Je pars du jeu ludique, parce que cela rappelle l'enfance et cela permet de sortir plus facilement du comportement habituel, et qu'ensuite, il « a besoin de faire le passage du jeu ludique au jeu créatif. » (ADP, cité par MMP, p. 277). Pour favoriser ce passage MMP explique qu'ADP crée un climat de confiance, en

« réveillant et clarifiant les désirs » de « l'actant » (ADP cité par MMP, *ibid*, pp.274-275) mais aussi en interdisant le jugement. (ADP, cité par MMP, p. 276). Ce climat de confiance vise à favoriser la mobilisation active de l'« intime » ou « jardin secret » de « l'actant. ». (MMP, 2006, p. 288)

Nous avons découvert le travail d'ADP *a posteriori* de notre expérimentation. La description des jeux proposés par ADP par le cadre théorique d'Henriot ne semble pas en contradiction avec la théorie didactique de l'action conjointe et les *jeux didactiques* qui organise notre ID. Les jeux proposés par ADP s'ancrent profondément dans la recherche d'émotions ancestrales issues des jeux de l'Ilinx et de Mimicry qui se retrouvent dans les jeux enfantins. Pour nous, l'enjeu des *jeux d'apprentissage* qui engagent l'enseignant et la classe est de gagner ensemble aux jeux définis par des règles annoncées par l'enseignant (Acte arbitraire du jeu, Henriot, *ibid*). Les jeux s'inscrivent alors dans les aléas de l'apprentissage, la victoire dépend des stratégies développées, on peut gagner de diverses façons, en empruntant parfois des chemins de traverse (Acte aléatoire, *ibid*). Les *jeux d'apprentissage*, enfin dépendent de l'engagement des joueurs : enseignant et classe. De l'authenticité de l'engagement dépend la réussite des jeux. Il revient à l'enseignant d'inscrire les élèves dans cette attitude mentale du jeu : croire au jeu pour « mentir vrai » dans le jeu d'acteur. Au demeurant, nous nous reconnaissons dans l'approche d'ADP, certaines options didactiques retenues pour notre ID, comme :

- Réaliser un traitement didactique du cirque en maintenant la dialectique : prise de risque (jeux de *Ilinx*) et théâtralité (jeux de *Mimicry*).
- Organiser des enseignements qui articulent la question technique (désignée par ADP par savoir-faire) avec la question de l'artistique (le savoir-être, pris au sens de maintien du personnage dans le jeu) et la question de mise en scène ou « mouvement ». Le *milieu* s'organise sur une mise en tension : tantôt la technique va piloter l'artistique tantôt c'est l'artistique qui pilote la technique.
- Favoriser les réponses singulières et éviter la tentation démiurgique de l'enseignant de favoriser des réponses pour lui « recevables » en « prêt à porter », expression d'ADP.
- Concevoir un contexte où l'on se sent en confiance, où l'erreur a droit de cité et le jugement interdit dans lequel les contraintes circonscrivent la création
- Apprendre à s'engager pleinement dans son rôle, être « authentique » Apprendre à analyser, à critiquer sans juger et accepter le fruit des analyses critiques des spectateurs.

- Différencier les espaces ordinaires des espaces de jeu : l'espace de scène où l'on joue est un espace extra-ordinaire où l'on joue à être autre l'espace hors scène : les coulisses sont des espaces où l'on se met en « état de jeu » où l'on se concentre avant « le jeu ».

3 : Une conception de la transposition didactique : un processus que notre ingénierie didactique tente de contrôler

3.1 : Les paramètres externes de la transposition.

3.1.1 : EPS et programmes.

Les derniers programmes d'EPS en date pour les collèges (MEN, 2008) s'inscrivent dans le cadre proposé par la loi d'orientation pour l'avenir de l'école (MEN, 2005). Ces nouveaux programmes se justifient par une mise en cohérence avec ceux des lycées (2002) et de l'école primaire (2008) et ont été rédigés par un groupe d'experts enseignants et inspecteurs.²⁸ Comme les autres disciplines scolaires, l'EPS contribue de façon spécifique et commune à l'acquisition du socle commun de compétences défini dans la loi d'orientation (MEN, 2005) (Cf. Annexe). M. Volondat (2009) explique que le socle commun a orienté l'écriture des programmes d'EPS : il soutient qu'en veillant à éviter les pièges de son instrumentalisation voire de sa dénaturation, l'EPS apporte sa pierre à l'ensemble des piliers de compétences définis par la loi d'orientation de 2005 et ne se limite pas au pilier 6 (compétences sociales et civiques) et pilier 7 (l'autonomie et l'esprit d'initiative). En préambule des programmes d'EPS 2008 on peut lire : « L'Éducation Physique et Sportive (EPS), à tous les niveaux de la scolarité, vise la réussite de tous les élèves et contribue, avec les autres disciplines, à l'instruction, la formation et l'éducation de chacun. Elle participe à l'acquisition et à la maîtrise du socle commun et permet de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Par la pratique scolaire d'activités physiques sportives et artistiques (APSA), l'enseignement de l'EPS garantit à tous les élèves une culture commune. Elle permet à chacun d'améliorer ses possibilités d'adaptation motrice, d'action et de réaction à son environnement physique et humain. L'école, le collège et le lycée, aident donc à l'appropriation d'une culture physique, sportive et artistique de façon critique, responsable, lucide et citoyenne. » Pour concevoir ses programmes, l'EPS utilise depuis 1996, date d'écriture des programmes d'EPS collège (MEN, 1996), le concept de compétence introduit par la « charte des programmes (MEN, 1992).

²⁸ Groupe d'experts piloté par M. Volondat, doyen groupe EPS : R. Dupré (IPR), C. Fouquet (PRAG), S. Garnier (PRAG), A. Hébrard (IGEN), C. Lassaille (PRAG), F. Lebrun (PRAG), L. Menissier (IPR), G. Monchaux (IPR), V. Rusquet (PRAG).

3.1.2 : Concept de compétence dans les programmes d'EPS

De nombreux auteurs comme Leplat (1991), Perrenoud (1997), Rey (1997), ont travaillé sur le concept de compétence issu du monde du travail et introduit dans la sphère scolaire dans les années 90. Le concept a été défini dans une double perspective (constructiviste et béhavioriste) en 1998 dans les documents d'accompagnement des programmes d'EPS en classe de 3^{ème} de collège (MEN, 1998), en référence à (Leplat, 1991). Le concept de « compétence » perdure et reste la référence utilisée pour l'écriture du socle commun et des programmes (MEN, 2005) qui la définit ainsi : « (...) comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. » (MEN, 2006). A la question posée « les références fondant le socle commun et en particulier la définition de la compétence étaient-elles conciliables avec la culture de la discipline ? » (EPS, 2009), M. Volondat répond : « Plutôt que de prendre parti pour tel ou tel modèle, nous avons constaté que la définition donnée dans le socle commun convenait aux différents niveaux d'acquisition attendus. D'autant que ce parti pris « politique » n'est pas en contradiction avec ce que disent et écrivent les spécialistes de la compétence : pour Meirieu, Le Boterf, Tardif, Romainville etc...Malgré leurs différences de formulation, maîtriser une compétence c'est se mobiliser et répondre efficacement face à une catégorie ou une famille de situations. L'ensemble constitué par les compétences propres, méthodologiques et sociales ainsi que celles attendues dans les APSA utilisées y satisfont également. » (Revue EPS, 2009).

3.1.3 : La déclinaison des compétences dans les programmes d'EPS en collège (MEN, 2008)

Les compétences sont déclinées en deux ensembles de compétences à atteindre qui « s'articulent et interagissent constamment dans la pratique. Les premières sont dites propres (propres à l'EPS), ce sont des compétences praxiques profondément ancrées dans des pratiques physiques et sportives, ce qui définit la référence sociale des activités scolaires²⁹. Les quatre compétences propres à l'EPS retenues révèlent principalement d'une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA. Chaque compétence propre « noyau fondateur » (Revue EPS, 2009) est servie par des activités physiques singulières. L'aérobic, la gymnastique l'acrosport, la gymnastique rythmique (activités gymniques), le cirque et la danse (activités artistiques) développent la compétence propre : « Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique ». Les

²⁹ Les quatre compétences propres à l'EPS programmes collège 2008 : CP1 : Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée, CP2 : se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains. CP3 : Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique (les Arts du cirque entrent dans cette catégorie) et CP4 : conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif.

secondes, les compétences méthodologiques et sociales³⁰ de type transversal définissent la dimension éducative de l'individu dans l'engagement, la gestion, l'évaluation des expériences menées qu'elles soient individuelles ou collectives. L'interaction de ces deux champs de compétence se concrétise dans l'acquisition d'un troisième type de compétences appelées « compétences attendues » qui constitue la part concrète et visible du lien entre versant moteur et versant éducatif. Cette acquisition spécifique se réalise dans l'enseignement d'activités physiques et sportive retenues par le législateur dans un référentiel national de 26 Activités Physiques Sportives Artistiques (APSA) : « Leurs formulations rappellent le lien que chaque APSA entretient avec l'une des compétences propres et permettent l'identification d'un degré d'efficacité au regard d'un problème moteur caractéristique de chaque niveau. Elles expriment aussi les principales attentes méthodologiques et sociales dans l'APSA, sans exclure la possibilité d'en aborder d'autres » (MEN, 2008). Les « formes scolaires » décrites issues des pratiques sociales, aménagées en fonction des impératifs éducatifs bornent l'activité de l'élève mais ne fixent pas explicitement les objets d'enseignement qui sont laissés à l'initiative de l'enseignant. Les compétences attendues sont opératoires et placent l'élève face à des classes de problèmes qu'il doit appréhender et résoudre pendant sa scolarité. Pour ce faire, « Au collège, l'élève doit vivre des expériences corporelles variées et approfondies. Il accède ainsi à une culture raisonnée, critique et réfléchie des APSA. L'acquisition de compétences et de valeurs permet au collégien de se situer au sein d'une culture contemporaine » (MEN, 2008).

3.1.4 : Le champ des pratiques de référence de l'EPS.

Un champ culturel élargi.

Le champ de référence dominant de l'EPS est celui des activités sportives de performance. L'EPS s'est ouverte aux activités artistiques dans un premier temps aux filles puis aux garçons. Les activités d'entretien et de développement de soi ont été proposées dans un premier temps en Lycée en 2001 (MEN, 2001) puis en collège (2008) avec l'introduction de l'aérobic.

Une volonté institutionnelle d'un rééquilibrage du champ de référence.

Partant du constat que les enseignants proposaient 60% d'activités d'opposition et 20 à 25% (EPS, 2009) de productions de performances mesurées, le groupe d'experts a voulu impulser un

³⁰ Les quatre compétences méthodologiques et sociales : CM1 : Agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles. CM2 Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : installer, utiliser, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe, et s'entraider. CM3 Se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance. CM4 : Se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement en sachant s'échauffer, récupérer d'un effort, identifier les facteurs de risque, prendre en compte ses potentialités, prendre des décisions adaptées, maîtriser ses émotions, apprécier les effets de l'activité physique sur le corps humain, s'approprier des principes de santé et d'hygiène de vie.

rééquilibrage de l'offre de formation faite aux élèves. Il a donc retenu 26 APSA qui sollicitent chez les élèves des ressources différentes par la confrontation à des problèmes ou classes de problèmes variés : « Tout cela doit contribuer à offrir à nos élèves une EPS toujours aussi variée mais surtout plus équilibrée » (Revue EPS, 2009). Au côté de la course de ½ fond, on trouve le football, le canoë-kayak, le basket-ball, la danse, le cirque, l'aérobic³¹. Le groupe de réflexion a resserré ces choix : certaines APSA par exemple en athlétisme disparaissent comme le lancer de poids, considéré comme peu attrayant pour les élèves ou peu intéressantes dans l'apprentissage de nouvelles coordinations comme le saut en longueur abandonné au profit du multi-bonds considéré comme plus formateur.). L'apparition d'autres APSA comme l'aérobic ou le canoë-kayak est légitimée par le législateur par « l'appétence des élèves pour de nouvelles activités » (Revue EPS, 2009). Le rééquilibrage souhaité par le groupe d'experts est piloté par la volonté de construire chez l'élève une motricité capable d'adaptabilité au regard des contextes proposés. A la spécialisation, la « polyvalence » des conduites motrices est préférée. La présence des APA : danse et cirque contribue à l'éducation artistique dont il nous faut analyser la place à l'école.

Histoire et réalité de l'éducation artistique à l'école: contradictions et paradoxes.

Wallon (2009) analyse la place de l'éducation artistique à l'école et repère les freins économiques et obstacles idéologiques à sa mise en place. Il fait un retour historique sur la place de l'éducation artistique dans l'école française, tout en omettant le rôle de l'EPS dans cette entreprise. Il explique que la III^{ème} République éprise de rationalisme et de positivisme taxe l'éducation artistique de « sensiblerie » et la juge donc superflue. Elle consent à lui accorder certaines vertus notamment pour le dessin qui pourrait être utile à l'industrie ou la musique qui pourrait agrémentait la vie des jeunes filles, mais renvoie son enseignement au domaine du privé, accentuant ainsi la reproduction des inégalités. L'auteur explique que l'histoire de l'éducation artistique scolaire née après la mouvance des années contestataires de 1968 est écrite par des passionnés (enseignants, artistes, associations, quelques politiques et élus) convaincus de son utilité à l'école. « Le parcours a pourtant paru long, du colloque d'Amiens pour une « École nouvelle » en mars 1968 au Haut conseil pour l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) d'aujourd'hui, du « tiers-temps pédagogique » introduit à l'école élémentaire en 1969 aux classes à projet artistique et culturel (PAC) de 2001, des timides actions financées par le Fonds d'intervention culturelle (FIC) en 1970 aux protocoles de 1983 et 1993 entre les Ministères de l'Éducation et de la Culture, en passant par le « 10% pédagogique » de 1973, les projets d'action éducatives et culturelles (PACTE) de 1979, les projets d'action éducatives (PAE) de 1981, les classes de patrimoine, inaugurées dès 1980, et autres « classes culturelles transplantées »,

³¹ Les 26 APSA retenues sont le ½ fond, course de haies, hauteur, javelot, multibond, relais-vitesse, natation longue, natation vitesse, canoë-kayak, course d'orientation, escalade, aérobic, acrosport, gymnastique sportive, gymnastique rythmique, arts du cirque, danse, basket-ball, football, hand-ball, rugby, volley-ball, badminton, tennis de table, boxe française, lutte.

développées par la suite, les ateliers de pratique artistique (APA) étendus depuis 1983. » (Wallon, 2009). Mis en route en décembre 2000, le « Plan de cinq ans » conçu par J. Lang. et C. Tasca a marqué les mémoires. Ce plan prévoyait un appareil d'accompagnement prévu pour aller pas à pas vers la « généralisation » de l'éducation artistique et culturelle³². Cet élan fut stoppé par le gouvernement de J.-P. Raffarin fin 2002. On constate donc que l'éducation artistique à l'école reste un processus fragile, menacé par les conjonctures politiques et budgétaires et les idéologies dominantes du moment (Wallon, 2009). A l'heure actuelle, l'enseignement obligatoire de la musique et des arts plastiques est pour chaque discipline d'une heure par semaine, réalisé par les enseignants de l'Education nationale. Au lycée, les programmes artistiques s'organisent dans les « options facultatives » de la seconde à la terminale, ou de cinq heures pour les « enseignements de spécialité » en première et terminale littéraires (L). Un bac L à option arts de la piste a été introduit à Châtellerauld en 1998, en relation avec l'École nationale de cirque de la ville.

Education artistique et Histoire des arts :

Cette matière, mise en place en 2009 embrasse tous les registres, de l'architecture à la vidéo, afin de transmettre aux élèves des « repères historiques et méthodologiques indispensables à la compréhension des œuvres, sans oublier le contact direct avec celles-ci. ». Chaque enseignant doit mettre en évidence la contribution de sa discipline à cette matière. Ainsi, « L'EPS participe à l'acquisition d'une culture humaniste. A ce titre, elle contribue à sensibiliser les élèves à l'histoire des arts principalement dans le domaine des « arts du spectacle vivant ». Lorsque les activités danse et arts du cirque sont programmées, quel que soit le niveau de classe, une mise en perspective historique et culturelle peut être proposée. Celle-ci s'appuie alors sur les thématiques du programme d'histoire des arts et sur des œuvres traitées dans le cadre des autres enseignements. » (MEN, 2008)

Evolution de la place des activités physiques artistiques dans les programmes EPS

Cf. Annexe 2 ter : EPS et les activités physiques artistiques

L'entrée du cirque à l'école est le signe tangible de la considération par le législateur de l'intérêt de cette discipline pour l'EPS dans le cadre de l'éducation artistique et de la prise en compte des pratiques professionnelles existantes. L'introduction du cirque en EPS comme l'une des activités fondamentales pour l'éducation artistique en EPS s'explique par l'évolution des représentations et idéologie dominantes qui préexistent à toute rédaction de programmes scolaires. L'analyse chronologique des activités artistiques à l'école de 1907 à 2008 (Cf. Annexe

³²Plusieurs dispositifs à destination de la formation pédagogique furent mis en place, comme les classe à PAC, le SCEREN : Centre national à la tête d'un réseau Services culture édition ressources pour l'Éducation et les centres régionaux de la documentation pédagogique (CNDP)

2ter) montre que l'on est passé d'une pratique physique, normée exclusivement féminine à une pratique physique mixte de création artistique (Brun & Perez, 2006). Jusqu'en 1985, les APA sont proposées uniquement aux jeunes enfants et aux jeunes filles, une séparation des sexes qui, au début du siècle est sous-tendue par des conceptions eugénistes : Ainsi, « à travers l'enseignement d'une rythmique s'appuyant sur les éléments techniques de danse académique, se construisait un corps morcelé répondant à une esthétique formelle et surannée » (Arguel, 1992, citée par Commandé, 2005). Si en 85, garçons et filles peuvent pratiquer la danse et des activités d'expression, cela reste de la volonté de l'enseignant. Jusqu'en 1967, les activités support sont des activités rythmiques (danses populaires, folkloriques et gymnastiques rythmiques et non sportives) dont l'enjeu est de structurer la motricité par le sens rythmique, elles deviennent « d'expression » ou de mime en 1985. La révolution sociale et culturelle de 1968 est passée par là : C. Pujade-Renaud (1976) défend une libération des corps par des activités d'expression qui doivent permettre la manifestation d'une émotion, de la spontanéité première, d'un corps signifiant. Le terme APEX (Activités Physiques d'Expression), construction pédagogique défendue par le courant FSGT a permis ainsi de regrouper des pratiques diverses comme le mime, la danse et le jeu théâtral. A partir de 1985, les activités d'expression sont proposées aux garçons comme aux filles. Les programmes de la décennie 90 voient l'arrivée de l'éclectisme des pratiques : « des pratiques de cirque » aux côtés d'autres formes et styles de danses. En 2009, il s'agit pour l'enseignant d'EP.S de développer pour sa classe (garçons et filles) la compétence propre 3 en collège (MEN, 2008) « Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique » les activités gymniques qui comprennent l'aérobic la gymnastique, l'acrosport et la gymnastique rythmique et les activités artistiques qui comportent « la danse » et les « Arts du cirque ». L'énonciation des compétences propres s'appuie sur la conviction du principe de transversalité : des catégories d'APSA qui confrontent l'élève à des classes de problèmes proches (ici produire un spectacle devant un public) sont toutes susceptibles de construire des compétences transversales relatives à la résolution des problèmes liés à la création et la contemplation d'un spectacle gymnique ou artistique.

Enjeux éducatifs de l'enseignement du cirque à l'école :

On compte de nombreux défenseurs de l'éducation artistique à l'école. Ils peuvent être issus du monde scolaire comme Tribalat (2003), artistique comme Vitali (2007) ou scientifique comme Hotier (2003), Wallon (2009), et Montagner, (2003). Si pour Wallon (2009) ou Vitali (2007), il s'agit de réaliser un plaidoyer à destination des instances politiques pour renforcer les pratiques artistiques à l'école, pour les autres auteurs cités, il s'agit de convaincre les enseignants de proposer le cirque à l'école. C'est ainsi que Wallon (2009) plaide pour une culture artistique pour tous les élèves pour lisser les inégalités du capital culturel, éviter la reproduction sociale (au sens de Bourdieu, 1970) et éduquer tous les futurs spectateurs

adultes. Tribalat (2003), inspecteur de l'Education nationale soutient que les activités physiques artistiques (APA) « (...) favorisent la sollicitation conjointe de toutes les facettes de la motricité : richesse et complexité des coordinations, pouvoir des communications non verbales. » Hotier (2003), Tribalat (2003) expliquent que l'enseignement des APA favorise l'épanouissement de la personne par une compréhension sensible et critique du réel mais aussi renforce l'estime de soi lorsque le circassien en herbe sort vainqueur d'une prise de risque consentie dans le jeu physique et/ou symbolique. La construction identitaire de l'élève peut être aidée par le jeu d'acteur qui nécessite une mise à distance de sa propre personne et par cela même, éclaire celle-ci sur son authenticité et ses potentialités. A ces dimensions individuelles, les auteurs convoquent des enjeux éducatifs d'ordre social. Le cirque propose à l'élève l'occasion de vivre des expériences sociales et culturelles organisées autour d'un projet expressif basé sur le principe fondamental du rapport expression-contemplation. Le spectacle s'apparente à une œuvre plastique qui laisse au spectateur sa liberté d'interprétation et crée un dialogue original entre acteur et spectateur (Tribalat, 2003, Hotier, 2003). La lisibilité du geste et son interprétation par le spectateur sont soumis à l'attention de l'acteur qui doit être sensible et conscient du « sens » donné à ses façons d'être, de faire, de s'exprimer en scène pour activer des émotions chez ses partenaires et spectateurs (Montagner, 2003). La confrontation acteur-spectateur est l'occasion d'engager les élèves dans un processus de débat d'idées (entre acteurs et acteur-spectateur) pour mener à terme le projet jusqu'à son terme. Enfin nous pouvons reprendre l'argument de Vitali (2007) qui souligne l'impact sur l'épanouissement et la socialisation de l'élève par la fréquentation des œuvres en tant que techniques à expérimenter : « (...) il importe simplement que, dans son vécu, l'élève puisse éprouver par lui-même les impératifs d'une technique, la résistance d'un matériau, les hasards d'une forme, les bonheurs ou les ratés de l'échange et de l'improvisation. (Vitali, 2007). Cette approche trouve un écho dans la TACD qui oriente notre travail. En effet il s'agit pour l'élève de considérer la technique comme une solution à un problème donné comme le fait l'expert dans la constitution de son œuvre guidé en cela par des contraintes qu'il se donne. La fréquentation par l'élève de l'œuvre aboutie ne suffit pas à devenir artiste. Par contre faire « à la manière de l'artiste X ou Y » permet à l'élève de vivre à la façon de l'expert les « tourments » de la création pour saisir toute l'épistémologie de l'acte créateur dans ses parti-pris esthétiques. Nous retiendrons de ce plaidoyer la nécessité de faire vivre dans notre ID, une activité d'expert authentique articulant les données suivantes habituellement présentées sous forme séparée : risque et sens, risque physique et psychologique, effectuation et contemplation, « faire » et « dire sur le faire ». La fréquentation de l'œuvre circassienne (au sens du processus de création) de par les relations au monde et aux autres qu'elle suscite peut permettre à l'élève d'approcher un pan de culture,

amenant à saisir de nouveaux savoirs libérateurs. Ce plaidoyer pour l'éducation artistique par la culture des arts vivants avance les bienfaits dans l'éducation de l'élève tant pour son épanouissement personnel que pour son insertion sociale. Mais, au même titre que le sport, les arts et en particulier les arts du cirque ne sont pas éducatifs en soi. Il est nécessaire de leur faire subir un traitement pour que les objets culturels deviennent alors des objets scolaires enseignables adaptés aux enjeux éducatifs et aux caractéristiques des élèves. Sur ce point, la réflexion de M. Baquet relative au sport peut s'appliquer d'emblée aux Arts et au cirque : « le sport a des vertus mais des vertus qu'il faut enseigner » (Baquet, 1942).

3.2: Transposition didactique externe et interne.

L'un des concepts centraux que nous mettons au travail dans notre thèse est celui de transposition didactique. Les premiers auteurs qui ont analysé le processus de transposition didactique sont Chevallard (1991) qui emprunte à Verret³³(1975) le concept de « transposition didactique » en didactique des mathématiques et l'explique dans un ouvrage fondateur comme le passage du « savoir savant au savoir enseigné », ou encore « le travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement » (Chevallard, 1991, p.39). Quels sont les principaux apports de cette théorisation qui nous permettent de mieux comprendre ce qui se passe en classe ? On distingue les dispositifs de la transposition qui articulent deux dimensions : une phase « théorique » qui s'effectue en amont de l'acte d'enseignement : elle concerne la « noosphère », cette sphère de spécialistes qui réfléchit sur les déclinaisons des savoirs savants en programmes et savoirs scolaires, et une phase plus « pratique » qui s'effectue en présence des élèves et se traduit en savoirs réellement enseignés par l'enseignant. Chevallard distingue donc deux formes de transposition didactique. - La transposition didactique dite externe qui reproblématise les savoirs savants en prescriptions scolaires ce que Perrenoud (1994) appelle le « curriculum formel ou prescrit ». La logique de transposition est dite ici « descendante ». Dans la perspective de l'EPS, Amade-Escot interroge ce processus : « L'analyse de la transposition didactique externe rend compte de problématiques épistémologiques : quels sont les savoirs enseignés? D'où viennent-ils? Quels liens ont-ils avec les pratiques sociales de référence ? » (Amade – Escot, 2007). La transposition didactique dite interne qui renvoie à la lecture et la transformation effective des programmes en contenus de l'enseignement, au passage des savoirs à enseigner aux savoirs qui sont réellement enseignés. Les contenus d'enseignement émergent de l'interaction entre le professeur, les élèves et l'objet de savoir mis à l'étude. C'est « L'observation des pratiques ordinaires (qui) permet de saisir comment les contenus

³³ Verret (1975) utilise le premier le concept de transposition didactique dans le champ de la sociologie de l'éducation. Il postule dans sa thèse que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement ». Cinq conditions sont nécessaires pour élaborer le « savoir scolarisable » : la désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmabilité de l'acquisition du savoir, la publicité du savoir et le contrôle social des apprentissages

d'enseignement émergent en contexte du fait de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos des objets de savoir mis à l'étude » (Amade-Escot, 2007). La culture scolaire est constituée par « la partie des biens culturels qui sont choisis, organisés, routinisés, normalisés, et que l'on décide de mettre à disposition de tous les élèves » (Forquin, 1989). Ces approches ont été complétées dans le domaine de l'EPS par Léziart

3.3 : La transposition didactique en EPS et les savoirs.

Martinand, analysant le terme de « savoir savant » avancé par Chevallard, explique que ce terme ne peut s'appliquer d'emblée à des disciplines basées sur des expériences concrètes comme la physique et la technologie. Cet auteur préfère parler de pratiques sociales de référence (Martinand, 1985). L'auteur propose alors de passer d'une transposition restreinte (entre savoir savant et savoir enseigné) à une transposition plus large (entre pratiques de référence et activités scolaires). Ce point de vue sera retenu, car plus adapté à l'EPS, par plusieurs didacticiens de la discipline (Barbot, 1998, Dufor, 1998 ; Goirand, 1987 ; Léziart (1997) qui emploient le concept de pratiques sociales de référence dans le contexte d'une transposition didactique élargie. Léziart, (1997) utilise pour qualifier les savoirs de la discipline EPS, l'idée d'une « folklorisation des savoirs » dans le sens où Gramsci l'utilise pour parler de la culture populaire multiple, diffuse, éclatée. Il ajoute « Les savoirs de référence de l'éducation physique et sportive trouvent sans doute des points de convergence avec ce que Malglaive (1990) nomme « le savoir en usage » qui régit l'action. « Le savoir en usage » en EPS serait issu de trois types de savoir (Léziart fait référence à Goodson, 1988) : les savoirs issus de la recherche en STAPS : dont on remarque la difficulté de la pénétration des résultats des travaux scientifiques dans les pratiques professionnelles, les savoirs issus des sciences de l'éducation dont l'influence est due, suivant l'auteur, au phénomène de massification scolaire et aux difficultés d'enseigner à un public nouveau et enfin les savoirs techniques experts issus des observations des spécialistes des APSA ou des enseignants d'EPS. Ces savoirs sont « bigarrés », disparates et constituent la référence essentielle de la profession (Léziart, 1997).

Des savoirs issus de la pratique.

Perrrenoud (1998) montre qu'il n'y a pas de savoirs sans pratiques, ni de pratiques sans savoirs. « On admettra sans doute facilement que les savoirs de sens commun, les savoirs d'action, les savoirs implicites, les savoirs professionnels soient liés à des pratiques sociales. On en parle d'ailleurs souvent comme de savoirs pratiques, ceux dont les détenteurs n'ont pas ou n'ont plus entièrement conscience, tant ils sont contextualisés, liés à une expérience et à des formes d'action, dont on ne les détache que pour les besoins de l'analyse. L'artiste, par exemple, détient des savoirs qu'il investit dans son œuvre, mais il ne les explicite - parfois à contrecœur - que s'il est interviewé par un critique, sollicité comme expert, appelé à former des débutants.»

(Perrenoud, 1998). Les savoirs sont comme « enchâssés » dans la pratique, dans l'expérience, agissant de façon souterraine dans la compétence exprimée et dont le résultat est visible. Les savoirs en jeu sont disparates et ne se limitent pas à une catégorie de savoirs de type technique par exemple, puisqu'il s'agit de « prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais aussi les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux, d'où le terme de pratique » (Martinand, 2001). Il faut « prendre en compte des pratiques dans tous leurs aspects y compris dans leurs composantes de savoirs, discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs » (Martinand, 2001a, p. 21). « Dans tous les cas, à des fins d'enseignement le savoir à enseigner est mis en scène, les objets qui le composent, sont parlés, schématisés, notés au tableau et dans les cahiers, qui recréent un univers de référence pour/par l'action d'enseignement (traces à l'usage du professeur) et pour/par l'action d'apprentissage (traces pour l'étude de l'élève) » (Schubauer & Leutenegger, 2005, p. 414).

Des savoirs contrôlés par une axiologie définie par les programmes scolaires en vigueur.

Léziart indique que « Les programmes scolaires fixent pour un moment, les orientations des enseignements. Ils reflètent la politique générale liée à l'éducation nationale mais aussi les préoccupations scientifiques du moment et les courants qui animent une profession (Léziart (1997). C'est ainsi la Loi d'orientation et de programme (2005) fixe ainsi le rôle de l'école : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. ». Les programmes scolaires s'organisent autour de la double mission fixée par la loi : celle d'instruire et d'éduquer par l'enseignement de différentes disciplines qui contribuent à la construction, pour chaque élève d'un socle de compétences exigible durant la scolarité obligatoire.

Le nécessaire va et vient entre analyse ascendante et descendante de la transposition ou compatibilité entre programmes épistémologiques et didactiques.

La TACD met en évidence le nécessaire va et vient entre analyse (descendante) épistémologique des savoirs intégrés dans les pratiques de référence et une analyse ascendante des savoirs, émergents en circulation dans la classe : « (...) si le programme épistémologique est nécessaire il ne peut que prendre appui sur un programme didactique qui travaille l'activité via l'agir d'individus concrets. Le programme épistémologique relève dans cette acceptation d'une forme d'analyse *a priori* qui convoque une activité mathématique possible et attendue dans une situation donnée (analyse descendante). Dans le programme didactique, cette analyse est suspendue momentanément au profit de l'agir effectif des sujets précipités dans les pratiques institutionnelles. L'analyse (ascendante) de cet agir-en situation- devient ainsi un révélateur des caractéristiques spécifiques des conditions susceptibles de permettre la rencontre avec un tel savoir. Sous couvert d'institutions didactiques, l'enjeu concerne la nature des expériences

provoquées didactiquement en référence aux expériences constitutives de l'œuvre. Ces occasions d'expériences émergent via les situations (organisatrices de questionnements) que l'élève rencontre avec d'autres, en classe. (Schubauer-Leoni & Leutenegger, Année, 2005, p. 418). L'analyse des pratiques comprises dans leur contexte d'émergence historique est donc indispensable à mener, pour saisir les savoirs mobilisés par l'expert (analyse épistémologique). Nous devons donc poser un certain nombre de questions comme : Comment s'est constituée « la matrice » des savoirs du jeu circassien et quelles formes prend-t-elle dans l'activité de création de l'expert? En parallèle à cette analyse épistémologique, un autre questionnement descendant doit être réalisé, celui des attentes des programmes, avec l'analyse des « compétences attendues » des programmes EPS et les savoirs à enseigner, contenus dans les « fiches APSA » (MEN, 2009). Quelle est la proximité de ces savoirs avec les savoirs experts révélés en premier lieu? Le second questionnement interroge le programme didactique : l'action conjointe enseignant/élève avec le *contrat* qui les lie : dans quelles mesures les expériences menées en classe s'approchent des « expériences constitutives de l'œuvre » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005 p. 418): « L'analyse (ascendante) de cet agir-en situation-devient ainsi un *révélateur* des caractéristiques spécifiques des conditions susceptibles de permettre la rencontre de tel savoir (épistémique) » (*Ibid*)

Le maintien de la complexité dans le procédé de transposition.

Léziart remarque que les enseignants ont tendance à effectuer une simplification des situations : l'enseignant tente de réaliser une progressivité dans les difficultés à résoudre de manière à les rendre abordables aux élèves. Cette réduction fait éviter à l'élève la confrontation à la complexité d'une pratique culturelle. L'auteur poursuit : « nous défendons l'idée que le complexe doit être maintenu dans l'enseignement car il représente les formes les plus élaborées de l'inventivité humaine. (Léziart, 2008). La transposition didactique que nous essayons de contrôler doit tout à la fois, prendre en compte le « déjà-là » des élèves et maintenir ce qui constitue la complexité de la pratique culturelle.

Savoirs « vivants » et savoirs « morts »

Une question centrale apparaît : doit-on s'appuyer sur les formes les plus évoluées de la pratique de haut niveau actuel pour construire les contenus d'enseignement ou doit on s'en éloigner et se référer alors à des pratiques anciennes plus accessibles ? Cette question posée aux activités sportives interroge, selon Chevallard, le rapport du savoir vivant au savoir mort. « Le savoir mort n'a plus cours dans notre société. Il est dépassé, oublié. Les successives révolutions technologiques dans la pratique de l'activité, rendent ce savoir lointain et inopérant pour comprendre le jeu moderne. Les raisons de cette utilisation d'un savoir daté s'expliquent par une plus grande facilité de compréhension par les enseignants du jeu. Le jeu est tactiquement simple. Ainsi, il est plus aisément compréhensible et donc plus facilement transposable en contenus

d'enseignement... L'école, si nous lui conférons un rôle de transmetteur de culture, ne peut pas se contenter de contenus historiquement dépassés.» (Léziart 2008). Notre recherche d'ingénierie nous amène à poser la question des savoirs morts et vivants dans le domaine spécifique du cirque. Cirque traditionnel et cirque contemporain, ces deux pratiques aux codes esthétiques différents cohabitent à l'heure actuelle et sont identifiées par les techniques circassiennes qu'elles utilisent. Alors que pour le cirque traditionnel, les techniques sont au service de la démonstration de la virtuosité de l'artiste, pour le cirque contemporain, les techniques sont au service d'un argument artistique défendu par un « interprète ». Du statut accordé à la technique dépend les savoirs techniques mobilisés : pour le cirque traditionnel, la compétence de l'artiste est vérifiée par sa dextérité à manipuler le plus grand nombre d'objets le plus souvent circassiens (tels que les balles, les massues) ; pour le cirque contemporain, la compétence de l'interprète est de manipuler des objets certes mais de façon expressive, la variété des objets utilisés ainsi que leurs manipulations est alors souvent préférée à la quantité d'objets manipulés, bien qu'elle n'exclut pas ce paramètre³⁴. Il est pour nous incongru de situer les savoirs morts du côté du cirque traditionnel et de soutenir que le « savoir vivant » se situe exclusivement du côté du cirque contemporain car chronologiquement plus « jeune », d'autant plus que le cirque traditionnel revisite ses codes, inspiré par ceux du cirque contemporain qui lui, interroge la tradition pour innover. Deux types de productions expertes sont donc en présence et accordent à la technique des statuts différents. En ce qui concerne notre travail de recherche, nous nous attachons à repérer dans les formes sociales circassiennes contemporaines ce qui constitue « la matière vivante » ou le « savoir vivant » de la discipline pour en dégager des objets scolaires en prise directe avec la culture ambiante. Nous avons listé un certain nombre de savoirs techniques, artistiques et de mise en scène, articulés entre eux et enchâssés dans la culture circassienne contemporaine.

4 : Etude didactique de l'action conjointe en EPS.

Notre étude s'inscrit, dans le modèle théorique de l'action conjointe en didactique (TACD). Cette théorie définie par Sensevy et Mercier (2007)³⁵ se situe dans le prolongement de la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998) et de la théorie anthropologique de la didactique (Chevallard (1992)). Nous nous intéressons aux interactions entre les différents protagonistes considérées comme vecteurs de la circulation du savoir. Il s'agit de rendre intelligible l'action

³⁴ En témoigne le spectacle cirque *Lili* (2001) par J. Thomas, l'un des pionniers de la nouvelle génération, qui conjugue une jonglerie à 7 balles à plusieurs reprises, avec une jonglerie avec une plume.

³⁵ « On ne peut vraiment rendre intelligible l'action du professeur sans prendre en compte dans le même temps l'action des élèves, et il nous paraît tout aussi vrai que l'action de ces derniers dépend fondamentalement de l'action du premier. Toute activité d'une instance (le professeur ou les élèves) ne trouve l'intégralité de son sens qu'à travers l'autre instance, l'une et l'autre rendues solidaires par le savoir en travail » (Sensevy & Mercier, 2007)

du professeur en prenant en compte l'action des élèves. « Toute activité d'une instance (le professeur ou les élèves) ne trouve l'intégralité de son sens qu'à travers l'autre instance, l'une et l'autre rendues solidaires par le savoir en travail. » (Sensevy & Mercier, 2007). Ces auteurs après avoir défini l'expression « action³⁶ didactique », expliquent que cette relation est centrée sur un objet précis : le « savoir » transmis, en donnant à ce terme (transmis) le sens anthropologique général de la transmission (Sensevy & Mercier, *op.cit.*). « L'agir ensemble » en classe s'exprime au travers de notions essentielles articulées entre elles : le *jeu*, le *milieu*, le *contrat* didactique qu'il nous faut maintenant définir et contextualisés pour notre ID.

4.1 : Jeu didactique Jeux d'apprentissage- jeux épistémiques.

Il nous revient ici de cerner les concepts théoriques de la TACD qui pilotent notre ID, notamment les concepts de jeu didactique, de *jeux d'apprentissage*, de *jeux épistémiques*. Si dans la théorie de l'action conjointe en didactique, la notion de *jeu didactique* constitue au premier plan, l'assise grammaticale de cette théorie, la notion de *jeu d'apprentissage* réalise la deuxième spécification et le *jeu épistémique* se rapporte à la troisième spécification dans son rapport à la pratique sociale qui sert de référence.

4.1.1 : jeu didactique

La notion de *jeu didactique* (Brousseau, 1998) est reprise par Sensevy (2007) suivant une posture globale et anthropologique : « la notion de jeu peut fournir un modèle pertinent pour mettre en évidence certains aspects du monde social et de l'activité humaine. Le modèle du jeu présente notamment le mérite de souligner les aspects affectifs de l'action (l'investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs, pragmatiques (quand et comment agit-on ?). Si l'on recherche à caractériser l'action didactique comme un jeu, on peut la décrire comme suit, à un degré élevé de généralité. On considère deux joueurs A et B. Pour gagner au jeu, le joueur A doit produire certaines stratégies. Il doit les produire de son propre mouvement, *proprio motu*. B accompagne A dans ce jeu. B gagne lorsque A gagne, c'est-à-dire lorsque A produit les *stratégies gagnantes* (...) *proprio motu* » Ainsi défini, le jeu didactique présente des caractéristiques (...): « c'est un jeu organiquement coopératif » ; « c'est un *jeu de savoir*, qui possède entre autre particularité celle, centrale, de l'appropriation effective de stratégies » (Sensevy, *op. cit.*, pp.19-20).

4.1.2 : Jeux d'apprentissage :

Les *jeux d'apprentissage* sont considérés à travers deux notions centrales de la didactique, le *contrat* et le *milieu*, concepts que nous cernons dans les paragraphes suivants. Si, dans une

³⁶ « Par action, j'entends simplement le fait que les gens agissent : je n'entre donc pas dans les analyses de vocabulaire différenciant action, agir, activité, pratique, etc... (je pourrai noter, toutefois, que le terme action tel qu'il est utilisé ici me semble compatible avec celui de pratique, au sens de Bourdieu (1980, 1997) et avec celui d'activité, au sens de la théorie de l'activité (notamment Leontiev, 1984, Clot 1999). (Sensevy & Mercier, 2007).

première approche, on peut dire que pour notre ID, les *jeux d'apprentissage* consistent à : « jouer aux artistes de cirque et être reconnus comme tels par les spectateurs », se pose alors la question de savoir comment l'enseignant accompagne la classe pour approcher et développer des *stratégies gagnantes* ? Les *jeux d'apprentissage* prennent sens dans l'articulation *milieu* et *contrat* dont il nous faut comprendre l'intérêt pour notre ID.

Le milieu

Pour saisir la notion de *milieu* didactique et ses caractéristiques, Sarrazy (2002), cité par Roesslé (2009), explique que la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998), dont la clef de voute est le concept de *milieu* est éclairée par les théories de Piaget sur l'apprentissage (Piaget, (1936/1977)). En situation scolaire l'enseignant organise un *milieu* qui offre suffisamment de résistance pour que l'élève ne puisse répondre aux problèmes posés que par une adaptation personnelle. « La valeur des connaissances acquises ainsi dépend de la qualité du milieu comme instigateur d'un fonctionnement « réel », culturel du savoir, donc du « degré de refoulement a-didactique obtenu » (Brousseau, 1988). Brousseau s'appuie sur la théorie de Piaget qui accorde à l'erreur un statut fondamental dans l'apprentissage, en mettant en évidence que l'enfant apprend lorsque que la structure d'accueil (d'assimilation) n'est plus adaptée et qu'apparaît la nécessité de la transformation de cette structure par le processus d'accommodation. Brousseau pose la question de la création d'un *milieu* didactique qui « provoque l'erreur » en mettant l'élève face à l'inadaptation de ses comportements et devant l'obligation de « changer » pour gagner. La théorie des situations envisage et analyse les propriétés de ce *milieu* favorable aux apprentissages. Il comprend « une structure d'assimilation » (significations communes) et une structure antagoniste (spécifique du savoir et encore inconnu de l'élève) (Sensevy, 2007, p.24). Décrire ce qui se passe en classe, renvoie à reconnaître ce qui fait résistance dans le *milieu* et provoque ce que Sensevy appelle « une crise de référence », entre l'enseignant et les élèves. Notre ID doit questionner la validité du *milieu* proposé, notamment en mesurant les incidences de ses structures antagonistes sur les apprentissages. Spécifier le *milieu*, c'est le décrire dans ses relations avec le *contrat* didactique qui lie l'enseignant et la classe

Le contrat

Le *contrat* didactique est compris comme « l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître (...). Ce *contrat* régit les rapports du maître et de l'élève au sujet des projets, des objectifs, des décisions, des actions et des évaluations didactiques. C'est lui qui a chaque instant, précise les positions réciproques des participants au sujet de la tâche et précise la signification profonde de l'action en cours, de la formulation ou des explications fournies ; (...) » (Sensevy, 2007, p.18). Cet outil théorique doit nous permettre de mettre à nu ce qui se joue dans les

interactions entre la classe et l'enseignant qui veut faire participer et gagner ses élèves aux jeux circassiens.

Les règles définitives, règles stratégiques.

Pour gagner au jeu, il faut comprendre (et construire) les règles. Nous définissons deux types de règles au sens de Sensevy (2009) : les *règles définitives* et les *règles stratégiques*. Sarrazy (1995) évoque les travaux de Wittgenstein (1965) afin d'expliquer « qu'une règle ne contient pas, en elle-même, les conditions de son application. C'est précisément dans cet espace de liberté, lieu de l'intentionnalité, que la signification de la règle s'actualisera. C'est là aussi la scène privilégiée du *contrat* didactique sur laquelle se jouera la reconnaissance de la compétence, ou de l'incompétence de l'élève, et du même coup, son affiliation à la communauté didactique. Dans ce processus, l'élève manifeste pratiquement sa compétence sociale et didactique à jouer avec les règles, à les adapter, à les moduler selon les problèmes et les situations. » (Sarrazy, 1995, p.107 ; Sensevy (2007) distingue *règles définitives* et *règles stratégiques*. Cette distinction est efficace pour décrire le *jeu didactique*. C'est ainsi qu'au jeu est associé des règles qui l'organisent et désignent ainsi le vainqueur. Si les *règles définitives* fixent le but de l'action et désignent le vainqueur, les *règles stratégiques* sont celles qui permettent au joueur de gagner *le jeu*. Le bon joueur est donc celui qui adopte une stratégie pertinente répondant avec efficacité aux problèmes posés par le jeu. « (...) Les *règles stratégiques* représentent l'organisation intelligente des ressources en fonction de ce qu'il est permis de faire afin d'atteindre le but donné par le jeu didactique. » (Roessleré, 2012). Notre ID doit prendre la mesure de ce qui constitue les *règles définitives* du cirque. A quoi reconnaît-on que l'on fait du cirque ? Suffit-il de jongler ou faire du monocycle pour être reconnu circassien ? Notre ID doit donc définir clairement la culture de référence circassienne et les *règles définitives* de nos *jeux d'apprentissage*. Ce n'est qu'à cette condition que les *règles stratégiques* pourront être élucidées, voire institutionnalisées.

Le principe de réticence

Sensevy, s'appuyant sur la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) met en évidence que l'appropriation active du savoir par l'élève (*proprio motu*) passe par une « certaine réserve de celui qui sait » au sein du *contrat* didactique. Brousseau met en évidence deux effets pervers dans le *contrat* qui lie l'enseignant et l'élève et nuisent à l'appropriation *proprio motu* du savoir : l'effet Topaze et l'effet Jourdain. Pour qu'il y ait réel apprentissage, il y a nécessité que le joueur A (l'élève) entreprenne de jouer le jeu et ce à la première personne (*proprio motu*). Alors que le joueur B (l'enseignant) est à la fois juge et parti dans le jeu, « il peut être tenté de donner directement des informations concernant le savoir, en permettant ainsi la production de comportements mimant la stratégie gagnante sans que celle-ci soit réellement appropriée (effet

Topaze) ». Le joueur B (l'enseignant) peut tout aussi être tenté de reconnaître dans un comportement A une stratégie approchant la stratégie gagnante et ainsi décréter de façon abusive le gain du jeu (effet Jourdain). Un jeu didactique efficace qui permet au joueur A (l'élève) de jouer le jeu à la première personne est un jeu où le joueur B (l'enseignant) ne délivre pas complètement toutes les informations nécessaires au *jeu didactique*, il « tait » d'une certaine manière, certaines informations, ce procédé est nommé *réticence*³⁷. En effet si le joueur B divulgue l'ensemble des informations, il ne peut être assuré de l'intégration de *stratégies gagnantes* par A. L'appropriation « vraie » du savoir par l'élève n'est effective que par l'adoption par l'enseignant de certains procédés comme la *réticence*. Cependant, la *réticence* ne signifie pas pour autant retrait de l'enseignant, car la construction du savoir n'est possible que par la relation dialogique à celui qui « sait » (Roessler, 2012). Le guidage de l'enseignant appelé *étayage* par Bruner s'appuie sur les interactions en classe. « Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. » (Bruner, *Ibid.*, p. 263). L'ajustement par un étayage complexe (ni trop, ni trop peu) revient à permettre à l'élève de pouvoir s'appuyer sur des objets « alliés »³⁸ afin de dépasser le problème qui lui est posé. Une question se pose ici, si l'enjeu de notre ID est de solliciter la créativité de l'élève pour l'amener à des créations personnelles, comment vont évoluer les *contrats* qui lient l'enseignant et la classe entre nécessaire étayage et posture de l'enseignant en « réticence » ?

4.1.3 : Jeux épistémiques.

La TACD met en évidence que les *jeux d'apprentissage* doivent être éclairés par l'épistémè des activités menées par les experts. Si le *jeu épistémique* renvoie à un modèle de pratique de référence, il s'agit de saisir l'objet (par exemple, conceptuel en mathématiques ou en sciences, technique dans les APS en EPS) proposé à l'apprentissage dans sa dimension épistémique et de jouer aux *jeux* qui ont permis l'élaboration de cet objet (conceptuel ou technique). « D'un point de vue théorique, la notion de *jeu épistémique* nous permet ici de rendre compte de l'élaboration conjointe, par les acteurs du système, de la compréhension d'un concept [concernant ici un enseignement de sciences] mis à l'étude en classe. En effet, nous considérons que comprendre un concept équivaut à se rendre capables d'agir dans des *jeux épistémiques* relatif à ce concept. » (Santini, *op.cit.*, p.20). Il nous faut élucider les *jeux épistémiques* circassiens : le ce

³⁷ La *réticence* désigne le fait de cacher une partie de ce que l'on sait.

³⁸Le *milieu allié* fait alors ici référence aux théories culturalistes de l'apprentissage et notamment au concept d'étayage et de tutelle de Bruner. (Roessler, 2009, p.125)

qui se joue quand l'expert crée un spectacle de cirque, afin d'extraire « la grammaire » qui peut sous-tendre nos *jeux d'apprentissage*. Saisir l'épaisseur culturelle du cirque dans ses dimensions émotionnelles et techniques pour donner du sens à nos *jeux d'apprentissage*.

4.2 : Le triplet descriptif du jeu d'apprentissage (Sensevy, 2007)

Le processus mésogénétique

(Du latin *mésos*, milieu) « La mésogénèse pose la question *quoi ?* Ou plus précisément comment *quoi ?* Elle incite à identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques. » (Sensevy, *op.cit.*) « Disposer de la catégorie mésogénèse pour décrire l'activité didactique, c'est donc étudier comment le contenu de l'interaction, en continu, se trouve co-élaboré par le professeur et les élèves. On peut alors considérer comme une manière de décrire spécifiquement le travail conjoint du professeur et des élèves, mais plus largement comme une fonction didactique (pour qu'un jeu se déploie, il doit nécessairement y avoir création de contenu), à laquelle peuvent contribuer et contribuent effectivement les élèves. La mésogénèse répond donc à l'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves, système dans lequel les transactions didactiques trouvent leur sens » (Sensevy, 2007). Une description mésogénétique se penche sur la manière dont le professeur va introduire une modification du *milieu* grâce à l'énoncé, l'objet d'étude ou en focalisant l'attention sur un énoncé ou démonstration d'élève.

Le processus topogénétique

Étymologiquement, *topos* signifie lieu, espace. « La topogénèse pose la question du *qui ?* Ou plus précisément le « *Comment qui ?* » Elle incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants. » (Sensevy, *ibid.*). Dans l'analyse du *jeu d'apprentissage*, les *topos* sont des « lieux du professeur et de l'élève » (Sensevy, 2007, p.30). Mais la topogénèse associe lieu et territoire, à l'idée de responsabilité dans la situation d'apprentissage et notamment l'évolution des responsabilités prises par l'enseignant et les élèves vis-à-vis des savoirs. Brousseau désigne ce processus par le terme de dévolution : « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. » (Brousseau, 1990). L'enseignant s'engage dans le processus de dévolution des savoirs pour aider l'élève à construire des *règles stratégiques* et mettre au point une stratégie gagnante. « Nous considérons ce savoir comme une *puissance d'agir* car nous faisons l'hypothèse qu'il pourra s'exprimer et s'actualiser dans une même famille de situations, dans d'autres lieux et d'autres temps. » (Sensevy, *op.cit.*)

Le processus chronogénétique

(Étymologiquement *chronos* : temps). « La chronogénèse pose la question quand ? Plus précisément comment quand ? Elle incite à identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre. On observe la progression temporelle des savoirs au fil des différentes scènes d'enseignement. » (Sensevy, *op.cit.*)

4.3 : Le quadruplet : définir, réguler, dévoluer, instituer (Sensevy, 2007)

Selon cette modélisation de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves, les grandes catégories d'actions réalisées par le professeur, que nous avons décrites précédemment, se déclinent de la façon suivante : définir, réguler, dévoluer et instituer (Sensevy, *op.cit.*). Par *définition* du jeu, on entendra la transmission de règles constitutives, définitoires de ce jeu. Un nouveau jeu ne pourra toutefois se déployer qu'à partir du moment où les élèves accepteront de le jouer : « le professeur devra donc veiller à la *dévolution* d'un rapport adéquat des élèves aux objets du *milieu* dans un certain *contrat* » (Sensevy, *Op.cit.*). On conçoit alors que le professeur doit pouvoir opérer certaines *régulations*, pendant la durée du jeu, dans les comportements des élèves en vue de la production, par ceux-ci, de *stratégies gagnantes*. Enfin, *l'institutionnalisation* correspond à la phase où l'enseignant institutionnalise devant la classe le savoir (Brousseau, 1998) : c'est le processus par lequel le professeur assure les élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes hors de l'institution-classe, et par lequel il les rend comptables dorénavant, de ces savoirs. Ces quatre catégories décrites par Sensevy permettent de saisir les l'acte d'enseignement et de comprendre ce qui s'y joue.

4.4 : La position de l'élève et l'enseignant face à la dévolution

Si seul l'enseignant peut dévoluer à l'élève la construction des *stratégies gagnantes* afin d'apprendre, encore faut-il que, d'une part, l'élève accepte cette dévolution et, d'autre part, joue le *jeu didactique*.

La position de l'élève

Nous rapportons dans une longue citation la réflexion de Roesslé qui révèle les quatre façons de répondre à l'acte de dévolution du professeur: « Nous constatons alors quatre façons de répondre à l'acte de dévolution du professeur :

- l'élève peut refuser le jeu didactique. Ne pas jouer le jeu didactique défini par l'enseignant revient à ne pas accepter la rencontre avec des savoirs nouveaux, activée par le jeu didactique.
- l'élève peut redéfinir lui-même une partie des *règles stratégiques* du jeu didactique. Celui-ci prend alors en charge une partie de la responsabilité de la construction des *stratégies gagnantes* :

jouer partiellement au jeu didactique ; l'élève choisit alors de ne se confronter qu'à certains savoirs nouveaux plus que d'autres.

- l'élève peut jouer le jeu didactique en adhérant scrupuleusement aux règles proposées par l'enseignant : jouer le jeu didactique rien que le jeu didactique ; ce qui revient à accepter de transformer ses propres savoirs afin de tenter de construire ceux mis en jeu dans le jeu didactique et rien que ceux-là.

- l'élève peut redéfinir le jeu didactique initial et ajouter d'autres règles sans modifier la structure initiale du jeu : jouer le jeu didactique et plus que le jeu didactique ; ce qui revient à accepter la confrontation à l'ensemble des savoirs nouveaux introduits par le jeu didactique initial et d'en intégrer d'autres permettant d'aller encore plus loin dans son apprentissage. » Il nous fait donc repérer dans notre ID, comment nos élèves s'inscrivent dans les *jeux didactiques* et dans le système de règles proposées. Vont-ils s'inscrire d'emblée dans les *jeux didactiques*, vont-ils s'accommoder des règles, vont-ils les prolonger, les détourner, les refuser ?

La position de l'enseignant.

Face à ses postures d'élèves, Sarrazy (2005) cité par Roesslé (2009) repère du côté des enseignants trois styles didactiques

Le style dévoluant :

« Il correspond à ce que l'on pourrait appeler, en première approximation, la pédagogie active. Il se caractérise par une forte variabilité dans l'organisation et la gestion des situations d'enseignement. Les maîtres pratiquent régulièrement le travail de groupe, sans forcément se limiter à cette pratique, les problèmes sont généralement complexes, leur classe est un lieu fortement interactif, les élèves interviennent spontanément, les réponses chorales ne sont pas rares et enfin l'institutionnalisation est largement différée dans la leçon. » (Sarrazy, 2002, p.3, cité par Roesslé, 2009)

Le style institutionnalisant :

« Il se caractérise par une faible ouverture et une faible variété des situations d'enseignement. On pourrait l'appeler enseignement classique ou traditionnel, dans lequel le schéma Montrer-Retenir-Appliquer semble être la règle. Ces maîtres institutionnalisent le modèle de résolution très rapidement dans la leçon puis proposent à leurs élèves de l'appliquer selon des exercices de complexité croissante. Ces exercices sont d'abord corrigés individuellement, puis le professeur donne une correction magistrale de ces exercices. Puis, selon le temps dont il dispose, il sollicite certains élèves soit pour s'assurer de leur attention soit pour rappeler certaines connaissances (...) On n'observa quasiment jamais d'intervention spontanée de la part des élèves et quasiment jamais de réponses chorales. Ce sont des maîtres très formalistes qui cherchent à limiter tant que

possible les incertitudes et donc à maîtriser le plus possible la conduite de leur classe ». (*op. cit.*, p.3-4).

Le style intermédiaire :

« Plutôt plus proche du second même si ces professeurs ouvrent davantage et plus souvent les situations. En tout état de cause les élèves ont plus de chance d'être mis face à des situations de débats de recherche etc. mais nettement moins que pour le 1er type. » (*Op. cit.*, p.3). L'auteur constate alors de manière significative, que les réponses des élèves sont liées au style d'arrière-plan que leur propose leur enseignant. Ainsi, ces trois styles se sont trouvés fortement pertinents pour rendre compte de la manière dont les élèves se positionnaient à l'égard des implicites du *contrat*. Plus les élèves ont l'habitude de confronter les règles de la situation enseignée à des situations faiblement ritualisées comme c'est le cas dans le style 1, plus ils vont s'autoriser à prendre des risques lorsqu'il s'agit de les appliquer à des situations nouvelles qu'ils n'ont jamais rencontrées. Réciproquement, plus l'incertitude attachée aux situations d'enseignement est réduite (style 2) plus les élèves semblent établir un rapport rigide entre une règle et son usage, et ne s'autorisent pas ou très peu des écarts non conventionnels. Enfin, le style 3 qui possède une cohésion interne la plus faible a des effets fortement différenciateurs en fonction du niveau des élèves : les bons agissent comme les bons du style dévoluant, les faibles comme ceux du style 2 (Sarrazy, 2002, p. 3-4).

En ce qui concerne notre ID, la singularité des réponses des élèves va dépendre en partie de la position en *réticence* de l'enseignant dans le contrat qui le lie à la classe. Si le style dévoluant et intermédiaire tels que décrits ci-dessus, semblent être des postures favorables à la présentation et la régulation des situations de notre ID, il peut s'avérer qu'à certaines occasions d'apprentissage de séquences techniques, le style institutionnalisation s'avère lui aussi efficace. Quoiqu'il en soit il nous faudra exercer une vigilance quant à la posture de l'enseignant et repérer la « modulation » des styles utilisés en fonction des objectifs des jeux didactiques mais aussi du positionnement de la classe face aux jeux proposés.

4.5 : Jeux d'apprentissage et jeux épistémiques dans l'enseignement de pratiques physiques.

Dans le cadre de la TACD, Loquet & Roesslé (2012) modélisent les interactions spécifiques à l'enseignement-apprentissage des pratiques physiques sous la forme de *jeux épistémiques* et *jeux d'apprentissage* décrits par Sensevy (2007). Elles s'intéressent à la relation à l'objet étudié dans l'APSA (ou ce qui se passe dans *le jeu épistémique*) et aux actions partagées qui concernent cet objet (ou ce qui se passe dans *le jeu d'apprentissage*). (Loquet & Roesslé, *op.cit.*, p.107)

4.5.1 : Le jeu d'apprentissage ou les actions partagées qui concernent cet objet étudié

Comme nous l'avons vu, les *jeux d'apprentissage* se définissent à la fois au travers des deux notions didactiques centrales celles du *milieu* et du *contrat*. Décrire les *jeux d'apprentissage* revient à déceler au cours du déroulement de la leçon, ce qui constitue dans « des moments connexes » (ou « scènes » suivant la métaphore théâtrale utilisées par Sensevy (2007) ce qui fait avancer l'apprentissage. Pour décrire le bond qualitatif dans l'apprentissage, il faut alors reconnaître quel est le nouveau *milieu* et le nouveau *contrat*. (Loquet & Roesslé, *op.cit.*, p.107)

4.5.2 : les savoirs - puissance d'agir en situation – unité sémantique prise dans un système de signes.

Les *jeux d'apprentissage* sont porteurs de savoirs que Loquet & Roesslé identifient comme des « signes » pertinents, des signes qui comptent. Nous reprenons leur définition dans une longue citation : « En résumé nous considérons les savoirs en APSA, à propos desquels coopèrent Enseignant et Elèves, comme des entités composées et complexes, qui associent à la fois *puissance d'agir* et *unité sémantique*.

Puissance d'agir en situation

Savoir en APSA, c'est pouvoir faire en situation, pouvoir réfléchir, calculer, et pouvoir parler (dans la mesure du possible) de ce qu'on fait. Cette approche des savoirs incite à toujours se demander quelle est la situation dans laquelle ou pour laquelle le savoir permet de « résoudre un problème³⁹ ». Et ceci, sans qu'il soit question d'opposer l'agir et le comprendre, le sensori-moteur et le cognitif, et où faire et penser sont indistinctement liés.

Unité sémantique prise dans un système de signes

Le langage occupe une place importante dans l'entité que forment les savoirs en APSA, comme toutes les œuvres culturelles. Il est lui-même une institution culturelle. Le langage est compris, comme l'entend Dewey (1938/2006), au sens large qui ne se réduit pas aux seuls langages verbaux, ni aux gestes. Il inclut des normes, des objets, des attitudes, des rites et des cérémoniaux. »⁴⁰ (Loquet & Roesslé, *op.cit.*, pp.100-101). Les savoirs sont autant de signes repérables au sein de la classe qu'au sein de la pratique culturelle qui les a engendrés.

³⁹ « Cette définition du savoir ne se limite pas aux APSA. Dans les disciplines telles que les mathématiques, habituellement vues comme non praxiques, le savoir peut être également compris comme puissance d'agir en situation (Sensevy, 2007), le sens de situation étant défini au sens de Dewey (1938/2006) et de Brousseau (1998)

⁴⁰ Les auteures illustrent leurs propos par l'exemple de l'ATR qui est un objet culturel fortement enseigné en EPS : « Un objet gymnique (par exemple, l'équilibre sur les mains dit « Appui tendu renversé » ou ATR n'est pas seulement un objet possédant des propriétés physiques et mécaniques. Cet objet que l'on appelle « savoir » est aussi un mode de langage car « il dit quelque chose à ceux qui le comprennent » concernant les moyens de l'utiliser et leurs conActes (Dewey, p.105). Pour un enfant non acculturé à la gymnastique sportive, apprendre l'équilibre sur les mains selon les règles gymniques peut « ne rien dire ». Il devient « éloquent » lorsque, dans le *milieu* présent,

4.5.3 : Le jeu épistémique ou la relation à l'objet étudié.

Les auteures expliquent la nécessaire confrontation des élèves dans les *jeux d'apprentissage*, à la culture ou l'œuvre au sens entendu par Chevallard (1995)⁴¹. En d'autres termes, plus les *jeux d'apprentissage* auront une densité épistémique forte, plus le savoir enseigné gagnera en sens et pertinence. Cependant une partie infime des savoirs culturels disponibles est enseignée. Des choix d'objets et de techniques sont réalisés au regard de facteurs tels que le temps d'enseignement, la logistique disponible et les caractéristiques des élèves. C'est ainsi que : « Les aspects retenus ne pouvant être enseignés à l'élève dans leur forme aboutie, ils le sont à travers des formes épistémiques décomplexifiées » (Loquet & Roesslé, *op.cit.*, p.107). La décomplexification ne signifiant en aucun cas la simplification pas à pas. L'enjeu est ici d'approcher la complexité de la pratique culturelle dans sa problématique et de vivre l'expérience du professionnel avec les ressources et dispositions disponibles. Les auteures mettent en évidence que le savoir dans l'enseignement (à l'école ou d'autres lieux) des pratiques physiques « prend du sens, lorsqu'il s'insère dans une culture, dans une œuvre, une histoire, une compréhension du monde, autrement dit lorsqu'il fait entrer l'enfant dans des *jeux épistémiques*, envisagés comme moyen d'un devenir individuel et collectif, d'un avenir partagé avec les autres générations. Le contact de l'élève à l'œuvre en tant que création humaine est donc essentiel dans l'élaboration des *jeux d'apprentissage*. « Les œuvres sportives, comme toutes les réalisations humaines, sont des créations historiques, dynamiques et interactives, où interviennent des continuités mais aussi des conflits et des changements. Elles sont composées de techniques⁴² en perpétuelles transformations, incluses dans un environnement transmis culturellement. En effet si les champions se succèdent au fil des années, les techniques qu'ils ont inventées passent à la génération suivante des sportifs qui, à leur tour, multiplient et perfectionnent l'héritage technique. « L'activité technique relève d'un type de tâches problématiques dont l'accomplissement requière des dispositions socialement apprises, socialement transmises et néanmoins individuellement maîtrisées. Dès lors, étudier les techniques sportives consiste à reproblématiser les gestes sportifs en les inscrivant dans un passé qui leur donne un sens profond (anthropologique) ; à élucider les processus endogènes, le plus souvent invisibles au regard naïf, qui sont incorporés. » (Loquet et Roesslé, *op.cit.*, p.95). Il y a distinction entre le *jeu émergent* dans la situation éducative et le *jeu épistémique source* concomitant à la pratique culturelle. Le *jeu épistémique émergent* se construit lors des transactions didactiques et s'approche du *jeu épistémique-source*.

cet objet gymnique est relié à l'engagement de l'enfant (raison à soi), et nous ajoutons à ses besoins culturels (raisons culturelles).

⁴¹ : « J'appelle œuvre, O, toute production humaine permettant d'apporter réponse à un ou des types de questions Q, questions « théoriques » ou « pratiques », qui sont les raisons d'être de l'œuvre, et cela sans considération de la « taille de l'œuvre ». (Chevallard, 1995)

⁴² Compte tenu du caractère polysémique du terme, il sera défini plus loin.

4.6 : Cadre d'analyse des jeux d'apprentissage et des jeux épistémiques de l'ID.

Nous cherchons donc à décrire l'enseignement proposé sous forme de « jeux » en démêlant ce qui relève des *jeux d'apprentissage* et des *jeux épistémiques*. A l'instar de Sensevy (2007), nous proposons d'appréhender la leçon comme une pièce de théâtre découpée en actes et scènes balisées par des éléments de coupure (prise de parole, engagement dans l'action, applaudissements etc...). Le mot scène correspond à l'outil d'analyse didactique. Pour procéder à la description des faits et procéder à la *décantation* de la pratique, nous considérons que les *synopsis* sont la première strate de la description de la réalité *in situ*. La deuxième strate consiste à *mettre en intrigue* les transactions (déterminer les liens de causalités entre les différentes transactions) pour éclairer ce qui déclenche l'approche du *jeu épistémique* de l'expert par les élèves. L'enjeu consiste à repérer les événements significatifs d'une rupture avec le passé, de repérer au sein des interactions corporelles et verbales ce qui permet aux élèves de basculer vers de nouvelles représentations, vers des transformations motrices significatives de progrès, et d'accéder à certains traits de la technique de l'expert ? de repérer ce qui dans le *topos* permet au *jeu émergent* de faire jour.

4.6.1 : Analyse des jeux d'apprentissage de notre ID

Pour analyser les *jeux d'apprentissage*, nous utilisons les trois descripteurs didactiques : modification du *milieu*, l'avancée dans le temps et l'évolution des responsabilités, conçus par Loquet (2009).

La modification du milieu :

Le *milieu* est une dimension intrinsèque de l'apprentissage : on fabrique du *milieu* pour faire apprendre. (...) pour spécifier le *milieu*, il faut le décrire dans ses relations avec un *contrat*. Quels nouveaux *contrats* et *milieux* se repèrent dans le déroulement de la leçon de cirque ? Quels sont les nouveaux énoncés ou objets ou démonstrations ou transactions élève-enseignant ou élèves entre eux, identifiés comme éléments déclencheurs de la mise en place de *stratégies gagnantes* face aux problèmes posés par le *milieu* ? Dans quelles mesures le *milieu* propose des objets culturels « denses » porteurs de savoir compris comme autant de réponses aux problèmes posés. En quoi, ces savoirs appartiennent à un ensemble de *signes-processus* (Montais-Level, 2012) appartenant à la culture circassienne Ces signes constituent une *grammaire* commune à la classe qui fait que l'on reconnaît le cirque et que l'on en parle comme tel.

La dimension temporelle du milieu didactique : quelle avancée dans le temps ?

« Le temps est une seconde dimension intrinsèque de l'apprentissage » (Loquet, *op.cit.*). Le jeu didactique se déploie sur l'axe du temps à la fois par l'introduction d'un nouvel élément dans le jeu, d'une nouvelle règle qui modifie le jeu mais aussi selon les incidences des interactions. Le

savoir circule progresse en suivant les méandres des interactions. La méthodologie adoptée doit nous permettre de repérer chronologiquement, au sein des interactions traduites en *intrigue*, comment s'effectue certaines bascules significatives d'apprentissage.

Evolution des responsabilités

« La responsabilité est une troisième dimension intrinsèque de l'apprentissage : si l'on veut enseigner quelque chose à quelqu'un, il faut que celui-ci agisse en « première personne » (Loquet, 2009). « Laisser de la place à l'élève, élargir ou le laisser élargir son *topos*, pour aller vers une autonomie didactique (Chevallard, 1997), garantit de l'acquisition des savoirs et/ou savoir-faire visés. Ces lieux, au sens « quantité de responsabilités » dans la construction du jeu didactique, sont symboliques mais s'expriment dans la pragmatique au travers d'actions verbales ou corporelles » (Forest, 2006).

4.6.2 : Analyse du jeu épistémique circassien.

La pratique du circassien expert en phase de création est emprunte d'affects, saturée de techniques spécifiques qui ont nécessité des transformations motrices remarquables. Il nous faut déterminer en quoi les *jeux d'apprentissage* sont porteurs de l'*épistémè* de l'activité artistique prometteuse de transformations. Nous reprendrons pour extraire ces éléments culturels de l'analyse anthropologique, les trois descripteurs utilisés par Loquet (2009), à savoir le registre des émotions, celui des techniques et celui des transformations corporelles.

Les émotions du cirque

Comme toutes les activités humaines, le cirque est doté d'une grande quantité d'affects qui soutiennent l'action. Les émotions fondatrices des APSA sont peu banales. Elles renvoient à des émotions archaïques collectives. « Il y a tout un héritage d'expérience accumulée, ramassée, codifiée, stylisée des schémas de conduite, des comportements quasi-instinctifs aux significations obscures, l'action persistante, insistante, et surtout motivante d'une affectivité ressentie dans la participation à une sorte d'inconscient collectif qui se matérialise dans les structures du sport » (Jeu, 1977, p.10). Nous éclairons notre travail d'analyses anthropologiques pour traquer les émotions qui motivent les jeux circassiens.

Les transformations corporelles.

La pratique des APSA contraint l'individu à modifier sa motricité usuelle et à modifier ses représentations initiales pour partager de « nouvelles significations communes » (Loquet, 2009). Pratiquer le cirque et s'inscrire dans sa culture, c'est en comprendre les codes, les significations, modifier sa motricité usuelle, en adoptant de nouveaux usages du corps grâce à un « apprentissage de l'usage d'un système de signes ou sémiose » (Sensevy, 2007, p.199 cité par Loquet & coll., 2007). Nos circassiens en herbe sont-ils en mesure, en vivant en condensé

l'expérience des experts, d'intégrer les signes distinctifs de la culture circassienne en adoptant à la fois ses significations et sa motricité spécialisée ?

Les techniques.

Les techniques corporelles sportives et artistiques sont des solutions créées par les hommes pour répondre aux problèmes posés par les APSA qu'ils ont inventées. La notion de technique « est qualifiée par les anthropologues d'activité créatrice la plus rationnelle et caractéristique de l'homme (Simondon, 1935 ; Combarnous, 1984 ; Mauss, 1985 ; Haudricourt, 187), de sorte qu'elle ne peut être réduite à une définition formelle, figée et définitive, isolée de la situation où elle est créée. L'activité technique relève d'un type de tâches problématiques dont l'accomplissement requière des dispositions non pas acquises biologiquement à la naissance, ni transmises « naturellement », mais tout au contraire des dispositions socialement apprises, socialement transmises et néanmoins individuellement maîtrisées. » (Loquet & Roessler, 2012, p.95). Les techniques s'inscrivent dans le temps et sont des réponses apportées à un problème daté. C'est ainsi que l'on considère les techniques dans leur dynamisme et le paradigme idéologique auxquelles elles appartiennent.

5 : Cadre méthodologique et hypothèses de l'ingénierie.

La recherche s'appuie sur la méthodologie d'ingénierie didactique élaborée par Artigue en mathématiques (1990). Cette méthodologie précise la nécessité de respecter les différentes phases de la méthodologie d'ingénierie. Elles comportent quatre phases : les analyses préalables à l'ingénierie, la conception et l'analyse *a priori* du cycle, l'expérimentation et l'analyse *a posteriori* avec le retour sur les hypothèses. Nous avons pris une liberté au regard de ce modèle notamment sur l'un des points des analyses préalables qui consistent à analyser les difficultés et erreurs typiques des élèves dans un cycle antérieur. Nous avons relevé ces difficultés lors d'un cycle dit « usuel » sans les analyser avec précision.

5.1 : Première phase, les analyses préalables.

Nous procédons aux quatre analyses préalables suivantes qui ont pour but d'éclairer les options didactiques retenues dans les *jeux d'apprentissage* de notre ID. La première consiste à circonscrire la compétence 3 des programmes EPS de collège entre activités gymniques et artistique. Puis nous décrivons les pratiques usuelles d'enseignement et leurs effets en termes d'insatisfactions et d'obstacles à lever. Dans un troisième temps, nous procédons à l'analyse de l'activité de création experte menée au sein de la compagnie professionnelle *Méli-Mélo* pour leur œuvre : *Tétatétakam*, que nous considérons comme un exemple typique d'une démarche de création en cirque contemporain. Cette analyse nous permet de questionner point par point *l'épistémè* du cirque. Cet examen nous autorise alors à retenir des options didactiques pour la

construction du *milieu didactique*. Enfin pour clore ce chapitre nous mènerons une approche critique des productions didactiques sur le cirque, pour terminer par l'exposition des contraintes du cycle expérimental.

5.2 : Seconde phase, la conception et l'analyse *a priori* du cycle.

Précisons que « l'objectif de l'analyse *a priori* est de déterminer en quoi les choix effectués permettent de contrôler les comportements des élèves et leur sens. Pour ce, elle va se fonder sur des hypothèses et ce sont ces hypothèses dont la validation sera, en principe, indirectement en jeu, dans la confrontation opérée dans la quatrième phase entre analyse *a priori* et analyse *a posteriori* » (Artigue, 1990). Une des originalités de la méthode d'ingénierie didactique réside dans son « mode de validation, essentiellement interne. » (Artigue, *Ibid.*). C'est pourquoi nous fixons les hypothèses ainsi que les variables de commande du cycle (variables macro-didactiques ou globales) comme références indispensables de la validation.

5.3 : Troisième phase, expérimentation et analyse *a posteriori*.

La phase d'expérimentation est décrite pour chaque séance par la confrontation entre différentes données : les variables utilisées, les interactions élèves/enseignant et les conduites des élèves face aux variables de commande enchâssées dans les situations proposées. Cette phase est suivie d'une phase d'analyse dite *a posteriori* qui s'appuie sur l'ensemble des données recueillies lors de l'expérimentation : observations réalisées lors des séances d'enseignement et productions des élèves lors de l'écriture de leur carnet de création. Cette phase s'organise à partir des outils construits au sein de la TACD. Ces outils passent au crible les interactions verbales et corporelles des leçons pour « traquer » les *stratégies gagnantes aux jeux d'apprentissage* développées par les élèves. Cette analyse permet de déceler *le jeu épistémique émergent* et de questionner sa proximité avec le *jeu épistémique-source*. Les résultats de ces observations sont complétés par des données obtenues à l'issue du cycle lors d'un entretien individuel avec l'enseignant et d'un entretien auprès de petits groupes d'élèves.

5.4 : Quatrième phase, validation des hypothèses et discussion.

C'est la confrontation des deux analyses : analyse *a priori* de la phase 2 et analyse *a posteriori* de la phase 3 qui fonde essentiellement la validation des hypothèses engagées dans la recherche.

Chapitre 2 : Les analyses préalables.

1 : Activités circassiennes et activités gymniques : dans une même catégorie.

L'enjeu de ce paragraphe est de délimiter les contours de la compétence propre 3 (MEN, 2008) afin de mieux cerner ce que pourrait constituer les traits distinctifs du cirque. Si les enseignants et les élèves savent assez bien définir ce qu'est une pratique gymnique, il ne leur est pas aisé de le faire pour les pratiques artistiques (Cathy, 2004). Les dimensions esthétiques, spectaculaires et acrobatiques des activités artistiques et gymniques en font des activités proches que les législateurs scolaires ont tantôt rapprochées dans les classifications des programmes scolaires (MEN, 1993, 2008, 2010) ou tantôt distancées (MEN, 1996). L'enseignant d'EP.S peut de son côté, attribuer de façon spontanée des propriétés artistiques à des activités qui sont classées scolairement dans le domaine gymnique comme la GR ou l'acrosport et inversement classer des activités artistiques telles que le cirque dans les activités gymniques voire inventer des formes hybrides (Coasne & Mercier, 2005), cette tendance professionnelle étant vivement dénoncée par les spécialistes (Musart, 2006 ; Berthelot, 2005 ; Goirand, 2001 ; Tribalat, 2009). Les programmes d'EP.S de collège (MEN, 2008) placent dans une même catégorie (Compétence propre 3) les activités artistiques : danse et arts du cirque et les activités gymniques : gymnastique rythmique, gymnastique sportive, acrosport et aérobic. Les disciplines de ces deux genres doivent permettre l'accès à la compétence propre n°3 des programmes d'EP.S des collèges (MEN, 2008) : « Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique. Concevoir, produire et maîtriser une prestation devant un public ou un jury, selon un code ou des règles de scène en osant se montrer et s'assumer. » Ici le législateur fait une classification autour de traits « communs » : c'est ainsi que l'on repère une effectuation dictée par une intention, à savoir une prestation devant un public, le respect de règles (code ou règles de scène) et la capacité à « oser se montrer ».

1.1 : Une effectuation qui trouve son sens dans le regard des autres :

L'essence (Heidegger, 1954, p 66, cité par Huesca, 1996) ou la logique interne (Parlebas, 1981) des activités gymniques et artistiques se définit par : réaliser des formes de corps codifiées ou non pour convaincre, séduire, voire interpeller, choquer, pour les activités artistiques par « un langage non verbal » composé de signes codifiés ou non. Pour reprendre une expression connue, l'enjeu est de « se mouvoir, pour s'émouvoir et émouvoir » (Delga & coll, 1990). A l'aide de la classification de type neuro - physiologique de Paillard (1989) repris par Serre (1984), nous pouvons cerner ces activités. Les activités gymniques et artistiques sont des *téléocinèses* (du grec *teleos*, fin, but et *kêsis*, mouvement) car elles instaurent un système de réseaux spatiaux avec les objets et les êtres organisés au préalable par un projet établi (gymnique ou artistique), comme jongler pour le circassien, manipuler des engins en GR ou faire des pyramides en GA.

Les activités gymniques et artistiques sont des *morphocinèses* (du grec : *morphé* : la forme et *kêsis*, mouvement) car elles organisent dans l'espace et le temps des mouvements planifiés par un « modèle interne ». L'enjeu remarquable dans les deux genres est bien « la prise de risque » systématique avec la recherche constante « du déséquilibre fondateur » (Goudard, 2005). On peut considérer que la gymnaste, le danseur ou le circassien sont des « Héros d'une lutte parallèle contre la gravité » (Wallon 2002) qui font d'eux des « êtres volants » à l'image « des Peter Pans » décrits par Loret (1995). Ici le danseur ou l'acrobate jouent aux jeux de *l'ilinx* (*Ilingos*, vertige) : il s'agit ici pour le danseur, l'acrobate « de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse. Dans tous les cas, il s'agit d'accéder à une sorte de spasme, de transe ou d'étourdissement qui anéantit la réalité avec une souveraine brusquerie. » (Caillois, 1958, p. 68). L'engagement physique est piloté par la prise de risque avec pour corollaire l'échec et l'idée de culpabilité et de rédemption (Goudard, 2002). La prise de risque a pour conséquence une vie professionnelle courte avec une accidentologie importante. (Goudard, 2005, p. 254).

1.2 : Une effectuation de type esthétique :

Les activités gymniques et artistiques peuvent être qualifiées d'artistique, au sens large du terme car elles visent à créer un sentiment de « beau » (Loquet, 2008), mais de quel « beau » s'agit-il ? On peut parler de « l'esthétique fonctionnelle » (Leroi-Gourhan, 1967), lorsque le gymnaste, le circassien, la danseuse « affiche(nt) ce moment de triomphe, de l'aisance insolente, de la domination aérienne des difficultés. (Jeu, 1977, p.57). Les activités gymniques et artistiques sont classées dans la section B de « l'épreuve » : les enfers féériques. : « C'est, répétons-le, l'instant fragile où l'enfer se féérise, où le héros facile semble se promener flottant au-dessus des obstacles. C'est l'étincelle de la réussite, l'état de grâce. La magie triomphe. Le corps se confond avec l'idée qu'il exprime. Il n'est d'audace qui ne soit assurée de l'impunité. Les lois de l'équilibre sont oubliées. La pesanteur n'existe plus. L'espace n'est plus que corporel et le corps devient émotion. » (Jeu, 1977 p.59). Les émotions naissent du plaisir éprouvé lors de la prise de risque dans les numéros, l'artiste sort régénéré de son défi à l'équilibre, de son défi à la mort réelle ou symbolique : « On veut vaincre en soi sa pesanteur naturelle, se libérer des sujétions corporelles les plus immédiates, affronter et dominer les résistances physiques » (Jeu, 1977, p.59). Mais le « beau » renvoie aussi pour les activités gymniques et pour le cirque classique aux canons de l'esthétique classique selon Platon qui y associe les valeurs de l'esprit et de sa morale. Cette esthétique ne conçoit qu'une seule valeur esthétique, « le beau », et son négatif le « laid » (Blanché, 1979). Le beau s'exprime en termes d'harmonie, de symétrie, d'ordre et de mesure des formes maîtrisées, données à voir. Ce beau classique renvoie d'autre part au sentiment de la sérénité dans l'âme donc « neutre » politiquement, serein car hors temps

prosaïque. La laideur est exclue des disciplines sportives. La chute dans les activités gymniques et dans le cirque traditionnel, signe de « laideur » est une faute redoutée : « La chute ne pardonne pas. Elle survient et surprend au moment où l'on s'imaginait que le monde extérieur n'existait plus. Le jury qui lui ne croit pas tellement au miracle, ressemble alors aux divinités infernales qui refusent de restituer Eurydice à Orphée. » (Jeu, 1977, p.58). La chute, (la faute) doit être éradiquée car elle égratigne la « grâce » et le statut du héros. Si l'artiste de cirque utilise le « chiqué » (ratage simulé), ce n'est que pour valoriser le caractère risqué de sa prestation et s'assurer de l'attention du public qui dans un élan empathique prend la mesure du risque et l'encourage à recommencer. Si l'artiste réussit au deuxième essai, il devient alors « le héros » ressuscité, sorti de l'enfer. Par contre le projet expressif de la danse et du cirque contemporains, peut donner à voir la laideur et faire de la chute un support de création. C'est ainsi que Thomas chef de file de la « nouvelle jongle » érige le « raté » en système d'invention : « Peu enclin au modèle chrétien de la rédemption après la faute, Thomas a plus volontiers cherché à creuser son chemin dans les voies qui laissent la part belle au hasard. » (Martin-Lahmani, 2001). Plutôt que de chercher à rattraper une balle perdue pour « sauver la face », Thomas compose, fait rebondir une autre balle et joue avec cette nouvelle proposition (Carasso & Lallias, 2010). Les activités gymniques et artistiques renvoient donc aux catégories de l'esthétique autant dans l'expression du « beau » classique (gymnastiques et cirque classique) que dans l'expression du « laid » et du « sublime » qui produit des sentiments tels la terreur et la passion violente (activités artistiques de type contemporain).

1.3 : Des activités de communication

Les activités gymniques et artistiques sont des *sémiocinèses* (du grec *sémios*, signe et *kêsis*, mouvement) (Serre, 1984). Il s'agit pour l'artiste ou le gymnaste de communiquer par le *médium* corps : faire coïncider l'intention de l'artiste et l'attention du spectateur (Loupe citée par Brun, 2008). Pour le gymnaste, le geste s'inscrit dans un langage codifié, il met en jeu sa propre personne. Pour le circassien contemporain, le langage est à écrire, l'artiste se met au service d'un propos et incarne un personnage. Mais l'intention reste à l'identique dans les deux genres : produire un effet chez le spectateur et/ou le juge, l'interpeller, l'émerveiller, le surprendre. Si la technique en danse ou en cirque contemporain est au service d'un projet d'énonciation plurivoque, (Necker & Tribalat, 2009), les activités gymniques mais aussi les pratiques circassiennes de type classique doivent sans ambiguïté être signifiantes et univoques. Si l'enjeu est de gagner en gymnastique par la production de signes codés, pour le cirque classique il est de toucher par des signes les spectateurs qui sont dans l'attente d'émotions : le rire, la peur, l'éblouissement (Hotier, 2001).

1.4 : Le rapport à la règle, élément discriminatoire entre activité gymnique et artistique ?

La recherche d'effet spectaculaire n'est pas une donnée suffisante pour revendiquer le statut d'activité artistique. » (Delga & coll 1990). Huesca (1996), Tribalat (2008), Necker & Tribalat (2009) mettent en évidence que les genres gymniques et artistiques se distinguent par leur rapport à la règle dans leurs contextes d'expression. Le genre gymnique est structuré par les règles fixées par un code de pointage, en revanche, l'artiste n'a de règles que celles qu'il se donne à lui-même. : « (...) la règle se crée, se tord, se transforme sous l'effet impérieux de la création » (Huesca, *ibid.*) et se réinvente à chaque fois. (Necker & Tribalat, *op.cit.*, p. 93). En ce sens, les pratiques gymniques ne peuvent donc être désignées d'artistique. « L'évolution du règlement sportif n'a rien à voir avec la subversion parfois sismique dont l'art est capable. » (Necker & Tribalat, 2009). Si l'on considère ce point de vue, on peut penser, dans un rapport aliénant que le gymnaste ne fait qu'appliquer la règle. C'est sans compter sur « l'anti-discipline » du gymnaste, faite de débrouillardise et d'adaptation face à la contrainte (...) » (De Certeau et coll., 1980, cités par Léziart, 2010). En effet, le gymnaste joue avec la règle, investit les « blancs » laissés par le code de pointage (Huesca, *ibid.*) met à l'épreuve la règle en sollicitant la « *métis* » : « (...) forme d'intelligence pratique qui implique un ensemble complexe, mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise. » (Destienne & Vernant, 1974, cités par Léziart, 2010). Les sportifs restent des agents actifs qui dans un processus dialectique avec la règle, la font évoluer de façon cyclique, au rythme des grandes rencontres internationales (Robin, 2001). L'absence de règles imposées dans le genre artistique en l'occurrence dans les pratiques circassiennes ne veut pas dire absence de conventions (lat., *conventio* : règle résultant d'un commun accord, tacite ou explicite).

1.5 : Les conventions et le cirque

La liberté invoquée dans le cirque ne signifie pas absence de conventions (Sizorm, 2010, p.70). Ces conventions qui permettent de différencier les genres canonique et contemporain du cirque, s'inscrivent et prennent leur sens dans la relation spectateur- artiste. « On est passé d'un art de la contemplation à un art de réception par le partage d'une expérience sensible » (Michaud, 2003, cité par Sizorm, 2010, p.80). A partir du XIXème siècle le cirque dit classique s'est façonné un ensemble de règles de scène, une dramaturgie, une esthétique en fonction des attentes d'un public qui contemple et attend l'exploit apprécié pour lui-même. Pour l'artiste, il s'agit d'inscrire son numéro dans l'écriture du spectacle qui respecte des impératifs logistiques (installation des cages pour le numéro de dressage ou du filet de protection pour les trapézistes) et de la dramaturgie qui joue sur l'alternance des registres émotionnels convoqués : rire, peur,

épate, éblouissement. « Travailler aujourd'hui dans le cirque traditionnel, c'est alors adopter et donner à voir une écriture normalisée, les codes scénographiques et esthétiques qui imposent un cadre (le numéro) et une finalité (la performance). L'écriture du numéro repose sur un agencement des figures choisies dans un répertoire, réparties afin de terminer le numéro de manière paroxystique par la figure la plus difficile et spectaculaire, suggérant au spectateur une prise de risque importante. » (Sizorm, 2010, p.72). Le cirque contemporain aux esthétiques multiples, entretient avec le public un rapport plus ambigu basé davantage sur le partage d'émotions. Le rapport à la technique, au risque, à la présence ou non de narration renvoie alors à d'autres formes d'écriture singulières n'appartenant qu'à l'artiste qui l'initie. Ces écritures peuvent « brouiller les cartes » et surprendre le spectateur car elles renvoient parfois à la négation de la prise de risque, de la performance pour la performance, de l'exploit inhérent au cirque canonique. « Les spectacles de la *Cie Moglice Von Verx* donnent à voir des corps rendus ordinaires, où la « technique se vide ». Au jeu du mythe (de la beauté, de la jeunesse, du progrès, et...) tel qu'il est proposé sur les pistes traditionnelles, s'ajoute ainsi une esthétique qu'on pourrait qualifier d'écologique, en travaillant près du sol et en développant une gestuelle privilégiant une certaine économie du mouvement. » (Sizorm, 2010, p.75). Nous retenons de cette analyse que la CP3 abrite les deux genres gymniques et artistique qui puisent leur sens dans le regard du spectateur. La prise de risque tant psychologique que physique est le fil conducteur des jeux des experts, en quête d'émotions. L'enjeu est bien de donner à voir le spectacle de héros qui défie la pesanteur (Jeu, 1977), dans des jeux de vertige (Caillois, 1958). D'autre part, on distinguera les activités gymniques et le cirque classique qui tendent vers le « beau classique », tandis que la danse ou le cirque contemporain peuvent se déployer sur un spectre qui s'étend du « beau » entendu par Platon à la laideur qui affirme sa présence plutôt par le « difforme que par l'informe. » (Blanché, 1979). De la même manière, on distinguera les gymnastes, l'acrobate ou des circassiens classiques (à l'exception des clowns) qui donnent à voir leur propre personne, des circassiens contemporains qui entrent dans les jeux de *mimicry* (Caillois, 1958) et interprètent des personnages au service d'un argument thématique (politique, poétique) (Tribalat, Necker, 2009). Si le gymnaste obéit aux normes d'un code de pointage pour structurer sa prestation, il est en mesure de développer des stratégies pour jouer avec celui-ci pour s'assurer de la victoire et participer implicitement à sa modification. Par contre, on observe une distinction dans les activités artistiques : si pour la danse classique ou cirque classique, les conventions (Sizorm, 2010) structurent les prestations, il semble que pour la danse et le cirque contemporain seules les règles ou contraintes que s'infligent le danseur ou circassien, les pilotent dans leurs créations.

1.6 : Sport et art : deux « genres » abordés dans les écoles nationales de cirque.

Les écoles de cirque nationales soutenues par l'état qui ont pour référence le « cirque contemporain » empruntent des enseignements au monde sportif (la gymnastique) et au monde artistique (danse, jeu d'acteur, musique), ces enseignements sont majoritaires au regard de ceux réservés aux spécialités circassiennes. A titre d'exemple : le BATC (Le Brevet Artistique des Techniques de Cirque) se prépare à l'ENCR avec la répartition suivante des enseignements : l'acrobatie (22,6%), technique cirque (16,8%), jeu d'acteur (15,7%), danse (9,2%), musique (7%). Cette disposition marque la spécificité du champ du cirque qui depuis sa création absorbe, réalise des métissages, emprunte aux autres formes spectaculaires des champs sportifs (gymnastique, sports mécaniques et artistiques (danse, théâtre, pantomime), (Jacob, 2002). Les enseignants de ces écoles issus du monde sportif qui, pour certains d'entre eux, anciens gymnastes de haut niveau sont venus au cirque, un peu par saturation du monde sportif et de ses codes, font subir à l'acrobatie un traitement particulier pour l'adapter aux pratiques circassiennes. Ils sont recrutés sur leur compétence technique à analyser le mouvement d'un point de vue biomécanique pour l'adapter aux intentions de l'apprenti artiste, participant ainsi à une rationalisation des apprentissages, processus ignoré jusqu'alors. « Pour eux, comme pour la direction de l'école, leur capital sportif leur permet de « décortiquer » un mouvement, d'appliquer les principes biomécaniques nécessaires à son exécution, et dans le cadre du cirque, de l'épurer des rigueurs académiques de la gymnastique sportive (tenue corporelle et pointes de pieds par exemple). Ils peuvent ainsi enseigner les éléments nécessaires à la réalisation d'un salto (rotation avant ou arrière) sans insister sur une réception stabilisée, comme en gymnastique sportive et permettre à l'apprenti d'individualiser son exécution (hauteur, vitesse et axe de rotation) (Salarémo, 2008, p.89). Au demeurant, si les centres de formation considèrent l'acrobatie propédeutique à la formation du circassien, elle est ici considérée comme fondement, assurant à l'apprenti circassien un certain « capital ». Ces techniques sont ensuite revisitées au travers de projets artistiques singuliers. Toutefois la part d'artistique et la part réservée aux techniques de cirque varie sensiblement d'une école nationale à l'autre, c'est dire que cette tension entre Art et Sport définit le cirque contemporain⁴³ : «... Les acteurs du « cirque contemporain », en empruntant à deux pratiques -le sport et l'art- socialement représentées comme antagonistes, mènent une entreprise de revalorisation et de légitimation du cirque sans pour cela résoudre les tensions liées à l'identification de la profession d'artiste de cirque. » (Salarémo, *ibid*)

⁴³ Sur les six écoles étudiées par Salarémo, certaines se définissent plutôt comme des écoles d'art (CNAC, *Lido*), d'autres spécialisées dans les techniques circassiennes (*Et vous trouver ça drôle ?* et l'école d'Amiens, et d'autres encore délivrent une formation propédeutique à dominante acrobatique (ENACR et *Balthazar*). (Salarémo, *Ibid*, p.87)

2 : Les pratiques de l'enseignement scolaire du cirque.

Nous nous attacherons dans cette partie à analyser la part du cirque dans les programmations d'APSA dans les collèges de l'Académie de Lille. Les deux périodes scolaires (2003-2004 et 2009-2010) organisées par des programmes scolaires d'EPS différents (MEN, 1996 et MEN, 2008) révèlent que le cirque est devenu une activité incontournable au collège. Si les enseignants d'EPS de collège, en 1996 pouvaient faire « l'impasse sur les activités artistiques » ou proposer des formes scolaires qui renforçaient la part d'esthétique ou chorégraphique de formes gymniques (acrogym), les programmes de 2008 imposent et resserrent les enseignements artistiques autour de deux références culturelles exclusives : la danse et le cirque. L'observation de la programmation des activités artistiques, sur les deux périodes confirme la tendance des enseignants à proposer le cirque plutôt que la danse. Dans un premier temps, nous étudions un cycle conçu en partenariat avec une équipe de collège. Dans un second temps, nous exposons les insatisfactions de P. Dubois, enseignant associé à l'ID, sur ses enseignements en cirque antérieurs à celle-ci. Ces analyses nous ont permis de poser nos options pour la conception du cycle.

2.1 : La place du cirque en EPS dans l'académie du Nord Pas de Calais.

Cf. Annexe 3 : les programmations APSA dans le Nord Pas de Calais.

Comprendre les pratiques enseignantes du cirque au collège, c'est saisir entre autres, sa place dans les programmations d'APSA en EPS. Le rang d'une APSA dans le classement des programmations d'APSA est un premier indicateur de l'importance que les enseignants accordent à une discipline, au regard des choix laissés à leur initiative. Bien que cela ne soit pas l'objet principal de notre recherche, le relevé de cette place sur deux années considérées comme significatives car pilotées par deux programmes d'EPS différents, peut nous indiquer l'écart entre *curriculum* prescrit et *curriculum* réel (Perrenoud, 1993) et révéler la part de l'importance des programmes dans les décisions professionnelles. Nous serons confrontés notamment aux représentations des enseignants sur la question de « l'artistique » et de son enseignement.

2.1.1 : Focus sur les programmations d'APSA en 2005 et 2009 dans l'Académie de Lille.

L'analyse des programmations d'APSA s'appuie en 2005, sur une enquête à partir de documents mis à disposition par l'inspection pédagogique et sur les résultats d'une enquête réalisée en 2009 par les inspecteurs EPS de l'académie.

2.1.1.1 : Le paysage des programmations d'APSA en 2003-2004 :

Les formulations des programmes officiels donnent au professeur une certaine latitude dans « ce qui est à enseigner » mais entraîne de grandes disparités dans les conceptions et pratiques vis-à-vis des contenus enseignés. Selon Perrenoud (1993), le *curriculum* formel (ou prescrit) est la

base institutionnelle, constituée par le descriptif des programmes, qui structure les contenus d'enseignement ; tandis que le *curriculum* réel (ou réalisé) est issu des expériences que vivent professeur et élèves en classe. Cependant, notre souci n'est pas de mesurer l'écart entre ce que fait le professeur et le projet formel initial, mais plutôt d'élucider les différents facteurs (dissemblances, ressemblances) qui marquent le passage de l'un à l'autre. Nous considérons en effet que le *curriculum* réel est la cible et l'enjeu de savoirs qui organisent professeurs et élèves conjointement en classe. (Sensevy, 2007). Notre étude tente ici de décrire le cheminement entrepris par les professeurs d'EPS de collège lors du choix des pratiques à enseigner qui se concrétise sous la forme de programmations d'APSA. Notre étude s'attache dans un premier temps à analyser les programmations des APSA de l'Académie de Lille, puis à repérer la place et les contenus déclarés dans deux groupements proches : les activités gymniques et les activités artistiques. Nous essayons d'estimer les degrés de proximité entre deux types de données : des données institutionnelles qui sont de l'ordre de la prescription, (programmes d'EPS de collège, MEN, 1996, 1997, 1998) ou de l'ordre des recommandations (documents d'accompagnement, MEN, 1997) et des données issues de documents professionnels de type « déclaratif » (*curriculum* formel) qui ne peuvent prétendre à eux seuls dévoiler les réelles pratiques de terrain (*curriculum* réel). Les résultats de cette enquête sont reportés en annexe 3.

Méthode :

Durant l'année 2005, nous avons travaillé en collaboration avec l'inspection pédagogique EPS de l'académie qui a sollicité pour l'année 2003- 2004, 332 collèges du secteur public de l'académie. Le questionnaire concerne la répartition horaire dans chaque groupement d'APSA pour chaque niveau de classe. Il est demandé de nommer les activités support de chaque groupement enseigné. L'analyse statistique a été réalisée par le programme Excel. Pour les quatre niveaux de classe (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}) le taux horaire a été trié pour chacun des huit groupements. Il a été distingué la répartition par niveau de classe des formes gymniques et artistiques enseignées. Afin de mieux cerner les enseignements gymniques et artistiques nous avons interrogé (questionnaires), les collègues du Bassin géographique N°7 (Valenciennes - Condé - Denain) représentatif des tendances académiques de notre enquête. Il comporte 125 enseignants de collèges, ce qui en fait le plus important du Nord (21%). Nous avons dépouillé 103 questionnaires remplis lors d'un stage de formation continue.

Discussion : La programmation des APSA et les contenus des formes de pratiques professionnelles sont « une composition sous influences » (Martinand, 1993).

A l'issue de notre analyse des programmations des APSA de l'académie de Lille en 2005, nous confirmons les tendances observées par Durali (2002) et Dufour (2006). Les enseignants malgré les recommandations programmatiques (MEN, 1996) n'assurent pas une répartition équitable

des heures d'enseignement entre les différents groupements. L'EPS des collégiens est consacrée pour la moitié du temps à l'enseignement des sports collectifs et activités athlétiques. La programmation effective d'APSA semble être une opération professionnelle, « une composition sous multiples influences » (Martinand, 1993). Les paramètres d'influence (programme, formation des enseignants, élèves, APSA) énoncés par Amade-Escot et Marsenach en 1996, semblent agir ici tels des curseurs plus ou moins prégnants sur les décisions professionnelles. Ce phénomène est illustré notamment par les enseignements gymniques et artistiques. Les activités gymniques approchent un taux horaire moyen (12,85%) garanti par une hétérogénéité des formes de pratiques (41 appellations). Les enseignements artistiques sont minorés (7, 33%) et hétérogènes (41 appellations). Lorsque les enseignants proposent les activités gymniques et artistiques, ils se réfèrent à des finalités éducatives de l'ordre de l'acquisition de compétences motrices, sociales et d'attitude telles que décrites dans les programmes (MEN, 1996). On remarque pour les deux groupements une typologie de distribution des pratiques en fonction des niveaux de classe. Plus particulièrement, les enseignants explorent toutes les possibilités offertes par le groupement gymnique en utilisant son versant acrobatique et esthétique en fonction des niveaux de classe tel que proposé dans les documents d'accompagnement (MEN, 1997). Certains, comme Boissay (2008) conçoivent des formes de gymnastique scolaire (parcours collectif) « pilotées » par des enjeux éducatifs particuliers (Dhellemmes, 2002, p. 67). L'enseignement déclaré des activités artistiques par les équipes EPS s'organise autour de quatre appellations majoritaires : les arts du cirque (29%), la danse (23%), l'acrosport (21%) et les APEX (10%). Face à l'obligation d'assurer des enseignements artistiques, les enseignants organisent des « arrangements » en accordant d'emblée un statut artistique à des disciplines qui mettent en scène des chorégraphies d'ensemble (fitness : 4%) ou à des disciplines telles que la GR (4%) ou l'acrosport (21%) activités qualifiées par les programmes de gymniques (MEN, 1997). D'autres enfin, adoptent des stratégies de contournement en revisitant « le genre gymnique » par une démarche artistique (Coasne & Courtois, 1999 ou Brun, 2008). Cette position dynamique, ce « glissement » des pratiques gymniques vers les pratiques artistiques qui consiste à positionner ces deux groupes d'activités dans un champ large et à les interpréter en fonction de fins pédagogiques est critiquée par les spécialistes des activités artistiques (Tribalat, 2008) et gymniques, (Cathy 2004 ; Berthelot, 2005). Ils signalent une confusion des « genres » et une dénaturaison des activités de référence.

2.1.1.2 : Paysage des programmations 2009

Méthodologie

Suite aux nouveaux programmes de 2008, l'inspection pédagogique du Nord pas de Calais a cherché à mettre en évidence la portée des nouveaux programmes sur la réalité professionnelle

en termes de programmation des APSA. Les inspecteurs (Académie Nord Pas de Calais) ont mené une enquête en 2009 -2010, dans les collèges publics et privés. Sur les 326 établissements contactés : 225 établissements publics et 92 collèges privés ont répondu au questionnaire.

Les résultats

L'enquête s'appuie sur 5128 cycles réalisés dans les collèges publics. On relève que les sept premières activités : demi-fond, badminton, gymnastique sportive, tennis de table, volley-ball, course d'orientation, lutte) comptabilisent 3835 cycles soit 74,78% des programmations. Si l'on réalise les totaux de chaque groupe d'activités, nous constatons que les activités des sports collectifs sont surreprésentées avec les activités athlétiques, les sports de raquette grâce au badminton confirment leur tendance ascensionnelle repérée en 2005, les activités gymniques représentent un pourcentage s'approchant de la moyenne, les activités aquatiques sont par contre à la dernière place (« le savoir nager » reste la priorité des enseignants en 6^{ème} puis la natation pour des raisons diverses est abandonnée), les APPN se hisse à la 5^{ème} place, les activités artistiques et de combat sont des groupes sous représentés (6^{ème} et 7^{ème} rang) comme en 2005. Les inspecteurs analysent les résultats dans la Lettre de rentrée (rentrée 2009).

La place des Activités artistiques dans les programmations.

Le cirque est au 10^{ème} rang avec 383 cycles et la danse est au 13^{ème} avec 261 cycles.

« Les APA sont présentes à travers les arts du cirque, mais celui-ci est-il traité comme une activité artistique ou bien gymnique ? L'utilisation du matériel, l'apprentissage des habiletés motrices peut masquer l'absence d'approche artistique. La danse est présente en sixième puis disparaît progressivement pour des raisons d'épuisement didactique. Le passage d'une sollicitation des potentialités expressives à une mise en activité artistique reste un obstacle professionnel récurrent. On remarque cependant que la danse arrive devant certains sports collectifs comme le rugby et le football. » La place des activités gymniques : La GR n'est pas enseignée, des parcours gymniques en 6^{ème}, l'acroport remplace la gymnastique, l'aérobic est peu programmée. (Lettre de rentrée 2009)

2.1.1.3 : Discussion.

Le cadrage des programmes EPS de 2008 a pour intention affichée de rééquilibrer l'offre de formation, mais on constate toujours des disparités.

1^{er} constat :

On remarque que l'obligation de proposer une APSA dans chaque groupe sur le cursus n'a pas révolutionné d'emblée les programmations. Les enseignants programment toujours autant les sports collectifs, les activités athlétiques et les activités de raquette (badminton en priorité) ainsi que les activités gymniques (parcours et acroport). Un point est à relever toutefois, les APPN par l'activité course d'orientation sont programmés au détriment, semble-t-il de la natation, les

enseignements des APA (cirque et danse) et des sports de combat (lutte en priorité) restant stables depuis 2005. La surreprésentation des activités d'opposition reste en 2009 une réalité.

2^{ème} constat :

Si en 2005, les intitulés⁴⁴ donnés par les enseignants à leurs cours laissaient entendre un traitement scolaire particulier des groupes gymniques et artistiques par le biais notamment de « produits scolaires », en 2009, on ne connaît pas la réalité scolaire des APS proposées. La compétence attendue désigne l'APSA culturelle, donne certains indicateurs du traitement (forme de groupement, rôles, but) mais ne précise pas les modalités d'enseignement ni celles d'évaluation : « L'enseignant a toute latitude pour adapter son cours, les contenus, les rôles distribués ou les outils utilisés ainsi que les modalités d'évaluation, aux possibilités et ressources réelles des élèves. » (MEN, 2008). Cette vacuité permet à l'enseignant une interprétation de la compétence attendue et des modalités d'enseignement pour l'atteindre. En 2005, les enseignants désignaient par une quarantaine d'appellations, les formes gymniques et faisaient de même pour les formes artistiques, avec une tendance à opérer un glissement des activités comme cirque, fitness, acrosport ou GR dans l'une ou l'autre catégorie. Cet arrangement professionnel ne semble plus possible en 2009, car la désignation d'APSA par les programmes impose une référence culturelle stricte. Or, l'analyse des inspecteurs laisse entendre que malgré la classification des arts du cirque dans le groupe APA, les enseignants envisagent son traitement comme une activité gymnique : « Les APA sont présentes à travers les arts du cirque, mais celui-ci est-il traité comme une activité artistique ou bien gymnique ? L'utilisation du matériel, l'apprentissage des habiletés motrices peut masquer l'absence d'approche artistique. » (Lettre des inspecteurs, 2009). Il semble donc que les enseignants maintiennent cette tendance du glissement des activités artistiques vers les activités gymniques. Les situations d'apprentissage étant du ressort de l'enseignant et de l'expression de sa liberté pédagogique, celles-ci peuvent donc être en décalage avec la conception de l'APSA des programmes. On remarque que la « liberté pédagogique »⁴⁵ des enseignants s'exprime aussi lorsque dans le groupement, l'offre de formation est large⁴⁶ dans le rejet de certaines formes comme la GR, la gymnastique aux agrès au détriment d'autres comme l'acrosport ou les parcours gymniques (tendances repérées en 2005). Ceci confirme que les programmations sont des « phénomènes sous influences » (Martinand, *Op. Cit.*).

⁴⁴Exemples d'intitulé : APA, danse-acro, fitness, APEX, mime, entretien musculation, enchaînement, postures, agrès)

⁴⁵ « Les situations d'apprentissage permettant l'acquisition des compétences attendues restent, dans le cadre de sa liberté pédagogique, à l'initiative de l'enseignant. » (MEN, 2009, p.3)

⁴⁶ Le groupement gymnique comporte quatre APSA : aérobic, gymnastique sportive, gymnastique rythmique, acrosport. Pour les APPN : 3 APSA sont proposées dont deux posant d'emblée des problèmes d'installation rédhitoires.

3ème constat : les paramètres d'influence des programmations.

Outre le cadre prescriptif des programmes il existe d'autres sources d'influences remarquées par les inspecteurs, déjà repérées dans notre enquête de 2005. Ces influences telles des curseurs plus ou moins actifs présideraient au choix des équipes. Nous repérons dans le discours des inspecteurs l'impact culturel de l'APSA, la présence ou non du matériel spécifique, le confort et la faisabilité professionnelle, la résistance des élèves, la formation des enseignants.

L'étude comparative des programmations d'APSA met en évidence que les programmes (ici 1996, 1997, 1998 et 2008), « influences descendantes » ne sont pas les seuls paramètres de décision des enseignants. L'enseignant prend en compte diverses " influences ascendantes " (Joshua, 1996) ». Notre étude confirme les « influences ascendantes » repérées par certains auteurs, à savoir : les représentations de l'enseignant sur l'APSA concernée (Marsault, 2005), (Musard, 2002), (Garcia, 2007), le public en formation (Vergnaud, 1983 ; Escot & Marsenach, 2000), les différents acteurs du système éducatif (Musard, 2002). Cette place confirme nos constats de 2005, à savoir que devant l'imposition d'enseigner une activité artistique les enseignants préfèrent aborder avec leurs élèves le cirque plutôt que la danse (13^{ème} rang). Le cirque semble être préféré à la danse car s'appuyant sur des techniques facilement identifiables par les enseignants qui les assimilent à des habiletés comparables à celles des activités gymniques. Cette tendance est à rapprocher de l'analyse plus précise de Garcia qui en 2007 qui rend compte des représentations de l'enseignement du cirque par les enseignants d'EPS : si certains considèrent « que programmer les activités artistiques dans leur lycée (en banlieue lyonnaise) pouvait générer de graves incidents disciplinaires », d'autres préfèrent enseigner le cirque à la danse. L'analyse des entretiens⁴⁷ effectués avec des enseignants d'EPS montrent « que les arts circassiens présentent pour eux, trois avantages. Le premier est la possibilité de programmer une pratique artistique convoquant prouesse, virtuosité et performance corporelles, qualités à même de « convenir », d'après eux, aux jeunes gens réfractaires à la danse. Le deuxième est que la parenté entre le cirque et les pratiques gymniques permet aux professeurs de mobiliser des compétences (pédagogiques et sportives) qu'ils détiennent par ailleurs. Le troisième est que le cirque intègre de la scénographie et éventuellement de la chorégraphie et des pratiques corporelles « dansées dans lesquelles selon eux, certaines filles peuvent exceller. »

2.2 : Les enseignements usuels.

Il nous faut ici cerner les pratiques professionnelles usuelles et identifier les insatisfactions constatées et/ou formulées par les enseignants. Nous resserrons cette étude autour de trois recueils de données : Le premier s'appuie sur l'interview réalisée auprès d'une équipe

⁴⁷ Recherche menée dans le cadre d'un projet : « Genre et culture » dans le cadre du Cluster de recherche n°13, « Culture, patrimoine et création », Région Rhône Alpes, Université Lumière-Lyon 2, GRS, 2006-2008.

d'enseignants d'EPS en collège sur des cycles antérieurs à 2008 ; 2), le second concerne l'observation d'un cycle réalisé avec la même équipe, avec la participation du chercheur, le chercheur étant considéré comme un enseignant pouvant faire des propositions au même titre qu'un autre. Nous considérons ici ce cycle comme « pratique usuelle » dans la mesure où même si le chercheur impulse certaines options du cycle, le contrôle des situations et leurs organisations restent du ressort de l'équipe enseignante ; le troisième consiste en l'interview réalisé auprès de P. Dubois, enseignant associé à l'ID qui analyse ses pratiques antérieures à celle-ci et exprime ses insatisfactions à leur égard. Il nous revient de saisir dans ses pratiques et de lister les causes de « ce qui n'a pas fait *milieu* » (Brousseau) dans la classe. L'analyse de ces constats est susceptible d'orienter le nouveau milieu de l'ID.

2.2.1 : 1ère étude : un cycle d'enseignement au collège Carpeaux

Les enseignants expliquent qu'avant 2008, le cycle (5 à 6 séances de deux heures) s'organise à partir d'ateliers de jonglage, d'équilibre et d'acrobatie, par groupe de deux sans musique, sans thème, avec des exigences de jonglages et d'acrobaties réalisés dans des zones déterminées. Le passage d'une zone à l'autre s'effectue avec des liaisons travaillées à la séance précédant l'évaluation. Les enseignants⁴⁸ interrogés sur leurs pratiques expriment leurs insatisfactions vis-à-vis de celles-ci. Ils regrettent notamment que par manque de temps, la part artistique n'ait pas été abordée : P. : « Moi, j'ai été frustrée par rapport à la dimension artistique par manque de temps, par rapport à la musique. On n'a pas du tout abordé cela. Cela m'a embêtée. » Ils relèvent aussi que la richesse de l'APSA au regard de la multiplicité de ces techniques (acrobatie, engins d'équilibre) les contraignent à des choix et donc aux « deuils » de certains agrès : « (...) après c'est comment mettre en place un cycle pour que tout le monde passe ...sinon on se spécialise et après comment on fait ? On a changé et on a remplacé l'équilibre par l'acrobatie ». Ils mettent aussi en évidence le problème professionnel de l'évaluation dans l'appréciation des difficultés. : « C'est difficile d'évaluer de la même façon quelqu'un qui passe sur la boule sur un pneu et quelqu'un qui passe au Rolla-Bolla⁴⁹ ; j'ai fait une grille et j'ai eu du mal à m'y retrouver... » Ces insatisfactions conduisent les enseignants et le chercheur à élaborer pour l'année 2009/2010, un cycle piloté par des « choix intuitifs »⁵⁰ à partir d'une priorité ressentie comme nécessaire : celle de mener de front des enseignements techniques, artistiques et de mise en scène, car les cycles antérieurs réduisaient voire ignoraient, les deux dernières dimensions. Les décisions didactiques du cycle sont guidées par l'objectif

⁴⁸ Les enseignants sont deux hommes et deux femmes tous titulaires du CAPEPS : Christian (C.) coordonnateur, spécialiste de golf et de patinage synchronisé, Pascale (P.) spécialiste de gymnastique acrobatique. Tous deux approchent la cinquantaine. Benoît (B.) et Sandrine (S.), polyvalents la trentaine ont été formés au STAPS de Valenciennes.

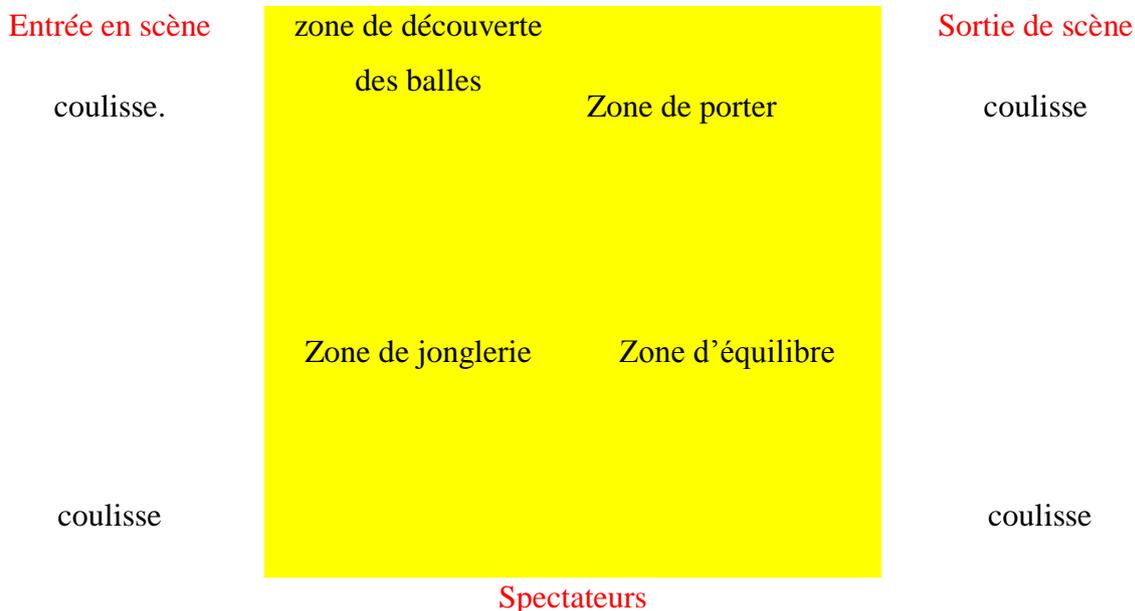
⁴⁹ Le rolla-bolla est constitué d'un rouleau sur lequel est posée en équilibre une planche. Il s'agit de rester debout en équilibre sur ces deux pièces.

⁵⁰ Nous évoquons ici des « choix » intuitifs car non élaborés à partir d'analyses préalables.

d'atteindre le niveau 1 de la compétence attendue des programmes d'EPS de collège 2008 : « Composer et présenter dans un espace orienté un numéro collectif organisé autour d'un thème incorporant à un jeu d'acteur des éléments simples issus d'au moins deux des trois familles. Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres. Observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations. » (MEN, 2008).

Les composantes du milieu.

L'enjeu du cycle est de mener de front des enseignements techniques (acrobatie, équilibre, jonglerie) avec des enseignements artistiques qui se traduisent par la compétence à mener un « jeu d'acteur » (ici, tenir le personnage d'aventurier) en relation avec des enseignements de mise en scène (orienter son numéro en fonction du public). Les enseignants décident de limiter la jonglerie aux balles et l'équilibre au rolla-bolla pour des questions de matériel et par souci d'équité lors de l'évaluation. La dimension artistique du cirque où l'imaginaire des élèves est sollicitée pour exprimer la thématique choisie se révèle dans les différents ateliers techniques et dans l'atelier « mise en scène » où les élèves doivent concevoir une entrée en scène, des circulations pour passer d'une technique à une autre. La conception de situations d'enseignement susceptibles prévoit d'éveiller l'imaginaire des élèves de 5ème en les inscrivant dans un univers connu : le film d'aventures *Indiana Jones*. Les enseignants racontent le scénario à la classe : « La scène est une jungle avec quatre zones à traverser. « Vous partez à la découverte d'un trésor, il y a des herbes hautes, , des rivières à franchir, des bêtes féroces qui vous menacent, des insectes qui vous piquent, vous découvrez un trésor avec des balles diamants, vous jonglez avec (jonglerie collective), puis à nouveau il faut repartir à la découverte d'un totem (rolla-bolla) que vous démontez pour vous équilibrer dessus (équilibre), enfin vous circulez à nouveau dans la jungle et réalisez un totem humain (acrobatie portée). »



Ce scénario a pour enjeu d'engager l'imaginaire des élèves, de par la thématique, la musique, les images évoquées et les amener à entrer dans un jeu d'acteur avec des contraintes techniques (se tenir en équilibre sur un engin instable, sur des partenaires et manipuler des objets). Les quatre zones balisent la circulation et conditionnent l'occupation de l'espace scénique.

4.2.1.1 : l'organisation du cycle.

Quatre classes de 5^{ème}. Quatre enseignants plus le chercheur, animent quatre ateliers : un atelier jonglerie, un atelier mains à mains, un atelier équilibre, un atelier jeu d'acteur et mise en scène animé par le chercheur et une enseignante. Les enseignants veulent garder leurs habitudes de travail en ateliers techniques, ce qui d'emblée, demande une harmonisation des enseignements autour de la priorité annoncée : articuler les enseignements techniques et artistiques. Cette harmonisation est complexe à gérer dans chaque atelier technique. L'atelier artistique et « mise en scène » est un atelier « rajouté » animé par le chercheur et l'enseignante pour assurer la liaison artistique, les enseignants préférant animer l'atelier dans lequel ils se sentent les plus experts. (S. : « La jonglage. B. : « L'équilibre », C. : « Le main à main », P. et le chercheur : « Atelier mise en scène »).

Les élèves s'engagent volontiers dans la pratique. Ils sont capables de tenir leur rôle de spectateur et de juge et de réfléchir sur leur pratique. Les quatre classes sont hétérogènes. Il y a la meilleure classe de 5^{ème} et celle qui accumule à la fois des résultats scolaires insuffisants et des problèmes d'indiscipline. Toutefois ces élèves soutenus et canalisés par leurs enseignants s'engagent dans la pratique avec plaisir et sérieux. Certaines filles sont inscrites à l'association sportive et font partie des équipes d'acrosport⁵¹ du collège encadrées par l'une des enseignantes (P.). Dix heures d'enseignement sont réparties en cinq séances de deux heures : dix heures dont deux heures d'évaluation, A cela on soustrait le temps de déplacement Les classes, toutes les demi-heures circulent d'un atelier à un autre. Dans chaque atelier (jonglerie, mains à mains, équilibre au rolla-bolla, « mise en piste »), les élèves vivent, pendant le cycle, deux heures maximum d'enseignement auxquelles il faut soustraire le temps des rotations. Malgré les intentions formulées par l'équipe enseignante de vouloir réaliser des cycles longs, les contingences logistiques et les choix didactiques réduisent fortement le temps d'apprentissage.

Les contraintes matérielles :

Les options retenues doivent prendre en compte les contraintes professionnelles : la gestion lourde de quatre classes avec un matériel limité en nombre de rolla-bolla, un temps restreint

⁵¹ Pa. encadre plusieurs équipes qui ont été sélectionnées aux championnats de France. Il y a une véritable « culture » de l'acrosport dans cet établissement. Pascale utilise indifféremment le terme acrosport ou acrogym. Nous retrouverons cette appellation acrogym dans les discours des élèves

d'enseignement et les exigences des collègues comme le maintien d'ateliers techniques et la conception d'un protocole évaluatif facile à gérer.

Evaluation du cycle.

Les productions des élèves : chaque groupe réalise une entrée (en rampant, en *saute-mouton*, en faisant basculer le tapis servant de coulisse (un groupe mixte et un groupe de garçons), en mimant un déplacement en canoë (filles qui miment en alternance des mouvements de pagaies et de maquillage), en réalisant des roulades au-dessus de partenaires (garçons). Chaque groupe réalise un totem singulier en équilibre dans l'espace déterminé et prépare ses balles avant d'intervenir. La phase découverte des balles réalisée avec un jeu d'acteur souvent limité (soulever les foulards qui masquaient les balles, les regarder de près), est enchaînée pour la plupart des groupes avec une jonglerie en synchronisme (*routine* aérienne basée sur des figures simples, assez bien maîtrisées. Très souvent après la phase de jonglerie, les groupes déposent leurs balles, les recouvrent de foulards et miment des déplacements l'un derrière l'autre ou regroupés (couper des herbes hautes, ramper, se suspendre à des lianes) pour atteindre le totem. La « découverte du totem » n'a pas fait l'objet d'un jeu d'acteur : les élèves se bousculent quelque peu pour prendre leurs rolla-bollas et se maintenir en équilibre de façon très précaire. La circulation de l'équilibre au porter, s'est réalisée de façon diverse : par un porter dynamique (quatre porteurs soutiennent un « blessé »), ou par une construction (« un pont de singe » réalisé avec les planches de rolla-bolla) ou par le mime d'une marche dans des herbes hautes. Lors de la dernière phase de porter, les élèves réalisent des porters variés souvent réinvestis des enseignements d'acroport vécus au préalable. Les porters sont avant tout gymniques, issus du code UNSS, surtout chez les groupes filles. Un groupe (garçons) cherche à interpréter son porter de façon expressive : une fois le porter maintenu quelques secondes, les voltigeurs sautent au sol en tournant (en mimant un coup d'épée) les porteurs s'affaissent alors au sol en synchronisme : le porter s'effondre comme un château de cartes. On remarque que les garçons travaillent à côté des filles (quatre groupes mixtes sur douze) et répondent aux commandes artistiques et techniques des enseignants de façon différente en fonction des genres (Garcia, 2007). La majorité des groupes garçons entrent dans une gestuelle correspondant à des valeurs masculines : acrobatie (saut et roulade au-dessus de partenaires, l'exploit, la lutte (voltigeurs qui simulent un combat). Majoritairement pour les groupes de filles, la gestuelle est axée sur la maîtrise des mouvements gymniques (pointes de pieds tendues, salut de type gymnique) exacerbant pour un groupe de filles, des stéréotypes féminins : leur entrée en scène consiste à mimer un déplacement en canoë, entrecoupé de passages où elles font mime de se maquiller, puis elles se chamaillent avec des petites tapes pour démonter le totem. A l'instar de Garcia & Vigneron (2006), on remarque que pour des classes proches des attentes scolaires, les motricités engagées restent cependant différentes selon les sexes : si les garçons ont investi le champ des

activités artistiques, c'est en associant valeurs masculines : force, prise de risque, exploit et « référents historiques et symboliques de l'activité, illustrant « les habits neufs de la domination masculine. »⁵² Une nouvelle culture dominante, plus « euphémisée », de nouvelles formes de valorisation du masculin semblent ici se faire jour ». (Garcia & Vigneron, 2007, p. 46). Ces constats d'un rapport genré au cirque observé dans le cycle se retrouvent également décrits dans les travaux de Garcia et Vigneron (2006). On pourrait dire que le rapport différencié garçons/filles peut être vu, dans le langage du modèle théorique TACD comme un problème de *contrat*, en effet, les filles et les garçons n'abordent pas les leçons de cirque de la même façon : leur système de connaissances actuelles (« déjà-là ») ne sont pas les mêmes, ils ne s'attendent pas à faire la même chose dans le *milieu* cirque prévu par l'enseignant.

Le ressenti des élèves :

L'interview⁵³ des élèves laisse entendre que le cycle est apprécié au regard de son caractère nouveau, varié, « sympathique ». De façon unanime l'atelier équilibre est rejeté ; la jonglerie et l'acrobatie sont les deux ateliers les plus appréciés, l'atelier mise en piste l'est aussi pour sa dimension créative. Les filles ont déclaré leur préférence pour *l'acrogym* et les garçons pour la jonglerie. Cette tendance de différenciation des genres, mise en évidence par Garcia (2007) est certainement accentuée par l'effet EPS de l'établissement qui possède une vraie culture féminine de l'acrosport. Cependant si Garcia et Vigneron (2006) montrent que pour les garçons, les ateliers d'équilibre sont les ateliers les plus appréciés, ici l'engin rolla-bolla est rejeté et ce quel que soit le genre. Il semble en effet qu'ici « le *milieu* rolla-bolla » soit un facteur déterminant. En effet, le rolla-bolla est un engin peu mobile en comparaison à la boule chinoise, au monocycle ou au fil de funambule. Il est très sensible aux écarts de transfert de poids de corps et demande des réajustements posturaux très fins, coûteux en temps d'apprentissage, peu spectaculaires et donc au final, peu gratifiants. Le *milieu* rolla-bolla sollicitant l'équilibre corporel des élèves de manière extra-ordinaire (*milieu* à fort potentiel d'accommodation) les place d'emblée en rupture avec leur système stratégique habituel de connaissances, leur agir actuel (cristallisé dans le *contrat* : leur potentiel d'action disponible leur « interdit » en quelque sorte de choisir cet atelier et d'y développer des attentes. On assiste ici à un refus implicite d'accommoder les exigences du *milieu* rolla-bolla. Les élèves repèrent les intentions artistiques et expressives du cycle. Elèves : « Oui, il y a beaucoup d'imagination à faire par exemple le totem, la mise en scène, les figures, dans tout... non pas en jonglerie enfin si, avec les balles pour arriver... » (Garçons) « On a dû faire des gestes pour passer d'une zone à l'autre » « on a du

⁵² Selon l'expression de De Singly F., 1993, in « Les habits neufs de la domination masculine, Esprit, no 11, novembre 1993, pp. 54-63. » (cité par Garcia & Vigneron, *Op.cit.*)

⁵³ L'interview de certains groupes d'élèves (trois groupes) s'est réalisée « à chaud » après l'évaluation. Les élèves pouvaient répondre librement. Souvent un ou deux élèves prenaient la parole approuvés par leurs camarades (acquiescement de la tête)

inventer une chorégraphie » (Filles). A la question : « Comment avez-vous imaginé vos porters ? » Les élèves répondent : « En fait, on en a fait l'année dernière donc on a pris des exemples sur la « vraie acrogym » (Filles). Les avis sur la musique sont partagés : certains repèrent l'aspect suggestif de la musique comme étant un paramètre intéressant de la thématique la jungle. La musique est appréhendée aussi dans sa dimension métrique qui a fait l'objet d'une attention particulière dans la séance précédant l'évaluation. La musique « paramètre du *milieu* » a semble-t-il agi prioritairement sur les élèves dans la mise en conformité métrique de leur mouvement.

Le ressenti des enseignants.

L'équipe reste frustrée sur le bilan du cycle. Les insatisfactions des enseignants portent sur la gestion et le contenu du cycle que nous allons analyser autour des critères ci-dessous : La gestion temporelle du cycle est ressentie comme une course permanente entre les quatre ateliers pour permettre aux quatre classes d'avoir un temps d'enseignement équivalent. Les enseignants soulignent la lourdeur de la gestion temporelle du dispositif. D'autre part, les enseignants sont sceptiques sur la portée des enseignements artistiques. La musique et le thème imposés ont enclenché des comportements différents, si pour certains garçons, l'engagement est repérable, pour une partie des filles, l'engagement est limité voire simulé sur certains ateliers (découverte des balles et équilibre). L'univers d'*Indiana Jones* validé au début du cycle par les enseignants correspond davantage à un univers masculin : signe tangible que le chercheur et l'équipe ont orienté ces choix en fonction de la population masculine, tendance observée par Garcia (2007) et Coltice (2005). P. : « Car en fait une seule musique avec en plus le thème d'*Indiana Jones*, ça les a enfermés ; on a vu souvent les mêmes choses, il y a plus de copiage que de création. (...) franchement je n'ai pas trouvé ça bien du tout, ils ont fait tous la même chose. » Les contraintes spatiales et temporelles rigides ont favorisé des prestations qui se ressemblent. Les séquences techniques se juxtaposent avec du mime (mimer que l'on se balance d'une corde, que l'on coupe des branches etc...)

Le travail sur le rolla-bolla est décevant : peu d'élèves réussissent à se maintenir dessus. Notre volonté d'inscrire une dimension artistique dans le détournement de l'objet par la construction du totem, a posé un problème d'ajustement des pièces entre-elles pour que la structure reste en équilibre. Ce détournement d'objet a engagé davantage les élèves dans une réflexion technique : faire que les planches et rouleaux « tiennent » en équilibre plutôt que de rechercher une statue artistique. Cette phase de recherche s'est révélée longue, entravant le temps consacré à l'apprentissage technique de l'équilibre sur le rolla-bolla.

Pour le travail en mains à mains : le collègue Carpeaux, grâce à une enseignante P., a une culture d'acrosport très ancrée. Les élèves ont d'emblée repris le travail de porter et de pyramide vus en

cours ou en UNSS. Les filles ont réinvesti les porters avec l'exacerbation des critères gymniques de pointes de pieds tendus, de bras libres placés, de salut gymnique à la fin de la prestation. Les garçons ont réalisé des pyramides avec des voltigeurs expressifs sur des stéréotypes de postures de guerrier.

Analyse des pratiques usuelles (collège Carpeaux).

Nous caractérisons le cycle à l'aide des deux outils de la TACD, le *milieu* et le *contrat didactique*. Quelles sont les incidences de *milieu* et de *contrat* ? Le *milieu* est constitué de contraintes spatiales, temporelles et thématique « rigides » qui conduisent les groupes à des réponses uniques en « prêt à porter » (comme le désigne Del Perurgia, cité par Monteiro Mora Porteira, 2006). La composante du *milieu*, thématique associée à deux autres contraintes, musicale (bande son du film dans une durée réduite) et spatiale (réaliser un événement par espace déterminé dans un sens giratoire), ont participé à enfermer les élèves dans un type de réponse : la découverte des balles et leur manipulation, la découverte du totem, le travail en équilibre, et le porter final. Ces contraintes ont certes permis à tous les élèves de réaliser une production collective en très peu de temps, mais s'avèrent au final, organisées par une « représentation unique ». Les composantes du *milieu* : faire un « totem humain » et faire « un totem rolla-bolla » se sont révélés peu porteuses de sens pour les élèves. On peut, semble-t-il parler ici « d'une crise de référence » (Sensevy, 2007) : s'il s'agissait pour les enseignants d'investir une fonction symbolique aux échafaudages humains et matériels, les élèves sont restés, quant à eux, à la fonction instrumentale d'empilement d'objets ou de réinvestissement de savoir-faire sportifs. On remarque aussi que la thématique « aventure » choisie et proposée par le chercheur à l'équipe a conforté les valeurs masculines et renforcé les stéréotypes sexués. Les choix musicaux et thématiques connotés masculins (l'aventure, la lutte contre les éléments) ont engagé les garçons dans une gestuelle emprunte de valeurs masculines (risque, exploit, lutte) avec des porters et des circulations mimant l'affrontement. « (...) Si les garçons pénètrent dans le champ des pratiques artistiques et expressives, ce n'est pas en assimilant les dimensions féminines de ces activités ; bien au contraire ils font ressurgir les éléments fondamentaux - risque, vertige, exploit, performance, transgression, honneur, orgueil, fierté, séparation des sexes et des rôles, rôles sexués, singularité, irrévérence (...). » (Garcia, 2007). Par contre, si les filles sont sur une motricité moins engagée dans les circulations, elles se révèlent performantes dans la réalisation de porters difficiles qui respectent les valeurs gymniques (tenue de corps, exigence de hauteur et de difficulté). Un groupe de filles expertes en *acrosport*, exacerbent certains stéréotypes féminins lors des circulations (elles font mine de se coiffer et de se maquiller, elles minaudent). Cette réponse entre en décalage avec la commande de la situation (montrer la pénibilité des déplacements dans la jungle) et tourne en dérision la thématique choisie, ce qui interroge avec justesse la pertinence de celle-ci. D'un point de vue topogénétique, on repère que

le *jeu d'apprentissage* dans chaque atelier : jongler ensemble, s'équilibrer sur des rollas-bollas, lier les séquences, faire des porters (totems humains) a donné lieu à des transactions qui portent sur les aspects techniques : si l'ambition affichée du *jeu d'apprentissage* dans chaque atelier est de questionner la technique (balles, rollas-bollas, porter) par la thématique « aventure », il s'avère que la proportion d'interactions portant sur les aspects techniques est largement supérieure aux aspects artistiques. La part de responsabilités dans le *contrat* se situe davantage du côté des enseignants qui ont tendance, semble-t-il, sous pression temporelle, à institutionnaliser très vite les savoirs en jeu. D'un point de vue chronogénétique, on repère que le *temps didactique* est discriminatoire du fait des rotations du travail en atelier. En effet, dans la chronologie, les transactions se révèlent différentes pour chaque groupe avec des impacts différents, au regard du moment de la rotation : il est difficile pour les élèves du groupe qui passe en premier, dans l'atelier mise en scène et jeu d'acteur, de réinvestir par la suite ces apprentissages dans les autres ateliers de type technique.

2.2.2 : 2^{ème} étude : le collège St Exupéry. (Cf. Annexe 5 : interview de l'enseignant)

Nous avons interrogé Pierre Dubois, l'enseignant associé à l'ID sur les enseignements de cirque réalisés durant les années précédant l'expérimentation. Pierre (P.) explique que l'équipe tout en organisant des ateliers techniques, était attentive à l'enseignement de la dimension artistique du cirque en l'abordant à l'échauffement. « La partie artistique, je l'amenais à l'échauffement à chaque séance. A partir de tout ce qui était personnage, on a repris le thème de la planète, on a revu tous les types d'effets, mais c'était très découpé, ce n'était pas réinvesti concrètement, les gamins avaient du mal à reprendre leur personnage, forcément parce qu'on ne l'amenait pas. » L'enseignant met en évidence que le travail en ateliers et la fragmentation des objets d'enseignement ne favorisent pas chez les élèves, le réinvestissement d'apprentissages de dimension artistique (la qualité d'interprétation de personnages observée lors du travail de l'échauffement ne se vérifie pas, au final dans le travail technique de jonglerie ou d'équilibre. D'autre part, il explique que la dimension artistique est abordée au travers la conception d'éléments de liaison entre deux ateliers techniques. P : « L'aspect artistique c'était surtout la liaison entre les deux ateliers, c'est là qu'on le voyait (...) » Si l'enseignant semble satisfait des progrès techniques des élèves, il relativise d'emblée ces avancées au regard du travail en ateliers qui semblent diminuer le temps de répétition. P. : « Il faut dire que problème de l'apprentissage par atelier est que les élèves tournent toutes les six minutes, multiplié par huit séances, il reste peu de temps.» L'enseignant met aussi en évidence la gestion difficile du matériel.

Notre ID se voit ainsi éclairée par la formulation des insatisfactions ainsi exprimées au regard du *milieu* proposé et des *contrats* qui ont émergé. A la lumière de ces expériences, il nous faut être

vigilant pour choisir les composantes du *milieu* de notre ID, c'est ainsi, que se dessinent plusieurs options :

Composante organisationnelle : au travail par atelier, nous adoptons un travail frontal organisé autour de l'étude d'un objet d'enseignement commun à la classe.

Composante technique : d'un point de vue technique : en jonglerie nous gardons la jonglerie avec balles pour explorer d'autres manipulations que l'aérienne. Nous travaillerons sur l'acrobatie mais en étant vigilant à son approche pour favoriser des réponses singulières.

Composante artistique : Il nous faudra être vigilant sur la thématique et les musiques exploitées. Si celles-ci sont trop suggestives ou trop « genrées », elles confortent les clichés sexués et les réponses stéréotypées.

Composante temps : Si la variable temporelle stricte a permis de circonscrire et baliser la démarche de création, elle semble cependant avoir bâillonné l'expression de certaines trouvailles. Il nous faudra être vigilant sur une durée optimale de la musique.

Composante lieu : l'utilisation de la scène et des coulisses a permis aux élèves d'orienter leur projet en fonction des spectateurs, c'est donc une dimension que nous garderons. Cependant les circulations et leur sens seront laissés à l'initiative des élèves.

Fort de l'analyse des insatisfactions professionnelles exprimées sur certains milieux didactiques, il nous faut repérer maintenant ce qui organise l'activité des experts circassiens afin de proposer un *milieu* à forte densité épistémique pour faire entrer la classe dans des *jeux épistémiques*, envisagés comme moyen d'un devenir individuel et collectif, d'un avenir partagé avec les autres générations.

3 : Jeux épistémiques circassiens au travers de plus de deux cents ans d'histoire.

Le paysage circassien actuel, héritier d'une évolution faite de métissages et d'hybridations, est composite et propose différentes formes de cirque. Il nous revient ici de pister dans la genèse des pratiques circassiennes⁵⁴, ce qui constitue « la matrice du cirque » entre permanences et ruptures. Nous essayons ici de repérer la permanence des *jeux épistémiques* circassiens et leurs savoirs « enfouis » dans leurs pratiques pour orienter les *jeux d'apprentissage* de notre ID, afin que la classe approche de près la genèse des jeux d'expert. Trois critères nous servent à comprendre ces *jeux épistémiques* : ce qui constitue la pérennité des objets techniques saisis

⁵⁴ Nous écartons ici les pratiques autonomes de la jongle et de monocycles et ne retenons que les pratiques de spectacles de scène ou de piste.

dans leur paradigme d'émergence (rapport au monde, rapport au risque), puis sur le plan artistique ce qui fonde les langages et codes esthétiques (le sens du propos chorégraphique et son écriture avec son rapport à la musique et aux autres arts, notamment avec la danse) et enfin ce qui relève de la mise en scène (l'espace d'évolution et son rapport d'exposition au spectateur). Pour le détail de cette analyse comparative nous renvoyons le lecteur au tableau de l'annexe 2 : « le cirque français actuel ». Pour balayer le champ circassien, nous pouvons citer Vitali : « Le Théâtre équestre du XVIIIème est devenu le Cirque au XIXème, puis les Arts du cirque au XXème (Jacob, 2002). En effet, le spectacle du cirque en France revêt aujourd'hui plusieurs formes, réunies par les spécialistes sous le nom de « cirque actuel » : le Cirque classique plus communément appelé le Cirque « traditionnel » ou « de tradition », héritier du Cirque moderne, né au XVIIIème siècle, le Nouveau cirque apparu dans les années soixante en France, et le Cirque contemporain, né des directives du ministère de la Culture et des politiques culturelles conduites depuis la décentralisation culturelle de l'immédiate après-guerre et appliquées au cirque depuis les années 1980. Apparemment en rupture avec le Cirque classique ou traditionnel, le Nouveau cirque des années 1970 et le cirque Contemporain des années 1990, s'appuient pourtant sur les mêmes disciplines, mais distribuées différemment au service d'œuvres aux compositions variées. La vraie ligne de partage est plutôt économique qu'artistique, avec une économie privée pour le cirque traditionnel (80%) et une économie publique subventionnée, pour le cirque contemporain (20%) » (Vitali, 2006). Au-delà des querelles et de traçage de frontières, le cirque reste un art « en débordements, toujours à la limite des limites » qui à la différence de la danse « reste engagé dans une relation certainement contraignante avec les objets sans lesquels il perdrait sa spécificité agissante. » (Lachaud, 2001, p.140). Les jeux circassiens pendant plus de deux cents ans empruntent à d'autres jeux issus de l'art de la guerre, du théâtre, de la musique, de la danse, et en dernier lieu des arts plastiques et numériques. Les *jeux épistémiques* sont donc « métis » (Lachaud, 2002), ne renonçant pas à des hybridations qui jettent le trouble dans le genre (Guy, 2005). La querelle redoutable dans les années 80 entre les anciens et les nouveaux autour de la définition du cirque s'inscrit dans cette problématique. Les anciens se revendiquent comme étant les seuls dépositaires authentiques d'un art « pur » qui...n'existe pas et que les jeunes générations ne réclament pas à tout prix le label pour leurs créations. La culture vivante est en effet par définition un bricolage « où mélange et impureté sont revendiqués comme l'expression d'un imaginaire sans limite. » (Duvignaud, 1973). « L'hybridité est signe de bonne santé pour un art ; elle implique la recherche de formes inédites, la réflexion sur sa propre définition, et non la reproduction à l'identique d'un savoir-faire. (Martinez, 2002, p.22). On relève cependant des constances comme l'engagement technique des jeux circassiens avec l'acrobatie, déclinée dans ses deux sens et la jonglerie, leurs formes peuvent alors être brutes ou sophistiquées avec le recours ou l'invention

de structures ou d'objets. Une autre permanence s'observe : le jeu d'acteur qui prend différentes formes suivant les genres : « arquelinades » et mimodrames dans le cirque moderne, réservé à Mr Loyal et aux clowns dans le cirque traditionnel et étendu à tous les artistes dans le cirque contemporain. Le *jeu épistémique* circassien est de jouer avec les émotions des spectateurs : des plus brutes aux plus subtiles, des plus familières aux plus étranges en donnant à voir une prise de risque physique et/ou symbolique. L'autre constance observée est que les jeux circassiens s'expriment, dans le risque, risque de perdre l'équilibre, risque de perdre la face, mais aussi dans la subversion. L'acrobate et le jongleur font fi de la pesanteur, dans la contestation, l'*Auguste* fait fi de l'autorité de Mr Loyal et du clown blanc, le circassien contemporain conteste l'ordre établi et dénonce les travers de la société. Les jeux circassiens expriment la complexité de l'humanité dans ses rapports au réel : de l'exploit physique réalisé pour lui-même démontrant la supériorité de l'acrobate sur le réel (pesanteur), à l'exploit physique qui dit autre chose, au déni de la prouesse donnant à voir la fragilité humaine. Le concept de faute est concomitant à cette vision du réel. Si dans le rapport de domination de l'homme correspond le sentiment de faute lorsqu'il y a chute, dans le nouveau rapport écologique au monde, la chute (qui reste inévitable) devient moyen de re-création du monde.

Domination triomphante

Rapport écologique apaisé

Chute fatale.

Chute créatrice.

Le héros déchu

L'homme libéré

Afin d'éviter une vision dichotomique restrictive et infondée, nous illustrons ce rapport au monde du jeu circassien sur un axe. Les jeux circassiens sont divers, portés par les intentions de ses acteurs qui peuvent naviguer en fonction de leur création d'une tendance à l'autre.

4 : Les traits distinctifs de la Cie Méli-Mélo.

4.1 : Enjeux.

Nous nous attachons à créer un *milieu didactique* où la référence à l'œuvre s'inscrit comme une priorité pour faire éprouver à l'élève les résistances du processus de création artistique vécu par l'expert. L'œuvre doit donc être choisie avec vigilance, il faut qu'elle « fasse autorité », en d'autres termes que l'œuvre soit choisie parmi d'autres, car révélatrice de traits saillants (en rupture avec le passé ou significative d'une tradition) d'un genre artistique, comme peut le faire l'enseignant de littérature qui choisit pour ses élèves, une œuvre de Stendal pour rendre compte du genre littéraire, le romantisme par exemple. Pour saisir le *jeu épistémique source* du circassien expert, nous avons suivi une jeune compagnie de cirque contemporain, la Cie Méli-

Mélo, lors de la création de sa pièce *Tétatétakam*. L'enjeu est d'analyser ici « le jeu épistémique » qui opère dans une création circassienne pour tenter de constituer pour notre ID « un milieu prénant » au sens donné par Brousseau (1986), repris par Loquet & coll. (2007). En d'autres termes, il nous faut comprendre les éléments des savoirs construits par les experts, afin de proposer aux élèves un milieu propice à leur émergence et leur circulation dans la classe. C'est donc par une démarche *ascendante* à partir des pratiques expertes observées *in situ* que nous procédons : du relevé des traits distinctifs de *Tétatétakam*, à l'ouverture vers d'autres troupes d'hier et aujourd'hui pour analyser leurs points de convergences et de divergences. Puis nous théoriserons « ces traits distinctifs » avec certains auteurs, pour enfin extraire des éléments épistémiques décisifs pour notre ID.

4.2 : Une rencontre.

En mars 2007, nous découvrons *Méli-Mélo*, qui travaille à *Tétatétakam*, en résidence au pôle régional des arts de la rue *le Boulon*⁵⁵. La troupe est composée de Tania acrobate (acrobatie portée) et jongleuse (manipulation de bâton), Jérémy acrobate (acrobatie portée) et jongleur, Amaury (mât chinois) et Sébastien jongleur (balles de contact), Gwenaëlle (trapèze). Lors d'une soirée au centre régional des arts de la rue, le *Boulon*, le groupe présente une partie de sa création en gestation. Tania réalise une séquence de manipulation au bâton, Amaury fait un exercice au mât chinois et Jérémy travaille aux massues. Nous les avons retrouvés quelques mois plus tard à Trith-Saint-Léger⁵⁶, commune qui a acheté, par anticipation le spectacle. Cette dernière résidence, d'une dizaine de jours, permet de finaliser la pièce et de réaliser la « première ». Nous avons suivi quatre répétitions et interrogé Tania et Caroline metteurs en scène.

4.3 : Les traits distinctifs d'une compagnie qui se revendique du « genre contemporain »

4.3.1 : Une compagnie constituée d'anciens élèves d'une école de cirque :

Tania : « Notre histoire a commencé en 1997 : cinq amis se rencontrent au centre des Arts du Cirque de Lomme. On avait chacun des parcours différents, on avait jamais fait de cirque de notre vie, on avait entre 18 et 21 ans avec des parcours sportifs différents : certains avaient fait beaucoup de sport, d'autres pas du tout. Gwenaëlle avait fait beaucoup de gymnastique, moi beaucoup de sports collectifs (...) La Cie a fait le choix de garder une équipe d'encadrement fidèle avec notamment Caroline. »

La constitution et la permanence des équipes de cirque est fonction des types de cirque. Les grandes enseignes comme le *Cirque du Soleil* sélectionnent à partir de castings les équipes qui travaillent pour un seul spectacle. Par contre, on trouve dans le cirque traditionnel ou néo

⁵⁵ Le Boulon : centre régional des Arts de la rue, situé dans une usine de boulonnerie désaffectée à Condé sur Escaut (Nord).

⁵⁶ Commune proche de Valenciennes (Nord)

traditionnel des stabilités d'équipe fonctionnant autour d'une cellule familiale qui assure la totalité du spectacle (*Romanès*⁵⁷, *Morallès*⁵⁸, *Jackson*⁵⁹, *Pocheros*⁶⁰) ou qui renforce le spectacle avec des numéros d'artistes indépendants (*Le cirque Arlette Grüss*⁶¹, *Cirque Alexis Grüss*⁶², *Bouglione*⁶³, *Ô cirque*⁶⁴). La *Cie Méli-Mélo* est issue de l'école de cirque de Lomme.⁶⁵ Il est à noter que le groupe choisit d'adopter la dénomination des formes théâtrales ou dansées, comme certains groupes de cirque contemporain (*Cie XY* ou la *Cie Foraine*).⁶⁶ « Ce rassemblement régulier et volontaire des artistes contemporains est un écho des anciennes familles de voyageurs qui véhiculent inconsciemment une mythologie de l'errance en troupe. » (Jacob, 1992, p. 126). L'équipe fonctionne comme une tribu regroupée autour d'un partage de mêmes valeurs et codes esthétiques souvent initialisés par la formation. C'est ainsi que la *Cie Anomalie* créée en 1995⁶⁷ est composée d'anciens du CNAC, que la *Cie Féria Musica* est composée d'anciens étudiants de l'école de cirque de Bruxelles. Martinez (2002) explique que *l'ensemble* dans la création du cirque contemporain : « (...) c'est avant tout le collectif, fondé sur un travail de groupe et non sur la starisation individuelle d'une tête d'affiche (qu'il s'agisse de Sarah Bernhardt ou d'Enrico Rastelli⁶⁸). » D'autre part, *l'ensemble* recouvre aussi la conception du spectacle, non comme une suite de numéros déjà prêts mais comme le déroulement de scènes ayant une certaine unité thématique ou esthétique.

Élément épistémique retenu pour la conception de l'ID :

⁵⁷ Le cirque tzigane Romanès est surnommé 'Le Peuple de promeneurs', par Alexandre Romanès, son fondateur.

⁵⁸ La famille Morallès 1971.

⁵⁹ Le cirque Jackson est un cirque familial (7^{ème} génération) du Nord.

⁶⁰ *Les Pocheros* : Peau, Chair et Os. Deux couples acrobates, jongleurs et clowns à la fois composent le noyau dur de la troupe. Pour *la Maison autre*(1993) une danseuse et deux chanteuses se sont greffées au groupe.

⁶¹ Gilbert Grüss (le fils d'Arlette) assure la direction du cirque et réalise avec sa femme Linda et sa fille Laura-Maria un numéro de dressage de chevaux qui prend place dans une mosaïque de numéros assurés par des artistes cosmopolites.

⁶² Le cirque Grüss-Jeannet est né en 1948. « Ces dernières années il a renoncé à l'itinérance et propose ses nouvelles créations (...) chaque année à Paris, d'Octobre à Mars ; Puis il rejoint le domaine de Piolenc, en Avignon, où il permet à un large public de suivre des stages de cirque. » (Herry, C. in arts de la piste, n° spécial 2010, p.46-47.)

⁶³ Le cirque Bouglione : dès 1924, les Bouglione fondent leur premier cirque et acquièrent en 1934, le cirque d'Hiver de Paris. Sampion Bouglione veille aux destinées du Cirque d'Hiver alors que la nouvelle génération (Sampion Junior, Joseph et Francesco) présente depuis 1999, une nouvelle production chaque année, dans l'unique cirque stable de la capitale. (Christophe Herry, in arts de la piste, n° spécial 2010, p.46-47.)

⁶⁴ Ô cirque : « Chez les Fratellini, c'est Valérie qui a la lourde tâche de veiller à l'héritage de sa célèbre famille. Avec Gilles Audejean, elle dirige la compagnie Ô Cirque » Annie Fratellini a créé avec Pierre Etaix une école nationale de cirque ouverte à tous en 1974. Cette école devient Académie soutenue par le ministère de la Culture en 2002. (Christophe Herry, in arts de la piste, n° spécial 2010, p 46-47.)

⁶⁵ Cirque de Lomme, lieu de formation et de promotion du cirque dirigé par Christophe Crampette.

⁶⁶ Les appellations compagnie et cirque s'emploient dorénavant à part égale dans les pratiques circassiennes contemporaines.

⁶⁷ Cette promotion du CNAC a travaillé au spectacle précurseur du cirque contemporain mis en scène par Joseph Nadj, *le cri du caméléon* en 1996.

⁶⁸ Rastelli (1896-1931): l'un des plus grands jongleurs du début du XXème siècle.

« *L'ensemble* » ainsi défini se rapporte à l'idéologie des compagnies de cirque contemporain.⁶⁹ Ce choix laisse entendre l'attachement à des valeurs que l'école défend à savoir le partage des droits à l'expression et aux responsabilités, et l'abnégation dont il faut faire preuve pour défendre l'argument artistique du projet collectif. Il nous semble intéressant de faire vivre aux élèves le concept de *l'ensemble* dans sa double signification, afin d'approcher les valeurs qui semblent sous-jacentes au concept.

4.3.2 : L'absence d'animaux.

Tania : « Le cirque *Méli- Mélo* s'inscrit dans le cirque contemporain. C'est à dire un cirque sans animaux. »

Ici Tania fixe d'emblée l'absence d'animaux comme une marque de « distinction impérieuse » (Guy, 1998). Au XIX^{ème} siècle, le cirque a bâti son existence sur les spectacles équestres initialisés par Asthley à qui on attribue une paternité relativisée du cirque moderne (Dampénon cité par Goudard, 2005).⁷⁰ Philip Asthley, né en 1742, fils d'un ébéniste anglais est un cavalier émérite engagé dans un régiment prestigieux où il y glane quelques succès. Alléché par les profits substantiels des voltigeurs équestres alors en vogue, il édifie en 1779, le *Asthley's Amphitheatre Riding House* où il donne une série d'acrobaties à cheval à laquelle il ajoute des acrobaties, le tout soutenu par un tambour et des fifres. « Dans sa dimension immuable de treize mètres - la longueur de la chambrière en représente le rayon -, la piste devient un point de repère unique au travers le monde. » (Jacob, 1998). La fin du XIX^{ème} siècle est marquée par les grandes expéditions et le cirque, en produisant des exhibitions d'animaux indigènes, répond alors aux attentes d'un public populaire moins sensible aux démonstrations équestres comme pouvait l'être le public aristocrate ou bourgeois. L'absence d'animaux dans le cirque contemporain est une rupture avec la tradition. L'animal est suggéré à des fins de parodie du cirque traditionnel ou d'effet esthétique ou au contraire existe sur scène comme acteur fondamental de l'œuvre. On peut citer cirque *Plume* en 1992, avec son spectacle *No Animo, mas anima* véritable manifeste écologique contre le dressage des animaux. Il présente une vamp habillée de cuir dompter un fauve qui est n'est autre qu'un artiste. Le cirque *Plume* réitère le manifeste, dans *Plic-Ploc* (2004)⁷¹ et parodie de façon poétique le dressage en symbolisant les

⁶⁹ Le faire ensemble prend d'autres formes dans le cirque traditionnel. Les numéros sont individuels et la création du spectacle revient souvent au directeur qui agence les numéros, mais le collectif prend d'autres formes : participation au montage, démontage du chapiteau, installation du matériel d'un autre artiste etc...

⁷⁰ La paternité d'Asthley du cirque moderne est relativisée par Goudard qui met en évidence que ni les spectacles équestres ni les entrées clownesques n'ont été inventés par Asthley et ses contemporains. Les entrées clownesques existaient depuis le Moyen Age sous la forme « des entrées du souverain » et les spectacles équestres sous la forme de parades issues des carrousels ou *Guerra di bellezza*. « Asthley, comme ses prédécesseurs et successeurs, ont rendu accessible au plus large public ce dont seuls les aristocrates jouissaient jusqu'alors en privé : les fêtes équestres, auxquelles était convié, pour les agrémenter, le peuple des saltimbanques, autre aristocratie. » (Goudard, 2005, p. 43)

⁷¹ C. Taguet expose dans de nombreux carnets la démarche de création de *Plic- Ploc* spectacle sur la thématique de l'eau.

fauves par des parapluies que le dompteur dresse à l'aide d'un tuyau d'arrosage. L'engloutissement a lieu : les parapluies absorbent le dompteur qui ressort de l'aventure en caleçon ! L'humour provocateur déstabilise la superbe affichée du dompteur. Si les animaux vivants sont présents, ils ne font que servir le propos artistique par leur unique présence. C'est ainsi qu'A. Larue de la *Cie Foraine*, dans *Lear Eléphant*, présente des pachydermes et dans *Re Vu/Rue Marcel Duchamp* exhibe un dromadaire. Les animaux sont là, ils ne font rien, l'incongruité de leur présence dans le spectacle est justifiée par la « licence poétique » (Guy, *op.cit.*, p.32). Si le genre contemporain condamne la domestication de l'animal, certains artistes comme *Bartabas*, du *Théâtre équestre Zingaro* créé en 1980 ou *Manolo* qui crée en 1989 le *Théâtre du Centaure* magnifient l'animal en instaurant avec lui des relations de complicité qui font des chevaux des acteurs à part entière. La mise en abîme de la domestication de l'animal est un signe de la réflexion artistique du cirque contemporain sur son passé et ses références. « *No animo mas anima* attire l'attention sur le refus des numéros animaliers, mais le *anima* compte dans ce titre tout autant. L'âme, la sensibilité, la tendresse, l'harmonie, voilà le programme d'une représentation pacifique du monde, loin de l'exaltation tonitruante du cirque traditionnel ». (Guy, 1998, p.44). Le cirque contemporain s'inscrit dans le mouvement écologique du respect de la nature, dans « (...) un nouveau contrat moral entre l'homme et la nature (on songe au Contrat naturel de M. Serres, publié en 1990) (...) » (Guy, *op.cit.*, p. 31).

4 Elément épistémique retenu pour la conception de l'ID

Si dans notre ID les animaux sont absents, pour des raisons logistiques évidentes, il n'en demeure pas moins intéressant de réfléchir sur le rapport nature et culture et de nous inscrire ainsi plus volontiers dans la perspective écologique du cirque contemporain sans consommation, ni instrumentalisation abusive des objets et des hommes.

4.3.3 : Les lieux du spectacle circassien.

Tania : « Donc on est quatre : Jérémy, Séb Gwen, et moi. On monte un premier spectacle de cirque qui s'appelle un *Petit nuage de cirque* qui sort en avril 2001, autour d'une structure autonome posée au sol qui n'a pas besoin d'accroche et qui nous permet de jouer dans tous les lieux, sur une piste de 8,50m de diamètre (...) »

Comme beaucoup de jeunes compagnies, *Méli-Mélo* travaille sous chapiteau ou en salle au gré des contrats et adapte ses spectacles aux lieux d'accueil. Relevons ici ce qui constitue les traits distinctifs de l'espace circassien expert pour éclairer la composante « lieu » de notre *milieu*.

Le chapiteau.

Si dans l'imaginaire collectif, le cirque et le chapiteau forme un couple indissociable, il n'y a au demeurant, aucun lien de consubstantialité entre eux (Rosemberg, 2007, p.16). La paternité des

chapiteaux revient aux peuples nomades, des bédouins, aux mongols, aux colons américains (Jacob, 2007, p.14), le cirque emprunte cet espace éphémère. Il nous faut ici déterminer ce que la création circassienne doit à cet espace nomade, porteur de symboles. En 1768, P. Asthley installe à Londres à ciel ouvert, un enclos rond pour produire un théâtre équestre, il édifie le premier cirque en dur inspiré par l'architecture élisabéthaine. La seconde moitié du XIX^{ème} siècle voit la construction dans toute l'Europe de cirques en dur, mais à l'orée du XX^{ème} siècle, ce que les promoteurs n'ont pas réussi à détruire, les deux guerres se chargent de le faire, un nouvel espace d'expression se dessine avec le développement des chapiteaux de toile (Rosemberg, *ibid*). L'Europe et la France découvrent les chapiteaux à partir de 1897, avec la tournée de *Barnum et Bailey*, concepteurs américains de chapiteaux gigantesques pouvant accueillir trois pistes de cirque. Les chapiteaux poussent comme des champignons. » (Jacob, 2007, p.15). « On passe ainsi de l'ovale des arènes romaines à la circularité parfaite du cratère lunaire. » (Jacob, *ibid*). Si pour des raisons budgétaires, 80% des compagnies actuelles⁷² tournent sans chapiteau, les grandes enseignes classiques, *Grüss, Amar, Bouglione, Pinder*⁷³ continuent de monter et démonter les leurs et ce malgré les difficultés. Ils côtoient les grandes structures des chapiteaux du cirque contemporain comme le *Cirque du Soleil*, ou la *Bulle des Arts sauts*. Aux côtés de ceux-ci, des chapiteaux à la jauge plus modeste pratiquent l'itinérance par conviction artistique comme J. Le Guillerm ou Le cirque *Zanzibar* qui revendiquent l'authenticité de l'acte circassien au sein du chapiteau (Guy & Rosemberg, 2002). C'est ainsi qu'« entre nostalgie et convivialité *Romanès* a su réinventer une modernité tzigane à cet univers traditionnel, en le dépouillant de ses fards les plus outrés. *Convoi exceptionnel, Plume, le Cirque en Kit, Jani Nuutinen* ou *Pocheros* (...) ont su, le magnifier ou y apporter un brin de dérision, une manière de dire leurs racines sans être dupes de la part de ringardise qu'elles peuvent véhiculer.» (Quentin, 2006, p. 6). En adoptant le chapiteau, les artistes réaffirment de cette manière, leur attachement à la tradition circassienne et mettent en évidence l'intérêt d'un rapport direct avec le public. « Nous pouvions enfin relever le défi du circulaire. Dans cet espace clos, il n'y a pas de place au relâchement, on ne triche pas. » (Cie AOC l'Enquête/vive le chapiteau, 2007). « L'échange avec les spectateurs est indéniable, positif, très généreux et convivial. Et l'on touche aussi un public plus populaire qu'en salle. » (Vacher, *ibid*).

Le chapiteau : un espace extraordinaire qui embarque les imaginaires.

Dès que le cirque arrive en ville, avec ses camions, son chapiteau, un air de fête se dégage: l'atmosphère change, le temps de son installation, le quotidien et la norme, sont bousculés. Les

⁷² « En 1982, on comptait 36 chapiteaux de cirques licites, contre 90 environ aujourd'hui. Mais si le nombre de chapiteaux a plus que doublé, sa part relative dans le paysage circassien a largement diminué au regard de la multiplication des compagnies, 450 environ. » (Rosemberg, 2007)

⁷³ « Le cirque *Pinder* maintient la tradition circulaire pure et dure au rythme de 330 jours ouvrés par an, et plus de 700 séances au total. » (Rosemberg, p. 20)

imaginaires sont sollicités : le merveilleux, le voyage, l'ailleurs, le subversif. « Contretype du creux, le chapiteau est un gouffre à l'envers. Le chapiteau est à la fois un symbole, un artifice, un seuil, un havre et un espace de convivialité. Si la piste s'apparente au feu originel, projetant des ombres magiques sur les parois de la grotte et rendant les hommes plus grands, plus forts, le chapiteau incarne la caverne translucide, à la fois charpente et ciel de substitution. C'est le manteau de Saint Bernard, la cape de Dracula et l'ultime linceul. C'est un derme, une membrane et une robe aux larges plis, un prétexte à odyssées et une salle de jeux. » (Jacob, 2007, p.14). Les imaginaires sont embarqués lorsque le chapiteau apparaît, porteur d'un sens qui nous dépasse. Nous rapportons ici une longue citation de Goudard qui peut nous éclairer : « Le cercle impose l'idée de finitude, qui sécurise tout en limitant. Il entoure, délimite symboliquement un périmètre d'existence qui renvoie à la vie (corps, remparts des villes), ainsi qu'à la mort (tumuli des cimetières circulaires archaïques). Parcourir le cercle, c'est décrire le cycle des morts et des naissances (...) La verticale qui passe du ciel du chapiteau à la sciure de la piste ou plancher de la scène, renvoie à la comédie humaine qui se débat entre le commun et l'étranger, entre la norme et la subversion, entre la sécurité et le risque (...). La structure spatiale du cirque qui combine cercles et verticales, permet aux artistes d'exprimer à la fois l'histoire du monde (la linéarité du temps, les cycles), et celle de l'homme, espèce et individu (la gravité, la station debout, la mort). De ce fait, le cirque devient une représentation, un « théâtre » du monde et nous permettent de nous situer dans l'univers, poétiquement autant que physiquement.» (Goudard, 2005, p.160).

Piste ou scène ?

Méli-Mélo préfère pour *Tétatétakam* la scène à la piste, il nous revient ici, par une analyse en contraste avec d'autres troupes, de cerner les incidences sur la création.

La piste imposée par l'animal :

C'est au cheval que l'on doit la piste de treize mètres de diamètre, l'animal va façonner ainsi les acrobaties de l'homme au sein de « ce cratère symbolique » (Jacob, 2006). Certains artistes n'imaginent pas leur spectacle autrement que sur piste, comme R. Balagué et B. Gros de la *Cie Vent d'Autant* qui cherchent pour leur spectacle *Autour d'elles* (création 2003) la proximité avec le public : « le diamètre est juste bon pour que les regards des spectateurs se croisent obligatoirement, à la fois proches et lointains » ce qui provoque l'échange et la complicité (Cougoule, 2006, p.50). Alors qu'en complet circulaire, la fil de féryste, J. Gallard ressent l'énergie du public « même dans le dos ! Il la porte et lui donne l'impression d'être soulevée (...) dans un théâtre, le public est loin, les regards la déséquilibrent vers le fond de scène, elle passait son temps à chercher le public pour orienter sa performance. » (Cougoule, *ibid*, p.50). « L'enjeu du cercle est devenu l'une des lignes de fracture de la révolution copernicienne que vit

actuellement le cirque. Un changement radical dans la conception plastique, physique et métaphysique des arts de la piste (...) » (Ciret, 1996, p.126). Après avoir mis à distance les codes du cirque classique (abandon de la domination des animaux, course à l'exploit), les formes circassiennes théâtralisées ont rompu avec les « espaces et symboles circulaires ». Au *quatrième mur* de la « boîte » scénique du théâtre s'oppose « l'autel de sciure, de terre et de poussières » (Fagot, 2010, p.127). L'abandon par le circassien de la piste pour le théâtre n'est pas anodin. Il abandonne ainsi une part de sacré conférée par l'encerclement des spectateurs. « Le cercle exprime le souffle de la divinité sans commencement ni fin. Ce souffle se poursuit continuellement et dans tous les sens. Si ce souffle s'arrêtait, il y aurait aussitôt une résorption du monde ». Enfermé au cœur du cercle, « divine proportion » (Jacob, 2006, p.32) » l'artiste exalte et absorbe tout à la fois l'énergie et la frénésie de la foule. (Fagot, 2010, p.127). Au théâtre le public est en contrebas de la scène, le 4^{ème} mur et les coulisses constituent autant de mises à distance avec le public. D'autre part, « (...) Si le théâtre fonctionne sur l'illusion, le cirque ne cache rien. Il n'y a pas de coulisse pour l'acrobate, le réel est là, entièrement donné dans le présent du spectacle, c'est même ce présent qui est réel » (Ciret, *ibid.*, p.127). L'acteur s'inscrit dans une textualité dramatique qui lui donne « une histoire, un passé, une mémoire, avant d'entrer sur le plateau. La dramaturgie pérennise la vie des personnages déjà écrits. L'acteur peut survivre à la scène qu'il quitte. Il connaît le hors champ, que l'artiste de cirque ignore. Celui-ci n'existe que dans le présent de la piste » (Ciret, *op.cit.*).

Piste et choix artistiques : le geste est remodelé en fonction de la forme scénique.

« La piste vaut comme système métrique avec lequel il faut composer ou transgresser. C'est le temps d'une quête : l'adéquation entre la *forme* et la *fond*, le temps aussi de la déconstruction et de la réappropriation. Désormais, le geste acrobatique est pensé à partir ou en fonction d'un espace. » (Jacob, 2006, p. 33).

Les codes de l'en-face de la scène et de l'ouvert de la piste

La création se structure en fonction du spectateur, dans *l'en-face* de la scène ou *l'ouvert* de la piste « La scène de théâtre met au monde des histoires et personnages pour les placer face au spectateur. L'analogie avec la peinture est évidente. Le spectateur est envahi par la vie intense qui traverse l'écran virtuel du « quatrième mur » invisible de la scène (...) Nécessité de la mise en lumière dans un espace courbe, liberté du regard tous azimuts, le spectacle du cirque présente beaucoup d'analogies avec celui de la sculpture. Au face à face avec la peinture, s'oppose le regard qui enveloppe le statuaire. » (Ellenberger, *op.cit.*, p.125). L'ouvert de la piste rend complexe la création, « La folie du voir panoptique fait du cirque une arène globale. Rien ne peut échapper à la vision. Ce voir exorbitant distribue le cercle comme une succession de points dont la somme à valeur d'œil unique. Le 360° oblige à se mouvoir de manière cubiste, à savoir

que de chaque angle de vue il doit être possible d'observer la même chose. » (Ciret, *op.cit.*, p.127). La complexité pour l'artiste est d'orienter sa création, tout en sachant qu'il privilégie souvent les spectateurs qui ont payé les meilleurs fauteuils placés face à la piste. « La frontalité des théâtres a interrogé les pratiques saltimbanques. Elle force à penser autrement l'acte acrobatique et le rapport au public, mais elle souligne en creux une similitude de corps et de geste avec des savoir-faire (...) du théâtre acrobatique chinois. (...) Le saut, profondément ancré dans les muscles s'oblige à des variations lorsqu'il n'est plus tourné au cœur du dispositif mais à sa marge (...) une façon de ré-questionner la divine proportion du cirque » (Jacob, 2006, p.33). Le jeu circassien au théâtre implique une connaissance de ses codes. La scène possède des codes nées au XVII^{ème} siècle, elle est conçue comme une toile, dont le spectateur doit embrasser, du regard, la surface, les lignes et les plans, organisés selon un axe privilégié : celui du centre, dont le principal spectateur est le roi. L'illusion de profondeur est obtenue à partir des lois de la perspective, et l'inclinaison vers le public du plancher de la scène dans la plupart des théâtres à l'italienne accentue encore les effets de ces artifices (Michel & Ginot, 1998). Cette vision centrale privilégie la symétrie et impose une hiérarchie de l'espace, au centre : les actions primordiales (les variations des solistes), à la périphérie : les événements de moindre importance. On distingue le *Côté jardin* : à gauche en regardant la scène et le *côté cour*⁷⁴ : à droite en regardant la scène. On parle du *lointain* pour désigner le fond de la scène et de la *face* ou de la *rampe* pour l'avant de la scène. La scène étant inclinée (environ de quatre degrés) vers les spectateurs, l'artiste descend la scène lorsqu'il s'approche des spectateurs et remonte lorsqu'il se dirige vers le *lointain*. L'espace scénique est symboliquement découpé en médianes et diagonales. On distingue, les médianes : 1-5 et 3-7, les diagonales : 2-6 et 4-8.

⁷⁴Ces mots viennent d'une habitude prise à la comédie française, à l'époque où, à partir de 1771, la troupe s'installa dans la *salle des machines* du jardin des Tuileries ; la salle donnait effectivement d'un côté sur la cour du bâtiment, et de l'autre sur le jardin. Auparavant, on nommait la cour « côté de la reine » et le jardin « côté du roi », les loges de chacun se faisant face à gauche et à droite de la scène (en regardant la salle).

Les significations de l'espace

Caroline : « (...) « Le principe du passing c'est que les massues circulent, circulent sans arrêt, au maximum. Si Gwen a besoin d'avoir trois massues dans les mains et que Jérémy en a trois, il ne va pas lui donner directement, car ça réduit le mouvement, on va plutôt chercher un chemin détourné pour faire en sorte qu'à la fin elle ait trois massues mais que tout le monde ait touché les massues à ce moment-là. Que l'on soit toujours, toujours dans la circulation (Caroline dessine dans l'espace des cercles avec le doigt) dans l'harmonie et l'équilibre. »

Caroline explique la difficulté de trouver les chemins dans l'espace scénique, se pose des problèmes techniques de circulation et de manipulation associés à une volonté que les trajets des acteurs et des objets fassent sens. L'espace scénique est une « toile » sur lequel l'artiste détermine par ses postures, ses déplacements, ses orientations, son jeu avec les autres partenaires, des traces qui renvoient à autant de significations que de symboles (Robinson, 1981)⁷⁵. Si le cirque emprunte au théâtre la narration et les personnages, elle adopte aussi de la danse, certains sens du mouvement. La connaissance de la symbolique de l'espace scénique en danse peut éclairer notre propos sur le projet artistique circassien. « Un parcours donné dans un contexte donné possède une expression propre. C'est un autre champ d'investigation de la symbolique de l'espace, avec les constantes communes rattachées à certaines valeurs et significations de l'inconscient collectif. » (Robinson, 1981). C'est ainsi que le placement de l'artiste à la *rampe* indique une volonté de proximité, le *fond* engage un discours mystérieux, le centre, une volonté d'asseoir un discours. Une orientation de profil exprime une certaine indifférence, le dos, un refus de communication et de mystère. Les trajets sont fonction de leur point de départ, de leur point d'arrivée, de leur durée, de la position du corps sur ces parcours. La ligne directe indique la prise de décision, la courbe, la souplesse d'esprit, la ligne brisée, les hésitations, les spirales, la possession, l'extase, l'ivresse. Les relations avec les autres partenaires renvoient aussi à des symboliques, comme le cercle : forme archétype, magique par excellence, de la fête collective, de l'union communautaire. Les mouvements vers le haut sont dominants au cirque (jonglerie, équilibre, acrobatie), la volonté de s'extirper de l'attraction terrestre, d'atteindre le statut de demi-dieu engage l'artiste dans cette quête. Les symboliques se renforcent lorsqu'elles se confrontent. La puissance du mouvement émerge lorsque l'artiste passe rapidement du haut au bas, du direct à l'indirect, du groupé au dégroupé, du lent au vite. Ces mécanismes bien connus des danseurs sont utilisés par les circassiens.

Elément épistémique retenu pour la conception de l'ID.

L'enjeu pour notre ID est de construire au sein d'un espace sportif (le gymnase), un espace intimiste, cloisonné en espaces spécifiques qui puisse faire *milieu* et mettre « en état » d'acteurs

⁷⁵Jacqueline Robinson, chorégraphe et pédagogue française de danse s'inspire des travaux de la chorégraphe américaine Doris Humphrey, chorégraphe américaine de la modern dance.

et de spectateurs les élèves. Que l'expert choisisse le frontal ou le cercle, la connaissance des codes et symboliques de l'espace lui permet de renforcer le sens de son mouvement. Ces quelques clés, au demeurant toutes relatives car fonction du projet artistique, sont à donner aux élèves pour les aider à renforcer leur propos. Nous choisirons la scène plutôt que la piste qui certes détient une puissance symbolique forte mais pose le problème de « l'évolution de manière cubiste, à savoir qu'à chaque angle de vue il doit être possible d'observer la même chose. » (Ciret, *op.cit.*, p.127). Ceci s'avère difficile à atteindre par un circassien débutant.

4.3.4 : La construction d'une structure particulière constante tout au long du spectacle.



La structure de *Tétatétakam* Cie *Méli-Mélo* :
(photo www.cirquemelime.com/)

Caroline : « Comme pour tous les autres spectacles la structure a été pensée pour être totalement autonome ; c'est une sorte de cobra, un grand cercle duquel part un mât et au bout il y a l'accroche pour un trapèze. Il n'y a pas besoin d'accroches car le « cobra » sert de contrepois pour le maintien du mât, on peut donc jouer en extérieur. Quand on a inventé cette structure, la demande était : trapèze, mât chinois et autonome (...) Ce qui a présidé à la construction de la structure c'est l'idée du bal, du cercle, de la piste de bal à la piste de cirque »

Pour *Tétatétakam*, la structure est conçue pour servir le propos. Ce parti pris est repéré par ailleurs. Dans « *Infidubulum* » (2010) de la Cie *Féria Musica*, un immense entonnoir en bois semble suspendu dans les airs. Propulsés par une bascule, huit acrobates s'élancent contre ce mur. Obstinés, ils se propulsent sur l'agrès, s'agrippent désespérément et glissent tels des pantins désarticulés.



Infudibulum Cie *Féria Musica*
(Photo www.feriamusica.org)



Vertige du papillon (2004) Cie *Féria Musica*
photo www.feriamusica.org/

Dans *Vertige du papillon* » (2004), de la même compagnie trois plans se répondent (plan vertical avec trois mats chinois, des trapèzes, un plan oblique en bois masquant un trampoline et plan horizontal, celui de la scène.). F. Traoré, chorégraphe explique : « Il fallait mettre en scène ces jeunes dans une structure architecturale qui les dépasse, les mettre dans une véritable « polyphonie spatiale (...). Je les ai donc placés dans des structures où ils étaient obligés d'être à l'écoute de l'environnement et des autres. ». Dès ses origines et sous l'impulsion d'E. Clennell, le CNAC a développé la recherche sur la conception et la fabrication des agrès comme le *trièdre*, la *spire* ou le *Plateau ballant*, de nombreuses créations ont suscité l'invention d'une gestuelle circassienne originale (Lisicki, 2011).



Spire de Benoît Fauchier

(21e promotion, 2009) © Philippe Cibille



Plateau ballant de Lucien Reynes -(18e promo, 2007)

© Philippe Cibille

L'invention de structures ou d'objets pour le cirque n'est pas un phénomène nouveau. L'âge d'or du cirque français (1830-1880) voit, de par la concurrence acharnée que se livrent les directeurs de spectacles, la production de spectacles variés : pantomimes agrémentées de spectacles équestres et de démonstrations nautiques, mais aussi exhibitions des gymnastes

(Léotard) qui ont importé de leur gymnase, les barres multiples et autres trapèzes (Goudard, *op.cit.*, p.52). Entre 1807 et 1865, des exclusivités pour l'exploitation de certaines formes de spectacles sont réservées à certains théâtres : les spectacles avec textes sont réservés au Théâtre français, la musique et le chant au Châtelet et le spectacle équestre au cirque. Ces interdictions ont stimulé l'ingéniosité des circassiens. C'est ainsi qu'Asthley et l'un de ses concurrents, Franconi, dressent un panneau sur le dos de chevaux e, pour porter une danseuse. Pour la même raison, le clown Price joue du violon en haut d'une échelle, et ses confrères utilisent comme instruments des cloches ou des verres remplis d'eau. (Goudard, *op.cit.*, p.142).

Des inventions au service de langages esthétiques différents.

La conception et le traitement d'un matériel nouveau (structure ou objet) ne renvoient pas au même sens si l'on se situe du côté de l'esthétique du cirque canonique ou du cirque contemporain. L'enjeu pour les artistes du cirque traditionnel est d'explorer de nouvelles structures, de les dominer pour tester de nouvelles techniques originales et surprendre par la nouveauté le spectateur. « De l'objet détourné à l'agrès inventé aux espaces de représentations imaginés, l'évolution de l'agrès est une quête. Une traque passionnée pour repousser davantage les bornes de l'extraordinaire, stimuler l'inconnu et émouvoir ou stupéfier l'autre. (...) l'agrès prolonge ou détourne le geste (...), il calligraphie la performance, brise les lignes et structure l'espace. » (Jacob cité par Lisicki, 2011). Dans le cirque contemporain, « (...) il ne s'agit plus uniquement d'assister au spectacle d'une humanité triomphante, mais de regarder aussi ses fragilités. Ainsi, dans *Human (articulations)*, pièce écrite par C. Huysman de la Cie des *Hommes penchés*, six comédiens acrobates grimpent, se hissent, se suspendent dans un espace défini par des mâts chinois, des échelles et une poutre mobile. Les corps y sont malmenés, placés en situation d'équilibre instable, à la limite de la chute. » (Sizorm, 2010, p.77). Ici, la structure matérielle est inventée, pensée en fonction d'une double intention à la fois technique et symbolique et contribue au projet artistique voire le pilote. L'univers se veut cohérent, la permanence de la structure assure cette cohérence émotionnelle : ici l'enjeu est de communiquer avec le public entre étrange et familier. Face à l'objet léger ou la structure complexe, l'artiste reste humble. A. Del Perurgia pédagogue au CNAC indique : « L'unité d'action avec l'objet, c'est un rapport à l'être, à la différence du dressage qui est un travail en force, un rapport au pouvoir, donc à l'avoir. » (Del Perurgia, 2001, p.57). Ce rapport d'humilité avec l'objet annonce des méthodes d'enseignement orientées vers un cheminement créatif organisé autour de la connaissance sensitive, intime de l'objet dans ses contraintes et ses possibles : « (...) se mettre à l'écoute de l'objet, être en contact avec son être. » (Del Perurgia, *ibid*). L'enjeu pour l'artiste est de choisir la structure qui lui pose les « bonnes questions » : celles qui le provoquent dans sa fragilité qu'il peut alors choisir de montrer au spectateur ou celles qui l'obligent à se dépasser physiquement et symboliquement (Maleval, 2002). Quel que soit le langage esthétique choisi, la

structure doit être le médium entre les possibilités qu'elle offre et les intentions de l'artiste. Si « Le corps de l'artiste de cirque est son premier outil, l'agrès est un objet à apprivoiser et une formidable contrainte qui le pousse à créer de nouveaux mouvements, pour toujours plus défier la pesanteur. » (Bordenave, 2011).

Elément épistémique retenu.

Si la question de l'objet se pose au travers de la balle à jongler, il s'agit ici dans le *contrat* de notre ID d'accompagner l'élève dans la déconstruction de la représentation usuelle de « la balle » vue dans ses opérations d'usage habituel, comme par exemple en sport collectif. Il nous faut ici, construire avec lui « la balle » selon une « signification cosmique » telle qu'elle peut être utilisée dans le milieu du cirque. Il s'agit de faire basculer les représentations : d'une balle ordinaire à une balle « transcendée » qui peut devenir source de questionnement pour le corps : la balle interroge le placement, les postures de corps quand elle se pose, roule sur le corps ou est lancée : le corps compose avec les exigences de l'objet. Par exemple, il ne s'agit pas de « faire rouler » la balle sur le corps, mais d'offrir à la balle des surfaces, des pentes pour qu'elle roule librement. Notre ID s'efforce de passer d'un rapport d'effectuation instrumentalisée de l'objet, à un rapport de dialogue où les propriétés de l'objet (gravité, inertie) sont détournés de leur usage usuel (catachrèse) à des fins poétiques.

4.3.5 : les disciplines et les techniques :

Tania : « Au niveau des techniques : on a de l'acrobatie portée, de l'acrobatie au sol, du jonglage, du détournement d'objets, avec des objets quotidiens pour réaliser « des petits exploits » : comment les détourner de leur utilisation première pour en faire du cirque. » Caroline : « (...) Les Méli- Mélo ont cette particularité d'être polyvalent, personne n'a une discipline à laquelle il se tient uniquement. C'est pourquoi c'est très difficile lorsqu'une artiste attend un bébé de pouvoir la remplacer. Trouver une artiste qui fait à la fois de l'acrobatie, jongleuse, porteuse comme Tania c'est assez exceptionnel. »

Cette polyvalence s'observe par ailleurs comme dans « *Le vertige du Papillon* » (*op.cit.*) de la *Cie Féria Musica* « Aucun n'était spécialiste du trampoline mais chacun a atteint un bon niveau sur cet agrès. » (InterviewTraoré, 2004). La polyvalence des artistes se remarque aussi bien dans les petites structures de cirque traditionnel,⁷⁶ que dans les cirques de plus grande envergure comme le cirque A. Grüss, où certains artistes assurent plusieurs numéros où tour à tour, ils sont artistes ou partenaires⁷⁷. La polyvalence des artistes assure ainsi un spectacle plus dense à coût

⁷⁶ C'est ainsi que dans le *cirque Jackson* (*op.cit.*), Le directeur du cirque est à la fois clown, jongleur et équilibriste sur monocycle. Rozanna, l'épouse du directeur, assure un numéro aérien, un numéro d'exhibition de serpents ainsi que le partenariat d'un numéro d'illusion et de jonglage. Elle assure la comptabilité et conduit un quinze tonnes auquel est attelé trois remorques. La polyvalence est ici un euphémisme !

⁷⁷ Dans le dernier spectacle (2011) *Poussières d'étoiles* la troupe cubaine, *Compania La Havana* assure plusieurs numéros : "A ce jeu-là, ils tiennent la corde !" Cordes à sauter et le numéro " Ultime ascension ! ".

amorti. Elle peut être initialisée par frayage au sein de la famille ou par les politiques de formation des écoles de cirque qui basent les enseignements sur la danse, le jeu théâtral et les disciplines circassiennes, pour ensuite travailler sur la spécialisation de l'artiste (Salarémo, 2009). Co- existent aujourd'hui l'autonomisation des disciplines circassiennes, comme *CY* pour l'acrobatie, *Cie J. Jérôme Thomas* pour la jonglerie, et la polyvalence comme *Méli-Mélo* qui utilise les disciplines comme des instruments d'un orchestre qui jouent l'œuvre.

Les disciplines font l'objet de classifications par des spécialistes.

Goudard cite les classifications de Strelhy (1902), Thetard (1947), Rémy (1961), Goffinon (1984), Hotier (1987), Hippistley (1986), Gayet (1983). A cela, nous pouvons citer celle de Guy (2001, p. 34) qui dénombre : la jonglerie, l'équilibre sur fil, le dressage d'animaux , les arts aériens, les arts acrobatiques et d'équilibre, l'art clownesque, les « manipulateurs d'objets (illusionniste), les inclassables (ventriloques, lanceurs de couteaux etc...) et l'art du cirque (au singulier) ou l'écriture du spectacle que l'on nomme le plus souvent « mise en piste » (Guy, 2001, p. 34). Goudard propose une classification plus concise en quatre catégories qui peuvent se décliner en disciplines corollaires : « (...) l'acrobatie sous toutes ses formes (au sol, aérienne, équestre...), l'art burlesque (art clownesque, pantomime...), le dressage et la jonglerie. Des arts et disciplines de complément contribuent à l'esthétique de la prouesse : la musique, les arts dramatiques et chorégraphiques, les arts plastiques. » (Goudard, 2005, p.120).

Elément épistémique retenu pour la conception de l'ID.

La formation par frayage auprès des pairs ou par enseignement académique assure à l'artiste une polyvalence disciplinaire. Les programmes d'EPS de collège (MEN, 2008) recommandent à l'enseignant d'EPS d'enseigner deux familles pour le niveau 1 d'enseignement et trois pour le niveau 2. Nous optons pour l'acrobatie, la jonglerie et le jeu d'acteur pour répondre à la fois à des prescriptions scolaires mais aussi convaincus que cette polyvalence inscrit l'élève dans la confrontation de problèmes à la fois d'équilibre instable, de pilotage d'objets mais aussi de gestion contradictoire du maintien d'un personnage dans des situations techniques complexes. La confrontation à ces problèmes nécessite des bascules de référentiels informationnels et des accommodations motrices qui nous semblent intéressantes.

4.3.6 : L'acrobatie

Tania : « Imaginer que son partenaire est le bâton que l'on manipule, c'est une façon d'ouvrir un peu l'acrobatie ; parce que l'acrobatie on peut la faire de manière formelle, en disant j'ai envie de mettre telle figure. Nous avons un peu nos exigences de circassien ; on a travaillé des choses

et on a envie de les mettre. Par contre il faut du liant, il faut une relation entre les deux personnages, il faut qu'il y est des mouvements qui ne soient pas forcément de l'exploit. »

Tania parle ici de faire d'une acrobatie formelle, une technique au service d'une autre expression que celle de la spectacularisation de l'exploit. Ce parti-pris esthétique est à comparer avec d'autres notamment avec ceux du cirque traditionnel. L'approche de l'acrobatie (*akros* qui renvoie à pointes et *batein* qui veut dire « marcher) par *Méli Mélo* trouve un écho dans le spectacle de Nadj qui se révèle être un pionnier en la matière. « *Le cri du caméléon*, (en 1995) inspiré de *Surmâle* de Jarry, a marqué une étape décisive dans l'intégration de l'acrobatie à la danse, mais il a surtout permis au cirque de se formaliser dans une véritable logique de création : Nadj s'affranchit totalement du numéro et utilise l'acrobatie comme outil de langage. (Lisicki, 2011). Cette œuvre encensée par la presse et le public marque un véritable tournant, car « elle trace les contours de ce que pourrait être désormais un spectacle de « cirque contemporain » (Lachaud, *op.cit.*). On repère depuis la fin des années 90 une autonomisation des arts du cirque avec des compagnies d'acrobatie qui explorent tout le spectre du jeu acrobatique dans des registres différents poétique, provocateur, burlesque comme la Cie *XY*, la Cie *Prêt à porter*, les *Acrostiches* pour l'acrobatie au sol, la Cie *AOC*, Les *Pocheros*, la Cie *Chabatz d'entrar*, la Cie *Dare d'art*, pour l'acrobatie sur agrès et Cie *3.6/3.4*, l'Association *W. Déversoir* d'Angella Laurier pour la contorsion. Dans un impérieux désir de renouvellement du genre, *Archaos* emprunte aux techniques du break, du kung-fu, du karaté, à la capôira dans le spectacle *Margo* (Mabon, 2004). Si le cirque contemporain multiplie les parti-pris esthétiques, le cirque traditionnel considère l'acrobatie comme un langage à part entière où seule la maîtrise considérée comme l'antichambre du *beau* a droit de cité. Les acrobates du cirque de Moscou ou de Shanghai exposent ainsi des acrobaties de grande difficulté dramatisées par une mise en scène qui s'appuie sur une prise de risque paroxystique. (Sizorm, 2010, p.70).

Les différentes formes de l'acrobatie :

L'acrobatie circassienne dispose d'un répertoire de figures spécifiques telles que les colonnes et les pyramides et des techniques telles que la *banquine* et *le main à main*. Lorsque que l'acrobatie se concentre sur la notion d'appuis on parle d'équilibres au pluriel et de contorsion lorsque l'extrême souplesse est en jeu (Rosemberg & Guy, 2010). L'acrobatie utilise des agrès aux appellations cosmopolites : le *mât chinois*, le *portique coréen*, la *balançoire*, la *barre russe*, la *bascule hongroise ou coréenne*. Son ouverture aux disciplines dansées (hip-hop) ou sportives (karaté, gymnastique) a permis au cirque de s'approprier leurs techniques et agrès comme le trapèze, le trampoline ou la roue allemande.

Le jeu acrobatique n'est pas né au cirque (Jacob, 2004)

L'acrobatie, millénaire n'est pas née au cirque et a été introduite au XVIIIe en Angleterre puis en France pour compléter les numéros équestres. L'histoire peut certainement nous livrer les secrets de ce que Jacob (2004, p.16) nomme « la grammaire universelle » de l'acrobatie que nous considérons comme étant la grammaire *d'éléments sources du jeu épistémique*. « (...) En acrobatie, l'unité n'est que relative, car nous sommes face à plusieurs contextes d'effectuation, à plusieurs degrés d'acrobatization, où le même régime d'intensité peut se vivre de manières différentes. » (Peignist, 2010). L'acrobatie semble se révéler comme un acte obligé, impérieux universel, se révélant tout à la fois en Orient et en Occident.

L'acrobatie en Occident

L'acrobatie en Occident s'attache à des danses spirituelles : les contorsions permettant une extase, les renversements et les chutes des corps s'inscrivent dans un rituel d'offrande aux dieux, sorte d'« ordalie »⁷⁸. Dans l'ancienne Egypte, vers 1300 av. J-C, danse de contorsion, de saltation, l'acrobatie s'attache aux domaines de la religion, de la magie, des réjouissances. « L'anthropomorphisme » du corps de l'acrobate antique qui, par les formes tournées adoptées (roulade, culbute, roue) et la manipulation d'objets circulaires (balle, boule, cerceaux) personnifie le cosmos avec les rotations des planètes et leur rythmicité cyclique (...) Cette corporéisation fait sortir l'homme de lui-même, le met en communion avec des êtres surhumains. » (Deonna, 1953, p.125, cité par Peignist, 2008). Dans le prolongement, la Grèce Antique met en scène des *Kybistétères* (ou *cubistiques*)⁷⁹ danses acrobatiques qui lors des banquets avaient « un rôle érotique et orgiastique censé « attiser le désir par la présence des corps acrobatiques dénudés » (Peignist, 2010). L'auteure étend le concept de séduction, à la ruse déployée dans les stratégies chasseresses d'évitement des impacts frontaux avec les animaux (les acrobates au taureau de Cnossos). L'acrobate est habile, rusé, fin stratège, contre la force brute il oppose l'intelligence du mouvement qui par son efficacité en devient esthétique.

⁷⁸ « L'ordalie : épreuve initiatique de nature funéraire, jeu sacrificiel où l'homme doit combattre et lutter contre la mort. Sauter d'une hauteur (« le saut de la mort », culbuter, marcher la tête en bas, tordre son corps, c'est rencontrer les puissances souterraines et telluriques, le monde de la magie où tout se fait à l'envers de la normale, à travers son corps. Ces gestes permettent à l'homme de se sublimer, de communiquer avec les dieux » (« L'acrobatie funèbre », *Latomus*, op cit, p. 80-111 de Deonna (W) cité par Peignist.

⁷⁹ Mot grec signifiant « qui fait des culbutes », latin *cernuus* ou « qui a le figure tournée vers le sol » (Peignist *op. cit*)

Les jeux acrobatiques : des formes « polies » aux formes « funs » : des jeux labiles.

Le Moyen Age et la Renaissance voient dans les acrobates, les jongleurs, les *tumbeors*⁸⁰ des personnages subversifs, un peu sorciers qui transgressent toute règle et obéissent qu'à une seule devise épicurienne : « Aimez et faites ce que voudrez ». Ces transgresseurs de la règle sont taxés de vice, voire de sorcellerie par l'Église. A cette acrobatie foraine s'oppose une gymnastique hygiéniste préconisée par Mercurialis dans son livre *Arte gymnastica* (1567). L'acrobatie de cour est marquée par l'apparition de la voltige à cheval qui signe le passage du chevalier au cavalier débarrassé de l'armure et de son épée. Cette euphémisation des buts guerriers en faveur d'un embellissement gracieux du corps est exposé dans le traité de Tuccaro, en 1599 : « Cette acrobatie de seigneur, polie, réglée, faite « proprement » et avec « gentillesse », s'oppose aux singeries des bateleurs, bouffons, baladins, avec un dénigrement du peuple de rue, de cabaret et des hôtelleries. » (Peignist, *op.cit.*). Le XIX^{ème} siècle, siècle de l'industrialisation voit l'acrobatie circuler entre le cirque et les salles de gymnastique. « Des concurrences apparaissent entre une gymnastique acrobatique traditionnelle, hygiéniste, prudente et analytique, pratiquée par les « gymnasiarques »⁸¹ et une acrobatie plus intense, frivole et réformiste, pratiquée par les forains taxés d'insolence » (Sizorm, 2010, p.25). Cependant, l'acrobatie des salles de gymnastique circule jusqu'à la piste comme « une mise en ordre » du corps acrobate, valorisant la maîtrise de soi et de l'espace (Sizorm, *op.cit.* p.66). On reconnaît alors sur la piste les acrobates des salles de culture physique comme Léotard « Torse bombé, tête droite, muscles saillants, l'acrobate porte tous les signes de ces gymnastiques » (Sizorm, *op.cit.*, p.67). Léotard (1838-1870) gymnaste inventeur du trapèze volant est la figure emblématique de la transposition de l'acrobatie entre espace gymnique et espace circassien. On lui doit la spectacularisation de l'acrobatie : l'exploit est mis en scène avec roulements de tambour, jeux bandés du voltigeur, chutes feintes. Il écrit ainsi les conventions⁸² de l'artification⁸³ de l'exploit, constitutives de l'esthétique du cirque traditionnel. L'acrobate forain trouve son *alter ego* chez les nouveaux acrobates urbains adeptes du « freestyle »⁸⁴ et du « fun »⁸⁵ qui utilisent la ville pour réaliser des figures acrobatiques en skate-board (Laurent, 2010) ou en monocycle. Aux côtés de ces *riders*, on compte les « acrobates de la cité » qui recherchent dans la « jungle urbaine » des « spots

⁸⁰ Tumbeors : tombeurs qui simulent la chute des corps à la renverse, vers le sol, en avant ou en arrière et en contorsion.

⁸¹ Gymnasiarque : celui qui est chargé de diriger, de surveiller le gymnase et d'encadrer les gymnastes.

⁸² Conventions : système de régulation entre plusieurs individus (ou groupes) qui, dans un cadre constitutif précis, institue un compromis rendant possible l'action collective. (Lexique Acrobatie, 2010)

⁸³ Artification : processus de transformation du non-art en art, impliquant un changement de statut des individus, des objets, des activités. (Lexique Acrobatie, 2010).

⁸⁴ Freestyle : exécution de figures, de rotations, de glissades où la virtuosité est visée (Laurent, *op. cit.*, p.31)

⁸⁵ Fun (culture) : ensemble de pratiques physiques (et notamment le surf) qui se fondent sur des valeurs alternatives et éloignées de celles habituellement rencontrées dans les sports (pour la plupart des pratiquants, glisse, sensations, plaisir, partage d'émotions prendre le pas sur la concurrence et la compétition.)

aléatoires » (Pedrazzini, 2001, p.47, cité par Peignist, 2008) pour évoluer dans l'architecture urbaine tels les « *yamakasis* »⁸⁶ qui « s'engagent dans une joute gestuelle tout contre le béton (...) comme des hommes-araignée qui tissent la toile d'un chapiteau improbable au-dessus et au cœur des cités » (Peignist, 2008, p.194). « A l'image des acrobates antiques, les adeptes des « pratiques alternatives » (Le Breton, 2010), ces « acro-glisseurs », « ces forains postmodernes, funambules perchés sur un fil invisible (Pedrazzini, 2001, p.43) » sont une espèce d'*homo acrobaticus* (Peignist, *op.cit.*), itinérant qui évoluent comme les architectes d'une « acrosphère ». L'enjeu du jeu acrobatique est l'émotion éprouvée à la fois par la transgression des règles, par la décharge d'adrénaline lors des figures périlleuses mais aussi « par une dose d'esthétique intensément recherchée par ces générations » (Laurent, *op.cit.*, p.34).

L'acrobatie et les acrobaties :

Deux conceptions de l'acrobatie coexistent selon Guy (cité par Peignist, *ibid*, p.14-15). « Dans le premier cas, l'acrobate est un spécialiste et l'acrobatie est jugée selon une vision aérienne dont la référence est le saut périlleux comme figure emblématique de performance selon une « représentation canonique⁸⁷ et quantitative. » Dans le second cas, est la « valeur spirituelle », la valeur étalon, façonnant les corps et les esprits. (Etaix & Coll., 1987, cités par Sizorm, 2010, p.73). En ce sens, l'acrobatie renvoie aussi à « l'intelligence du mouvement », à la perception et au traitement par l'acrobate de sensations fines qui lui permette de réajuster ses postures⁸⁸ au millimètre près et dans une fraction de seconde. En cela on s'approche de l'étymologie du mot acrobatie développée par Peignist : Acrobatie vient du mot *akrobatès*, *akros* qui renvoie à pointes, extrémités (les macro-extrémités : creux, berceaux, touches de mains, positions des pieds et de la tête ; les micro-points-clés : aspérités, saillants et bouts de corps, points de pivots, points-clés d'équilibrations, points des gravités : « C'est pourquoi l'acrobatie peut être définie comme une technique et un art d'ajuster son corps aux extrémités, un art d'extraire des pointes et d'harmoniser des points-clés, un art des équilibres subtils. En ce sens, l'acrobate est celui « qui est à l'extrémité, qui vient aux extrémités, qui décline le geste aux extrémités » (Peignist, *op.cit.*, p.11).

⁸⁶ « Yamakasis » groupe de sept jeunes de la banlieue qui réalisent des acrobaties sur le matériel urbain et crée la discipline : art du déplacement (ADD).

⁸⁷ Bouissac, P. (1973), cité par Sizorm (2010). *La mesure des gestes : prolégomènes à la sémiotique gestuelle*, Paris : Mouton.

⁸⁸ Ne dit-on pas d'un habile stratège ou beau parleur, qu'il esquive par une « pirouette » une difficulté ; de quelqu'un de malin, qui échappe aux problèmes, « qu'il retombe toujours sur ses pieds » ?

Élément épistémique pour notre ID :

A la lumière de cette analyse, deux points nous semblent importants à relever pour notre ID : celles des motivations de *l'homo-acrobaticus* et la formation à une acrobatie conçue comme une *grammaire* d'ajustements des extrémités. Interrogeons-nous sur les motivations et représentations des élèves qui vont s'engager dans l'activité acrobatique : certains pourront vouloir « naviguer » entre désir de vertige « solitaire », désir « exhibitionniste » de présentations d'acrobaties euphémisées ou extrêmes (Guy, cité par Sizorm, *op.cit.*), désir de confrontation aux autres sur des techniques de combat. D'autre part les réflexions de Guy et Peignist nous invitent à envisager l'acrobatie non pas comme une juxtaposition de techniques à enseigner comme la roulade ou l'appui tendu renversé mais comme un jeu acrobatique qui consiste à faire jouer les élèves avec « leurs extrémités » en les recentrant sur les sensations d'équilibration, de placement pour construire des appuis, suspensions et manipulations d'objets efficaces.

4.3.7 : La jonglerie :

Caroline commente la vidéo de *Petit nuage de cirque*: « Dans ce spectacle, il y a eu un gros travail de détournement d'objets. C'est à partir de ce spectacle que les artistes ont décidé de travailler sur des objets du quotidien et de les transformer en outils de cirque. On s'est amusé à prendre le contre-pied des valeurs du cirque traditionnel. Au niveau des objets : Jérémy a travaillé avec des coussins, des balles, des cannes (...) »

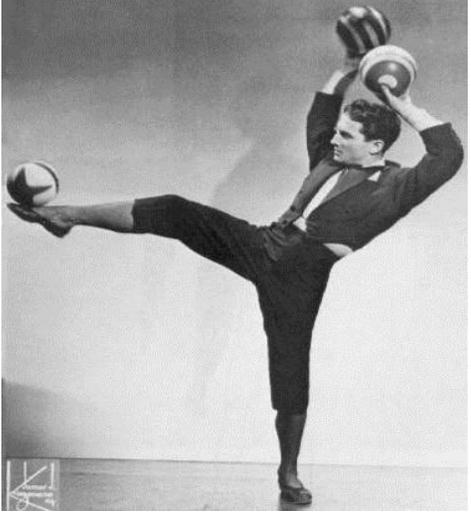
Tétatétakam propose quatre séquences de jonglerie, l'une avec une balle de contact, l'artiste (le prince indien) fait circuler une boule de cristal sur son corps, une séquence où Tania (punk) travaille avec lenteur avec son bâton, une autre où Jérémy (le militaire abandonné) dessine avec ses massues la silhouette de sa bien-aimée et un *passing* (échanges de massues) qui convoquent les quatre artistes. Guy (2001) parle de la lenteur et du détournement des objets comme des procédés rhétoriques. Il nous faut puiser dans l'histoire de la jonglerie et le travail actuel des jongleurs, pour rechercher les autres éléments du langage jonglistique. L'étude de l'arbre généalogique de la jonglerie nous éclaire sur les conceptions sous-jacentes à son expression : « les techniques changent ou cohabitent avec les repères d'une époque, d'une culture, d'un rapport au corps. » (Vigarello, 1986, p.9).

La jonglerie comme l'acrobatie a deux berceaux, l'un occidental et l'autre oriental :

L'Égypte antique (2000 av J.C) est le terreau fertile d'exhibitions acrobatiques et jonglées qui revêtaient un caractère sacré. En 1964, les recherches archéologiques de Vandier, mettent à jour dans la tombe du pharaon Beni Hassan 15, des peintures représentant des jongleuses ainsi décrites : jambes écartées (code signifiant le mouvement), torse rejeté légèrement en arrière, tête sensiblement levée, deux autres partenaires s'échangent trois balles en étant portées sur le dos

par d'autres femmes, d'autres encore s'échangent des balles sur le rythme des applaudissements de leurs compagnes. (Site Agility.free)

	
<p><i>Jongleuses</i> -Tombe du pharaon de Beni Hassan 15, 2000 av. J.C</p>	<p><i>Rain/Bow</i> Cie Jérôme Thomas. (2006) sitewww.jerome-thomas.fr/fram_rainbow.htm</p>

	
<p>Sculpture le jongleur de Thèbes (2ème siècle av. J.C., de l'époque de Ptolomaer (Thèbes)</p>	<p>Francis Brunn (Jongleur allemand, 1923-2004)</p>

Le Museem de Berlin expose aussi une statue datée du 2ème siècle av. J.C., de l'époque de Ptolomaer (Thèbes), représentant un homme en équilibre sur un pied, jonglant à trois balles : une balle dans la main, une sur le genou et une autre sur la tête. Ces jongleries ancestrales sont fascinantes de modernité : les jongleuses égyptiennes évoquent étrangement le travail de la Cie Jérôme Thomas qui réalise dans *Rain Bow* (2006) un passage collectif en synchronisme. De même on repère la similitude du travail du Jongleur de Thèbes et celui d'un des grands jongleurs du XXème siècle, Francis Brunn.

La jonglerie dans l'antiquité grecque et romaine.

Le traité de Xénophon (427/347 Av.-C), *Le banquet*, relate le repas donné par Callias à Socrate qui s'émerveille devant une jongleuse qui manipule douze anneaux. Les différents témoignages montrent que la dextérité des jongleurs est une qualité ancestrale qui pourrait faire pâlir d'envie

les jongleurs d'aujourd'hui !⁸⁹ A moins que les artistes (sculpteurs et peintres) n'aient exagéré la réalité pour éblouir le spectateur ou que les traducteurs de texte aient commis des erreurs d'interprétation, « L'histoire de la jonglerie démarre par un exploit ! » (Durand & Pavelak, 2004). « A Rome, les *pilarii*, jongleurs de boules dorées, étaient capables de créer autour de leur corps un minuscule cosmos à l'aide d'objets scintillants qui semblaient voler et les envelopper, comme doués d'une vie propre. » (Jacob, 2002a). Un dessin mural dans les thermes de Titus (39-81 après J.C) représente des hommes nus jonglent avec des balles en se les envoyant en cercle (ce qui est appelé aujourd'hui le *passing*).

La jonglerie et l'Orient

L'art de la jonglerie existe en parallèle en Asie et plus particulièrement en Chine. Lie Zie de Lie Yukou, décrit un jongleur mettant en fuite une armée pendant la période des "royaumes combattants" (entre 475 et 221 av. J.C.). Comme pour l'acrobatie, la jonglerie s'inscrit à la fois dans une dimension guerrière mais aussi dans une dimension « vitale » : l'habileté, l'agilité que l'on entraîne par des exercices d'acrobatie ou de manipulation, sont garantes de la survie. Les jongleurs en fonction de leurs statuts manipulent le sabre ou des objets du quotidien tels que des tapis, chapeaux, jarres, bols ou assiettes. Les chinois en ont fait leur spécialité et l'enseignent dans les écoles nationales (Ecole de Pékin). L'utilisation d'objets usuels, prosaïques à des fins spectaculaires comme les échasses qui, avant d'être objets circassiens, étaient utiles aux bergers pour mieux surveiller les troupeaux et passer au sec les ruisseaux, s'inscrit dans les techniques de détournement du sens. (Vigarello, 1988). Le jongleur en manipulant ces objets, les transcende et les fait basculer dans le monde du merveilleux, il renverse ainsi les valeurs et représentations liées au travail : contrainte, pénibilité, aliénation deviennent légèreté, domination et maîtrise. On peut citer dans le cirque contemporain, J. Thomas qui jongle avec des sachets en plastique explorant, dans un registre humoristique les caractéristiques du sac plastique qui envahit notre quotidien. A la fois léger, déformable, aux trajectoires incertaines qui oblige le manipulateur à dépenser beaucoup d'énergie pour être maintenu en l'air. Le contraste entre la légèreté de l'objet qui flotte et la force déployée du manipulateur, s'efforce de rendre saillant un univers désespéré dans lequel le jongleur expose sa fragilité dans la relance laborieuse, fastidieuse et dérisoire des sacs. Ici, Thomas ramassant les sachets qui inexorablement retombent au sol, semble rappeler à l'homme sa soumission à la pesanteur, voire aussi son aliénation à la consommation.

Le Moyen-Age.

Au 12^{ème} siècle en Angleterre, Tulchinne, le bouffon du roi Conaire est décrit jonglant avec neuf épées, neuf boucliers d'argent et neuf balles en or. On reconnaît en Pierre Gringoire (1475-1538) le roi des jongleurs. La légende du "Jongleur de Notre-Dame", laisse entendre la part de

⁸⁹Seuls deux hommes : Albert Lucas (1996) et Anthony Gatto (1993) sont parvenus à effectuer un *flash* à 12 anneaux.

religieux dans la pratique : un pauvre jongleur qui n'avait rien d'autre à offrir, jongle devant la statue de la Sainte Vierge, qui lui sourit. Le divin s'imisce dans la pratique profane et la jonglerie semble s'apparenter à une prière qui s'adresse à la première sainte de la chrétienté.

A la fin du XIIIème et début du XIXème siècle.

Les jongleurs étaient aussi appelés des « vélocimanes » en référence aux appareils de locomotion montés sur trois ou quatre roues,⁹⁰ la vitesse de défilement des rayons de la roue renvoie à la vitesse de manipulation de l'artiste. « Pour les observateurs, l'invention d'un terme propre à la jonglerie d'instruments s'imposait. Subjugués par la rapidité du jongleur, qui donne l'impression de jongler plus d'objets qu'il n'y en a en réalité, ils inventèrent la « vélocimanie » entendez par là « les mains qui vont vite ». Aujourd'hui « vélocimane » est rangé au placard des mots abandonnés, au côté du vélociède, mais il porte en lui cette qualité de vitesse d'exécution. » (Durand & Pavelak, *op.cit.*). Notons ce que l'on peut ici appeler un effet de champ ou influence du contexte (Vigarello, 1988, p.10).

Au XIXe siècle,

La Belle Epoque voit s'exprimer en fonction des milieux sociaux deux types de jonglerie : La jonglerie « dandy » du jongleur de salon comme Kara⁹¹ qui utilise des objets aristocratiques : la canne et le chapeau, et la jonglerie de force qui s'exprime dans les foires à la fréquentation plus populaire. La jonglerie de force semble vouloir s'affranchir de l'image badine, légère et raffinée, implicitement féminine de la jonglerie et renouer avec la dimension mortifère du cirque. Lancer un boulet d'acier et le rattraper en amorti sur la nuque est un défi à la mort d'emblée identifié. Cette jonglerie semble avoir « de troublantes connivences avec la mort, puissance tutélaire du cirque régulièrement en exercice » (Jacob, 2002b, p.21-22). Ce travail alliant dextérité et force trouve un écho chez certains jongleurs contemporains comme S. Jbanov (Cirque Phénix, 2000) qui jongle avec des boules d'acier, ou P. Concha, qui réalise des équilibres sur le front avec des roues et des essieux (Jacob, *op.cit.* p. 43). Dans la pièce *Cirque Lili*, J. Thomas, en contrepoint avec un jonglage de plumes, jongle avec des boules de pétanque pour « ...ramener l'univers médiéval du jonglage de force qui appartenait au monde forain. » (Carasso & Lallias, *op.cit.*, p.62). Le jongleur de force de par sa virtuosité, est un véritable magicien, qui s'apparente au sorcier, ce qui a valu à certains d'entre eux de finir sur le bûcher au Moyen Age. Tels les gladiateurs ou travailleurs de force, la musculature du jongleur souvent soulignée de cuir est exhibée, le visage tendu, affiche la douleur consentie. Les objets choisis boules, barres, chaines,

⁹⁰Il est à noter que dans son édition de 1906, le Larousse décrit le « vélocimane » comme un « appareil de locomotion, spécial pour les enfants, en forme de cheval, monté sur trois ou quatre roues et dit aussi cheval mécanique. Ces tricycles servirent aux blessés de la guerre 14-18.

⁹¹ Michael Steigner dont le nom de scène fut Kara 1867-1939 surnommé le gentleman-jongleur.

essieux renvoient au labeur, à la force brute, aux valeurs masculines. Cette jonglerie semble faire écho aux pratiques comme l'haltérophilie classées par Jeu dans la section C de sa catégorisation du sport : (Jeu, 1977, p.171-172).

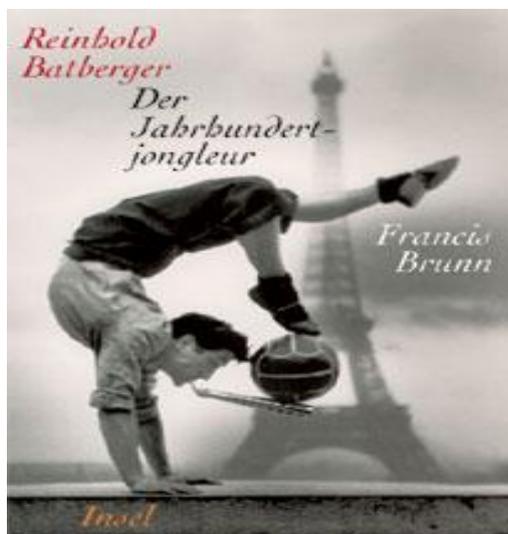
Le XXème siècle

Les langages de la jonglerie : le maximalisme et le minimalisme

Au début du XXème siècle l'italien Rastelli (1896-1931) émerveille les foules par sa dextérité et l'élégance de son jeu. A partir de 1922, son numéro impressionnant de balles et de ballons, agrémenté d'acrobaties et d'équilibres enthousiasme les publics de music-hall. Ce jongleur prodige crée de par la diversité et la durée de sa jonglerie (40 minutes), l'une des premières petites formes, ancêtres des pièces du jonglage contemporain. (Jacob, 2002, p.29). La décennie 70-80, voit l'école soviétique qui a recours à l'exploit avec le plus grand nombre d'objets lancés : S. Ignatov, G. Popovitch capables l'un et l'autre de jongler respectivement avec onze cerceaux et neuf balles. (Jacob, 2002, p.70). Au cours des années 1980, certains jongleurs continuent à décaler l'emploi d'objets quotidiens, comme K. Kremo avec ses chapeaux. Les objets ne servent qu'à montrer la dextérité de l'artiste, le seul message qu'ils portent est celui de leur allégeance à leur manipulateur, tels des « animaux apprivoisés » (Jacob, *op.cit.*, p.68).

L'émergence d'une nouvelle jonglerie avec l'allemand Francis Brunn

F. Brunn (1923-2004) conçoit des numéros longs de sept à huit minutes où s'enchaînent une manipulation aérienne, un jonglage contact et le jonglage gyroscopique⁹²avec ballons : *le spinning* (tournoiement d'un ballon sur le doigt ou plus généralement sur un point). Outre la variété des manipulations et des objets, l'innovation chez F. Brunn vient de la chorégraphie de sa jonglerie avec le Flamenco par exemple.



Francis Brunn (photo internet)

⁹² Les objets tournent sur eux-mêmes à partir d'un axe, tel que les ballons sur le doigt ou une baguette tenue par les dents, les assiettes sur baguettes, le yoyo, le diabololo, le bâton du diable...

Les révolutionnaires des années 80 (Michaël Moschen, Jérôme Thomas)

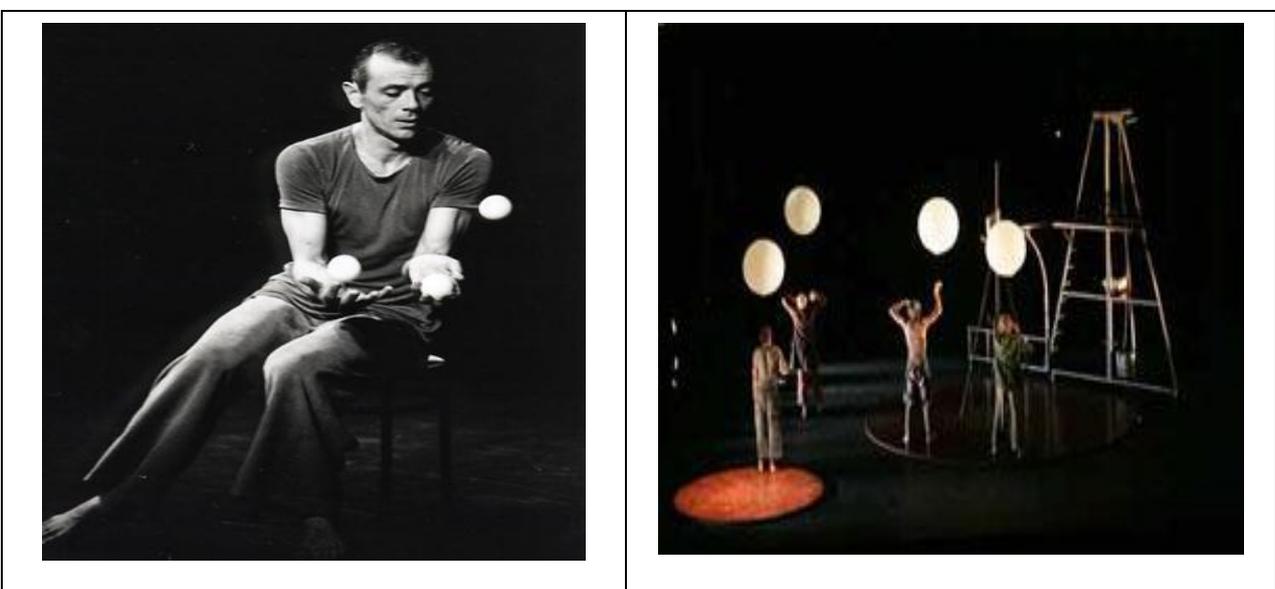
L'américain M. Moschen développe des inventions logistiques majeures : jonglage rebond, jonglage contact. (Guy, 2001, p.36). Cette recherche de manipulations nouvelles trace de nouvelles calligraphies sur les corps et fonde la notion de spectacle complet de balles.

L'invention des balles en silicone permet à Moshen d'enrichir sa jonglerie balistique par des rebonds : par une seule action il semble que se rejoignent la terre et le ciel. Moshen, exploite les *rebonds* dans une structure en triangle comme la troupe anglaise Gandini le fait avec un cube. La structure géométrique renforce les effets de vitesse de balles : on ne peut plus suivre les trajectoires, comme si l'on se perdait, « englouti dans la galaxie » créée par le manipulateur. L'élasticité de la matière accélère les trajectoires et les hauteurs de rebonds et permet d'explorer les lâchers (rebonds passifs) et les frappers (rebonds actifs). Moschen a fait du jonglage *contact* avec balles acryliques, une de ses spécialités. Thomas raconte: « ...il a donc lâché prise avec la boule de cristal, il a ouvert sa main et décidé de ne plus la tenir. Il fit passer la boule de la main gauche à la main droite sans la tenir avec les doigts, ouvrant ainsi un champ extraordinairement poétique du lâcher prise de l'objet. » (Carasso & Lallias, 2010). Ici la balle fait corps avec la peau, elle glisse, roule, se stabilise aux « extrémités » (nuque, coude, creux poplité, oreille, œil, gorge (Peignist, 2010). Le renoncement à la domestication de l'objet et le lâcher prise sont propédeutiques à la technique du *contact*, élément rhétorique du langage contemporain. « Aujourd'hui, la peau du jongleur appelle le contact. Les lignes et les courbes du corps sont autant de parcours tracés pour que roulent les balles, qu'elles s'y perdent ou s'y arrêtent. Le grain de la chair stimule les élans de l'objet, il crée par son altérité des écueils à franchir, il suggère surtout une égale porosité des matières vives et transforme l'aléatoire de la sinuosité en jeu. » (Jacob, 2002b, p.56). Le *contact*, présente plusieurs formes comme le *palm spinning* (le jongleur tient de une à onze balles et les fait rouler dans le creux des mains ou *les isolations* qui consistent à donner l'illusion qu'une balle est fixée dans l'espace et que le corps est piloté par elle.

		
<p><u>le contact palm spinning de Moschen</u></p>	<p>Mickaël Moschen. (Photos internet)</p>	<p>le triangle de Moschen</p>

L'apport du français Jérôme Thomas à la jonglerie contemporaine

Formé à l'école nationale d'A. Fratellini, Thomas a pour modèle Moshen et Brunn. Il se produit au cirque et dans les cabarets et remporte une médaille au festival mondial du Cirque de demain en 1984. « Il trace de nouvelles voies pour le jonglage contemporain : « une pratique où chaque constellation d'objets manipulés est capable de créer une synthèse nouvelle de l'espace » (Carasso & Lallias, 2010). Thomas se renouvelle chaque année et produit de nombreux spectacles : seul avec *Extra balle* (1990), *Cirque Lili* (2001), en dialogue avec des musiciens *Artrio* (1988), *Kulbuto* (1991), *Quipos* (1993), *Hic Hoc* (1995), en duo : *Deux hommes jonglaient dans leur tête* (2008), *ICI* (2010) ou en collectif : *Kulbuto* (1991), *Quipos* (1993), *le Banquet* (1997), *Rain/bow* (2006). Il fonde ARMO (Atelier de Recherche en Manipulation d'Objets) en Bourgogne et crée sa compagnie la *Cie Jérôme Thomas* en 1992. Ses recherches permanentes l'entraînent à visiter d'autres arts comme la musique avec J. Higelin, le jazz (*Artrio*, 1987-1988), la danse avec H. Diasnas (*Extraballe*, 1990).





Photos www.jerome-thomas.fr/

Thomas a ouvert en France la voie à de nouvelles générations de jongleurs tels que la *Cie Les Objets Volants*⁹³, Ezech Le Floc'h qui manipule un bilboquet .



Ezech Le Floc'h (photo www.ezec.fr/)

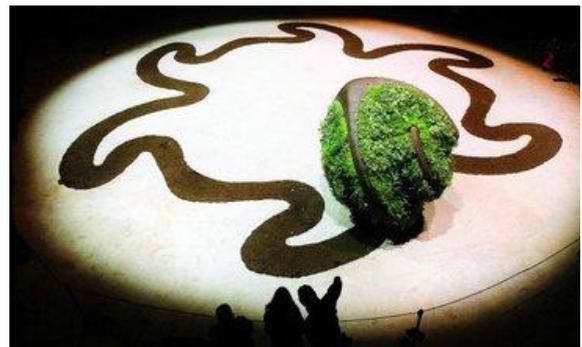
J. Le Guillerm de la première promotion du CNAC, co-fondateur du Cirque Ô, puis fondateur du *Cirque d'Ici*, est équilibriste, manipulateur et créateur d'objets. Il instaure avec les objets du quotidien (bouteilles, livres, hachoirs et haches) un univers insolite et touche en profondeur par l'authenticité de sa pensée structurée par ses rencontres lors de son tour du monde, avec des handicapés et autres mutilés. Cette profondeur est illustrée par « sa traversée de la piste, juché sur des bouteilles et chaussé de sabots de bois qui réussit à provoquer chez le spectateur une sensation de terreur, d'abandon et d'hyper-humanité, alors que le risque corporel est presque nul. » (Guy, 2001 p.56). Le Guillerm de par ses recherches sur l'objet, se considère comme un alchimiste qui interroge le monde et son rapport au monde.

⁹³ Les créations de Denis Paumier, Toon Schermans et David Fisc issus de la 10^{ème} promotion du CNAC sont à la croisée du théâtre, cirque, arts plastiques ou encore mathématiques



Johann Le Guillerm (photos internet)

Sa dernière création, *Attraction* (2010) inclut un parcours déambulatoire autour d'installations : *Monstration* et le spectacle *Secret* où « les objets sont des prothèses, des prolongements directs de mon cerveau », déclare Le Guillerm.



La Motte (photo internet). Dans ce parcours, 'La Motte' apparaît comme la métaphore parfaite d'un artiste qui (s') invente un monde. Cette boule minérale et végétale se déplace grâce à la pousse des plantes telle une "planète à portée de vue" et Le Guillerm invite le visiteur à l'observer comme un « phénomène de cirque" (Sorin, 2010)

Thomas trace les éléments d'une nouvelle *langue de jeu* jonglistique

Thomas explique : « Il y a deux grandes familles : les *maximalistes* et les *minimalistes*. « Les *maximalistes* se trouvent plutôt chez les Russes, comme Sergueï qui jongle avec onze cerceaux, ou les Américains, comme Gatto qui jongle avec neuf balles. Ils utilisent beaucoup d'objets, font preuve de grande virtuosité et réalisent des figures impossibles à faire par le commun des mortels : ils sont dans le pur exploit apprécié pour lui-même. Il y a des choses très belles dans cette famille que j'ai suivie en partie. Le *minimalisme*, c'est un jonglage à deux ou trois objets. Du moins, c'était cela dans les années 1970, aujourd'hui, nous en sommes à zéro objet, à une demi-balle, une plume. Cette orientation permet principalement d'ouvrir les champs poétiques, d'élargir l'imaginaire. Or, le *maximalisme*, à un certain moment atteint forcément ses limites : les figures *maximalistes* n'autorisent aucune fantaisie, ce sont des architectures fermées, des cathédrales, on ne peut pas aller plus loin. » (Carasso & Lallias, *op.cit.*, p. 31-32). Thomas s'engage par contraste dans la voie de la simplicité et l'expression d'une certaine fragilité : « Désormais, dans un mélange de continuité et d'innovations, la manipulation devient

simplement porteuse d'un sens que l'accumulation exponentielle de massues ou de balles avait depuis près d'un siècle, quelque peu contribué à effacer. » (Jacob, *op.cit.*, p.73). Par cette approche, Thomas, en développant cette *langue de jeu jonglistique* a su trouver les arguments artistiques capables de remporter l'adhésion des décideurs ministériels. Le jonglage est reconnu comme l'un des beaux-arts par le Ministère de la Culture. (Guy, 2001, p.36), cette décision valide le point de vue de l'artiste « le jonglage est un art à part et un art à part entière. » (Guy in Wallon, 2002). Pour Thomas, jongler c'est se jouer de nos fragilités et de notre complexité, c'est ainsi que l'objet « devient notre propre spectateur : jongler consisterait ainsi à manipuler métaphoriquement des fantasmes pour exorciser la difficulté contemporaine d'assumer la pluralité de plus en plus éparpillée du soi. » La bascule idéologique est majeure : de l'homme conçu comme le centre de la cosmologie créée, il devient satellite de l'objet qu'il manipule : du renoncement à la puissance à la fragilité consentie.) Trois grandes innovations sont repérées dans la jonglerie de Thomas qui se révèlent être les éléments rhétoriques d'une nouvelle *langue de jeu jonglistique* en rupture avec celle de la jonglerie traditionnelle : « Il y a un avant Thomas et un après. » Carasso & Lallias (*op.cit*)

1^{ère} rupture : à l'unicité des techniques tournées vers l'aérien, Thomas pratique la variété. Il conjugue à l'infini, cinétique (aérien), rebond passif et actif, escamotage, contact.

2^{ème} rupture : Avec la jonglerie à rebond, il ouvre la possibilité d'improviser d'autres formes. « La balle devient alors une sorte « d'acteur partenaire » vivant qui dialogue avec le jongleur et le met dans l'émotion ludique du risque » (Carasso & Lallias, *op.cit*)

3^{ème} rupture : Thomas s'aventure dans l'exploration de nouveaux objets (Plumes, boules de pétanque...) avec d'autres intentions⁹⁴ que la vitesse d'exécution. La lenteur vient alors à contresens : « (...) il recherche dans le geste, l'humour, dans l'émotion, dans l'image ; une poésie partagée, quasi théâtrale, offerte au public avec la plus grande générosité. Ainsi a-t-il donné naissance à un nouveau genre : le « théâtre jonglé » (Carasso & Lallias, *op.cit.*). Cette *langue de jeu jonglistique* est née du changement de paradigme idéologique repérables à ses trois ruptures avec la jonglerie traditionnelle : la chute acceptée, le minimalisme exacerbé jusqu'à l'objet zéro et le métissage avec les autres arts (Guy in Wallon, 2002).

Attitude devant la chute : « Ne plus avoir peur de perdre la face »

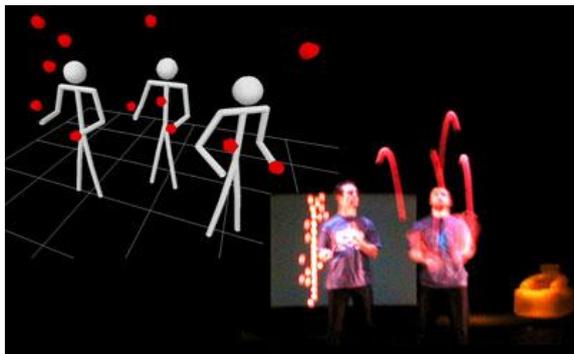
« C'est donc par de nouvelles manières d'accueillir la chute, absolument inévitable, que les jongleurs ont tâché de ruiner les modèles de la faute, du pardon, de la feinte humilité, fortement

⁹⁴ Anne Souriau définit l'intention comme « orientation de l'esprit dans une représentation qui vise quelque chose ». Elle précise que « plus spécialement, c'est une direction de la volonté vers quelque chose : donc soit un projet, un dessein d'action, soit la conscience d'un but donnant sens à une action » (Vocabulaire d'esthétique, PUF, Paris, p.895)

imprégnés de morale chrétienne, qui sous-tendait la prouesse du cirque. » (Guy in Wallon, 2002). L'utilisation de la balle à rebond permet de réintégrer la balle dans une continuité jonglée. Comme en jazz, l'improvisation permet de renouer avec le jeu, la chute devient une nouvelle occasion de créer. Cette bascule de paradigme est difficile à réaliser tant les représentations sont tenaces : « on passe difficilement de la culture de la culpabilité à la culture de la responsabilité (...) » (Guy in Wallon, 2002).

Autre changement majeur : la quête du zéro objet.

La jonglerie contemporaine peut exacerber le concept de jonglage minimaliste avec le recours au « jonglage mimé » qui reste du jonglage, car le corps du jongleur garde trace du mouvement que lui a imprimé l'objet. C'est dans *Extra-balle* de Thomas en 1990 que cette rhétorique jonglée apparaît. Des expériences artistiques sur la jonglerie numérique intéresse aussi A. Mondot, chercheur en informatique qui fonde sa compagnie : *Adrien M.* Il s'agit pour lui de mêler le jonglage, aux arts numériques. *Convergence 1.0*, spectacle de la *Cie Adrien M.* (2005), interroge les fondements même de la jonglerie par un jeu projeté de balles virtuelles où le spectateur ne distingue plus les balles réelles des balles numériques. La *Cie les objets volants* créée en 1999, dans son spectacle *Contrepoint* met en scène des jongleurs interprétant des variations (ou routines) de jonglerie conçues par un logiciel informatique de simulation de figures mis au point à partir du code *siteswap* (Annexe 8) et des vidéos projetés en arrière-plan. « Avec une partition hypnotique et minimaliste sur un jeu entre l'homme et la machine, le spectacle captive le regard par la profusion des variation. » (Site internet : *Cie les objets volants*)



Contrepoint de la Cie les objets volants (photos site Cie Objets volants)

La troisième mutation vient dans la réalisation d'œuvres originales.

Depuis Thomas, les jongleurs vont à la rencontre avec les autres arts : danse, théâtre, art numérique, musique. La plasticité artistique de la jonglerie s'assume au travers de ses métissages. Les *passings* de *Candides et de Troie* du *Cirque Baroque* mettent en scène des jongleurs comédiens. *Le chant des balles* de V. Lavenère semble être affilié à la musique. C'est plutôt à la danse que l'on pense en voyant M. Schwietzke dans *A corps pour deux coulisses*. A

ces trois mutations, on pourrait ajouter la volonté du jongleur de formaliser sa pratique par l'écrit pour communiquer, on passerait ainsi d'une transmission orale typique du cirque classique, à une volonté de transmission écrite.

Le passage de la transmission orale, à la transmission formalisée en système de notation.

Le cubisme de Jérôme Thomas

La volonté de communication et de transmission a incité la *Cie Jérôme Thomas* à travailler sur un langage : Le *jonglage cubique* qui considère le jongleur, autant que l'objet, dans un espace dit *cubique*, défini par plusieurs plans qui lui permet de codifier ses mouvements à l'intérieur d'un cube. Le *jonglage cubique* est une grille de repères dans l'espace, les trajets de corps et les trajectoires d'engin s'articulant dans des géométries variables et repérées. Ce système retranscrit, des positions comme la *chicken position*⁹⁵, ou *l'assise*,⁹⁶ des trajets et trajectoires comme *l'underline*⁹⁷ mais aussi des rythmes (Carasso & Lallias, *op.cit.*, p. 57). « Analyse, formalisation, notation ouvrent au jonglage la voie de l'écriture et de la lecture savante. » Guy (2002). C'est ainsi que l'on repère une tentative d'identification exhaustive des figures existantes en jonglerie, la créativité foisonnante des jongleurs poussant certains auteurs à réaliser des répertoires de figures de jonglerie sous forme taxonomique comme Burgess (1974), Ziethen (1981) ou Probert⁹⁸ ou encore Durand & Pavelak (1999). La recherche sur la notation du jonglage a débuté dans les années 80. Au même moment aux USA, en Angleterre, en Allemagne et en France, les jongleurs se découvrent un même objectif : offrir au jonglage un système de notation propre. Nous retiendrons le *siteswap*, une formalisation mathématique qui permet de noter, à l'aide de série de chiffres, n'importe quelle figure (pattern) de jonglerie. Le *siteswap*, a été mis au point en 1985 par Tierman, Klimek et Day. Ce code octroie un chiffre à chaque trajectoire, ce qui permet facilement d'expliquer de mémoriser et de communiquer des *routines* de jonglerie.

Les éléments épistémiques sources que nous retenons pour notre ID

Le questionnement de l'objet

Pour donner de « l'épaisseur culturelle » aux contenus d'enseignement de notre ID, nous avons essayé de dégager des éléments sources de la *langue jonglistique*, tout d'abord en identifiant les divergences de paradigme qui entoure la jonglerie canonique et contemporaine. S'il faut au bout

⁹⁵ « Chicken position » : « position de base du jongleur, qui ressemble à celle du poulet sur la broche, les coudes près du corps.

⁹⁶ « l'assise » est la position neutre dans le cube : position des pieds, des talons, des genoux, du bassin, du plexus, des épaules de la tête, du regard et de la colonne. Elle comporte huit positions fondamentales codifiées.

Position : cigogne : en équilibre sur un pied le corps droit les bras tendus à l'horizontale.

⁹⁷ « underline » : capacité à lancer un objet dans une direction alors que le mouvement réalisé va dans une direction inverse.

⁹⁸ Martin Probert⁹⁸ a publié un recueil de figures en 1990. Il a recensé 491 figures, dont certaines à 12 balles.

du compte rechercher la maîtrise du geste, nous préférons nous inscrire dans le paradigme qui instrumentalise la chute comme opportunité de (re)création et non comme faute irréversible à bannir. Ce parti-pris de Thomas est intéressant pour notre ID car il permet une prise de risque plus importante de la part de l'élève et le libère de la pression de « la peur de perdre la face » (Guy, 2002). D'autre part, il nous semble intéressant de faire identifier que l'exploit technique peut à la fois être au service de lui-même mais peut donner aussi à voir des fragilités et des interrogations. Nous choisissons pour nos élèves la voie du *minimalisme* avec une balle. La jonglerie que nous proposons s'organise autour de *l'aérien*, de *l'isolation* et du *contact* qui renvoient à un autre rapport au réel : la balle devient centre d'une cosmologie, elle invite le corps, à trouver des chemins différents pour circuler sur les extrémités, en cela la jonglerie est considérée comme acrobatie (Peignist, *op.cit.*). D'autre part cette option minimaliste convient au temps scolaire limité. A la façon des professionnels qui ont ressenti le besoin de codifier leur pratiques pour en faire un langage, nous utilisons un code de type *siteswap* simplifié pour l'ID, il devient pour les élèves un moyen efficace de communication au sein du groupe pour unifier les pratiques et mettre au point un numéro collectif. Le circassien se reconnaît à son expertise dans une ou plusieurs disciplines circassiennes, l'acrobatie étant considérée comme base fondamentale tant dans la technique que la posture (le circassien est celui qui met en jeu l'équilibre du monde (Guy, 2006, p.65). Acrobatie, jonglerie, art burlesque trois disciplines ancestrales qui servent d'appui au cirque et à sa reconnaissance. Elles constituent « le fond » didactique de notre *milieu* et des *contrats* de notre ID.

Après avoir repéré les traits distinctifs de Méli-Mélo, il nous faut analyser le processus de création de leur spectacle et le comparer à d'autres spectacles pour définir les éléments saillants épistémiques du processus de création du cirque contemporain.

5 : La démarche de création d'une compagnie de cirque contemporain : la Cie Méli-Mélo ou le jeu épistémique vécu par l'expert dans le processus de création.

Nous renvoyons le lecteur à l'annexe 2bis : 200 ans d'histoire du cirque qui permet de situer les traits distinctifs du genre contemporain au regard du genre classique. Cette analyse se fait notamment autour des critères de technique, des lieux d'exercice, d'écriture, de rapport au risque et de mise en scène.

5.1 : Le cadre : commencer, expérimenter, présenter, faire traces (Moreigne, 2006)

Pour déterminer les traits distinctifs du *jeu créateur circassien*, nous reprenons le cadre de Moreigne (2006) qui analyse la création de la pièce *Maison Autre des Pocheros*⁹⁹(1999). Nous établissons des correspondances avec *Tétatétakam* mais aussi d'autres créations d'hier et d'aujourd'hui. Quatre phases chronologiques balisent le processus de création.

5.2 : Phase une : « Commencer »

5.2.1 : Trouver l'inducteur.

Caroline : « Il y a deux ans et demi, j'ai eu envie de travailler avec *Méli- Mélo* sur la thématique du bal (...) Je ne sais pas si vous connaissez le film *le bal* d'Ettore Scola¹⁰⁰ (...) Ce film raconte « la grande histoire » à travers un bal : ça commence à la seconde guerre mondiale jusqu'aux années quatre-vingt. Donc voilà, ce thème m'inspirait beaucoup et je trouvais ça chouette d'imaginer les techniques de cirque à l'intérieur de cela. »

Le film *Bal* d'Ettore Scola va largement nourrir la création de l'univers de *Tétatétakam*. Le 7^{ème} art devient ici source de créativité pour le metteur en scène de *Méli-Mélo* comme l'a pu l'être la littérature pour Taguet du *Cirque Baroque*. Celui-ci a travaillé à partir de l'œuvre de Voltaire pour *Candide* (1995), du romancier japonais Y. Mishima (1925-1970), auteur tourmenté, pour créer *Ninjen* (1998), de *Frankenstein*, roman de M. Shelley qui interroge les rapports de la science et du monde contemporain, pour le spectacle du même nom. La Cie *Foraine* d'A. Larue conçoit au début des années 90 des spectacles à partir des textes de Beckett (*Cirque Beckett*, 1989) et Shakespeare (*Lear Eléphant*, 1991). En 1998, le *Théâtre Centaure* joue *les Bonnes* de Genet dans un espace ritualisé où s'affrontent deux chevaux noirs et un cheval blanc, faisant corps avec Madame et ses deux bonnes. L'apport des autres arts au cirque comme source d'inspiration ou comme introduction de nouvelles formes de spectacle n'est pas nouveau. « Le cirque est depuis toujours un genre attrape-tout qui juxtapose les arts » (Lachaud, 2001). A la recherche d'originalités pour séduire de nouveaux publics, il a toujours été ouvert aux « alliances » avec les autres genres artistiques (Guy, 2001, p31) d'où l'expression de Jacob « l'impureté fondatrice » (Jacob, 1998). Parti de l'art équestre avec l'Amphithéâtre Riding House

⁹⁹*Pocheros* (contraction peau, chair, os) sont sept (5 femmes et 2 hommes).

¹⁰⁰*Le bal*(1983) film du cinéaste italien Ettore Scola : 1983, des femmes puis des hommes arrivent dans une salle de bal des années 30. A travers l'histoire de cette salle, l'Histoire revit. C'est d'abord 1936, l'époque du Front populaire et ses airs de java, puis viennent la guerre et l'occupation nazie. 1945 : la libération et l'explosion du bebop. 1956 : la guerre d'Algérie et l'irruption du rock. Dans cette salle de bal se côtoient des personnages qui se rencontrent sans dialogue en dansant sur des airs typiques des époques visitées. Les personnages ont des traits saillants et portent les signes de leur époque (costumes et coiffure). Les personnages sont marqués certains sont inquiétants, d'autres sont grotesques. Certains ne sont que des silhouettes telles que les musiciens dans la pénombre qui sortent de la salle quand le transistor apparaît amené par un rocker, autant de signes évocateurs des changements d'époque. Nul besoin de dialogue, la musique est la grande artiste du film, les morceaux s'enchaînent évoquant d'emblée pour le spectateur une époque et des souvenirs.

d'Astley en 1779, il inclut suivant les époques, des clowns et des acrobates¹⁰¹, des exhibitions d'animaux exotiques,¹⁰² des disciplines aériennes à partir de 1859, puis la bicyclette ou encore la pantomime à la fin du XIX^e siècle.¹⁰³ C'est ainsi que le spectateur installé en bordure d'une piste de cirque regarde la piste mais aussi un espace scénique théâtral sur lequel sont présentés « des tableaux vivants dans des décors classiques de forêts, de temple ou de palais. » (Jacob, 2001 p.33). « Tout le long du XIX^e siècle, la dramaturgie séquentielle du cirque coexiste avec des dramaturgies hybrides, fortement théâtralisées, qui « racontent une histoire ». Ainsi en est-il de la pantomime de cirque, « théâtre à grand spectacle où la parole joue un rôle plus ou moins important », avec des décors somptueux et des centaines de figurants. D'abord utilisée pour « étoffer » un numéro, puis allongée au point de devenir un spectacle autonome, elle tire ses sujets de grandes pièces dont on n'a gardé que la trame (*Macbeth* au Cirque Olympique en 1817), ou bien de l'histoire antique (*Néron* à l'hippodrome de l'Aima en 1891), française (*Austerlitz* au Cirque Olympique en 1837), ou encore coloniale (*Le Lion du désert* au Cirque Olympique en 1839) (Martinez, 2002). En voulant investir le champ de l'art, le cirque des années 80, se libère des codes du cirque classique considérés comme des « spectacles de simple divertissement » et perpétue la tendance de métissage du cirque en renforçant les dialogues et échanges féconds avec les autres arts (danse, théâtre, arts plastiques, musique) et les « petites formes » : fêtes foraines, cabarets (Lachaud, 2001). Le cirque emprunte, s'approprie, recycle, puise dans les autres arts des matériaux qui seront exploités, transformés, détournés.

5.2.2 : De l'idée à l'expérimentation

Caroline : « La première grande envie était surtout de ne pas refaire le film (Film *Le bal* d'Escola) et de travailler plutôt sur un anachronisme et sur la mémoire collective. Ce que j'appelle la mémoire collective, ce n'est pas de faire une recherche historique très précise sur les événements, les faits de l'histoire (...), mais plutôt de s'inspirer de notre mémoire et de la mémoire de nos parents et celle de nos grands-parents et un peu sur ce qui nous constitue et de passer tout ça au travers du filtre de notre sensibilité. Donc ne pas travailler sur la reconstitution historique mais de travailler sur des sensations. L'envie est que les gens se disent « tiens on dirait les années soixante » mais en donnant des codes vestimentaires et musicaux mais pas du tout en reproduisant un univers tel quel. »

¹⁰¹ Il intègre progressivement la gymnastique, popularisée en France par le *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* de François Amoros en 1830 (Martinez, 2002)

¹⁰² « Hommes et chevaux sont relégués dans les profondeurs des coulisses et laissent la place à des lions, des tigres, des singes et des ours qui monopolisent l'intérêt et font basculer le cirque dans l'exhibition pure et simple » (Guy, 2001, p31)

¹⁰³ Pantomime : « La pantomime, la mime sont des formes d'expression par gestes sans recours à la parole ; par extension, au théâtre, la pantomime elle-même constitue l'argument interprété par l'acteur – le pantomime ou, par contraction, le mime –, en fonction d'une histoire dramatique de composition (le mimodrame) ou d'un ensemble de situations comiques, sans intrigue et sans dénouement, animées par la verve de l'interprète (la pantomime sautante ou acrobatique, l'arlequinade). Si haut que cette forme remonte dans les lointains de l'humanité, elle n'a pris identité que dans la Grèce du V^e siècle avant J.-C., d'où elle gagna Rome pour s'épanouir en Occident, non qu'elle se limite à ce continent, comme en témoignent les études consacrées au théâtre d'Afrique et d'Asie » Encyclopédia Universalis.

Caroline parle du film *le Bal* comme d'un inducteur, d'un déclencheur de la création. A partir de l'univers de Scola, la compagnie va se réapproprier le propos, le déformer pour donner à voir au travers des techniques circassiennes, sa perception de la réalité. L'enjeu pour Caroline est de faire travailler *Méli-Mélo* sur le prisme de la mémoire individuelle et collective pour faire émerger dans le spectacle des thématiques universelles au travers de la mise en scène anachronique d'événements. Plus que de la restitution de périodes, les artistes vont suggérer des thématiques (les différents traumatismes, celui du viol, de la guerre, du racisme, de la solitude). Cependant, on reconnaît certains personnages et certaines scènes du film : on retrouve, la jeune fille pincée, interprétée par Gwénaëlle la trapéziste, les deux « blousons noirs » proches des « punks » de Tania et Sébastien, on reconnaît le militaire qui part à la guerre dans le rôle tenu par Jérémy qui travaille aux massues, on retrouve une scène de bagarre où l'étranger, Sébastien dans la séquence Bollywood de balle-contact, se fait rouer de coups. *Le bal* raconte l'Histoire au travers du jeu muet des acteurs, *Tétatétakam* raconte l'Histoire autour de ses techniques et des jeux d'acteurs. L'univers de Scola reste en filigrane de *Tétatétakam*.

Elément épistémique:

Le commencement nécessite « une idée », un « argument » qui peut être inspiré par le traitement qu'en a fait un autre art (ici le cinéma). Lachaud cite Baudelaire : « Les artistes puisent dans le magasin d'images et de signes du réel, en extirpent les objets du délit qu'ils digèrent et transfigurent » (Lachaud, *op.cit.*, p138). L'enjeu pour l'artiste est de déconstruire une certaine réalité pour en reconstruire une nouvelle autour d'un univers et d'un propos.

L'univers :

Tania détaille les univers des différents spectacles de *Méli-Mélo* : poétique pour *Petit cirque entre amis*, burlesque pour *A quoi tu penches*, narratif pour *Tétatétakam*. Les univers en cirque contemporain sont multiples : « Pour le dire d'une manière peut-être un peu outrée, il y aurait aujourd'hui autant de langages du cirque, autant d'esthétiques qu'il y a d'œuvres ou d'auteurs. C'est ainsi que Guy (2001) repère quelques courants : l'esthétique du merveilleux, du féerique (*cirque Plume, cirque du Soleil, Les Arts Sauts*), l'esthétique de la provocation (*Archaos, Cie Cahin-Caha*), celle du dépouillement (le *cirque Nu* de la Cie Maripaule B. et P. Goudard, le *cirque Pocheros*, la *Cie Chants de balles*), celle de la parodie (*Cabaret berlinois* par *Gosh*), du cirque traditionnel (*Cirque en kit*), du petit cirque gitan, (*Morallès*). L'absurde est présent chez *Que-Cir-Que, Cirque Ici, Le cri du caméléon* de la Cie *Anomalie*. L'univers du cirque traditionnel utilise des codes largement identifiables et connus du public : « Omniprésence du rouge et du brillant, des étoiles, des objets ronds ou coniques, des roulements de tambour, des odeurs de crottin et de barbe à papa ! Il y a une " esthétique-cirque", close sur elle-même, aisément identifiable, qui rappelle à la fois la corrida, les parades militaires et Noël (sans parler de Walt Disney). Elle s'exprime aussi par sa très riche imagerie : nez rouge et savates de

l'Auguste, " sac " pailleté et cône du clown blanc, tabourets, fauves, balle en équilibre sur museau d'otarie, brandebourgs de Mr Loyal.» (Guy, 2001). L'hétérogénéité des numéros de cirque que Jacob désigne par « l'impureté fondatrice » (Jacob, 1998, p.11), impose une dramaturgie fragmentée, organisée par la succession des numéros dont chacun constitue une micro-unité structurée par la règle du crescendo. Alors que pour le cirque classique, l'univers est d'emblée composite et contrasté le cirque contemporain organise les disciplines autour de l'expression d'un seul univers. Cet univers est choisi dans un répertoire large : « du politique à l'intime » (Guy, *ibid.*).

Le propos :

Le propos (ou discours) sous-tend le spectacle, c'est la parole avec ou sans paroles !

Caroline « Ils ont essayé leurs techniques sur différents univers (...) on a la seconde guerre mondiale, on a les années cinquante, les années soixante, soixante-dix, quatre-vingt, quatre-vingt-dix et les années actuelles, cela n'est pas dans l'ordre. Et l'on a en plein milieu une séquence bollywood, une séquence indienne (...) Tout cela n'est pas dans l'ordre ; mais on a cherché à faire ressortir la dynamique de chaque époque : le yéyé, le disco etc.... Comme nous sommes dans un bal c'est donc une histoire de rencontre, des non rencontres, des histoires d'amour qui se font qui se défont qui se passent bien ou qui tournent mal. »

Dans *Tétatétakam*, le propos est de traiter, à la manière de Scola des thématiques sociales comme la xénophobie, la guerre, la violence mais aussi des thématiques intimes comme l'attente, le désespoir, la nostalgie. Le propos se déroule en une succession de tableaux s'inscrivant sans respect chronologique. On repère ce même traitement décousu dans *Filao* (1999), des *Colporteurs* qui mêlent les arts aériens, théâtre, danse et musique pour interroger le *Baron perché* d'Italo Calvino. « (...) Contrairement à ce qui est parfois dit, la présence d'un « fil narratif » ou d'une « histoire racontée » est rare dans le cirque contemporain ; même lorsqu'il s'agit de spectacles inspirés d'ouvrages littéraires, l'adaptation en est libre et ne retrace pas l'intrigue de l'œuvre écrite, mais évoque plutôt un univers (...) » (Martinez, 2002). Le propos peut être philosophique, politique, esthétique, poétique performatif » (Quentin, 2006). Le spectacle traditionnel possède lui aussi un discours, mais il est discontinu, sinusoïdal entre peur, rire, émerveillement même si les spectacles néo-classiques (Arlette Grüss) assurent un fil rouge avec *Mr Loyal*. Guidé par l'installation du matériel : les grilles et les tabourets pour le numéro de dressage, le filet de protection pour l'aérien, la bascule pour les acrobates, le spectateur anticipe le registre émotionnel du spectacle. Quoiqu'il en soit, au commencement est le propos, avec l'avènement du cirque contemporain s'est imposé le sens, bien que le genre traditionnel n'en soit pas exempt « La vie, la mort, la condition humaine, l'exposition au danger sont le propos de la prouesse, ce sur quoi sont fondés le numéro, l'exploit à l'ancienne » (Goudard cité par Quentin, *ibid.*).

Elément épistémique source que nous retenons pour notre ID.

Alors que dans le cirque traditionnel le numéro préexiste au propos, dans le cirque contemporain le propos préexiste à la technique et au numéro : « Le propos sous-tend, s'affirme, s'impose mais parfois aussi se construit au fur et à mesure de la création. Car les chemins qu'il emprunte ou qui se laissent emprunter par lui relèvent de l'alchimie (...). Comme tout processus de création artistique, la création en cirque ne suit pas un processus linéaire, il emprunte des chemins de traverses. L'enjeu pour le circassien est d'emmener le spectateur dans « l'ailleurs », l'extra-ordinaire pour le cirque classique et « l'ordinaire transcendé » pour l'artiste de cirque contemporain qui s'inscrit dans la réalité et donne à voir « sa réalité » violente, poétique, fantasmée. L'enjeu est que le spectateur soit emmené dans cet univers, qu'il parte en « voyage » et « qu'il y croit » (Que, 2006). Notre *milieu* s'inspire du paradigme de création du cirque contemporain : il s'agit de provoquer, questionner la technique au travers « du propos », si il y apprentissage de figures, celui-ci est directement réinvesti dans l'interprétation de personnages. D'autre part les *contrats* qui lient la classe et l'enseignant seront liés au processus de création qui n'est pas par essence linéaire donc d'emblée on peut penser que les prises de responsabilités dans les interactions seront fluctuantes en fonction des phases d'improvisation ou de spectacles.

5.2.3 : La place de la technique dans l'écriture :

Caroline : « On va essayer de faire en sorte que, la technique et le jeu soient tout le temps en osmose et le mouvement également. C'est ces trois disciplines : le jeu (comprendre ici le jeu d'acteur), la technique de cirque et le mouvement (comprendre la mise en scène) qui sont importantes ; Lier les trois pour ne pas se trouver dans un spectacle du type : on a des parties de mouvement jouées dansés et attention arrive le grand moment du solo de cirque et là il ne se passe plus rien. On a le solo de cirque, on a des prouesses techniques, physiques très belles mais qui pour moi se cantonnent à ce que l'on a dans le cirque traditionnel ou même le cirque du Soleil (des grands noms) c'est époustouflant, c'est magnifique, mais moi cela ne me raconte rien ; c'est juste très beau comme un exploit sportif ; où il n'y a rien d'autre à dire que « Ouahou ! Chapeau » et voilà ! Ce n'était pas l'envie de la compagnie, ni la mienne. On avait envie qu'au de-là de ça, la technique de cirque raconte, fasse ressentir, soit vraiment un point d'ancrage à l'émotion comme le jeu d'acteur. Pour moi la technique remplace les mots et on peut sortir d'un spectacle en se racontant plein de choses.

Pour *Méli-mélo* la technique doit dire. On repère Gwnaëlle qui exprime au trapèze ce qui peut représenter la souffrance d'une femme meurtrie. Les mouvements sont saccadés, les lignes brisées, le corps secoué comme par les spasmes de la douleur. La technique au trapèze s'en trouve modifiée : l'énergie est explosive ou fluide, les pieds sont « crochus », les bras parfois pliés, la tête est fléchie ou en extension, les cheveux dénoués accentuant la violence du mouvement. Nous sommes loin du numéro de trapèze traditionnel avec ses élans continus, ses formes de corps élancées habillées de lumières et de strass. Gwenaëlle adapte sa technique par des formes de corps loin des schémas canoniques des techniques de trapèze classique proches

des canons gymniques. Lors de la phase de création, la technique peut présider à la recherche de personnage ou comme ici le personnage peut infléchir la technique. Alors que dans le processus d'écriture des spectacles classiques, l'enjeu est de sublimer la technique : c'est l'exploit qui est au cœur de la dramaturgie pour le contemporain le rapport est plus complexe car la technique ne se limite pas à un « faire » mais doit « dire ». *Le jeu épistémique* tient en partie là « Comment peut-il (le circassien) gérer la disparité des investissements mentaux et corporels qui sont exigés de lui sans que son spectacle soit inéluctablement fracturé par la répétitivité d'une alternance forcée entre le temps de la prouesse et le temps où domine la dimension artistique (Lachaud, 2001, p.135)

Une alternative

Une alternative se profile soit le geste technique pilote l'écriture soit le propos questionne la technique. « Soit on fait le choix de mettre dans la création telle ou telle figure, et autour on fait du théâtre ; soit on fait une recherche sur notre technique, sur ce que nous, on peut apporter de plus personnel à ce potentiel acrobatique. Du coup le processus de création est plus long. » (A. De Buck de la *Cie le Fardeau* cité par Moreigne, 2001). Le rapport entre technique et discours amène parfois l'artiste à une posture paradoxale cacher l'exploit pour servir le propos : Gomez, acrobate de la *Cie Anomalie* déclare « Dans *Bascule*, tout le long du spectacle, on essaie de masquer les exploits ou de les mettre dans un rythme, de les justifier avant ou de les détourner juste après. » (Moreigne, *op.cit.*). La technique a ses exigences ; le metteur en piste peut intervenir avant ou après une prouesse technique mais pas pendant. Dans : *C'est pour toi que je fais ça*, les artistes ont vite fait comprendre au chorégraphe Alloucherie que ses interventions étaient impossibles pendant l'exploit. (Maleval, in Wallon, 2002). D'où la nécessité de jouer sur des compromis entre intention, possibles et techniques : « Quels artifices va-t-il activer pour occuper l'espace du (re)présentation alors que sa pratique tend à restreindre le territoire de ses déplacements ? » (Lachaud, *op.cit.*, p. 135). Les techniques circassiennes ont leurs impératifs. « On ne peut, par exemple changer la chorégraphie d'un saut à la bascule sans mettre les artistes en danger » (Weinand, 2006, p.15-17). Louertani de la *Cie Ici ou là* résume la problématique « La difficulté, c'est qu'il y a écriture dans l'écriture. Il y a l'écriture artistique dans le spectacle et l'écriture dans l'acrobatie » (Weinand, *Ibid*)

Elément épistémique de la création artistique

S'engager dans une esthétique de type contemporain pose le problème du « dire » par le « faire » : la complexité est de développer au sein de la technique, un langage. Mais la technique possède son propre langage qui s'inscrit dans le rapport risque-sécurité. Il y a donc un compromis à gérer : à la fois la technique circassienne doit être reconnue et l'intensité du propos doit être maintenue. « Ces problématiques sont loin d'être exhaustives ; elles n'ont que le mérite de circonscrire des obstacles qui devront être, sinon franchis, du moins sérieusement réfléchis. »

Lachaud (2001, p.135). L'articulation des dimensions techniques artistiques (ou jeu) et de mise en scène (mouvement) dans le processus de création semble être une priorité pour *Méli-Mélo* ainsi que pour le genre circassien contemporain. Il faut ici savoir comment mettre en œuvre cette osmose dans les jeux didactiques de notre ID.

5.3 : Phase deux « Expérimenter »

5.3.1 : Si l'idée de départ est là, elle ne suffit pas au processus de création.

Caroline : J'ai d'abord travaillé sur ma mémoire et aussi sur leur mémoire, avant chaque session de travail, on avait des réunions de travail régulières à la table, je leur demandais de me dire « mettez moi sur le papier quel personnage vous préférez et pourquoi. Dites-moi sur quelle technique vous les voyez et pourquoi. On s'est aperçu qu'en faisant un tour de table on tombait sur les mêmes choses. C'était très cohérent, il y avait des séquences dans le travail qui revenaient pour tout le monde. Il y avait sur les mêmes personnages, des situations d'improvisation et ensuite par rapport à la technique. C'était très similaire. De ça, ça été le noyau, la base. Et ensuite, je suis allée piocher dans les vidéos pour aller rechercher des silhouettes, (...) qui ont fusionné pour donner d'autres choses (...)

Méli-Mélo passe d'abord par une sorte de *brainstorming* qui fait émerger les représentations et sollicite l'imaginaire des protagonistes autour de la thématique choisie. Cette phase réflexive va mettre l'artiste « en état d'écoute » pour alors improviser des *gestes* au sens de Guy (2001).

Caroline : « On a travaillé sur des séquences en improvisation pour construire des personnages : cela a été un long travail de création. Deux mois étalés sur deux ans. On a fait des créations de personnages. On a ramené plein de choses : des costumes, des musiques et on a cherché des personnages.

L'improvisation est une technique de création qui s'appuie sur l'immédiateté des réponses de l'artiste et s'utilise dans les différents genres artistiques (danse, peinture, musique) (Guerber Walsh, Leray & Maucouvert, 1991). Il semble que cette technique permet d'effectuer pour les *Méli-Mélo* un premier jet en réponse à la thématique retenue pour le spectacle. On repère aussi cette technique d'improvisation pour la création *Face Nord* (2011) de la Cie *un loup pour l'homme* (l'acrobatie portée) qui cherche de la matière en travaillant les yeux fermés. D'emblée à la technique d'improvisation est associée le concept de contrainte. Cette contrainte dans l'improvisation « yeux fermés » est prolongée pour leur spectacle *Appris par Corps* (2008) : l'un des artistes s'enroule la tête dans un pull, les deux partenaires jouent alors un corps à corps entre douceur et violence. Dans le même registre, Méthé- Crozat et Renaud, réalisent une acrobatie portée autour du thème Amour et Désamour. Ce numéro est ponctué de passages où les artistes commandent à des partenaires extérieurs de venir leur scotcher les mains : « ils crient scotch ! Puis décolle ! », en fonction des intentions (étreinte ou rejet). La contrainte structure alors leurs techniques acrobatiques porteuses de sens symbolique. Ces artistes explorent l'entrave totale au

mouvement pour créer et infléchir leurs techniques, *Méli-Mélo* explore la contrainte mais sous une forme euphémisée.

Caroline : « Les personnages sont nés de contraintes que je donnais, parfois c'est né d'un vêtement, parfois d'une dynamique, autour d'une époque. Cela dépendait, on amenait le travail de plein de façons différentes. Parfois cela venait juste du mouvement, Tao donnait des contraintes sur le mouvement, et de recherche avec les objets, comme pour la séquence avec le bâton.

La contrainte du personnage :

Caroline : « Jérémy avec les massues a travaillé sur deux axes. Pour la séquence des punks, il a travaillé sur des angles, sur les arêtes, sur un côté très rythmé, tranchant. Il y a un autre passage, où il revient blessé de la guerre et il se rend compte que sa fiancée en n'aime un autre. Pour cette séquence, on lui a fixé comme contrainte physique de travailler avec une jambe raide, il a dû chercher toute une *routine* avec une jambe qu'il ne devait jamais plier.

Jérémy jongleur doit incarner deux personnages différents aux gestuelles différentes : un punk et un militaire qui revient de la guerre. L'interprétation du militaire impose à Jérémy de réviser sa technique de manipulation, le handicap simulé de la jambe déstructure la jonglerie initiale de Sébastien qui produit alors des transferts de corps particuliers avec des déhanchés qui réorganisent sa technique. Jérémy travaille sur la lenteur avec des temps de suspension et d'accélération, l'énergie est fluide, il a une écriture graphique avec ses massues qui sculptent dans l'espace des formes plus ou moins allégoriques, comme l'évocation de la jeune femme qui l'a abandonné, les massues posées dessinent, alors son corps au sol.

La contrainte physique :

Tania : « (...) Au début au bâton, il y a plein de choses que je n'arrivais plus à faire en talons. Au début c'est plus une contrainte, ça bloque puis on se dit qu'il n'y a pas moyen de faire autrement, alors petit à petit on joue avec, ça vient, mais il faut s'habituer. Et même à l'inverse, quelque fois quand j'arrivais à l'entraînement sans mes bottes, ça ne venait pas, je n'y arrivais pas. Il me fallait au moins les bottes. Si je n'avais pas les bottes ça ne marchait pas, il fallait alors que je travaille la scène avec les punks.»

Caroline : A l'entraînement tout le monde est en baskets, on a une dynamique sportive tout le temps, c'est sympa, on est dans une dynamique très gymnique. Mais on a aucune féminité, aucune grâce, aucun déhanché. Là les talons ont permis à Tania de trouver cette silhouette un peu 70. Notre référence était « drôle de dame » avec un côté vraiment très féminin, très déhanché, en Baskets cela est impossible.

La contrainte matérielle du port de chaussures à talons perturbe l'équilibre du jongleur qui à l'ordinaire pour être efficace travaille sur des transferts de poids de corps avec des repères plantaires stabilisés, la manipulation s'en trouve donc dérégulée. Tania nous explique qu'il est nécessaire de dépasser cette zone d'inconfort, par le biais de la répétition, pour retrouver les habiletés. Cette adaptabilité née de la contrainte est intéressante car elle ouvre des horizons techniques très larges. Cette contrainte de chaussures à talons, évocation de la féminité permet de signifier une gestualité conforme aux attributs du personnage. La contrainte joue donc à la fois un rôle de catalyseur de recherche technique et un rôle d'aide à la personnalisation, à l'interprétation de personnages qui gagnent en authenticité.

Caroline : Après il y a des choses plus terre à terre. Gwen devait trouver des ballerines qui conviennent à la fois pour l'acrobatie et son personnage. Jusqu'à présent ses chaussures ne convenaient pas, elles lui fracassaient les chevilles lors des réceptions de figures, donc elle ne pouvait pas faire toutes les figures prévues. Il fallait trouver des chaussures qui lui permettent de faire des acrobaties mais qui restent dans la silhouette de l'époque, qui restent féminines et en même temps qui aient des semelles qui amortissent suffisamment pour amortir les acrobaties qu'elle voulait travailler.

La contrainte artistique s'arrête là où la sécurité de l'artiste et le maintien de la qualité technique de la discipline sont trop menacés. La contrainte fixée circonscrit la recherche d'une communication singulière à l'objet et organise une relation autre qu'exclusivement technique. Elle circonscrit le jeu de l'artiste qui interroge sa propre technique pour donner corps au personnage qu'il incarne ou à l'état émotionnel qu'il veut donner à voir. D'où l'importance de trouver la « bonne » contrainte. Si, l'improvisation, circonscrite par des contraintes se situe en amont de la création de *matière*, elle peut, à elle seule être matière de la création comme par exemple certaines entrées clownesques appelées *lazzi*, formes totalement improvisées ou cadrées par un canevas écrit. C'est ainsi que Paga, *Ludor Citrik*, clown pathétique et tendre utilise deux façons de travailler : l'une basée exclusivement sur l'improvisation en partant d'un canevas préétabli et en explorant d'autres pistes en fonction des réactions du public qui deviennent alors la contrainte de l'improvisation ; l'autre s'appuyant sur une écriture dont l'improvisation n'est pas absente, mais maintenue dans le cadre de la création. (Mauret, 2006, p.51)+

La contrainte mouvement :

Tania : « L'exercice demandé par Tao (chorégraphe) était de transposer une *routine* initiale au bâton avec Jérémy. Exemple : à un moment je pousse le bâton avec le sternum, donc : comment pousser Jérémy et reproduire la forme avec le corps ? A un moment donné, je fais tourner le bâton autour des coudes, ça donne un effet là, ce mouvement circulaire (Tania trace un cercle

dans l'espace avec le doigt). Comment traduire ce travail avec JérémY ? En fait dans l'idée, parfois je suis le bâton, parfois c'est lui, on échange les rôles ; à un moment je suis en équilibre sur l'épaule, le but s'est de reproduire des images... »

Tania commente trois vidéos d'une séquence réalisée au bâton avec son partenaire. La première séquence montre Tania en train de réaliser seule une *routine* au bâton. Sur la deuxième séquence, Tania et JérémY s'essaient sur la consigne décrite avec des manipulations alternées et des porters. On remarque des moments d'hésitations dans cette phase d'improvisation. La troisième vidéo illustre la séquence aboutie : le couple évolue alternant manipulation du bâton et acrobatie portée : la séquence donne une impression de fluidité entre les deux personnages qui font corps avec le bâton : le bâton qui devient un personnage. Les trois partenaires se défient, se rencontrent, se repoussent, se portent, se manipulent. Ce travail qui s'appuie sur la « transcendance de la technique » par le biais de l'imaginaire contraint l'artiste à s'engager vers de nouvelles expériences et sensations. L'imaginaire fait alors naître d'autres possibles techniques. « La technique conçue comme appropriation de moyens ouvre à de nouvelles disponibilités. La thèse dualiste technique/expression peut alors être dépassée : technique et création, en fait, ne font qu'un : c'est par sa technique que l'artiste nous donne à voir son imaginaire, et en cela l'imaginaire est aussi fait de technique. » (Gaillard, 1995, p.65)

5.3.2 : L'improvisation

Une vision cathartique du processus de création consiste à penser qu'il suffit de faire émerger par maïeutique¹⁰⁴ un potentiel d'expressivité enfoui dans l'individu : la créativité se résume dans cette perspective, à l'expression de la spontanéité, l'immédiateté des réponses étant alors garante de sincérité et d'authenticité. Il suffirait de revenir à un état naturel et de faire alors « accoucher » le potentiel artistique que tout individu porte en lui. Ce modèle est illusoire, la création ne se fait jamais *ex-nihilo*, hors champ culturel et social, elle est fonction du vécu, des expériences antérieures qui ont façonné l'imaginaire et le corps de l'individu. (Guisgand & Tribalat, 2001 ; Gaillard, 1995 ; Guelber Walsh & coll., 1991). On distingue deux temps dans l'improvisation. Le premier temps se définit comme une exploration du champ des possibles à partir d'un inducteur de nature différente (corps, mots, bruits, objets...) « Cette phase de recherche qui se caractérise par l'immédiateté, la sollicitation de la pensée divergente¹⁰⁵ et l'absence de sélection est une base du « matériau » pour la

¹⁰⁴ Maïeutique (du grec *maieutikè* : art de faire accoucher. Socrate, fils de Phénarète sage-femme, disait que comme sa mère il faisait accoucher les esprits des pensées qu'ils contenaient déjà, sans le savoir.

¹⁰⁵ Guilfort explique que la créativité fonctionne sur la pensée divergente, cette pensée qui permet à l'individu de générer de façon spontanée ou intuitive plusieurs idées, des idées nouvelles à un problème posé. Cette capacité peut être flexible (habileté de passer d'une perspective à une autre) et produisant des idées inédites (originalité). Guilfort J.P. (1968), *Intelligence, Creativity and their Educational implications*, San Diego, Robert R. Knapp.

création. L'improvisation structurée représente le deuxième temps où vont s'opérer des choix par des consignes plus précises. Ce resserrement aura un effet de loupe car, en limitant le champ, il en permettra l'ouverture sur l'invisible et le détail. Elle favorise la transformation des trouvailles et leur précision, par un début de convergence,¹⁰⁶ à partir de repères donnés par l'enseignant. » (Comandé 2002). Si l'improvisation est un procédé de création largement utilisé dans les activités artistiques et notamment en danse, celle-ci doit être circonscrite de règles conscientisées qui la dirigent et structurent l'expressivité. L'improvisation est un temps de détour permettant une mise à distance du réel. « L'art naît de contrainte, vit de lutte, meurt de liberté. » (Gide, 1929). Les contraintes fixent un espace d'expérimentation, un « espace contraint obligeant à chercher dans des voies inhabituelles, mais également ouvert car permettant un investissement personnel dévoilant des réponses individuelles. » (Gaillard 1995, p.65). La question qui reste posée est : comment déployer un imaginaire qui reste tributaire des possibilités de réalisation ? L'enjeu est que la contrainte permette à l'artiste de déployer une écriture singulière dans un espace d'invention car « si le mur de la règle est absent, la création va se perdre dans le vide (Seuphor, 1975, p.175 cité par Monteiro Mora Porteiro, 2006 p.263). Cependant devant ce mur il est nécessaire que le joueur ait des possibilités de choix «...mais si devant ce mur, le joueur n'a pas non plus un espace de subversion où des choix sont possibles, son jeu ne pourra jamais faire jaillir des expressions inédites. » (Monteiro Mora Porteiro, 2006, p.263). Del Perurgia, a fait du jeu et de ses contraintes, un principe de formation au CNAC. Il répète souvent aux étudiants « il faut savoir contourner la règle sans la déroger ». L'artiste au lieu de reproduire son geste de façon stéréotypée, tente de trouver « des combinaisons nouvelles, mesurant patiemment les chances et les vertus des matériaux dont il dispose. Il accueille des thèmes, il brode sur des motifs qu'il a adoptés, il connaît la mesure. » (Seuphor, *ibid.*)

Jeu épistémique retenu pour notre ID.

La phase deux du processus de création s'appuie dans le jeu circassien contemporain sur l'improvisation. Celle-ci est circonscrite par des contraintes qui permettent à l'artiste d'enrichir son potentiel technique par l'imaginaire sollicité. Notre ID prend en compte cette technique de création à chaque proposition d'objet du *milieu*. L'improvisation est circonscrite par des contraintes spatiales, comme se déplacer d'une coulisse à une autre, ou s'orienter vers un lieu ou contraintes motrices comme travailler sur lenteur.

¹⁰⁶La pensée convergente est une pensée qui travaille de façon réfléchie et sur le mode rationnel. Le raisonnement est analytique, définit les différentes tâches à réaliser qu'elle classe et hiérarchise (Guilford, 1968)

5.3.3 : Le personnage-la théâtralité du cirque.

« On a travaillé sur des séquences en improvisation pour construire des personnages : cela a été un long travail de création. On a fait des créations de personnages. On a ramené plein de choses dans notre musette : des costumes, des musiques et on a cherché des personnages.

Personnage au cirque traditionnel - personnages cirque moderne.

Chaque artiste *Méli-Mélo* interprète un ou deux personnages identifiables au regard de leurs postures, de leurs gestuelles et de leurs costumes : le barman (Sébastien), les punks (Jérémy et Tania), le militaire (Jérémy), Pam, la sophistiquée (Tania), la jeune fille « coincée » et la jeune fille « agressée » (Gwénaëlle), l'étranger (Sébastien). « Contrairement au cirque traditionnel où les artistes ne représentent qu'eux-mêmes, le nouveau cirque est d'emblée « représentationnel », c'est à dire qu'il instaure une dissociation entre interprète et personnage. L'artiste se pare de sentiments : menace, défi, séduction, désespoir, solitude et peuvent raconter une histoire. « (...) *Mélanges* (Opéra Plume) du cirque *Plume* (2000) voit défiler une galerie de portraits cocasses : l'amoureux transi, le loulou des banlieues, *beauf* en marcel, rocker raté, danseuse séductrice, l'ado espiègle : chaque artiste a forgé son personnage avec ses manies, ses rêves, ses faiblesses et élans » (Guy, 1999, p.36). Dans le registre burlesque contemporain, on repère aussi la construction de personnages comme ceux des *Nouveaux nez*, *Madame Françoise*, aux grandes lunettes noires, coiffée d'un bonnet de bain, *Félix Tampon* le pompier, conciliateur, *George Pétard*, le colérique et *Jésus* (Hamon-Siréjols, 2002). Pour le cirque *Baroque* fortement théâtralisé, *Candide*, *Cunégonde* et *Voltaire* de *Candides* inspirés de l'œuvre de Voltaire sont identifiés par le spectateur par les masques portés par les artistes. (Hamon-Siréjols, 2002). Si le *cirque Baroque* utilise la narration avec pour corollaire, la construction de personnages, identifiables, *Méli-Mélo* utilise ce que Siréjols (2002) appelle une « dramaturgie souple » qui orchestre à la fois « le choix des numéros, leur enchaînement, les costumes, les éclairages » et nous pouvons ajouter des personnages qui se précisent au cours du spectacle. Une étude plus approfondie, nous montre que cirque et théâtre se sont côtoyés bien avant les années 70. L'exemple de la pantomime de cirque montre bien que la « théâtralité » n'est pas un trait distinctif du cirque contemporain, et que ce qui le différencie du cirque « traditionnel » réside moins dans la théâtralité en soi que dans la forme que celle-ci prend, à savoir sa dramaturgie (éloignée autant de la linéarité narrative pantomimique que de la suite de numéros hétérogènes du cirque originel) (Martinez, 2002). Le personnage existe sur la piste depuis la fin du XVIIIème siècle, avec Mr Loyal sentencieux habillé en maître de cérémonie et les clowns directement issus du théâtre anglais de la période élisabéthaine avec le clown blanc autoritaire et l'*Auguste* misérable et comique. (Hamon-Siréjols, 2002).

Un personnage circassien emblématique le clown

Le mot clown désigne en anglais (*clod* et *clot*) aussi bien le mot motte de terre que plouc, paysan, rustre, en allemand (*Klönne*) signifie l'homme rustique, le balourd qui vient de la terre. Asthley propose comme intermède entre les numéros équestres des numéros comiques souvent acrobatiques. Il engage des garçons de ferme qui ne savent pas monter à cheval pour entrecouper les performances des véritables cavaliers. Les effets comiques viennent autant des décalages entre prouesses des cavaliers et maladresses des serviteurs benêts, qu'entre habits de lumière des artistes et oripeaux des paysans. Une autre origine est défendue sur la naissance du clown : « le personnage de l'*Auguste* serait né de la chute, en 1865 d'un garçon de piste dénommé *Auguste* qui revêtu d'un frac trop vaste, inspire à un directeur avisé une parodie acrobatique. » (Jacob, 1992, p.42). Le clown possède plusieurs facettes : écuyer à ses origines il se forme à d'autres compétences : il est acrobate (ou pour reprendre l'expression de Rémy artiste d'agilité ou clown sauteur), comédien, musicien.¹⁰⁷ Parfois un deuxième *Auguste*, dit *Auguste de piste* ou *Auguste de soirée* vient renforcer le duo. Cet *Auguste*¹⁰⁸ est l'idiot qui ne comprend jamais rien et accumule les gaffes. Le clown du cirque moderne est l'héritier d'un personnage traditionnel du théâtre élisabéthain du XV^{ème} siècle. Sur des allures ridicules, il fait preuve de bon sens et l'on ne sait si ses maladresses sont dues à son incompetence ou à sa malice. « Le clown, jusque-là solitaire, cherche un ou plusieurs personnages pour créer un nouveau type d'équipe comique » (Simon, 1988) : à l'*Auguste* s'associe le *clown blanc* : « un personnage maquillé de blanc et inspiré en cela par la tradition des enfarinés du Pont Neuf. Ce maquillage sera repris par Joseph Grimaldi et ses successeurs.¹⁰⁹ Vêtus d'un habit de lumière aux strass étincelants, un sourcil surligné appelé « signature », le rouge utilisé pour les lèvres, les oreilles et les narines, une mouche, référence aux enfarinés posée sur la joue ou sur le menton joue le contre point de l'*Auguste*. Digne, raffiné, voire féminin,¹¹⁰ il est autoritaire, utilise un vocabulaire choisi et sermonne l'*Auguste*. Profitant de la loi sur la liberté des spectacles en 1864 qui réserve la parole aux seuls théâtres, le cirque s'ouvre à la comédie dialoguée. Le charabia n'est plus de rigueur et fait place à la comédie dialoguée sans crainte d'un rappel à l'ordre des autorités (Rémy, 1962). Tous deux jouent l'opposition immuable de la condition humaine : entre ordre et chaos, intelligence et bêtise, tête et corps, dominant et

¹⁰⁷ L'utilisation des instruments avant 1864 est réservée aux théâtres, les clowns détournent la règle et utilisent alors des objets du quotidien : verres, scie, cloches.

¹⁰⁸ *Les mots du cirque* de Catherine Zavatta aux Editions Belin (2001).

¹⁰⁹ Footit et Chocolat, Dario, Bario, Rhum, Porto, Grock, les Frattellini, Alex, Pipo, Charlie Rivels...

¹¹⁰ Le féminin peut être aussi constitutif : Henny Bario, meneuse de revue, claquettiste et reine des marteaux musicaux remplit le rôle du clown blanc dans le célèbre trio *Les Bario* qui ont débuté leur carrière en 1958 en faisant les beaux jours de la Piste aux Etoiles de Gilles Margaritis. Henny Bario en robe de soirée scintillante, soigneusement coiffée et maquillée incarne les valeurs du clown blanc : le brillant, le sophistiqué, la grâce et le raffinement.

dominé, brut et sophistiqué, culture et nature, lourd et fin. Flirtant entre maladresse et malice, l'*Auguste* contestataire, toujours à contretemps désobéit au clown blanc, symbole de sagesse et de pouvoir. Un autre personnage participe aux entrées clownesques : *Mr Loyal*. A l'origine directeur du Cirque Loyal (vers 1830), il devient un personnage emblématique de la piste. *Mr Loyal* est « celui qui, placé à l'entrée des artistes, côté piste, veille au bon déroulement du spectacle, dirige les manutentions d'accessoires et par ricochets *la barrière* (c'est-à-dire le personnel affecté à cette tâche), annonce les numéros, les exalte, donne les répliques aux clowns et *Augustes*, tient à l'occasion la chambrière pour quelques évolutions équestres, intervient lors des incidents ou accidents » (Adrian, 1982). Le *cirque du Soleil*, a renoué avec ses personnages emblématiques du clown et de *Mr Loyal*. Ces clowns sont tour à tour silhouette et artiste d'un numéro. Dans *Saltimbanco*, « *Eddie* est un bouffon, un clown. Il incarne l'enfant en chacun de nous. Vêtu de son éternelle casquette rouge et portant nœud papillon et bretelles, il part à l'aventure aux confins de son imagination. » (*Www cirque du soleil*). Il réalise des bruitages avec la bouche. Si en cela, le *cirque du Soleil* renoue avec la tradition du clown « non parleur » c'est avant tout pour dépasser la barrière de la langue et permettre à un public international de rire d'emblée au numéro. *Le Dormeur* joue plutôt le rôle du clown de piste « *Le Dormeur* habite quelque part entre illusion et réalité. (*www cirque du soleil*)



Eddie le clown
(*www cirque du soleil*)



Le clown dormeur
(*www cirque du soleil*)



Le maître de piste
(*www cirque du soleil*)

Le Maître de piste, dans sa combinaison jaune, drapé dans sa grande cape, se pavane avec orgueil dans le monde de *Saltimbanco*. Il intervient au début des numéros, sa présence s'impose, il semble investi de pouvoirs comme le symbolise le spectre qu'il porte avec fierté. Doté d'un charme naturel et d'un sourire irrésistible, il aime attirer les regards.

Les entrées clownesque : un répertoire immortalisé par Tristan Rémy

Les clowns réalisent des numéros dénommés *entrées clownesques*. C'est en partie à la censure que l'on doit l'écriture des mimodrames et pantomimes équestres du XIX^{ème} siècle. En effet les pièces devaient être soumises par écrit au Bureau des Théâtres dépendant du Ministère de l'Intérieur, avant d'être jouées. Les entrées clownesques étaient spontanément peu écrites par

crainte de plagiat mais aussi par manque d'instruction des artistes. Les thèmes des entrées clownesques sont des parodies de compétitions sportives (la leçon de natation, le patinage à roulettes, la boxe), des parodies de l'art équestre (dressage la Corrida avec ses taureaux postiches ou chiens travestis), parodies des personnages du cirque (régisseur, monsieur Loyal) ou parodies de pièces classiques (*Hamlet, Guillaume Tell, le Miroir Brisé*). Rémy choisit de consigner le répertoire du genre clownesque qui n'utilisait pas d'accessoires car « le clown se suffit à lui-même » (Rémy, 1964 p.20) et écrit quelques cent cinquante entrées parfois sous la dictée de ses interprètes Les entrées des clowns font partie du genre burlesque.

Le genre burlesque :

« Burlesque vient des mots italiens *burlesco* ou *burla*, farce et *burlare*, se moquer des choses nobles, élevées, sérieuses, de l'étiquette. *Burlare*, implique donc la transgression d'un ordre établi. Pratiquer le jeu burlesque nécessite donc de s'éloigner d'une norme comportementale admise par tous. (Goudard, 2005, p.136). Le burlesque, forme comique qui désigne plusieurs genres (genre théâtral, littéraire, chorégraphique, est défendu par des artistes à la fois auteurs et interprètes de leurs œuvres : Chaplin, Grock, Keaton, Langdon, Devos, Coluche...) Goudard relève les traits essentiels du jeu burlesque (Goudard, 2005, p.136-140). Le personnage burlesque, incapable de se conformer à l'ordre établi est subversif. Souvent censuré, le burlesque raille, parodie, les hommes politiques et les puissants. Son accessibilité fait qu'il est populaire voire puissant, en témoigne la candidature de Coluche¹¹¹ aux élections présidentielles de 1981¹¹². Le déséquilibre est réel chez le personnage burlesque, la chute n'est pas loin, la prise de risque est importante. « Le jeu burlesque consiste (...) à être le plus déséquilibré possible, tant au niveau corporel, que comportemental. » (Goudard, *op.cit.*, p.138). Dans le film *Le Cirque* (1928) le numéro de funambule de Chaplin est un exemple frappant de la prise de risque dans le genre burlesque : Charlot interprétant un funambule improvisé s'évertue à maintenir son équilibre d'autant plus précaire qu'il est perturbé par des singes malicieux qui se pressent sur le balancier qu'il tient. « Charlot sera montré dans tous ses états d'âme, de la fanfaronnade à la peur, du courage trompe la mort à la débandade. » (Ellenberger, 2005). Le comique burlesque joue avec la norme connue de tous. « S'établit alors, entre l'artiste et le public, une relation centrée par cette norme, qui représente l'état stable, la référence. »

¹¹¹ Coluche (1944-1986) humoriste français, homme de théâtre qui croquait des personnages savoureux (Smilbick), dénonçait les travers de la société (les publicités), égratignait sans retenue les hommes politiques.

¹¹²Coluche fut candidat à la candidature, il n'obtint pas les 500 signatures nécessaires. Cependant les sondages (SOFRES) lui accordaient 16% d'intention de votes, c'est dire la popularité du personnage qui dénonçait les travers de la politique.

(Goudard, *op.cit.* p.139). Le spectateur sollicité par le clown applaudit à la subversion de la norme et devient son complice enchanté et ébloui.

-Le contact avec le public est direct « Il n'y a pas de préambule, quand le protagoniste apparaît, il est déjà en action, aux prises avec la situation ou les objets ». Le personnage burlesque prend à partie le spectateur, l'interpelle voire le fait descendre sur la piste.

-L'acteur réalise des prouesses mais ne cherche pas à passer pour un autre, il garde les traits de son personnage malgré la situation qui transcende « son jonglage corporel » « Soudain, il est ailleurs, anormal. Fou « pour rire, car maîtrisant sa conduite étrange, il revient à lui à la fin du spectacle » (Goudard, p.139). Chaplin ne joue pas le rôle d'un funambule, il est funambule par accident. Il maintient dans ce numéro les traits de son personnage : les gestes dérisoires comme se gratter ou maintenir son chapeau melon sur la tête coexistent avec des gestes techniques amplifiés de réchappe *in-extrémis* dont on ne peut distinguer s'ils sont nécessaires au maintien de l'équilibre ou joués. « Ce jeu demande à l'acteur d'acquérir un niveau élevé d'intégration neurosensoriel et de mise en jeu rapide des effecteurs, pour varier rythme, vitesse et amplitude des enchaînements (...) La relation aux objets (réels ou suggérés) qui prolonge et amplifie le jeu corporel, nécessite une maîtrise supplémentaire.» (Goudard, *op.cit.*, p.138).

-La parole ayant fait l'objet de censure, est compensée par des techniques de corps mêlant postures en déséquilibre, rythme d'actions avec des « variations soudaines ». (Goudard, 2005, pp.137-138)

-Le personnage burlesque traite au travers de choses simples de thèmes universels. « Le burlesque permet d'aller à l'universel » (Goudard, *Op.cit.*, p.140).

-La composition est fondée sur le canevas, le lazzo, l'improvisation. Tout en suivant les étapes du canevas, les acteurs meublent l'action par des textes semi- improvisés et par des lazzis. Les *lazzis* de l'italien *lazzo* sont dans la commedia dell'arte, des plaisanteries burlesques soit en paroles, soit en actions, ou gestes grotesques qui prennent place dans le canevas du numéro à un moment donné ou un autre.

Jeu épistémique:

Le comique burlesque est en déséquilibre constant tant psychologique que physique, ce qui lui demande des habiletés de l'ordre du réajustement postural. Au sens premier, il joue avec les lois physiques de la gravité et au sens symbolique, il joue avec la norme et conteste l'autorité. Il a un rapport direct avec le public. Nous avons voulu analyser en profondeur le registre burlesque et les personnages du clown et de Mr Loyal car il nous faut envisager que certains élèves mettent en scène ces personnages emblématiques du cirque traditionnel. Il nous faudra alors comprendre

comment ces élèves articulent l'une à l'autre cette référence classique à la référence contemporaine proposée dans les situations d'ID.

Les silhouettes

Caroline : « Dans la construction, il y a des personnages mais aussi ce que j'appelle des silhouettes, qui passent dans des instants courts. Elles sont au service du public, elles servent à donner des codes pour aider le spectateur à situer les époques (...) Le travail n'est pas le même, avec le personnage on est dans une construction plus élaborée et avec la silhouette, comme au cinéma on est que dans un rôle de passage »

Caroline parle de « silhouettes » qui passent, aident à structurer le point de vue du spectateur : Thétard (cité par Martinez, 2002) explique que le chœur dans le cirque traditionnel est constitué par la « barrière » : les artistes qui lorsqu'ils n'effectuaient pas leurs numéros se plaçaient près de la *gardine* (le rideau rouge masquant les coulisses) pour aider au déroulement des autres numéros. « En outre, les circassiens constituant la *barrière* faisaient aussi figure de spectateurs internes, connaisseurs du danger, qui alertent le public en cas de péril, exacerbant ainsi ses émotions. » (Martinez, 2002). Le cirque contemporain reprend cette fonction ancienne, l'artiste cesse rarement de participer au spectacle, il reste présent dans le champ et accompagne les autres numéros. Le *cirque du Soleil* exacerbe cette fonction du chœur qui soutient l'artiste. Chaque tableau est porté par une multitude de silhouettes aux costumes chatoyants qui exacerbent la performance de l'artiste en indiquant au spectateur ce qu'il doit regarder. Outre leur rôle d'aide matérielle qu'ils théâtralissent fortement, ils font des mimiques, applaudissent, montrent leurs émotions : peur, rire, et alternent des jeux de regard entre spectateur et artiste guidant ainsi la perception du public. Le chœur soutient l'action du héros sans y participer : « La grande loi du chœur tragique, c'est de n'être jamais du côté de l'action, mais toujours dans la réaction » (Lecocq, 1997, p.141). C'est ainsi que le spectacle *Saltimbanco* (1992), explore l'environnement urbain, les gens qui y vivent, le grouillement de la rue et les gratte-ciel. Entre cohue et harmonie, prouesse et poésie, *Saltimbanco* invite le public à un voyage allégorique et acrobatique au cœur de la cité. Certains personnages restent des silhouettes (*Les Cavaliers*) nobles protecteurs au service d'un numéro, d'autres sont à la fois acteurs et silhouettes comme les *Vers multicolores* dont la quête se résume à leur propre survie, les *Vers masqués* qui représentent la horde des bureaucrates, les Baroques provocateurs et exaltés.



Les Cavaliers Saltimbanco



Les Baroques de Saltimbanco

Ces silhouettes sont là à la fois pour maintenir l'atmosphère, la ligne directrice du spectacle au travers des transitions mais aussi pour guider les spectateurs sur ce qu'il y a à voir.

Jeu épistémique:

Les silhouettes sont des figures qui ont pour rôle de mettre en valeur l'artiste. Ils permettent de guider le regard des spectateurs sur le numéro (le coup de projecteur). Outre son rôle d'esthétisation, l'introduction d'un chœur avec les fonctions que nous avons analysées laisse entrevoir une valeur de solidarité qui nous semble intéressante pour notre ID.

L'artiste, son identité et le personnage.

Caroline : « Chaque création de personnage s'est faite en fonction des affinités de chacun ; on a eu d'abord des personnages dans un genre qu'ils aimaient bien, puis progressivement on est allé sur des personnages qui allaient à l'opposé des dynamiques naturelles des artistes. C'est ça qui était intéressant, d'avoir parfois le contraste entre la personnalité de l'artiste et ce qu'il donne à voir sur scène. Je pense à Jeremy dans le spectacle qui a un personnage qui est aux antipodes de ce qu'il est lui dans la vie et qui donne des choses intéressantes sur le plateau. »

Caroline fait appel ici à « l'intime » de ses acteurs « ce patrimoine intérieur » « ce jardin secret » dont parle Del Perurgia (Monteiro Mora Porteiro, 2006, p.284). « L'intime est le puits de notre mémoire qui offre matière à fantasmer un réel plus vrai parce que plus proche de soi » (Levoci, 1998). Cet appel à « l'intime qui fait partie du je » (Del Perurgia cité par Monteiro Mora Porteiro, 2006, p.285) appréhendé comme un réservoir de ressentis, de mémoires, de bonheur, de douleur, permet de nourrir les personnages en leur apportant l'authenticité du ressenti ou du fantasme de l'artiste. « L'intime sert l'actant qui doit servir ensuite le personnage. » explique Del Perurgia (*Ibid*, p.286). La difficulté réside dans l'interprétation : « jouer à » et non se « prendre pour » (Guisgand & Tribalat, 2001, p.22). « Si je sais que je joue, alors je joue à jouer, je fais semblant, je triche. Si j'oublie que je joue si je perds la conscience

du fait qu'il ne s'agit que d'un jeu, au point de m'acharner, de m'emporter, de me précipiter dans l'au-delà qui se creuse en abîme au cœur même de l'illusion, alors je cesse d'être là, présent, maître de mon jeu, disponible pour un peu d'ironie. » (Henriot, 1989 cité par Monteiro Mora Porteiro, 2006). La problématique du jeu d'acteur est de répondre à cette question : comment se laisser embarquer dans l'imaginaire tout en restant présent. L'interprétation pour être reconnue « juste » exige de l'artiste une « présence authentique ». « Leur présence agissante est donc requise, tant en ce qui concerne leur prestation circassienne qu'en ce qui concerne leur artification à l'histoire ou aux histoires qui se tissent sur scène. » (Lachaud, 2002). L'artiste est « un joueur » (Del Peurugia) qui sollicitant « son intime » recherche l'authenticité des traits du personnage, tout en restant maître du jeu, il maintient une distance avec le personnage maintenant la dissociation entre personne (joueur) et personnage. « Si le personnage et la personne ne font qu'un, le jeu s'annule » (Lecocq, 1997, p.71). Se parer de toutes les caractéristiques d'un personnage, c'est explorer les facettes d'un autre c'est abandonner pour un temps son identité, sa personnalité pour la retrouver, une fois la représentation terminée. « Le travail de l'acteur nécessite une triple distinction entre la personne privée (le comédien), le personnage et l'acteur sur le plateau (véhicule ou agent du personnage). Ces trois entités (celui qui est, celui qui joue, celui qui fait) ont tendance à se fondre en une seule au moment de l'exécution de la prouesse technique. La preuve en est cet autre rapport du circassien à la représentation qui veut que lorsque la figure est ratée, il la recommence jusqu'à sa réussite, comme si l'exploit seul pouvait conjurer symboliquement la mort. » Pencenat (2002). Cependant, cette présence peut entrer en conflit avec les exigences techniques du cirque qui obligent à une concentration sans faille sous peine de chute. L'artiste entre alors dans cette dialectique « jusqu'à quel point peut-il briser les codifications corporelles et gestuelles qu'impriment en lui les impératifs techniques du « faire » ? (Lachaud, 2002). S'il est important que l'artiste mette de la distance entre sa personne et son personnage, il demeure vrai que l'étoffe d'un personnage se nourrit des expériences de l'interprète. C'est ainsi que Caroline explique qu'elle a fait appel aux souvenirs des artistes pour créer « de la matière ». « La plus-value artistique pour un acteur dépend de sa capacité à se situer dans le monde, à en avoir une compréhension qui nourrira les gestes et la voix du personnage, à créer « un état poétique » qui transportera l'imaginaire du spectateur au loin, hors les murs de la salle. L'image optique deviendra poétique en fonction de la synthèse des rapports entre son corps, d'autres corps, les objets avec lesquels il est en relation et l'espace dynamique ainsi créé » (Pencenat, 2002). « L'acteur ne construit pas son rôle avec la première chose qui lui tombe sous la main. Il choisit soigneusement, parmi ses souvenirs, et trie parmi ses propres expériences, les éléments les plus séduisants. Il tisse l'âme de son personnage de sentiments qui lui sont plus chers que ceux de sa vie ordinaire. Existe-t-il terrain plus fertile pour l'inspiration ? L'artiste choisit le meilleur de lui-

même pour le porter sur scène. Les formes peuvent varier, suivant les besoins de la pièce, mais les sentiments de l'artiste resteront vivants, irremplaçables » : ainsi parle C. Stanislavski¹¹³ qui a révolutionné le jeu théâtral. Certains metteurs en scène exacerbent la personnalité des artistes dans leurs rapports sensibles pour constituer l'essence même des personnages. La frontière entre personnage et personne est alors poreuse, les états émotionnels « réels » s'exposent. Les metteurs en scène jouent sur un processus « d'auto-fictionnalisation » en grossissant certains traits de la personnalité de l'artiste. « C'est ainsi que les circassiens de *C'est pour toi que je fais ça* (CNAC, 1997) ou de *Et après on verra bien* (2000) s'appellent par leur véritable prénom pendant le spectacle. Lefeuvre déclare au sujet de *Que-Cir-Que* : « Nous sommes sauvages, dans le sens où ce que nous racontons ne nous est pas extérieur [...] nous travaillons sur nous-mêmes, avec nos sentiments, nos faiblesses, nos propres émotions » (Lefeuvre, 1998, p. 91 cité par Martinez, 2002)

Élément épistémique retenu pour l'ID :

Si au cirque traditionnel, l'artiste « se représente » en tant que personne, dans le genre contemporain, l'artiste entre dans les *jeux de masques* décrits par Caillois (*op.cit.*) et auxquels se réfère le pédagogue Del Perurgia. Il incarne un personnage entretenu par le fruit de ses expériences voire issu de sa propre histoire. Le paradoxe d'un jeu qui « sonne vrai » est que l'artiste tout en présentant « un autre » doit viser l'authenticité des sentiments donnés à voir en puisant parfois dans sa propre histoire intime (Legendre, 2006). L'artiste fait passer aux filtres de sa sensibilité des éléments de la réalité : l'enjeu étant de nourrir son imaginaire d'éléments du réel, eux même déformés, voire transcendés par la mémoire. Le jeu de la « déconstruction » et de la « reconstruction » de la réalité s'opère : l'invention « d'autres réalités » s'annonce. « Un double procès, celui de la déconstruction et celui de la reconstruction, ancre ses œuvres rebelles dans le transitoire, le fugitif, l'inopiné, entre réalité concrète et merveilleux. » (Lyotard, 1986 cité par Lachaud, 2002). La difficulté pour le circassien est que l'impérieuse nécessité de concentration pour la réalisation des gestes techniques parasite voire inhibe pour un temps toute expression liée à l'incarnation d'un personnage. Nous devons être vigilants sur le maintien de la distinction entre la personne privée (l'élève) et personnage circassien. Si nous voulons aider les

¹¹³ « Constantin Stanislavski (1863-1938), acteur, metteur en scène, théoricien du théâtre et directeur d'acteurs, a révolutionné la pratique théâtrale. En fondant en 1898 le Théâtre d'Art de Moscou il a inauguré un nouveau type d'art théâtral, non plus fondé sur des conventions et des codes artificiels, mais tout entier bâti autour d'une authenticité, d'une vérité du jeu de comédien et du metteur en scène... Dès les années 1905, Stanislavski commence à mettre en forme son *Système* et rédige *La Formation de l'acteur* et *La Construction du personnage*. Ce *Système* consiste en un entraînement de l'acteur à re-vivre, à faire affleurer en lui, sur commande, des affects, des états, des sentiments déjà vécus et emmagasinés par sa « mémoire affective ». Il s'agit de stimuler cette mémoire, ce matériau affectif, par le biais de la sensation, d'en réactiver les affects recherchés, et de les utiliser pour nourrir le personnage à incarner. C'est donc à partir de sa propre matière humaine que l'acteur créera son rôle. Il ne sera plus question de jouer, de « faire semblant », mais de *vivre*, ou de re-vivre (traduction littérale du terme russe *perezhevanie*), sur la scène. » (Legendre, 2006).

élèves à gagner en authenticité dans leur jeu en les faisant puiser dans leur vie privée, celle-ci doit être préservée. Les situations de notre ID doivent amener l'élève à distinguer d'emblée vie réelle et vie « utopique », vie jouée. Le *milieu* doit placer les élèves dans la confrontation aux autres pour qu'ils prennent la mesure de l'authenticité de leur jeu d'acteur. Les *contrats* qui lient alors les spectateurs et les acteurs se doivent d'être outillés et guidés par l'enseignant pour dépasser les commentaires usuels et communs.

Le personnage et le costume :

Caroline : « On a travaillé sur des séquences en improvisation pour construire des personnages: cela a été un long travail de création. Deux mois étalés sur deux ans. On a fait des créations de personnages ; On a ramené plein de choses dans notre musette : des costumes, des musiques et on a cherché des personnages.

Les costumes de *Tétatétakam* reprennent des costumes de la vie quotidienne des époques évoquées : du yéyé, au disco mais aussi relatifs au personnage : le prince indien, le militaire, l'institutrice. Caroline et Tania mettent en évidence l'importance du costume qui aide à assoir l'identité du personnage. Plus qu'un accessoire ou un déguisement, le costume permet à l'artiste de mettre à distance sa personnalité pour endosser les caractéristiques du personnage.

Le costume dans le cirque contemporain

« Au collant/brillant/coloré/irréel qui constitue un canon du cirque traditionnel, on opposera sans peine l'ample/mat/terne/réaliste de maintes créations contemporaines, même si la plupart des costumes de cirque en proportions variables ces diverses dimensions formelles (qui sont aussi symboliques et sociales) » (Guy, 2002). Le cirque contemporain joue le réalisme avec une dominante de l'ample, terne et mat comme pour rejeter les canons du costume du cirque traditionnel. Certaines compagnies jouent le super-réalisme avec l'emprunt de pantalon, chemise, cravate pour les hommes et robe légère pour les femmes (la Cie *Vis-à-vis*, le *Cirque Désaccordé*) ou de tenue de sport (*Collectif AOC*) ou de salopette de travail (*Les Cousins*, Jésus et Georges des *Nouveaux Nez*) ou de tenues liées au look *néobab* avec piercings et tatouages (*Cirque sans raison*) (Guy, 2002, p.14). En parallèle à ces costumes contemporains réalistes qui renvoient à des paysages connus, les tenues gitanes du cirque Romanès ou de la famille Morallès renvoient aux *us* et coutumes du peuple gitan. Le costume est alors signe revendicateur d'une appartenance à une communauté. L'enjeu des costumes cités plus haut est de faire dans le familier en exprimant ainsi le phénomène de désacralisation du genre comme l'a pu vivre la danse contemporaine en réaction au *décorum* de la danse classique. Le mouvement devant être au centre de la performance, le costume devient accessoire voire inutile. C'est l'abandon de la « vanité des apparences » (Guy, 2002b, p.33). Bien que les exemples de nu au cirque soit très

rares¹¹⁴, dans le bien nommé *Cirque nu* de Maripaula B. et P. Goudard, la volonté de dépouillement est poussée jusqu'à la nudité des corps. « Cette pièce entend réduire au strict minimum les artifices (accessoires, costumes, coulisses, musique...) pour mieux exalter la « pureté » du geste de cirque, pour ne pas dire sa « nature » (...) » (Guy, 2002b, p.32). Le cirque contemporain emprunte à la danse contemporaine et de théâtre le sens accordé à la nudité. « La nudité est dans ce cas affichée comme disposition esthétique de mise en scène de la part du chorégraphe qui reproduit plutôt un « archétype de la mise à nu » (Fagot, 2010, p.45). Si le nu au cirque reste rare, bon nombre de circassiens travaillent « pieds nus ». Au de-là de la symbolique du pauvre saltimbanque : « du va-nu-pieds », de la dimension écologique : faire corps avec la terre, des raisons d'aisance et de sécurité justifient ce choix. En contrepoint de cette option, certains artistes font du pied chaussé une contrainte originale qui finalise leur création. Comme Caroline de *Méli-Mélo* qui fait son numéro de bâton avec chaussures à talons qui contraignent son équilibre, les *Colporteurs* ou les *Pocheros* travaillent sur le fil en talons hauts, Johann Le Guillerm équilibriste, jongleur marche sur des goulots de bouteilles en sabots ou poulaines en métal. A l'opposé du costume de ville, il y a ce que Guy appelle le « faire costume » Le costume est la manifestation de l'écart avec les normes vestimentaires : « Ce sont les brocarts des femmes au cirque *Plume*, les inventions délirantes de *Gosh*, de la tribu *iOta*, du théâtre *del Silencio*, de *Cahin Cahas*, des *Oiseaux fous* (...) Le costume n'est donc pas anodin dans le spectacle car « concevoir un costume ce n'est pas donc pas qu'affaire d'imagination, c'est aussi prendre position. » (Guy, 2002a, p.15). Le costume suggère l'univers, il s'efface devant l'interprétation, mais peut devenir objet central de création : dans *Volchock* (2011) du cirque *Trottola*, M. Rosenbeck, manipulateur d'objet et Bonnaventure Gacon, acrobate font d'un manteau un objet de convoitise pour les deux hommes qui cherchent désespérément à enfiler en même temps les manches du pardessus. Le costume devient prétexte à manipulation et acrobatie portée par une énergie débordante et désespérée, avec en arrière-plan une symbolique qui va bien au-delà du désespoir de ne pouvoir réussir à se vêtir. Le costume tel une seconde peau peut marquer l'identité de l'artiste à la scène comme à la ville. Le Guillerm est l'exemple le plus marqué. Son pantalon en cuir avec une coupe évasée à la taille qui lui permette de stocker des objets, son grand et lourd manteau, ses petites tresses, ses sabots lui dessinent une silhouette étrange qui peut intriguer. Ces éléments de costume composent un véritable *alter ego* : « Ils sont inséparables de son image, de son corps, de sa silhouette si particulière, archaïque et futuriste tout à la fois, d'une espèce de Prométhée contemporain » (Moreigne, 2002, p.21).

¹¹⁴ Guy répertorie entre autres, J. Le Guillerm et H. Reisch dans *Cirque O*, R. Trashler de la *Tribu Iota*, A. Mandarino dans *d'Hormone et d'esprit*.

Le costume dans le cirque traditionnel

Les premiers costumes du cirque traditionnel sont des tenues militaires. Ainsi Asthley en 1768, garde son uniforme pour proposer ses spectacles équestres. Le rouge « sang » de l'uniforme, les brandebourgs d'or et d'argent barrant la poitrine du soldat suggérant les ossements de l'ennemi, tels des trophées exhibés, renvoient à une symbolique mortifère. Ces costumes « rendent intelligibles les mystères de la force brute et de la rage d'accomplir l'extraordinaire, deux fois quotidiennement » (Jacob, 2002, p.17). Jacob distingue cinq archétypes de costume endossés par des personnages emblématiques du cirque classique : le maître de manège, le clown, l'écuyère, le dompteur et l'acrobate qui revêtent des costumes de protagonistes tels que : « le guerrier, le gymnaste, le bourgeois, la ballerine et le bouffon, échappés de leur territoires naturels » (Jacob, *op.cit.*). L'uniforme rouge pour le maître du manège, le tulle vapoureux pour l'écuyère, le *Léotard* collant¹¹⁵ pour l'acrobate. « L'*Auguste* quant à lui, s'interprète davantage comme une digression du maître de manège : il développe à partir de 1870 une présence plus allusive que constitutive. » (Jacob, 2002, p.17). Le costume dans le cirque traditionnel a aussi pour certains numéros acrobatiques une fonction érotique qui exacerbe la virilité ou l'hyperféminité. Les plastiques des qualités physiques (souplesse féminine et force masculine) sont exhibés et s'érigent en puissance dominatrice. Dans ce registre, les corps exposés peuvent simuler la nudité : l'utilisation du collant intégral couleur chair ponctué de strass couvrant les parties sexuelles démontrant que l'exhibition du corps nu reste en partie refoulée. Ce refoulement répond aux normes sociales des cultures populaires. « Les valeurs corporelles investies dans ces pratiques reproduisent des positions sociales ou plutôt des « compréhensions partagées » qui lient les activités collectives d'un groupe d'individus. » (Fagot citant Becker, 2010, p.45)

Les clowns et leurs costumes :

L'archétype du costume du clown traditionnel comprend un certain nombre de traits distinctifs. Le clown qui a une fonction de dérision de l'autorité fait rire dès son apparition. Son costume fortement coloré, rapiécé, troué, dépareillé avec un pantalon trop court qui laisse apparaître des chaussettes colorées rayées, avachies sur le mollet, ses savates trop grandes et trouées qui lui donnent une démarche en canard, son large sourire accentué par son maquillage, son nez rouge qui renvoie à l'homme qui a bu, sa perruque imposante et écarlate, des grommellements ou onomatopées en guise de discours autant de traits outranciers qui participent amplement à l'installation du personnage canonique et à sa fonction, celle de faire rire. Cette description correspond au costume du clown des années soixante, celui de Zavatta ou des Bario. Cette extravagance vestimentaire vient des premiers clowns du Cirque Olympique et Napoléon au XIX^{ème} siècle qui revêtaient des costumes surchargés « Le clown cachait l'indigence de ses

¹¹⁵ Le *Léotard* : est un collant qui porte le nom du gymnaste, Léotard, l'inventeur du trapèze volant en 1859.

moyens sous la profusion des étoffes. Comme les fous de Carnaval, il surchargeait ses souquenilles de grelots et de sonnettes, et se couvrait de perles et de paillettes, fruits verts, entortillés de fibres de couleurs » (Rémy, 1962, p.18). Si le costume reste un élément important dans la création classique ou contemporaine, il n'est pas essentiel à la création, le geste et son intention dans la prise de risque reste la donnée essentielle de la création circassienne : « Le vrai costume est sous la peau » (Guy, 2002a).

Jeu épistémique :

Pour notre ID, nous nous inscrivons dans l'option que les costumes « ne font pas *milieu* » car nous craignons que ceux-ci deviennent envahissants et parasitent le jeu d'acteur et aussi le jeu technique. Toutefois, on peut penser qu'au concept de cirque les élèves associent d'emblée la nécessité de « faire costume » (selon l'expression de Guy, 2002) dans un genre burlesque. Nous pensons probable que certains élèves activent un « faire costume pour faire le clown », même si le *milieu* conçu par l'ID ne contient pas cette voie d'exploration.

5.3.4 : le rôle de la musique :

La musique de Tététakam :

A l'exception d'une séquence où Amaury joue de l'accordéon sur scène, la musique de *Tététakam* est une bande-son créée à partir de séquences musicales typiques d'époques.

Caroline : « (...) on est parti de morceaux existants mais en cherchant le décalage. M. Enard, technicien a créé la bande-son en allant chercher plein de reprises de chanson. Des reprises du groupe ABBA version métal. On s'est servi des musiques pour créer des décalages, être dans une ambiance disco très 70 mais avec un univers métal rock. On s'est servi des musiques pour sortir de la reconstitution (...) on a cherché à faire ressortir la dynamique de chaque époque : le yéyé, le disco etc... (...) J'ai toujours tendance à dire que la musique c'est un décor, elle plante le décor. C'est le décor sonore. Si c'est une musique connue, tout le monde connaît ABBA, forcément ça situe un univers, après ça porte une émotion. Alors soit on veut que l'émotion porte dans le sens du mouvement, : ici pour la séquence des punks avec quelque choses de dynamique, de rock (...) soit on choisit le contre-pied, par exemple dans le spectacle on a une scène de bagarre on a la musique de la « vie en rose ». Parce que pour moi la violence est plus forte sur une musique douce. Voilà donc, tout dépend de ce que l'on veut raconter. »

Pour *Tététakam*, la musique est un montage qui appuie les différents tableaux et suggère des époques sans les convoquer de façon pressante. L'utilisation du « contrepied » entre forme musicale et fond du propos, permet aussi d'interpeller le spectateur.

La musique vivante et le cirque contemporain

Un nouveau rapport à la musique s'inscrit dans la création contemporaine : « L'univers musical sans interdits, n'est « plus ornemental, ni subordonné aux actions de l'artiste prodige, héros de

son numéro ; la musique est un agent actif, assumant sa propre charge artistique tout en entretenant des contacts féconds avec l'ensemble des composants des tableaux qui se plient et se déplient qui s'enchaînent et qui s'entrecroisent » Lachaud (2002). C'est ainsi que dans *L'harmonie est-elle municipale ?* (1996), création du *cirque Plume*, R. Miny explique que la trame du spectacle s'appuie sur l'incursion d'une Fanfare composée d'hommes un peu balourds « des tâcherons de la musique » au sein d'un cirque appartenant à des femmes : la musique marque les genres : « Dans le spectacle, les espaces s'entremêlent : « on glisse d'un concert de rock improvisé à un quatuor aérien où la contrebasse s'envole avec ses notes, en passant par des chants polyphoniques, un solo de diva et une symphonie de téléphones portables. » (Miny, 1998).¹¹⁶ Pour Bartabas, la voix doit être présente dans son théâtre équestre *Zingaro* car proche de l'animalité, « c'est la façon la plus brute, la plus intime, la moins déguisée. »¹¹⁷ Chaque spectacle du *cirque du Soleil* est accompagné par un orchestre interprétant des musiques du compositeur R. Dupéré au répertoire éclectique. Une chanteuse d'Opéra : *La Belle*, utilise une langue composée de syllabes imaginaires aux intonations suffisamment fortes pour que le spectateur quelle que soit sa nationalité soit plongé dans l'univers évoqué.

Les instruments originaux

Dans le cirque traditionnel, les clowns musiciens, jouent souvent d'instruments classiques (les cuivres) mais détournent des objets, au regard de l'interdiction qui leur était faite de ne pas concurrencer les salles de concert (1865). La tradition perdue, c'est ainsi que dans les années 60, les *Sipolo* en ont fait leur spécialité et interprètent des pièces connues à partir de casseroles, de poivriers, bouteilles, de diffuseurs d'insecticide fly-tox. Si l'invention ou le détournement d'objets à des fins musicales constitue un numéro à part entière au cirque classique, pour le cirque contemporain, l'enjeu est avant tout de contribuer au parti-pris esthétique. Dans *l'harmonie est-elle municipale ?* du *cirque Plume* « Rachel a des tuyaux d'orgue dans le dos qu'elle active avec des soufflets qu'elle a sous les bras. Elle a des claquettes, des espèces de gros sabots de bois carrés aux pieds qu'elle fait sonner par terre. Entre les jambes, elle a des espèces de plaques de bois qui s'entrechoquent. Cela fait un son de percussions, elle a une cloche sur la tête qu'elle peut agiter. Elle joue de plusieurs flutes irlandaises. Tout cela fait une espèce de personnage un peu martien. » (Miny, 1998).

Musique vivante musique enregistrée :

Contrairement à la musique enregistrée, la musique vivante possède une force, une intensité, qui double par son humanité la portée du geste technique. C'est ainsi que dans *Que-Cir-Que*, les

¹¹⁶ Extrait de l'entretien du CD du *Théâtre Aujourd'hui n° 7*, «Le cirque contemporain, la piste et la scène », Paris, CNDP/MNERT/Ministère de la culture et de la communication

¹¹⁷ Entretien J.P Drouet, compositeur et percussionniste du spectacle *Chimère*, 1998.

artistes distinguent en fonction des numéros la portée de la musique : « Sur des numéros tels que le trapèze, la grande roue que le public connaît, la musique enregistrée peut convenir mais pour d'autres moins connus, comme les élastiques, le quart de roue, la musique vivante « met en valeur, permet aux objets délicats de prendre place dans le spectacle » (J., Reisch1998)¹¹⁸

Musique et cirque traditionnel

C. D'Angelo, compositeur explique qu'il joue aussi bien des marches, marqueurs des origines militaires du cirque, comme la *Marche des gladiateurs*¹¹⁹ mais aussi du Nino Rota, ou le concerto et bandonéon de Piazzola. Cuivres, bois, percussions composent ce qu'appelle C. D'Angelo¹²⁰ « le son cirque » en contraste avec la musique symphonique qui comprend des cordes. Ce son est révélateur de l'identité du cirque traditionnel qui fait que chacun le reconnaît dès les premières notes jouées. A l'opposé de l'orchestre symphonique qui se situe en contrebas de la scène, l'orchestre de cirque domine la piste. De « sa tour de contrôle », le chef d'orchestre positionné de trois quart surveille les mouvements de l'artiste et donne les tempos à l'orchestre. Il faut être en « communion avec l'artiste, car « le timing n'est jamais le même, le jongleur peut perdre ses massues trois fois, on ne peut arrêter la musique pour ça. » (D'angelo, 1998¹²¹). Dès les années 80, le répertoire musical s'est ouvert à d'autres champs (Bailly, 2001) « Tous les genres sont présents : le classique, le jazz, la samba qui est inévitable pour les jongleurs. L'éclectisme est de rigueur, le cirque peut se le permettre (Miny, 1998). Bien que la crise financière a favorisé le déclin de la musique vivante, certains cirques traditionnels ou néo-classiques conservent les orchestres comme symbole identitaire du cirque canonique. *Grüss* maintient l'orchestre dans ses spectacles avec un Mr Loyal¹²² qui interprète des chansons de sa composition et une chanteuse d'Opéra qui fait résonner le chapiteau en forme de cathédrale.¹²³ Le cirque *Romanès*, cirque tzigane réalise ses spectacles avec les musiciens debout placés devant la *gardine*. L'orchestre diffuse des airs des Balkans, Délia Romanès, de sa voix puissante et caressante chante des airs endiablés ou mélancoliques. Cette musique envoutante porte les artistes, voire les submerge, encouragés par la famille *Romanès* au complet, qui tape des mains et des pieds.

¹¹⁸ Extrait de l'entretien du CD du *Théâtre Aujourd'hui n° 7*, «Le cirque contemporain, la piste et la scène », Paris, CNDP/MNERT/Ministère de la culture et de la communication.

¹¹⁹ Marche composée en 1897, par le compositeur Julius Ernest Wilhelm Fučík (République Tchèque)

¹²⁰ Carmino d'Angelo compositeur de musique de cirque traditionnel a débuté au cirque Médrano.

¹²¹ Extrait de l'entretien du CD du *Théâtre Aujourd'hui n° 7*, «Le cirque contemporain, la piste et la scène », Paris, CNDP/MNERT/Ministère de la culture et de la communication

¹²² Kévin Sagot, le monsieur Loyal de *Poussières d'étoile* (2010) « J'ai voulu créer un nouveau Mr Loyal, d'un nouveau genre avec une présentation sans discontinuité comme une comédie musicale. Pas de temps mort...un vrai spectacle vivant. La présentation s'inspire de la poésie et du slam, de la chanson.

¹²³ Gilbert Grüss explique qu'en la mémoire de sa mère Arlette Grüss, très croyante, il a conçu son chapiteau en forme de cathédrale. Entretien par N.Valiadis, mercredi 01 septembre 2010)

Elément épistémique:

La musique est un partenaire qui accompagne le cirque depuis sa création. L'éclectisme du répertoire est de rigueur tant dans le cirque traditionnel que dans le cirque contemporain. Mais la musique entretient avec la technique des rapports différents entre les deux genres. Dans le cirque traditionnel, elle est classiquement subordonnée à l'artiste (Le rapport métrique à la musique est important, la musique est instrumentalisée au service de la performance : le coup de cymbale ponctue la performance), mais elle peut être un son qui sert alors de décor au mouvement en remplissant le « vide spatial » du chapiteau. Dans le cirque contemporain, la musique ou accompagnement musical (bruitages, sons, onomatopées) est un agent actif de la création et assume sa présence. Son absence est tout aussi significative et révèle d'autant mieux sa force quand elle apparaît au détour d'un mouvement. La musique peut être un aussi contre-point qui accentue de par le jeu de contraste l'intensité du jeu.

Elément épistémique retenu: Les supports sonores proposés par l'enseignant sont choisis au regard du fil conducteur : « la machine ». Les musiques sont d'Hugues Le Bar (instrumental, onomatopées et cris d'enfants), de *La Fabrique* (folklore), de Sébastien Libolt et La Trabant qui ont composé la musique du spectacle de danse de Découflé, *Shazam* (électronique), de Pascal Comelade avec *Ragazzin'The Blues* (musiques de pianos d'enfant et de voix) et de Charlie Chaplin (musiques des films : *les temps modernes* et *une vie de chien*). Nous espérons que le registre musical qui s'étend du classique au contemporain peut faire *milieu* (Sensevy, 2007) dans le sens où chaque groupe peut exprimer sa singularité grâce à la largesse du champ musical. Les musiques pendant le temps d'expérimentation des *jeux didactiques* passent en boucle, nous travaillons sur l'aléatoire, convaincus que le hasard musique-mouvement peut provoquer des rencontres heureuses entre musique, techniques et jeu d'acteurs, remarquées par les spectateurs qui peuvent ainsi conseiller par la suite, les acteurs sur leurs choix musicaux.

5.3.5 : L'enchaînement final (le montage)

Caroline : « C'est comme un montage au cinéma. On a quatre heures de séquences et au final il faut réduire. (...) Il y a un travail de construction, par rapport au rythme. Il faut donner une dynamique. On se retrouve avec plein de séquences, on a fait le deuil de plein de personnages. Au final on s'est retrouvé avec des séquences plus légères, plus dramatiques. Il fallait les agencer. Comme on n'était pas dans cette volonté d'ordre chronologique, on avait à la base cette nécessité d'équilibrer des choses légères et des choses plus dramatiques. Et aussi la répartition dans les mouvements collectifs. C'est presque mathématique en fait ; la construction s'est faite aussi par élimination... »

Une démarche de montage qui s'appuie sur le ressenti :

« Ce qui guide l'organisation c'est l'équilibre des émotions ; pour moi, c'est comme dans un plat, c'est passer d'une saveur à une autre. On se dit quand on a une assiette avec différents aliments, on a envie

d'une saveur, puis ensuite d'une autre, et puis après on boit un peu d'eau : c'est une espèce d'équilibre. Pour moi, c'est ce que j'appelle le travail épidermique, je ne sais pas l'expliquer mais il faut qu'à un moment les poils sur le bras se dressent (elle caresse son bras) et qu'il se passe quelque chose qui soit de l'ordre de l'émotion ; je travaille vraiment à l'émotion et au feeling plus que de manière intellectuelle ou cérébrale. On réfléchit à plein de choses, on remplit plein de cahiers et puis au plateau on change, on décide autrement. J'ai travaillé avec un metteur en scène yougoslave qui dit « le théâtre ça ne se fait pas dans sa cuisine ça se fait au plateau »

Le montage de la pièce pour Caroline est une question de rythme, elle fait allusion à des séquences plus légères, plus dramatiques qu'il faut équilibrer entre elles et accommoder comme un plat. Le montage s'organise pour susciter dans le public des émotions de nature différente déclinées avec délicatesse, par touches successives. G. Macé (1999) définit en ces termes le mode de composition du cirque contemporain : « Figuratif sans être mimétique, évoquant la réalité sans en être esclave, le spectacle de la piste est un art poétique enfin visible, et fait songer à un livre où tout serait relié par les plus fines attaches, grâce à un fil conducteur évitant le récit ; un livre où les silences permettraient de reprendre son élan, et dont les fragments s'enchaînaient avec souplesse, selon les liens de l'analogie plutôt que les lois de la logique. » L'analyse de la phase finale de la création de *Tétatétakam* nous permet d'apprécier la justesse de cette définition. A contrario, le montage du cirque classique s'organise en « fracture » au travers des différents numéros. La dramaturgie et la scénographie se construisent autour de la volonté de susciter chez le spectateur des émotions plurielles par les différents numéros ajustés en « collage » : « la présentation est dramatisée par l'effet de collage visuel qui en accentue l'étrangeté. La violence des rapprochements multiplie l'aspect disparate des fragments qui constitue le spectacle (Jacob, *Op.cit.*, p.11).

Tania : (...) Il faut vraiment se mettre au service du propos, et savoir faire une croix sur certaines choses. Parfois cela n'est pas évident pour nous au plateau : on a travaillé telle figure, ça fait deux ans que je la travaille, elle est super jolie, mais elle ne trouve pas sa place dans ce spectacle : ce n'est pas grave. Même chose pour certaines musiques super chouettes que l'on aimait bien mais qui au bout du compte ne sont pas restées dans le spectacle car cela ne suffisait pas. Il faut réussir à éliminer. Le plus important c'est l'ensemble, c'est la cohérence, il faut être au service de cela, sinon on ne se fait que plaisir à soi, mais de l'extérieur, ce n'est pas compréhensible (...) et là c'est vraiment le travail du metteur en scène, car au plateau on ne s'en rend pas compte, de réussir à éliminer. »

On retrouve cette tension entre technique et jeu et la dure loi du renoncement dans les discours d'artistes contemporains : c'est ainsi que C. Decourtye (*Baro d'Evel Cirk Cie*) déclare « avec *Beychtout*', on voulait être au service d'un univers ; par contre, parallèlement on avait travaillé une technique et on voulait travailler un maximum de choses. Mais à un moment donné, prendre le temps de revenir à ce que l'on va raconter, ça revient à dire : Est-ce que tu veux bien faire le

deuil de ta vrille, de ta chandelle ? ... c'est très dur de garder son savoir-faire circassien et de se mettre au service de l'univers » (Moreigne, 2001)

Elément *épistémique* pour notre ID

Que le propos soit narratif ou non, l'accroche du spectateur reste donc une priorité dans le montage. Dans notre ID, les *jeux didactiques* doivent amener les élèves à reconnaître la qualité de leurs actes : entre points d'appuis forts et secondaires pour leur permettre de les agencer. D'autre part, il semble que le *jeu épistémique* vécu par l'expert s'exprime en partie dans la bascule affective qui consiste à renoncer au plaisir hédoniste de la réussite de l'exploit technique pour se mettre au service de la cohérence d'un propos collectif à communiquer. L'abnégation, semble être une posture dans la construction de l'œuvre, nécessaire pour la réussite « du jeu ». La question des choix donc de « deuils » mais aussi de promesses pour l'avenir, est posée. L'expérience à faire vivre aux élèves est donc celle de la sélection, donc de l'acceptation du renoncement à vivre non pas comme une phase négative mais comme une phase riche d'expériences et nécessaire au processus de création.

5.3.6 : le rôle du metteur en scène : entre le « faire » et le « voir faire »

Tania : « Pour le spectacle *petit nuage de cirque*, on va être rejoint par un chorégraphe qui est venu voir le spectacle et s'est proposé de nous aider c'est Danilo Luna Flores qui va faire le rôle du « nettoyeur ». A partir de la base, la structure que l'on avait mis en place, lui il nettoie, il met en rythme, il cale en musique. »

Il nous faut noter ici la tension du « *jeu épistémique* » dans la communication entre le metteur en scène et les artistes. Le terme percutant de « nettoyeur » (Dragone chorégraphe du cirque du Soleil, utilise le mot « rapace » laisse entendre « une crise » entre les deux partis protagonistes de la création : les artistes et le chorégraphe : entre ceux qui « font » et celui qui « voient faire ». Le « nettoyeur » tel un justicier fait place nette, il trie la *matière*, il évacue au regard de certains parti-pris. La cohérence du propos exige des « deuils » qui sont difficiles à consentir pour l'artiste. Lors des dernières mises au point auxquelles nous avons assistées, Caroline dit « j'achète » ou « je prends » lorsqu'une séquence correspond à l'argument défendu. Son rôle est d'organiser la matière, de la structurer, de la dynamiser, de la mettre en rythme autrement dit « d'organiser la mélodie de la matière technique » avec une structuration de temps forts et faibles (Caroline parle d'alchimie). La mesure des décalages entre le *faire* et le *vu* semble être l'objet de débats nécessaires à la création, ce qui constitue un trait distinctif du *jeu épistémique* de la création. L'expression du ressenti du chorégraphe s'organise autour de la relation technique- artistique autour du *mouvement* (compris au sens de mise en scène) et du *jeu* (d'acteur).

Caroline : « Ce qui est difficile, je ne saurais dissocier jeu et mouvement, je ne saurais distinguer ma part de travail dans le spectacle. Avec Tao de par nos formations on a regard différent. Tao est danseuse, moi je suis comédienne. Moi, je vais regarder la justesse, la sincérité, la véracité du propos d'une scène qui se passer. Tao va regarder exactement la même chose mais du point de vue d'un geste, d'une attitude, d'un placement dans l'espace. Moi je vais regarder d'un point de vue du regard, de l'intensité, de l'émotion qui ressort à ce moment-là ; mais au final on va au même endroit, on a un même objectif, le même aboutissement. On va au même endroit mais par nos formations, on le travaille et on regarde de façon différente

Ce qui nous interpelle ici, c'est la correspondance soulignée par Caroline entre le mouvement et le jeu d'acteur. Ici le *jeu épistémique* du metteur en scène est de saisir au travers des postures des circassiens, des trajets qu'ils organisent sur la scène, l'adéquation entre *propos, mouvement et jeu*. Caroline nous donne ici certains indices d'observation qui pourraient nous aider dans notre ID comme : regard, engagement pour le jeu d'acteur et postures, trajet pour le mouvement.

Tania : « Ce qui est intéressant pour nous, au plateau, c'est que l'on a deux types d'informations, des informations sur notre ressenti, là c'est Caro qui va nous donner des pistes, (...) qui vont nous permettre de nous mettre dans des états de jeu qui soient plus adéquats. Par contre Tao va nous aider sur des postures : elle va nous dire là : tu veux jouer ça mais regarde là, ta posture n'est pas adaptée : tu as les jambes écartées, tu es déhanchée ; tu ne peux pas avoir un côté plus masculin, plus affirmé, il faut pour cela te camper sur tes deux pieds (...). Je travaille la posture avec elle. Tout ça nous aide, cela nous nourrit, ça va dans le sens du jeu et du mouvement, dans le sens où c'est vrai pour les postures mais aussi vrai pour des déplacements, c'est vrai aussi pour des chemins. Tao va nous dire tel personnage ne fait pas ça pour y aller (Tania fait des zigzags avec la main) mais il fait ça (Tania fait un mouvement direct de main), Caro va nous dire, il faut que tu fixes et que tu y ailles et du coup je trouve la route comme ça. Du coup c'est toujours en ping-pong entre le plateau et les deux metteurs en scène (...) qui font que ça avance. »

Tania précise les rôles des deux metteuses en scène, l'une pour le *jeu* l'autre pour le *mouvement* avec au bout du compte un même objectif, mettre au service du *propos, le jeu d'acteur* et son *mouvement*. Ce que nous retiendrons ici, c'est le jeu de « ping-pong » entre le *faire* et le *dire* sur le *fait* qui permet à l'acteur d'ajuster sa performance (*jeu et mouvement*).

La mise en espace

Tania : « Et après par rapport au mouvement, pour moi il y a la mise en espace qui est un travail un peu différent. C'est à la fin : maintenant on a une scène cohérente, qui est vécue ; chacun sait ce qu'il a à faire,,c'est pourquoi il est là mais il arrive des trucs tout bête du type « Tan tu es devant Séb, tu le caches, il faut que tu rentres en te décalant de deux pas à cour ou jardin pour libérer de l'espace ou tu es devant la porte donc on ne voit pas l'entrée du personnage d'après (...) »

L'espace scénique est une toile sur laquelle les artistes laissent des traces éphémères qui se doivent d'être perçues par le public. Outre leur portée symbolique (Robinson, 1981), l'orientation, les postures, les trajets, le placement, doivent être anticipés par les acteurs aidés par le regard extérieur pour mesurer l'impact de ceux-ci. L'artiste du spectacle vivant n'a pas de contrôle *a posteriori* sur son travail comme pourrait l'avoir un peintre ou un sculpteur. Le regard extérieur est fondamental pour rendre compte à l'artiste de la portée de son travail.

Élément épistémique pour notre ID :

Un spectacle est donc une co-construction entre chorégraphes et artistes. Notre *milieu* doit donc prévoir des phases de confrontations discussion, et le *contrat* doit s'ancrer dans cette volonté de co-construire les spectacles par des interactions critiques et constructives. D'autre part on distingue chez l'expert des observations de trois types, celles qui concernent le jeu d'acteur, celles du mouvement et celles de la mise en espace. Les interactions du *contrat* doivent être outillées et guidées par l'enseignant pour dépasser les commentaires spontanés souvent « communs » et stériles. On peut penser que ce jeu de confrontation permet à l'élève de prendre la mesure de l'écart entre ce qu'il pense donner à voir et ce qu'il donne à voir réellement. Conscientiser un placement, une orientation dans un espace partagé, constitue, un des éléments de compétence à construire pour la classe. Artistes, spectateurs et enseignant de part et d'autre de l'espace scénique deviennent en prenant en charge la responsabilité des interactions des co-construteurs de l'œuvre, au sens de Chevallard (1995).

5.4 : Phase trois : « Présenter »

5.4.1 : La réception du spectacle de cirque.

Caroline : « Ce qui m'intéresse dans le cirque, plus que dans le théâtre (...), c'est le côté fédérateur. De par le mouvement on arrive à toucher énormément de gens, (...) c'est ça qui m'intéresse dans le travail. Si en théâtre on a un moment d'émotion dans un monologue, tout le monde entend les mêmes mots, on n'a pas cinquante mille possibilités de ressentir les choses. Alors que dans la technique de cirque, ou de la danse d'ailleurs, chacun peut se faire sa petite sauce à l'intérieur et voir ce qu'il a envie de voir avec sa propre histoire et ses propres émotions. J'aime beaucoup discuter à la fin du spectacle avec le public parce que les gens se sont racontés des histoires fabuleuses auxquelles nous n'avions pas du tout pensé quand on construit le spectacle. On s'en est raconté une, mais ce n'est pas toujours celle-là que les gens voient. »

Signe hiéroglyphe-signes processus

Il n'y a qu'à entendre les commentaires du public à la sortie du spectacle pour comprendre la diversité des réceptions d'un spectacle d'art vivant. Une communication spécifique s'engage entre artistes qui donnent à voir leur vision du réel et spectateur qui perçoit la proposition

artistique au travers du filtre de ses représentations. Le sens du mouvement en cirque contemporain est d'emblée plurivoque. « Le mouvement ne saurait se réduire à une signification gestuelle (...) » Il s'agit de saisir non plus directement un sens mais de suivre les circuits d'une structure spatio-temporelle dans laquelle « s'incorpore visuellement l'Idée », pratiquer « un arrière exercice du regard », pour saisir un sens qui n'est pas représenté mais présenté. » (Launay cité par Montais-Louvel, 2012, p. 61). L'auteur affirme ainsi qu'à la recherche d'un mouvement « pur », le corps entier doit se penser comme un *signe hiéroglyphe*, inséparable de son mouvement nommé *signe-processus*, l'activité du regardeur-spectateur est de se laisser imprégner par ces *signes-processus*, transporté par ce *corps hiéroglyphe*. Il peut alors être déçu, agacé, transporté, ému, choqué et communiquer ses impressions à ses pairs qui peuvent être impressionnés tout autrement. Hotier (2001) met en évidence les spécificités du cirque au regard des autres formes de spectacle. La première est relative à la prouesse des artistes. Etymologiquement la prouesse est du fait « des preux », (les chevaliers héroïques du Moyen Age) Le public admire les prouesses des circassiens, héros qui repoussent les limites du possible.» La seconde, corollaire de la première est que rien n'est assuré au cirque : « parce que l'on est aux limites de l'imprévisibilité (...) L'incertitude est anxiogène et laisse libre cours à l'imaginaire ». La troisième caractéristique est que la parole est quasi absente du cirque. Elle est réservée à Mr Loyal et à certains clowns dans le cirque traditionnel, dans le cirque contemporain, elle peut exister sous certaines formes mais reste minoritaire. Le cirque s'apparente à une œuvre plastique où l'imaginaire de chacun peut s'exprimer, une liberté de réception et d'interprétation est donc laissée. A contrario « Toute parole est contraignante et normative. Elle définit ce qu'on va voir et dit ce qu'il faut comprendre » (Hotier, 2001, p.37.)

La réception d'une œuvre : entre étrange et familier.

Le cirque canonique renvoie à un univers extraordinaire avec des phénomènes : contorsionnistes, magiciens, animaux exotiques, et se façonne une esthétique devenue familière au public en attente de certaines émotions. Pour le cirque contemporain, comme la danse contemporaine, les créations sont reçues selon l'écart produit par rapport aux normes en vigueur. « Certains artistes de cirque cherchent à minimiser cet écart possible et mettent en œuvre une esthétique du familier qui évoque un univers connu ou vraisemblable » (Guy & Rosemberg, 2010) comme *Tétatétakam* qui utilise le bal avec ses musiques connues et ses personnages d'emblée identifiables. Par contre « D'autres spectacles versent au contraire dans l'étrange, dans le décalage plus ou moins outré. Ainsi le fantastique déroge aux lois naturelles, l'absurde contrevient aux normes des comportements en société ou à la logique, le monstrueux s'oppose à l'esthétique de l'harmonie et de la grâce. Parfois les propositions artistiques cumulent les étrangetés en battant en brèche les normes culturelles » (Guy & Rosemberg, *op.cit.*). Ces propositions étranges peuvent être rejetées ou acceptées comme propositions innovantes, tout

dépend de la marge d'acceptation par le spectateur de ce qui le dé-range (qui sort de son rangement esthétique). L'enjeu de la création artistique est de donner à voir et de provoquer une rencontre entre œuvre de l'artiste et spectateur. L'artiste pressent la manière dont son œuvre va être perçue et prend en compte plus ou moins cette perception. Le spectateur quant à lui a « un horizon d'attentes » dont il n'a pas forcément conscience. « L'effet esthétique se situe au croisement de deux registres mobilisés de concert lors de la réception d'une œuvre. Il s'agit du registre de l'émotion et du registre de la comparaison » (Guy & Rosemberg, 2007). Le registre émotionnel va du rire aux larmes en passant par l'éblouissement, la peur, l'étonnement. Le connu correspond aux normes consensuelles sociales. Le jeu de l'artiste consiste à faire fluctuer les frontières de cet espace défini entre « le familier et l'étrange ». (Guy & Rosemberg, 2007).

5.4.2 : L'artiste-le spectateur- le point de vue

Si le point de vue du spectateur a été pendant 200 ans convergent sur la piste, il est maintenant diversifié et s'organise en fonction du langage esthétique adopté par le circassien qui choisit de le choyer en lui permettant un point de vue propice à la captation maximale ou de le perturber en multipliant les espaces de jeu. On retient dans la première option, *Kayassine* (spectacle aérien) des *Arts Sauts*, où les spectateurs sont dans des transats et sous des couvertures. « De plus, tout dans la conception de la structure porteuse a été calculé pour que la visibilité soit totale et permette l'entière circularité » (Cougoule, *Op.cit.*). Pour le deuxième parti-pris on peut citer *Grimm*, Gulko de la Cie *Cahin-Caha* qui reprend les codes du Théâtre Action des années 1960 : « A savoir : multiplicité des espaces de jeu, simultanément des actions et mobilisation des spectateurs. Les gradins disposés en face à face tracent une travée dans laquelle se déploie un ensemble d'actions théâtralisées dans une proximité provocatrice, et un filet surplombant l'ensemble oblige le regard à naviguer de droite à gauche de droite et de gauche et de haut en bas. Le public, entré dans une déambulation initiatique, puis installé de part et d'autre de l'espace est ensuite convié à changer de place. Chahuté pris à parti, baladé d'un bout à l'autre de la piste, les yeux et les oreilles constamment aux aguets, il participe, presque obligé, et devient un élément moteur du déroulement du spectacle » (Cougoule, 2006, p.49). Bousculer ou choyer le spectateur ?, l'artiste s'interroge. « Sa création est d'emblée organisée sur la prise en compte du public dans la création, sa compréhension du spectacle, l'importance et la place de son regard. (Cougoule, *Op.cit.*)

Le spectateur et l'artiste.

Alors que le 4^{ème} mur du théâtre crée une frontière qui délimite les espaces : celui qui agit et celui qui voit, le cirque bouscule la frontière de l'action et de la contemplation en permettant à l'artiste ou au spectateur d'investir les deux espaces. C'est ainsi que dans *Poussière d'étoiles* (A. Grüss) et dans *Saltimbanco* (Cirque Soleil), le regard du spectateur est détourné de la piste par

un jeu de lumière (poursuite) pour suivre les facéties du clown qui s'assoit sur les genoux d'une spectatrice, tire la barbe de son voisin. Le spectateur peut aussi monter sur scène, invité par le clown. Ce brouillage des frontières qui fait du spectateur, le héros, cette proximité traditionnelle dans le cirque canonique, recherché par certains artistes de rue ou de cirque contemporain est un paramètre à relever : le spectacle gagne ici en humanité partagée.

De l'instauration d'un code entre l'artiste et le public ? (Guy, 2001).¹²⁴

« Le code dans lequel s'exprime l'intention de l'artiste, à savoir un ensemble de signes visuels et sonores, n'est pas le même que celui de la réception, qui est d'une part kinesthésique (le spectateur ressent) et d'autre part sémiotique (le spectateur applaudit, tousse, fait silence et juge en parlant). Pour le dire d'une formule simple, le spectateur ne répond pas au jongleur en jonglant. Certes, on peut penser qu'artistes et spectateurs partagent un code commun, qui serait celui des émotions, et, dans ce cas, le langage du cirque ne serait rien d'autre qu'une manière de produire et d'agencer des émotions. On peut aussi penser que l'émotion est informée par la langue, c'est-à-dire qu'une intention dicible est à l'origine d'un geste ineffable et que le spectateur peut lui aussi convertir en mots l'émotion que ce geste lui a fait éprouver. Auquel cas, le langage du cirque serait une forme de traduction visuelle, sonore, kinesthésique de la langue naturelle. » (Guy, 2001)

Élément épistémique

Le langage circassien est celui de l'émotion : la peur, l'admiration (ou émerveillement), la joie transportent le spectateur (Hotier, 2001). Le circassien s'appuie sur des signes qui font sens et émeuvent le spectateur qui peut alors mettre des mots sur leurs émotions. La rencontre peut avoir lieu ou pas. Si les signes font sens, ils interpellent le spectateur entre étrange et familier. Il sera intéressant de relever la réception des spectacles par nos élèves spectateurs : entre indifférence et intérêt (Hotier, *Ibid*).

5.5 : Phase quatre : Faire trace(s)-écritures.

« Qu'entendre par écriture dans un spectacle *a priori* sans texte et sans parole ? L'écriture est de prime abord, la trace graphique d'un texte. Moins concrètement, l'écriture est aussi la trame narrative d'un spectacle, le fil qui donne sens à une représentation et permet de transcender même le sensationnel ». Hodak-Druel (2002, p.145-157).

5.5.1 : Ecriture préalable-écriture de restitution.

Caroline : « Mes notes sont prises pendant et après, ce qui s'est fait, ce qui est né. » Tania : « Encore maintenant pendant le spectacle, quand on joue Caro et Tao prennent des notes pendant le spectacle ; des

¹²⁴ Guy(2001) « les langages du cirque contemporain » Actes de l'université d'été : *l'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école*, Avignon du 16 juillet au 20 juillet 2001, p.7-16.

notes qui nous disent « ça c'était bien, ça moins, plein de détails qui font que le spectacle ne se « dépiaute » pas au fur et à mesure, et qu'il reste cohérent. »

Dans la phase « expérimenter », les metteurs en scène consignent dans de grands cahiers les différentes réflexions des artistes et le produit de leurs différentes improvisations. On peut donc distinguer l'écriture préalable au spectacle, de l'écriture de restitution. La première participe au processus de la création, c'est un écrit de référence qui structure la pensée de l'artiste et devient un outil de communication entre les différents participants (artistes, techniciens, concepteur lumières, metteurs en scène etc...) (Carrara, 2006). La seconde écriture « est utile à la transmission de l'œuvre et à la constitution d'un répertoire. Cela peut être la transcription d'une œuvre déjà réalisée, décrite et commentée, ou une captation vidéo montrant la réalisation effectuée. » (Carrara, *ibid*). L'écriture ne s'arrête pas le soir de la première, le spectacle a besoin de la confrontation avec les réactions du public pour prendre tous ses appuis. « Là comme les alchimistes, pour obtenir de l'or à partir du plomb, il faut régler les masses et travailler avec plusieurs tamis (...) Les dix premières c'est fait pour connaître le spectacle, on le découvre petit à petit avec le public. Avant on ne peut pas ; Parce qu'avant sans public, la partition n'est pas complète. » (Kudlak (cirque *Plume*) cité par Moreigne, 2001)

5.5.2 : Ecriture(s) au cirque.

Hodak-Druel (2002) invalide le clivage qui consiste à penser que le cirque traditionnel échappe aux principes de l'écriture alors que le cirque contemporain, de par sa tendance à la théâtralisation, s'écrit. Elle interprète ce clivage par le culte de l'écrit qui fixe les normes de la respectabilité et la classification d'un art, en art majeur ou mineur : « Beaucoup s'accordent à critiquer le statut « d'art mineur » du cirque mais très peu trouvent les moyens d'en parler comme d'un art à part entière. Cela peut être lié à une culture de l'écrit qui a longtemps considéré qu'en l'absence de traces scripturales, une société n'a pas de passé et qu'un spectacle est dépourvu de respectabilité propre au théâtre. »» Hodak-Druel (*Ibid*). L'auteure donne deux explications à cette représentation tranchée : la première est que « le cirque évoqué est celui des années 1930-1940 et plus encore celui des années 1950-1970. « C'est ainsi méconnaître que depuis la fin du XVIIIème, prouesses et écriture ont toujours été liées au sein des productions circassiennes. C'est ainsi que des auteurs de cirque qui étaient souvent des auteurs de théâtre écrivent pour le cirque. Parmi eux, on compte l'un des plus prolifiques au cirque Olympique, Cuvelier de Trie mais aussi A. Dumas qui écrit plusieurs spectacles entre 1851 et 1861. A partir de 1807, les auteurs doivent présenter les livrets au Bureau des théâtres, rattaché au Ministère de l'Intérieur, afin que le contenu soit contrôlé et jugé probe pour être présenté au public. Ce Bureau vérifie aussi le respect de l'interdiction faite au cirque d'utiliser la parole. « Le plus ancien ouvrage est anglais et date de 1789 (J. Dent, La chute de la Bastille, présentée au Royal Circus en 1789)» Hodak-Druel (*Op.cit.*). A ces livrets, il faut prendre en compte aussi les entrées

clownesques que Rémy (1962) a pour certaines d'entre elles retranscrites mais aussi les livrets en musique peu conservés. La deuxième explication du préjugé est de ne prendre en compte que l'écriture de type scriptural, alors que d'autres documents comme les affiches, programmes, et critiques¹²⁵ qui sont tout aussi éloquents et respectables.

5.5.3 : L'écriture du cirque canonique.

Dans le cirque traditionnel le directeur écrit le spectacle et structure le spectacle en fonction des numéros. Moreigne (2001) explique les procédés d'écriture du spectacle *Trapèze* du cirque *Bouglione*, cirque traditionnel par excellence. Il faut une année pour monter le spectacle. Le premier travail consiste à sélectionner les artistes et les numéros ; les critères retenus par F. Bouglione sont simples : qualité des artistes, force du numéro et virtuosité de la performance. Chaque numéro retenu est conservé dans sa forme et durée originelles et ne subit à priori aucune modification. L'ordre de leur déroulement dépend des impératifs techniques liés au temps de montage et démontage. La dernière étape consiste à organiser l'ordre des numéros. Pour autant il existe une trame dramaturgique, un fil rouge narratif qui inscrit clairement *Trapèze* dans le prolongement des précédents spectacles des Bouglione, *Salto* en 1999 et *Piste* en 2000. Le fil rouge est *Petit Gougou* alias Mr Bouglione, un Mr Loyal colérique et haut en couleur, avec un costume rouge avec brandebourgs dorés et chapeau haut de forme. Sa fonction est d'animer les transitions, il donne le rythme, le tempo et surtout il incarne pour le public le signe identitaire de la griffe Bouglione.¹²⁶ Les numéros, sont choisis pour couvrir le spectre des disciplines classiques du cirque : acrobatie, aérien, jonglerie, clown, ménagerie et chevaux. La dernière période est celle du rodage qui dure un mois. L'ordre dans lequel les numéros sont présentés obéit, à la fois aux contraintes logistiques et à ce qu'on pourrait appeler la hiérarchie des émotions : on ne commence pas un spectacle par un numéro de trapèze volant, on ne le termine pas par un numéro de dressage. Des entrées clownesques et Mr Loyal ponctuent le spectacle : elles détournent en partie l'attention du spectateur de l'installation des agrès, et le soulage, des "émotions fortes récurrentes comme celles de la peur " de tomber, d'être englouti, d'être lâché ». La juxtaposition des numéros a pour effet de placer le spectateur dans un état comparable à celui du nageur en apnée qui doit sans cesse reprendre son souffle entre deux plongées (Guy, 2001). Cette écriture se retrouve chez le cirque *Arlette Grüss*. Lors d'une visite du cirque *Arlette Grüss*¹²⁷ Mr Willy's chargé de communication, nous explique « Gilbert Grüss regarde les DVD que des artistes lui envoient, regarde des numéros sur internet. Puis, il choisit un ou deux numéros phares qu'il veut absolument présenter et complète avec d'autres numéros. Le titre des

¹²⁵ L'apparition de la critique de cirque apparaît au XIXème avec Théophile Gautier. Dès 1830 il s'extasie régulièrement des prouesses des acrobates et clowns.

¹²⁶ Petit Gougou présente régulièrement les festivals du cirque de Monte Carlo.

¹²⁷ La visite du cirque a eu lieu à Valenciennes le 7 avril 2011. Le cirque présentait son dernier spectacle *Poussières d'étoile*.

spectacles, par exemple : *Légende* ou *La cité du cirque* n'est qu'un axe pour le « synopsis », mais il n'y a pas d'histoire. Mr Loyal ponctue par des chansons ou du *slam* le spectacle où les numéros s'enchaînent très rapidement. Un chorégraphe est chargé du « collage » entre les numéros et du final, sorte de *charivari* où les artistes font un dernier salut au public. Le chorégraphe gère les entrées et sorties de scène, voire réalise des « superpositions »¹²⁸ entre les numéros pour diminuer les temps d'attente entre deux numéros et maintenir en « haleine » le spectateur. L'appel aux chorégraphes ou metteur en scène par les directeurs de cirque traditionnel est révélateur d'un besoin de rénovation de la dramaturgie du cirque traditionnel.

5.5.4 : L'écriture du cirque contemporain.

Pour le cirque contemporain, l'unité fondamentale de l'écriture n'est plus le numéro, il emprunte à la danse et au théâtre des termes comme *tableau*, *scène*, *mouvement* ou *geste*. « La juxtaposition des numéros dans un programme n'est plus la norme, de nouveaux procédés ont fait irruption comme l'improvisation ou la place laissée à l'imprévu, le collage ou la cohabitation entre différentes formes culturelles, la fragmentation des espaces et les points de vue du public. » (Guy, 2011). Ces procédés alimentent la création, en témoignent les spectacles du CNAC qui font appel chaque année à des chorégraphes différents. Les spectacles du CNAC créés après le *Cri du Caméléon* ont multiplié les esthétiques et les propositions scénographiques. Creusant toujours davantage le sillon de la création, F. Verret, G. Alloucherie, J. Rebottier, H. Fatoumi et É. Lamoureux, F. Lattuada, F. Traoré, G. Lavaudant ou A. Schilling, Nikolaus puis S. Ricordel, ont tour à tour questionné leur propre imaginaire et celui du cirque. « Elle (l'écriture) est « linéaire ou fragmentée, laissant plus ou moins place à l'improvisation et à la création collective, très dirigée ou au contraire soumise à un « regard extérieur » assez neutre, et mettant plus ou moins l'accent sur la musicalité, la physicalité ou la théâtralité » (Guy, *op.cit.*).

5.5.5 : Les dossiers de création.

De l'évaluation à la transmission

Dans l'enceinte du cirque stable de Saint-Pétersbourg, les écrits des spectacles servent à un comité d'évaluation d'état qui sélectionne les numéros ou spectacles à subventionner. « On écrit ainsi la trame d'un futur numéro, en l'accompagnant de croquis, d'explications précises, en évaluant la progression technique des participants, en fixant des étapes et en motivant les choix artistiques. Les ingénieurs qui concevront les agrès et produiront les plans, les stylistes qui dessineront les costumes et multiplieront les esquisses, la recherche musicale et la conception des éclairages constitueront la matière première pour l'évaluation finale » (Jacob, 2006, p.67). Lorsque le numéro ou spectacle sont subventionnés et montés, les écrits peuvent alors devenir archives, c'est ainsi que Piort Maïstrenko a pu remonter un numéro de trapèze qu'il avait conçu

¹²⁸ L'artiste est à peine sorti par la *gardine* que le regard du spectateur est d'emblée conduit par un projecteur sur un autre point de vue.

dix ans auparavant. Avec ces fiches complétées de vidéo, les spectacles peuvent donc être remontés à l'infini (Jacob, *ibid.*).

Laisser traces pour « se vendre ».

Pour vendre leur spectacle, les compagnies communiquent par le biais de dossiers de création qui précisent les détails matériels et techniques du spectacle. L'écriture a évolué et s'est standardisée avec les outils électroniques : « Les effets typographiques et le graphisme ont remplacé l'écriture patte de mouche et les collages. Les images numériques évoquent l'esprit d'un projet autant que les mots. » (De la Poulaye, 2006, p. 71)

Élément épistémique et ID :

Si l'on considère l'écriture en tant que trace graphique d'un texte, l'écriture du cirque ne se limite pas au *livret* ou *partition* ou *scénario* et *synopsis* (si on emprunte ces termes au monde de la danse et du théâtre, de la musique et du cinéma, elle laisse depuis le XIX^{ème} siècle d'autres traces de sa présence comme les affiches, les programmes ou les critiques. Si l'on considère maintenant l'écriture comme trame d'un spectacle, elle est différente selon le genre circassien. Dans le classique, l'enjeu est de juxtaposer les numéros pour tenir en haleine le spectateur, par l'expérience d'émotions différentes, dans le genre contemporain c'est celui de structurer les séquences techniques autour d'un propos défini en préalable. « Faire traces » à la fois par l'écrit et la vidéo est un processus utilisé par l'artiste au début de la création pour structurer sa réflexion autour d'un projet, puis au cours de la création pour ajuster, mettre au point, puis à la fin pour restituer, mémoriser la création. L'écriture d'un spectacle renvoie à la fois à la structuration du spectacle et à la trace écrite de celui-ci dans sa genèse et son aboutissement. L'écriture (laisser traces) est un exercice à faire vivre aux élèves, au-delà de l'aspect scolaire, l'écriture se relève comme étant un paramètre important du processus de création (laisser traces de ses improvisations, laisser traces pour mémoriser et communiquer et éventuellement archiver.

5.6 : Les éléments épistémiques retenus pour notre ID

Au regard de l'analyse menée sur la construction de l'œuvre *Tétatétakam*, il nous semble décisif de proposer à la classe un *milieu* lui permettant de s'approcher de la construction d'une « œuvre » en vivant des « tranches de vie » d'artistes, de spectateurs et de chorégraphes dans le processus de création désigné par Moreigne à savoir : commencer, expérimenter, présenter et laisser traces. L'enjeu ici par les interactions corporelles et discursives qui s'attachent aux différents *contrats*, est de vivre de l'intérieur la création comme peuvent le faire les experts.

6 : Les productions didactiques.

Nous procédons maintenant à l'étude des articles traitant du cirque, extraits de revues professionnelles destinées aux enseignants du 1^{er} degré ou aux enseignants d'EPS (revue EP.S,

EP.S1, revue Hyper, ou productions du Centre National Documentation Pédagogique), de 1983 à 2007. Les résultats de cette analyse doivent en partie, orienter les choix didactiques de notre ID, en contribuant à sortir d'éventuelles alternatives ou impasses rencontrées dans la conception du cycle. Notre ID questionne les articles sur cinq points exposés ci-dessous.

1 : Notre ID prend position pour un enseignement menant de front des dimensions techniques, artistiques et de mise en scène du cirque. Est-ce que cette prise de position rencontre un écho dans les écrits professionnels? Nous nous intéressons, aux propositions d'enseignants qui semblent privilégier dans leur démarche les aspects techniques et nous retiendrons les propositions de Petitfaux & Brun (2006) qui viendront étayer nos propositions.

2 : Nous envisageons d'aborder les enseignements avec une référence plus prononcée aux codes du cirque contemporain. Comment les auteurs approchés conçoivent-ils la référence culturelle : se situent-ils plus du côté du genre classique ou contemporain ? Le point de vue de Tribalat-Bordès (2000,2001) est plus particulièrement consulté.

3 : Notre ID s'appuie sur *l'épistémè* des pratiques expertes et la confrontation de la classe à l'œuvre. Certains auteurs s'inscrivent dans cette démarche ? Nous analysons l'article de Guelber Walsh (2006).

4 : *Le jeu épistémique circassien* se structure à la fois dans une prise de risque comparable au sport et dans une dimension artistique qui engage le circassien dans un jeu d'acteur. Est-ce que certains auteurs rendent compte de cette complexité? Ici nous abordons le point de vue de Sizorm et la conception d'enseignement de Del Perurgia qui s'appuie sur « les territoires de l'enfance » (Bender & coll., 2007)

5 : Le cirque se pratique au féminin comme au masculin, notre ingénierie se déroulant dans une classe mixte, nous interrogeons Garcia (2007) sur son expérience professionnelle et ses études sociologiques.

6.1 : Le rapport des enseignements entre technique, artistique et mise en scène.

Au début des années 80, on relève une douzaine d'articles dans la revue EP.S 1 (1^{er} degré). On peut évoquer ici que le cirque de par son rapport au monde de l'enfance intéresse les enseignants du 1^{er} degré qui l'exploite dans sa dimension culturelle avec des travaux transdisciplinaires, Après un premier article en 1983, où la revue EPS s'invite à l'école de cirque Fratellini, curieuse d'apprendre sur ce monde qui semble proche du monde du sport. Il faut attendre 1992, pour qu'un nouvel article soit écrit pour le second degré : « A la découverte des arts du cirque » (Coasne, 1992). Nous y exposons un cycle d'enseignement en appui sur les codes du cirque traditionnel avec la construction par des élèves de collège d'un spectacle présentant des numéros

de jonglerie, de mains à mains, de gymnique collective au sol mais aussi sur agrès « réaménagés » où se joue une « gymnastique coopérative » (Carlier, 1989). Cet article insiste sur les objectifs de méthode et d'attitude poursuivis lors du cycle et sur les retombées pédagogiques au regard de la population d'élèves en difficulté. A la suite de cet article, d'autres productions de la revue EPS vont surtout insister sur les aspects techniques circassiens. Même si certains auteurs (Budin, 1998) annonce que « dans les activités reliées à l'art du cirque, le but constant est de développer la créativité, jongler n'est en aucun cas un but en soi, la majorité des articles dont le sien, s'attache en priorité à des contenus d'ordre technique liés à la jonglerie de foulards (Ferrer, 1998), de balles (Bruchon, 2003 ; Budin, 1998) et de diabolo (Le Mercier, 1999). Les contenus techniques sont exposés sous forme de progression d'exercices de manipulation de foulards propédeutiques à la jonglerie aux balles (Ferrer, 1998). Les exercices proposés envisagent une progression de lancer et rattraper de balle (de une à trois) et sont assortis de consignes techniques. (Budin, 1998). Certains auteurs expliquent qu'avant d'aborder la complexification de figures au diabolo comme *la tête de mort*, *l'entre - jambes* ou *le rattraper dans le dos*, il faut que l'enseignant s'assure que l'élève ait intégré des savoirs de base comme « donner de la vitesse au diabolo, savoir le lancer et le réceptionner sur la ficelle » (Le Mercier, 1999). L'auteur fait aussi l'inventaire de consignes dans l'ordre chronologique pour exécuter les figures. Bruchon (2003) expose le système de notation « Siteswap » élaboré par Tiemann, Klimek et Day, qui attribue un chiffre à chaque type de lancer. Les chiffres pairs correspondent au lancer et rattraper par la même main, les chiffres impairs correspondant aux lancers d'une main vers l'autre. Aux combinatoires de chiffres coïncident les combinaisons possibles de lancers de balles. De ce principe de repérage des trajectoires associé à une notation spécifique, l'auteur assure que la créativité des élèves peut ainsi s'exprimer dans les *routines* (enchaînement de figures aériennes) qu'ils inventent. Ce système de notation retient notre attention, nous l'utilisons dans une version adaptée pour notre *milieu* car il constitue un référentiel pour la classe simple à assimiler pour réaliser des *routines* en synchronisme.

Fouchet (2002) expose dans un premier temps les critères discriminants entre le cirque traditionnel et le cirque nouveau, identifiés par Guy (1998). Il s'appuie sur des travaux scientifiques pour analyser les techniques circassiennes comme les travaux de Schmitt (1983) pour aborder la question des transferts sur les différents engins d'équilibre, sur les travaux de Ripoll (1992), sur la question de l'habileté oculo-manuelle en jonglage et sur les recherches de Weineck sur la question récurrente de la latéralisation en jonglage. Le praticien cherche ici à questionner la recherche pour appréhender la problématique professionnelle, cependant on constate peu d'incidences pratiques. La seconde partie de l'ouvrage est consacré à des fiches pédagogiques illustrées de situations en jonglage, équilibre, jeu d'acteur. L'auteur met en évidence que « Pour élaborer un cycle en arts du cirque, il nous paraît nécessaire de proposer dix

à douze séances d'une heure, à raison d'une à deux séances par semaine. Les cinq premières séances doivent permettre de manipuler tous les engins, sous forme de jeux et d'ateliers consacrés à la maîtrise technique. Les cinq séances suivantes servent à préparer le numéro

Si dans les différents articles cités, la dimension technique apparaît comme fondamentale et prioritaire dans l'agencement des cycles, la dimension artistique est abordée en fin de cycle, lorsque les aspects techniques sont résolus. On repère que dans les années 2000, la question de l'articulation entre les différents contenus se pose. En 1999, un article est consacré à l'organisation au sein du Lycée de Châtellerault de l'option arts du cirque (Delachet, & Pacquelin 1999). Cet article explique la mise en place de cette option et la collaboration avec l'école de cirque de Châtellerault qui prépare au concours d'entrée aux écoles nationales du CNAC et de Rosny-sous-Bois. Cet article illustré par des iconographies (élèves à l'entraînement) mentionne des apprentissages techniques en acrobatie, en équilibre, en aérien (trapèze volant, ballant, fixe et corde) et ceux des jeux d'acteurs. L'enseignement est assuré par des permanents issus du monde du spectacle. Si la danse et le théâtre enseignés sont considérés comme des compléments à la formation de l'élève, les contenus d'enseignement qui leur sont consacrés ne sont pas exposés. Mauzy et Doberva (2007) enseignants d'EPS en collège publient en 2007 un article intitulé « Enseigner les arts du cirque ». Ces auteurs inventorient les quatre dimensions des arts du cirque : la dimension technique (jonglerie, équilibre, expression et acrobatie), la dimension artistique considérée comme « un rajout de sentiments, d'expression dans les figures », la dimension chorégraphique ou mise en scène et la dimension du spectateur. Puis ils mettent en évidence ce qui constitue pour eux les quatre étapes didactiques : une première étape de découverte puis une seconde de maîtrise les deux dernières étant celles de l'improvisation et de la composition. Ces deux premières étapes font l'objet d'une série d'exercices graduellement complexifiés à la jonglerie et à l'équilibre. Un paragraphe est consacré à la sécurité des ateliers. On remarque que la dimension artistique semble abordée dans l'échauffement par le biais de déplacements qui doivent simuler la démarche de personnages ou rendre compte de sentiments. La partie ajustement du numéro se réalise en fin de cycle.

En 2005, nous présentons dans la revue EPS, une démarche d'enseignement en cirque à travers la question du processus de création artistique en cirque. Nous expliquons notre démarche consistant à articuler à chaque séance des contenus techniques (jonglerie, équilibre et mains à mains) d'ordre artistique et d'ordre de la mise en scène. Ces contenus d'enseignement sont répertoriés en fonction des obstacles à l'apprentissage constatés chez les étudiants. A la juxtaposition des contenus, nous préférons une articulation de chacun de ces contenus autour d'objets d'enseignement significatifs pour former le corps « artistique, technique et mis en scène ». Nous illustrons la démarche par une situation : « une lettre à écrire » (lettre d'amour, de

rupture, de désespoir) par le biais de manipulation d'objets. La situation porte des contraintes de trajets (sens de l'écriture, ponctuation à illustrer), des vitesses de déplacements et des énergies déployées au regard du type de lettre : sens, intention, état d'esprit de l'écrivain (Coasne, 2005).

Si l'article que nous allons étudier maintenant, s'applique à l'acrosport, la démarche utilisée semble intéressante pour notre IG car elle rend compte d'une démarche de création. D'autre part, cet article articule les dimensions techniques, artistiques et de mise en scène. Brun & Gal-Petitfaux (2006) expliquent que l'enjeu de leur article est d'expliquer une expérience professionnelle de l'enseignement de l'acrosport adoptant une démarche artistique et suivant la théorie de « l'action située » et de la « cognition située » (Suchman, 1987, Gal-Petitfaux & Durand, 2001). Les auteurs expliquent s'appuyer sur le concept de *format pédagogique* (Durand, 2001) appelé aussi « forme pédagogique » (Haw, 2000) qui peut se définir « comme l'organisation spatio-temporelle des élèves et la forme de l'activité collective que l'enseignant et les élèves génèrent, organisent et maintiennent par leurs interactions dans ce format. Le format remplit deux fonctions : 1) Déclencher, entretenir et réguler l'activité collective que les élèves et l'enseignant en interaction permanente, co-produisent. 2) Adapter l'apprentissage à chacun, en offrant à l'enseignant et aux élèves des possibilités spécifiques pour agir. » (Brun & Gal-Petitfaux, *ibid*). Les auteures exposent les *formats pédagogiques* utilisés de façon usuelle par les enseignants dans l'enseignement de l'acrosport ou des activités physiques artistiques. Les *formats* sont juxtaposés avec des formes collectives (échauffement et présentation des spectacles) et formes en petits groupes (création). Elles préfèrent privilégier le *format* collectif qui par les interventions de l'enseignant subira une évolution fluide et souple des différentes phases de l'échauffement à la composition, à la mise en spectacle. L'espace d'évolution est un praticable de 9m X 9m. L'échauffement, se réalise en musique, les élèves évoluent collectivement en circulation dans l'espace sous la directive de l'enseignant qui donne des consignes sur les modalités de déplacement. Toujours de façon collective « l'enseignant introduit de nouvelles consignes visant à faire passer les élèves d'un déplacement de simple échauffement à un déplacement expressif en relation avec les autres comme le jeu de « la poursuite » où il s'agit pour les élèves de courir tout en suivant du regard un partenaire pour maintenir un écart constant avec lui. L'enseignant invite à moduler les déplacements (les élèves « s'inventent » des obstacles imaginaires.) et à s'orienter par rapport au public. A partir de ce *format pédagogique* et dans la continuité de la situation « poursuite », il s'agit pour les élèves après avoir choisi des points de contact, de passer du contact à l'appui en duo ou trio. L'élève poursuivi se stabilise dans une posture (debout, à mi-hauteur ou au sol), le(s) partenaire(s) vient(nent) se mettre en contact avec lui dans une posture choisie. Les opportunités de l'improvisation entraînent les élèves à passer du contact à l'appui, invités par l'enseignant à varier les façons d'entrer en contact et les parties du corps utilisées (ventre, mains, pieds,

fesses). « Une nouvelle consigne est apportée : lorsqu'une pyramide est construite, le voltigeur essaie de supprimer ses appuis pédestres en adoptant une position renversée. Le *format pédagogique* évolue ayant pour objet d'enseignement la formation du spectateur. Des coulisses sont aménagées de part et d'autre de l'espace scénique, les élèves sont invités à s'extraire librement de l'espace scénique devenant ainsi provisoirement spectateurs. Cet article fait écho à des composantes du *milieu* choisi pour notre IG notamment dans le *format collectif* d'aborder la classe et dans le rapport serré entre les dimensions techniques (le porter), artistiques (forme singulière née de l'improvisation) et de mise en scène (espace scénique-coulisses). L'article est proposé à l'enseignant par le chercheur et a fait l'objet de discussion : les porters sont retenus par l'enseignant mais adaptés à notre IG.

6.2 : Les productions didactiques et leurs références

Si notre ID s'inscrit dans la référence aux codes du genre contemporain du cirque, qu'en est-il dans les articles professionnels ?

Nous analysons l'article de Bordes-Tribalat (2000,2001) qui comprend deux parties (une culturelle et une plus technique). La première partie reprend l'évolution du cirque avec les quatre ruptures identifiées par Guy (1998). Sous forme de tableau à double entrée qui reprend l'avant et l'après le changement de Ministère (1979 : de l'Agriculture à la Culture) l'auteure remarque les bascules et les permanences des deux périodes. A chacune des onze permanences repérées, elle indique le retentissement possible sur l'enseignement du cirque à l'école. Nous retenons ici quelques permanences qui font écho à notre travail de repérage des *jeux épistémiques* circassiens comme l'importance du lieu de spectacle qui, quel que soit le genre doit être sublimé pour permettre la rencontre entre acteur et spectateur. Si l'intérêt de l'article est d'exposer les incidences didactiques envisageables au travers de la dimension anthropologique, il ne dégage pas les composantes retenues pour l'élaboration d'un *milieu*.

6.3 : Le rapport à l'œuvre :

Guelber Walsh (2006) étudie la pièce « Kilo », le spectacle de fin d'études de la 16^{ème} promotion du CNAC. Après avoir analysé les incidences de la pesanteur comme thématique créatrice dans les arts vivants (A.Calder, C. André, R. Laban), elle analyse quelques aspects de la création « Kilo », notamment sur le plan de l'évolution des danseurs qui explorent différentes relations avec le poids (La chute au mât chinois ; les suspensions tractions verticales au numéro de trapèze ; l'équilibre au numéro de funambule). Elle analyse aussi l'espace scénique organisé autour d'objets et de sculptures aux fonctions de leviers, de support qui dynamisent et provoquent les mouvements des circassiens. Cet article s'attache à analyser une œuvre originale au travers d'un cadre d'analyse théorique, si d'emblée il ne s'intéresse pas à la dimension

didactique potentielle de ce travail, il nous conforte quant à l'idée de s'intéresser à la démarche de création de circassiens experts afin de saisir ce qui constitue *le jeu épistémique source*.

6.4 : Cirque entre risque physique et jeu d'acteur.

Le premier article consacré au cirque dans la revue EPS date de 1983 (Revue EPS, 1983) : la revue interroge les pédagogues de l'école nationale du cirque d'Annie Fratellini. A cette époque, l'école fonctionne depuis dix ans et les membres de la rédaction et des invités vont interroger A. Fratellini sur son projet pédagogique. Différents spécialistes, notamment C. Féraud spécialiste de gymnastique rythmique et Boério international de gymnastique interrogent les enseignants de cette école sur leur démarche d'enseignement ; l'enjeu de l'article ici est de repérer les convergences et divergences des deux mondes, celui du sport et celui du cirque.

M. Sizorm (2005) : « Mes recherches sur « ces corps en mouvement » consistent d'une certaine façon à confronter ou plutôt à comparer, à penser ensemble (à côté et simultanément) deux images du corps (du sportif et de l'artiste), deux formes de mise en scène et de « théâtralité » du corps, dans le sens où l'entend M. Bernard (Bernard, 1995 cité par Sizorm, *Op.cit.*) Son travail a consisté à comparer les formes traditionnelles et contemporaines du cirque, à confronter les formes circassiennes occidentales et africaines et à analyser les codes et normes et leurs valeurs associées qui régissent la place de l'homme et de la femme sur la piste. Sizorm explique qu'elle a trouvé dans le cirque un art à la croisée du sport et de l'art, qui allie dimension technique et dimension artistique : « Il (le cirque) apparaît en effet comme un lieu où s'articulent performance et poésie et d'une certaine façon corps du sportif et corps de l'artiste. » (Sizorm, *Op.cit.*). Cette ambivalence qui fait que les enseignants d'EPS se sentent plus proches du cirque que de la danse est ici approchée par Sizorm, sans clivage. Le cirque porte les valeurs du surpassement et de la recherche de l'exploit sur lesquelles le sport pose ses fondements. Le passage de l'un à l'autre semble être abordé sans réticence, les métissages entre les disciplines re-questionnant les corps alors libérés : « les différentes disciplines artistiques proposent de s'expérimenter autre et autrement et convient, en quelque sorte à une festivité baroque, un Carnaval où (...) « la civilité ouvre une parenthèse en faveur de la folie, la décence fait la part du feu à la licence, la personnalité à l'anonymat (masques et déguisements), l'ordre au désordre, Apollon à Dionysos, Logos à Pan. » (Ors, 2000, cité par Sizorm).

Le travail du pédagogue Ale Del Perurgia (ADP) (Bender & coll, 2007).

Pour étudier le travail ADP, nous utilisons, comme document de référence le DVD *Jeux d'enfance jeux de cirque* (2007), un DVD de Bender R., Del Perurgia A., Lisicki A.-L. Le DVD présente les grands axes du travail pédagogique de l'artiste-pédagogue ADP., révélés dans un projet « école en piste », sur le thème des jeux enfantins structurés autour des jeux de masques et

ceux de vertige (Caillois, 1958). Le DVD donne aux enseignants et aux artistes des éléments concrets de démarches et de réflexion pour que l'initiation artistique et de création soient le prolongement de formes anthropologiques du jeu. Cette démarche s'inscrit tout à fait dans notre perspective cadrée par la TACD. « Les auteurs posent comme hypothèse que le processus de création est en filiation directe avec les territoires de l'enfance d'où la nécessité de s'interroger sur la filiation entre les jeux du patrimoine transmis de génération en génération et les jeux créatifs. Autre interrogation : « Quelles voies emprunter pour interroger la transformation du désir spontané de l'enfant au désir élaboré de l'artiste ? » Lisiki (2007). La problématique posée par ADP est la suivante : comment faire naître le jeu créatif par les jeux enfantins. Le DVD comporte trois volets : - Un volet « jeux d'enfance » qui rend compte d'expériences menées en classe qui comporte des séances réalisées avec des classes de grande section de maternelle sur le thème « jouer avec son ombre », des classes de 6^{ème} sur le thème de « s'amuser » (à partir de jeux de boulettes que l'on envoie dans le dos du professeur) et des classes UPI (« détourne le quotidien ») - Un volet jeux de cirque qui rend compte de l'expérience du montage du spectacle (ayant pour thème les jeux d'enfants) réalisé par les étudiants de la 17^{ème} promotion du CNAC, sous la direction de Nikolaus. Ce volet explicite les différentes phases de la création qui correspondent aux phases que nous envisageons dans notre ID comme : l'improvisation, l'écriture, les répétitions, les filages et le spectacle. - Un volet : « regards » qui donnent la parole à des artistes comédiens, F. Clavier et D. Carrey, à un chercheur en sciences de l'éducation : P. Meirieu, aux enseignants associés au projet et en dernier lieu à ADP enseignant et concepteur du projet pédagogique.

6.5 : Le cirque scolaire et le genre

Garcia (2007), à l'instar de Saint-Martin & Terret (2005), de Cogérino (2005) remarque que l'école et en particulier l'EPS fabrique « le genre ». Elle remarque notamment que les pratiques des élèves en cirque se sont rapidement révélées fortement sexuées. « En effet, les acrobaties étaient des activités où certaines filles mobilisaient plutôt leurs compétences en gymnastique ou en danse tandis que les garçons choisissent davantage les engins, notamment les monocycles. » Elle explique que les filles privées par les garçons, des engins d'équilibre ont tendance à entériner cette situation par une attitude « autocensurée ». « La sexualisation du cirque dans les contextes étudiés ne s'exprime pas seulement par le partage sexué des pratiques ; elle est également à considérer sous un angle symbolique, par acceptation tacite des garçons et des filles d'un ordre de genre qui « interdit » (pour ne pas se confronter aux garçons ou par peur de la pratique elle-même) aux filles de se consacrer aussi « naturellement » que les garçons à des pratiques où « l'on joue à se faire peur. » Pociello (1999). L'auteur observe ces comportements sexués dans plusieurs établissements et écoles de cirque, la conduisant à déclarer qu'il existe une

différenciation sexuée des pratiques circassiennes, en liaison avec les modèles dominants de la masculinité et de la féminité (Menesson, 2004) : « La prouesse pour les garçons ; la souplesse et la composition chorégraphique pour les filles. » L'auteure observe dans une classe de STI que certains garçons sont en refus lors des porters, de contact corporel voire de proximité corporelle. Ces garçons représentent « les plus proches de la « culture de rue », c'est-à-dire d'une « culture anti-école » fondée sur un « code de l'honneur » valorisant les expressions de la virilité. » D'autre part, cette différenciation peut se voir renforcée par les pratiques enseignantes qui valorisent les garçons, tant dans l'évaluation (Vigneron, 2005), que dans l'attention que leur accordent les enseignants. Notre ID qui se déroule dans une classe mixte de 5^{ème} doit prendre en compte ces résultats genrés pour à la fois construire un *milieu* qui ait du sens pour toute la classe, mais aussi pour saisir les différences dans les engagements d'élèves.

6.6 : Les éléments retenus pour notre ID :

Nous repérons que la majorité des articles s'inscrit dans des apports techniques qui se révèlent propédeutiques à toute construction de spectacle. Si nous nous inscrivons le *milieu* de notre ID dans cette accroche d'articuler contenus techniques, artistiques et de mise en scène, nous ne pouvons ignorer la part importante de la technique qui constitue quoiqu'il en soit la *matière* dont nous parle Méli-Mélo. Le *milieu* doit amener des élèves à maîtriser des techniques circassiennes identifiables de jonglerie et d'acrobatie. Nous retenons le travail de Guelber Walsh (*Ibid.*) qui étudie le processus de création le *Kilo* du CNAC, comme nous l'avons fait pour *Tétatétakam* de Méli-Mélo. Si son objectif n'est pas d'en dégager des implications pour l'EPS, nous retenons sa démarche pour analyser les traits distinctifs de l'œuvre et son rapport au monde artistique. Nous retenons du travail de Brun & Gal-Petitfaux (2006), la forme d'exposé des contenus à l'ensemble de la classe mobilisée par un seul et même objet d'enseignement. Nous retenons de l'article de Sizorm (2005) et du travail de Del Perurgia que le cirque s'inscrit dans la prise de risque physique et psychologique entre « jeux de vertige » et « jeux de masques » (ADP, in Bender & coll., 2007) mais aussi « à l'ordre (et) au désordre, Apollon à Dionysos, Logos à Pan. » (Sizorm, 2005). Notre *milieu* doit tenir cette complexité culturelle pour être un *milieu* prégnant pour la classe. D'autre part, nous pouvons rapprocher le travail de Del Perurgia du concept de jeu utilisé dans la TDAC. Ce qui est intéressant dans la démarche c'est que le pédagogue fait le parallèle entre les jeux (ludiques) de l'enfance et les jeux circassiens, il montre en quoi « retrouver les territoires de l'enfance » permet d'élaborer des jeux circassiens « authentiques ». Nous observons que les élèves en fonction du genre peuvent avoir des représentations et engagements différents face au *milieu* et *contrat* proposé. Il nous faut donc rester vigilants pour que le *jeu épistémique circassien* ancré dans le risque et dans le jeu d'acteur puisse être approché et vécu avec la même intensité, et ce quelque soit le genre. Notre *milieu* qui

choisit comme référence, le cirque contemporain s'avère peu marqué par les clivages du genre, cependant il ne peut ignorer les représentations spontanées « genrées » des élèves. Il semble qu'ici les *contrats* qui lient l'enseignant et la classe doivent à la fois s'inscrire dans la *réticence* de l'enseignant pour que la spontanéité nécessaire au processus de création puisse s'exprimer, mais aussi dans la régulation de l'enseignant qui se révèle déterminante pour le dépassement de certaines représentations stéréotypées.

7 : Les contraintes du cycle.

7.1: Les programmes d'EPS collège 2008.

Le lecteur trouvera en annexe une synthèse des programmes d'EPS (MEN, 2008), ainsi que l'analyse de la fiche d'accompagnement Arts du cirque niveau 1 (MEN, 2009). Nous exposons ici la compétence attendue de niveau 1 en Arts du cirque qui intéresse notre ID : « Composer et présenter dans un espace orienté un numéro collectif organisé autour d'un thème incorporant à un jeu d'acteur des éléments simples issus d'au moins deux des trois familles. Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres. Observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations. » (MEN, 2008, p. 5). Cette formulation rappelle le lien que la compétence attendue entretient avec la compétence propre trois, « Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique » (MEN, 2008, p.2) et permet « l'identification d'un degré d'efficacité au regard d'un problème moteur caractéristique de chaque niveau » (MEN, 2008, p.3) en l'occurrence « composer et présenter un numéro collectif organisé autour d'un thème incorporant à un jeu d'acteur des éléments simples d'au moins deux des trois familles. » (*Ibid*). Elle précise le contexte et ses contraintes où se joue « l'expérience corporelle » vécue par les élèves : « Cet apprentissage se fait au travers de pratiques scolaires issues des pratiques sociales, aménagées en fonction des impératifs éducatifs. » (*Ibid*). La compétence de niveau 1 précise donc la « pratique scolaire » et annonce les éléments structurants suivants :

- Un numéro « collectif »
- Un espace d'évolution orienté
- Un numéro structuré par un thème qui articule
- des éléments techniques (éléments simples de deux des trois familles)¹²⁹.
- Un « jeu d'acteur » articulé à « un jeu technique »

Même si le législateur ne désigne pas explicitement le genre contemporain comme référence culturelle, certains concepts utilisés semblent indiquer une référence à celui-ci. Les « Arts du

¹²⁹ La lecture des fiches d'accompagnement, Arts du cirque (MEN, 2009) nous permet de conclure que les familles sont l'acrobatie, la jonglerie et l'équilibre.

cirque » qui est une dénomination récente 1998¹³⁰ renvoie au caractère autonome des disciplines circassiennes, trait caractéristique de compagnies contemporaines qui bâtissent leur spectacle sur une seule discipline et renvoie si l'on étudie la définition du rapport Forette à « un champ ouvert à toute forme d'art ». Même si Lachaud (2001, 2002), Lefevre & Sizorm (2004) mettent en évidence la tendance du cirque, depuis sa création a absorbé d'autres formes de spectacle ou exhibitions, l'ouverture aux autres arts (Danse, Théâtre, Arts numériques), caractérise davantage le cirque contemporain qui leur emprunte leurs codes et font des techniques circassiennes un langage au service d'un propos (Guy, 2001). Le cirque classique qui préserve jalousement ses traits distinctifs fixés à la fin du XIXème siècle et son écriture ne se réfère pas de façon explicite ni au « jeu d'acteur » réservé aux clowns, ni au « thème ». Au-delà des aspects moteurs, la formulation de la compétence attendue « (...) exprime aussi les principales attentes méthodologiques et sociales dans l'APSA, sans exclure la possibilité d'en aborder d'autres. » (MEN, 2008, p.3). La compétence attendue fixe des attentes au regard des rôles sociaux : l'élève « compose » en tant que chorégraphe, « présente » en tant qu'acteur et « apprécie » comme spectateur. A ces rôles sont associés des valeurs et des compétences de l'ordre de l'attitude et de la méthode : « maîtriser ses émotions, accepter le regard des autres, observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations.

7.2 : L'établissement et ses projets (Cf. Annexe 4)

Le choix de l'établissement :

Nous avons choisi cet établissement au regard des affinités que nous avons avec l'équipe EPS de ce collège. Tous les membres de l'équipe EPS sont d'anciens étudiants de la Faculté des Sciences et des Métiers du Sport de Valenciennes avec qui nous entretenons d'excellentes relations. Cette équipe est remarquée par les inspecteurs pédagogiques qui soulignent leur investissement et compétence. Nous invitons le lecteur à se reporter au document en annexe 4 qui explique en détails les caractéristiques scolaires de l'établissement et de la classe. L'enseignant donne ici les caractéristiques générales de la 5ème Sofia : « 21 élèves : 11 garçons + 10 filles dont un doublant. C'est une classe hétérogène dans les résultats scolaires et les comportements avec des problèmes de concentration et d'écoute surtout chez les garçons. Cependant l'ambiance est relativement bonne dans la classe. Résultats du 1^{er} trimestre : Moyenne de classe 12.73 Moyenne la + haute 17.77, la + basse 8.52. Un « absentéiste » (Vin)- Deux élèves en échec qui accordent peu de sens à l'école (Que et Ale) : Ale à des problèmes de chiffrage et déchiffrage, il est incapable de se relire ! 8 élèves entre 10 et 13 dont 1 redoublant

¹³⁰ « Par Nouvelles Formes des Arts du Cirque, nous entendons : spectacle vivant, qui utilise un espace de jeu faisant place prioritairement à l'expression des capacités humaines, servi par un vocabulaire technique identitaire et ouvert à toute forme d'art » (Forette, 1998, p.46).

(Hel). Pour ces élèves de grosses difficultés en Français en général, Histoire et SVT. Ces élèves parviennent à la moyenne grâce à la note de vie scolaire. 7 élèves « têtes de classes » entre 10 et 15 (Ade, Flo, Val, Typ, Mar, Clé, Chl) 2 élèves « super tête de classe » Adr (16.43) et Pau (17.77) » Nous remarquons que l'enseignant annonce 21 élèves mais 17 élèves en réalité ont réalisé le cycle (Absentéisme récurrent de trois élèves) + une dispensée (Chl) qui suit le groupe d'Ade.

7.3 : L'enseignant

Pierre Dubois a été sensibilisé aux activités artistiques durant sa formation STAPS et a choisi danse pour l'une des épreuves du CAPES. Il enseigne au collège d'Onnaing depuis 2001, c'est son premier établissement d'affectation. Il s'est intéressé au cirque en amateur et a pratiqué dans une association. Il a complété sa formation de façon autodidacte par le biais de sites internet. A notre demande, il a réalisé une intervention lors des journées APGA de l'Université de Valenciennes (2005) pour présenter un cycle de cirque mis en œuvre avec l'équipe EPS du collège. Il est formateur associé du réseau MAFPEN et anime des stages « de secteur » sur l'enseignement du cirque. Son engagement passionné et sa disponibilité en font un enseignant apprécié de ses élèves et de ses collègues.

7.4 : Les contraintes logistiques :

Contrainte « Temps » : Les cours d'EPS sont d'une durée de deux heures avec une heure vingt de pratique effective avec deux séances sur la semaine « A » et une séance lors de la semaine « B ». Le cycle comporte neuf séances dont une séance réservée à l'évaluation

Contrainte « Espace » : Le gymnase est partagé avec une autre classe qui pratique le volley-ball. Des parois amovibles séparent le gymnase. Le bruit est important lors des leçons et rend difficile l'écoute des consignes et la transcription des interactions verbales des élèves.

Les analyses préalables ici menées, nous permettent maintenant de circonscrire et éclairer, les options didactiques qui président à la construction du *milieu* et *contrat* didactique de notre ID.

Chapitre 3 : L'analyse *a priori* des options didactiques du cycle expérimental.

1 : Rappel du cadre méthodologique d'Artigue (1990)

Nous abordons ici la phase 2 du cadre de l'ID selon Artigue (1990) qui concerne l'étude des variables didactiques de l'ID. « Dans cette seconde phase, le chercheur prend la décision d'agir sur un certain nombre de variables du système non fixées par les contraintes : variables de commande dont il suppose qu'elles sont des variables pertinentes par rapport au problème étudié. Il nous semble utile, pour faciliter l'analyse d'une ingénierie, de distinguer deux types de variables de commande : les variables macro-didactiques ou globales qui concernent l'organisation globale de l'ingénierie, les variables micro-didactiques ou locales qui concernent l'organisation locale de l'ingénierie, c'est à dire l'organisation d'une séance ou d'une phase, les unes et les autres pouvant être elles-mêmes des variables d'ordre général ou des variables dépendantes du contenu didactique dont l'enseignement est visé. Au niveau micro-didactique, cette seconde distinction est classique puisqu'on distingue les variables dites de situation reliées à l'organisation et à la gestion du *milieu*. (...) Cette analyse a priori est à concevoir comme une analyse du contrôle du sens : très schématiquement, si la théorie constructiviste pose le principe de l'engagement de l'élève dans la construction de ses connaissances par l'intermédiaire d'interaction avec un certain *milieu*, la théorie des situations didactiques, qui sert de référence à la méthodologie d'ingénierie, a eu, dès son origine, l'ambition de se constituer comme une théorie du contrôle des rapports entre sens et situations (...) L'objectif de l'analyse a priori est donc de déterminer en quoi les choix effectués permettent de contrôler les comportements des élèves et leur sens. Pour ce, elle va se fonder sur des hypothèses dont la validation sera, en principe, indirectement en jeu dans la confrontation opérée dans la quatrième phase entre analyse a priori et analyse a posteriori » (Artigue, 1990)

2: Les hypothèses et leurs critères de validation.

Rappelons que les hypothèses sont conçues au regard des pratiques professionnelles usuelles.

Hypothèse 1 :

Nous posons comme préalable que le cirque est une activité artistique complexe qui combine *jeux de masques* et *jeux de vertige* (au sens de Caillois, 1958). La complexité du cirque tient à ce qu'il faut tout à la fois réaliser des exploits, prendre des risques, raconter une histoire et/ou défendre un argument artistique et mettre le tout en scène ou *en piste* (au sens de Guy) ou *en mouvement* (au sens de Méli-Mélo). Or, il semble difficile pour l'enseignant de maintenir tous les paramètres de cette complexité culturelle, il privilégie les aspects techniques et minore souvent la part d'artistique. Nous postulons que le *milieu* de l'ID doit faire approcher l'élève du

jeu épistémique circassien dans toute sa complexité notamment le processus de la création. Nous envisageons d'emblée des enseignements avec la mise en osmose du jeu d'acteur, *du mouvement* et de la technique. Nous abordons quatre objets techniques pilotés par une « intention » artistique et mis en valeur par le *mouvement*.

- la jonglerie à une balle pour la réalisation « d'une machine à jongler » collective
- des jeux de circulations organisées autour de relations partenaires synchronisées,
- des jeux de poids-contrepois corporels entre les différents partenaires.
- la réalisation d'un exploit individuel en acrobatie ou jonglerie appelé « coup de projecteur ».

Critères de validation : Les jeux didactiques comportent-ils d'emblée des savoirs de type technique, artistique et de mise en scène s'articulant entre eux, en chaînage? Comment les élèves appréhendent cette articulation ?

Hypothèse 2 :

Au travail juxtaposé par ateliers techniques des pratiques usuelles, nous préférons solliciter tous les élèves de façon synchronique. Les séances sont ritualisées dans l'espace et le temps et s'organisent autour d'un espace scénique orienté. La présentation des contenus comporte plusieurs phases qui correspondent à celles de la démarche de création des experts. Elles sont vécues « en condensé » à chaque séance mais aussi « étalée » sur la durée du cycle.

Critères de validation : Est-ce que la ritualisation de l'espace : « tous en même temps sur le même problème » mobilise tous les élèves dans le processus de création?

Hypothèse 3 :

La fixation de contraintes fermées correspondant à des attentes d'un produit identifié comme recevable par l'enseignant, conduit les élèves à réaliser des productions « prêts à porter » tels que décrits par Del Perurgia (2006). Notre ID s'attache à engager l'élève dans une démarche de création, susceptible de favoriser l'expressivité de la classe par la mise en place d'un *milieu* suffisamment ouvert pour permettre l'hétérogénéité des réponses. Le *milieu* doit favoriser un jeu autonome et authentique qui rend la prestation singulière car personnelle. Cela présuppose que l'enseignant est une attitude *en réticence* dans le *contrat* didactique (Sensevy, 2007).

Critères de validation : *La réticence* de l'enseignant permet-elle l'apparition de réponses singulières au regard d'une même contrainte (ex : réaliser une « machine à jongler »)

En résumé, notre ID veut vérifier si le *milieu didactique* construit par l'enseignant et le chercheur est porteur des savoirs de l'expert circassien. A partir des outils de la théorie de

l'action conjointe en didactique (TACD), nous nous attachons à observer de quelles manières les élèves entrent dans un système stratégique pour gagner à un double jeu : *jeu d'apprentissage* et *jeu épistémique*, en incorporant à la fois les *règles définitoires* et les *règles stratégiques* du jeu circassien (Sensevy, 2007).

La conception du *milieu* s'est enrichi des réflexions du groupe de travail de formation continue de Lille piloté par J. Lemaire et F. Lebrun et composé pour le groupe technique cirque d'enseignants d'EPS : A. Devisse, S. Cattez¹³¹, P. Dubois, L. Lemai et J. Coasne.

3 : Les variables macro-didactiques ou globales qui concernent l'organisation de l'ingénierie

Ou variables de commande dont le chercheur suppose qu'elles sont des variables pertinentes par rapport au problème étudié. La construction du *milieu* s'appuie sur le genre contemporain du cirque. Le *milieu* comporte un certain nombre de composantes susceptibles d'engendrer des apprentissages illustrés par des comportements typiques de l'acquisition de compétences. L'objectif du *milieu* est de faire vivre à l'élève *le jeu épistémique* du circassien expert en phase création, cette expérience devant lui permettre d'acquérir la compétence attendue de niveau 1 des programmes de collège (MEN, 2008)

3.1 : La forme sociale de référence :

La lecture de la « compétence attendue niveau 1 de collège » (MEN, 2008), avec sa référence au « thème » et « au jeu d'acteur » nous engage à nous référer au genre contemporain plutôt qu'au cirque classique. Au demeurant, nous aurions pu choisir pour référence le cirque traditionnel qui comporte à la fois une thématique ainsi décrite : « la vie, la mort, la condition humaine, l'exposition au danger sont le propos de la prouesse, ce sur quoi sont fondés le numéro, l'exploit à l'ancienne » (Goudart cité par Que, 2006) et un jeu d'acteur réservé aux clowns et à Mr Loyal. Ce choix nous aurait engagés vers la recherche de la surenchère de l'exploit technique, conçu pour lui-même, ce qui est proche de l'exploit sportif. Comme nous l'avons vu l'artiste du cirque contemporain est au service d'un propos, il interprète un personnage, de fait, il ne se représente pas lui-même et donc « dissout » consciemment la personne dans le personnage qu'il interprète. D'autre part la dimension collective de partage des responsabilités dans le processus de création rencontre des enjeux éducatifs qui intéressent l'école. « La proposition, la mise en partage avec d'autres, d'une vision émotionnelle personnelle du monde valorise l'authenticité de l'être plus que l'admiration du « bel objectif » liée bien souvent au paraître et à la norme » (Tribalat, 2002). D'autre part, si la sollicitation de l'imaginaire permet de nourrir l'exploit pour en faire une pratique singulière, les exigences techniques de l'exploit circonscrivent « la puissance de

¹³¹ A. Devisse et S. Cattez sont enseignants d'EPS, responsables de l'option Arts du Cirque au collège de Lomme.

l'imaginaire » et le mettent à l'épreuve de la réalité. Ce « *jeu épistémique* » nous semble intéressant à faire vivre aux élèves car il les place devant les contradictions humaines : « faire pour dire », « être soi tout en étant un autre », « rester authentique tout en restant au service d'un propos », « revendiquer sa singularité tout en adoptant les idées d'un groupe », « faire difficile, risqué tout en préservant à la fois son intégrité physique et psychologique », car « (...) le cirque comme la danse reste un art « en débordements, toujours à la limite des limites mais qui à la différence de la danse « reste engagé dans une relation certainement contraignante avec les objets sans lesquels il perdrait sa spécificité agissante. » (Lachaud, 2001, p140). D'autre part l'analyse de Lefevre & Sizorm, nous laisse penser que l'adoption du genre contemporain « moins genré » permettent l'expression de tous les élèves : l'absence de logique sexuée dominante dans le cirque contemporain permet tout autant au « féminin » et au « masculin » d'explorer tous les possibles (Lefevre & Sizorm, 2004).

3.2 : Les variables macro-didactiques du cycle expérimental

Les variables du champ culturel

Le spectacle :

Bien que la compétence attendue des programmes cite le terme de « numéro », nous préférons le concept de spectacle qui correspond au cirque contemporain. Le numéro d'environ une dizaine de minutes est typique de l'écriture du cirque classique. Dans le cirque contemporain, « l'unité élémentaire n'est plus nécessairement le numéro mais un format plus petit, le geste. La combinaison des gestes donne des " tableaux ", qui n'ont aucune durée standard (Guy, 2001). La notion de spectacle renvoie à « l'ensemble » (Martinez, 2002), en d'autres termes, le « faire ensemble » pour aboutir à une prestation qui est pilotée par une idée directrice et argumentée par « un propos ». Certes la durée de la prestation des élèves se situe autour des six minutes mais l'écriture de leur prestation s'inscrit dans la logique d'expression et d'écriture qui nous intéresse. Pour le cirque contemporain il y a autant d'univers que d'auteurs. (Guy, 2001). L'enjeu pour l'artiste de cirque est d'emmener le spectateur dans « l'ailleurs », dans l'extraordinaire pour le cirque classique et dans « l'ordinaire transcendé » pour l'artiste de cirque contemporain qui s'inscrit dans la réalité et donne à voir « sa réalité » violente, poétique, fantasmée. L'enjeu est que le spectateur soit emmené dans cet univers, qu'il parte en « voyage » et « qu'il y croit ». Dans le cirque contemporain l'enchaînement des gestes et des émotions suscitées ne sont plus « babélien » comme pour le cirque classique. (Guy, 2001). Notre *milieu* doit essayer d'amener les élèves à travailler les techniques (jonglerie, acrobatie) comme « éléments de langage » au service d'un propos. Il doit prévoir l'émergence des singularités dans le groupe classe : à une même thématique « mécanique », nous attendons des traitements et réponses différentes.

Les registres esthétiques

Quoique la prolifération des univers du cirque contemporain décourage toute velléité de classification, on repère quelques esthétiques déjà évoquées (Guy, 2001). Notre *milieu* doit permettre dans la phase « expérimentation », l'exploitation par les différents groupes de registres esthétiques différents. La proposition des musiques peut induire la référence à des registres poétiques, burlesques et fantastiques.

« Le propos »

Dans le cirque contemporain le propos préexiste à la technique et au numéro, le propos s'infléchit au cours de la création, au cours des trouvailles techniques pilotées par l'intention première. « Le propos sous-tend, s'affirme, s'impose mais parfois aussi se construit au fur et à mesure de la création. Car les chemins qu'il emprunte ou qui se laissent emprunter par lui relèvent de l'alchimie. (Quentin, 2006). La création en cirque ne suit pas un processus linéaire, il emprunte des chemins de traverses. Le *milieu* doit permettre à chaque groupe de s'inscrire dans le processus de création. Si le thème « mécanique » sert d'inducteur dans la phase « commencer » pour réaliser une machine à jongler, il est mis à distance par la suite. Le propos se construit peu à peu au fil des trouvailles et discussion sur celles-ci. Le propos n'a pas à être narratif pour être compris, il peut être simplement évocateur.

Le propos et les tableaux :

Le jeu circassien présente comme la danse ou le théâtre des *tableaux* ayant un sens précis dans le récit, ou dans la recherche d'émotions ou dans la présentation de l'univers. Nous avons choisi de demander aux élèves de réaliser ce que nous avons appelé « des événements » ou tableaux dans des espaces différents. Ces quatre événements feront l'objet d'un agencement final.

Le personnage-la théâtralité du cirque.

Les artistes peuvent incarner un jeu d'acteur au travers de simples *silhouettes* ou de véritables personnages de théâtre (Guy, 2001). La thématique large de « mécanique » laisse la liberté aux élèves de greffer un récit ou un jeu d'acteur qui les engage dans des *gestes* (au sens de Guy, 2001) qui prennent leur sens dans leur dynamique relationnelle : un univers peut se créer sans qu'une figuration du réel s'impose. Nous espérons que des personnages pourront émerger dans la phase « expérimenter ». Dans l'événement: *coup de projecteur*, les élèves devront soutenir et mettre en valeur *le geste* d'un camarade. Ces *silhouettes ou faire-valoir* (le *chœur*) devront adopter des postures et gestuelles particulières pour remplir leurs rôles.

L'artiste, son identité et le personnage.

Dans le cirque contemporain, l'artiste incarne un personnage entretenu par le fruit de ses expériences voire issu de sa propre histoire. Le paradoxe d'un jeu qui « sonne vrai » est que

l'artiste tout en présentant « un autre » doit viser l'authenticité des sentiments donnés à voir, en puisant parfois dans son intimité. Dans la phase de création, ou la technique peut présider à la recherche de personnage ou le personnage peut conduire à la recherche de techniques adaptées. L'articulation technique, mouvement et personnage s'opère en fonction des moments de la création. Notre *milieu* doit permettre par les *jeux didactiques*, une alternance entre technique (jonglerie, acrobatie) qui déclenche l'apparition de personnages et intention artistique qui colore ou provoque la technique. Caroline de *Méli-Mélo* explique que pour aider à la construction des personnages, des outils tels que les costumes ou les musiques permettent aux artistes d'endosser plus facilement les traits distinctifs d'un personnage. Bien que l'utilisation des costumes nous semble intéressante pour permettre la construction du personnage et le jeu d'acteur, nous occultons cette composante qui pourrait devenir « envahissante » et aller à l'encontre de la nécessaire concentration pour la tenue de rôle. Cependant, nous restons ouverts aux propositions des élèves qui pourront amener des costumes, des accessoires ou maquillage.

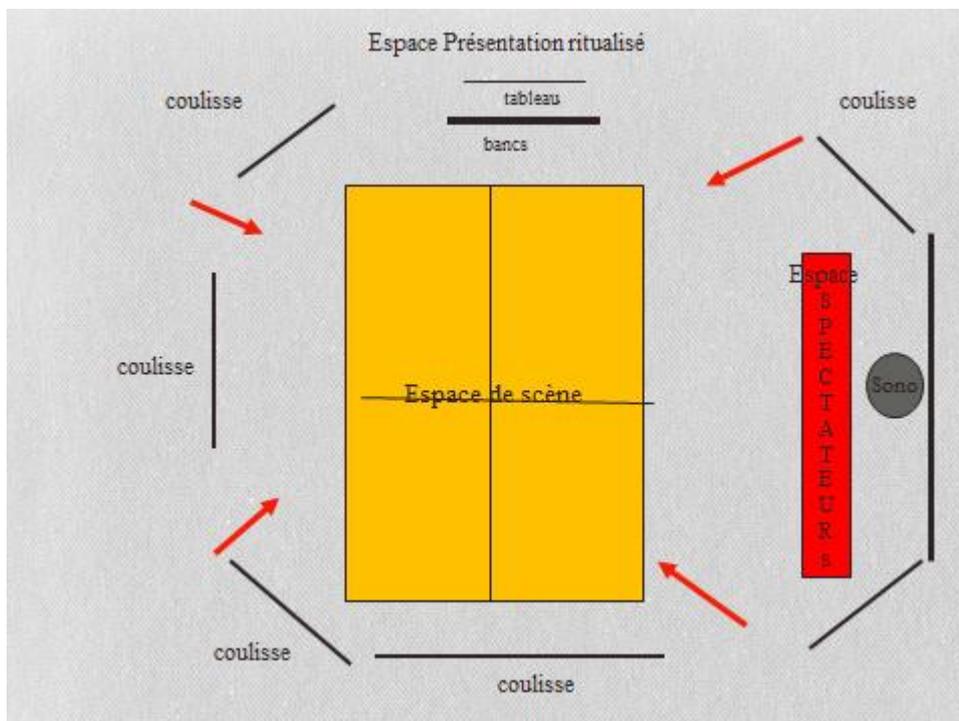
La place de la technique dans l'écriture :

La difficulté pour l'artiste de cirque est que l'impérieuse nécessité de concentration pour la réalisation des gestes techniques parasite voire inhibe pour un temps, tout jeu d'acteur (Lachaud, 2001). Les techniques ont leur propre écriture dictée par les lois bio mécaniques et les principes sécuritaires. L'enjeu est donc de réaliser des compromis pour qu'à la fois la technique circassienne soit reconnue tout en maintenant l'intensité du propos qu'il soit narratif, poétique ou autre (Lachaud, 2001, p. 135). S'engager dans une esthétique de type contemporain pose la question du « dire » par le « faire », de faire sens par la technique : la complexité est de développer au sein de la technique, un langage au service du propos choisi. Les jeux didactiques proposés s'inscrivent dans cette problématique : faire émerger de la technique (jeux de poids contre poids, machine à jongler) un outil de langage chorégraphique.

Les variables spatiales.

Un espace « intimiste »

Construire un lieu clos, intimiste, hors de l'espace ordinaire où spectateurs et circassiens s'embarquent pour le voyage nous semble une condition favorable au processus créatif. L'enjeu est de construire au sein d'un espace sportif (le gymnase), un espace intimiste, cloisonné en espaces spécifiques qui circonscrivent espace scénique et espace des spectateurs, mettant « en état » les différents protagonistes. L'espace d'évolution plus large que profond (dix mètres sur huit mètres) est circonscrit par les panneaux de séparation du gymnase et par des demi-tables de tennis de table disposés autour de la scène, délimitant ainsi des coulisses.



Le frontal plutôt que le cercle

Notre choix porte sur un espace scénique rectangulaire et non sur une piste qui contraint l'artiste à gérer le poids des regards convergents et offre moins de possibilité de trajectoires variées. « (...) le rectangle permet tous les grands chemins dynamiques, les droites, les parallèles, les diagonales, qui libèrent et structurent de multiples possibilités dramatiques (...) » (Lecoq, 1997, p.142). Nous plaçons des coulisses avec des demi-tables de tennis de tables qui « arrondissent les angles » de l'espace et permettent la perception d'une certaine circularité. Cette circularité, cette « divine proportion » (Jacob, 2006, p.32) qui « impose l'idée de finitude, qui sécurise tout en limitant. » (Goudard, 2005, p. 160). D'autre part, les coulisses sont autant de refuges possibles pour les élèves acteurs, autant de possibilités de retraits et de « droits à l'erreur » concevables à l'école, mais aussi des lieux de concentration avant la représentation. L'exposition « brute » des productions d'élèves aux regards convergents des spectateurs placés en cercle pouvant être vécue par les élèves comme une possible « mise à mort » symbolique. « L'acteur peut survivre à la scène qu'il quitte. Il connaît le hors champ, que l'artiste de cirque ignore. » (Ciret, 1999, p.126). D'autre part, nous demandons aux élèves de s'inscrire dans des circulations leur permettant d'évoluer dans les quatre espaces qui divisent la scène. Cette variable de commande a pour intention de mobiliser l'élève dans des déplacements variés, le contraignant à dépasser des conduites spontanées du « surplace ». Le regard portant le déplacement (Berto, 2006) contraint l'élève à une réorganisation motrice notamment de contrôle de balle et/ou de partenaires.

Variable groupale.

La compagnie professionnelle se comporte comme une tribu qui partage des valeurs, le temps d'un ou plusieurs spectacles ou le temps d'une vie. Si la cohésion et la coopération sont les gages de réussite d'un projet artistique collectif, elles ne se décrètent pas à l'école et doivent faire l'objet d'un enseignement. Le *milieu* doit prévoir des temps de discussion au sein du groupe pour exposer les difficultés et entrer dans une activité de débat nécessaire à tout processus de création collective.

La musique.

Le choix des supports sonores de notre recherche ont été choisies au regard du thème choisi : « la machine ». Les musiques sont d'H. Le Bar (instrumental, onomatopées et cris d'enfants), de La Fabrique (folklore contemporain), de S. Libolt et La Trabant qui ont composé la musique du spectacle de danse de Découflé : *Shazam* (électronique), de Comelade : Ragazzin'The Blues (musiques de pianos d'enfant et de voix) et de C. Chaplin : *les temps modernes* et *une vie de chien*. Le répertoire est piloté par la thématique mais les registres sont variés : poétique (Comelade, H. Le Bar), burlesque (C. Chaplin), étrange (*Shazam*). Nous espérons par ce répertoire musical qui agit dans les deux premières séances de façon « souterraine » devienne au cours du processus un outil de création. Lors des deux premières séances, les musiques pendant la phase « expérimenter » passent en boucle. Puis lors des phases de présentation, nous travaillons sur l'aléatoire, convaincus que la rencontre musique mouvement provoque des « cocktails » heureux remarqués par la classe et stimuler le jeu des élèves dans les dynamismes.

Les techniques.

Polyvalence des artistes

Acrobatie, jonglerie, art burlesque trois arts ancestraux qui servent d'appui au cirque et à sa reconnaissance (Goudard, 2005). Elles constituent « le fond » didactique de notre *milieu*.

Acrobatie

Faire jouer les élèves avec « leurs extrémités » (Peignist, 2009, 2010) par le biais d'expériences acrobatiques c'est faire approcher les élèves du *jeu épistémique* technique. L'acrobatie prendra la forme de jeux de porters de faible hauteur et de circulations entre partenaires autour des jeux de poids contrepoids. L'acrobatie individuelle est réservé au tableau « coup de projecteur ». Nous travaillons sur les propositions réalisées par Brun & Gal-Petitfaux (2006) pour les porters.

Jonglerie minimaliste

Nous choisissons la jonglerie *minimaliste* car elle utilise la variété de la manipulation : l'aérien, le contact, le « flash », « l'isolation », les roulers et s'inscrit dans un temps d'apprentissage scolaire raisonnable. Alors que Thomas théorise ses pratiques par *le jonglage cubique*, nous faisons référence au dessin de Léonard Vinci (l'homme de Vitruve) qui matérialise, précise et codifie en quelque sorte les espaces de circulations de balles. A la façon des professionnels qui ont ressenti le besoin de codifier leur pratiques jonglistiques pour en faire un langage, nous utilisons un code simplifié du *Siteswap* (Cf. Annexe 8), il est pour la classe un moyen efficace de communication pour mettre au point un numéro collectif. Le « 1 » : correspond à un lancer horizontal d'une main à l'autre, le « 2 » à l'arrêt de la balle, le « 3 » à un lancer parabolique d'une main vers l'autre (petit pont ou « parapluie », le « 4 » à un lancer vertical à une main (colonne). D'autre part, le renversement idéologique lié au statut de la chute et de l'improvisation après elle, est source de re-création (il n'y a pas mort symbolique de l'artiste après la chute). Ce renversement ne s'inscrit pas dans le refus de maîtrise mais renvoie à l'obligation de la création, de la ré-action artistique. (Carasso & Lallias, 2010). Ce parti pris est intéressant pour notre ID car il permet un engagement plus important de l'élève.

4 : Les variables micro-didactiques

A chaque séance le rituel du processus de création de l'expert est vécu par la classe : « commencer » (phase d'explication), « expérimenter » (improvisations et confrontations-débats, puis phase « présenter » devant la classe, enfin le « laisser traces » avec le bilan écrit sur le carnet de création.

4.1 : Commencer

Le commencement nécessite « une idée », un « argument » qui peut être inspiré par le traitement qu'en a fait un autre art (voir le cinéma, *le bal* pour *Tétatétakam*). *Le jeu épistémique* circassien consiste à déconstruire une certaine réalité pour reconstruire une nouvelle réalité soumise au public. Nous avons choisi pour la *machine à jongler* le thème : « mécanique » qui nous semble suffisamment mobilisateur pour que « la pensée divergente » des élèves puissent fonctionner (Gaillard, 1995).

4.2 : Expérimenter

L'improvisation les contraintes.

La phase de constitution de la *matière* s'appuie chez les experts sur l'improvisation circonscrite par des contraintes qui permettent à l'artiste d'enrichir son « patrimoine » par l'imaginaire sollicité. Les contraintes choisies pour l'ID s'inscrivent dans l'intention de faire « à la fois difficile et théâtral ».

Les contraintes motrices sont fixées au regard des quatre tableaux représentatifs du spectacle :

- Phrase en poids contre poids n°1 avec le porter statique (PPCP 1)
- Phrase en poids contre poids n°2 avec le porter dynamique (PPCP 2)
- La machine complexe (avec ses quatre formes de Jonglerie et le « Léonard collectif »)
- Un *coup de projecteur* individuel se place entre les événements : Jonglage ou Acrobatie.

Les contraintes de l'improvisation portent en fonction des thématiques de séance sur l'objet qu'il faut explorer dans toutes ses caractéristiques, les espaces à utiliser (se déplacer d'un point à un autre en réalisant une machine à jongler, en circulant d'un espace à un autre avec des jeux de poids et contrepoids), sur les énergies à expérimenter (lent, vite, posture), sur les relations entre partenaires.

La phase des coups d'œil.

Le travail du chorégraphe et du metteur en scène consiste à informer l'artiste sur les effets perçus de son *jeu* et de son *mouvement*. Ce travail en collaboration, de confrontation et de discussion nous semble être un *jeu épistémique* majeur à faire vivre aux élèves. Au demeurant, la fiche d'accompagnement de la compétence attendue de niveau 1 des programmes collège laisse entendre l'importance des différents rôles sociaux (acteur, spectateur, chorégraphe) (MEN, 2009). Chaque groupe présente un premier produit résultat de l'improvisation. Les spectateurs connaissent l'intention de la production puisqu'elle pilote l'objet de la séance. Des critères simples d'appréciation sont donnés aux spectateurs. Afin de rendre compte des décalages entre effets voulus par les acteurs et effets perçus par les spectateurs, une discussion entre spectateurs et acteurs (pilotee par l'enseignant) s'engage au travers des critères relatifs au thème de la séance. Les phases de débat sont l'occasion de l'explicitation de savoirs qui sous-tendent les savoir-faire. Suite à cette discussion, les élèves réengageront une phase de travail avec une prise en compte des remarques des élèves et de l'enseignant. Une seconde phase de présentation sera prévue pour quelques groupes ou pour tous les groupes si le temps de séance le permet, avec un nouveau débat.

La sélection des séquences.

Le circassien contemporain doit effectuer une bascule affective qui consiste à renoncer au plaisir hédoniste de la réussite de l'exploit technique pour se mettre au service de la cohérence d'un propos collectif. Le montage est donc une question de sélection de séquences avec pour corollaire la question des « deuils » à consentir. Le *milieu* proposé, de par les phases alternées d'expérimentation et de confrontation au public doit permettre aux élèves de s'engager dans une

activité de choix. Les choix opérés doivent s'effectuer dans un rapport optimisé entre prise de risque et sécurité, coïncidence entre effets voulus et effets perçus. La *matière* de départ évolue dans les méandres complexes de la création et joue entre prévu, voulu et perçu, entre utopie et conscience, entre aspiration et renoncement. D'autre part, pour limiter la frustration que pourrait ressentir l'élève lors du « deuil » de certaines séquences techniques, l'événement coup de projecteur devrait agir en compensation, en permettant à chaque élève de s'exprimer dans son plus haut niveau de performance acrobatique ou jonglistique.

L'équilibre du montage.

La stabilisation de l'œuvre s'opère lorsque « le spectacle a son entité, son équilibre et surtout lorsqu'il a « pris tous ses appuis » (*Méli-Mélo*) qui renvoie à la question de rythme de la pièce entre alternance de temps forts et plus faibles, de détermination des séquences fondamentales stabilisatrices du spectacle. Il s'agit, tout en gardant en filigrane une idée directrice, de jouer sur les nuances, sur les « saveurs » (*Méli-Mélo*). Le thème choisi « mécanique » est un prétexte à l'émergence d'images, de représentations, il pourra donner lieu à un récit ou à des *gestes* (au sens de Guy, 2001). La problématique de l'équilibre du montage sera abordé entre accroche du spectateur, propos, possibles du groupe et logistique (placement des balles, des tapis).

La mise en espace.

. La mise au point de la disposition des artistes sur scène et leur orientation par rapport au public permet d'optimiser le cadrage des différents tableaux. L'intégration par l'artiste de repères et d'attitudes liés au placement (ne pas cacher un partenaire, s'orienter face au public) est un véritable savoir-faire à intégrer. Le jeu de la confrontation systématique devrait permettre l'intégration de ces savoirs liés à la mise en espace (mise en scène)

Les rétroactions par la vidéo.

La vidéo est un outil utilisé par les experts qui peuvent ainsi analyser les improvisations qui sont difficilement reproductibles à l'identique, elle met à plat les écarts entre effets voulus, ressentis et perçus. Nous ne ferons pas de cet outil une systématique car il demande une logistique minimale, une gestion supplémentaire du temps pédagogique et une attitude particulière chez l'élève (passer de la simple contemplation à l'analyse). Nous préférons jouer sur la confrontation directe acteur-spectateur. Cependant durant le cycle, si au cours d'une séquence particulière, la vidéo se trouve être un outil opportun, nous n'hésiterons pas à nous en servir de façon ponctuelle.

4.3 : Faire trace(s)-écritures

Ecriture(s) au cirque.

On distingue l'écriture de « fond », celle du sens, de la dramaturgie choisie, de l'écriture de « forme », celle qui laisse une trace scripturale. Le « faire trace(s) », à la fois par l'écrit mais aussi par le biais de la vidéo, est un outil utilisé par l'artiste au début du processus créatif pour structurer sa réflexion, puis pour ajuster, puis enfin pour restituer et mémoriser la création. L'écriture est une expérience que nous ferons vivre aux élèves à chaque séance, au-delà de l'aspect scolaire (formaliser des pratiques, choix du vocabulaire), l'écriture se relève comme étant un paramètre important du *jeu épistémique* circassien : elle engage l'élève à formaliser, à mémoriser, à communiquer). Chaque groupe disposera « d'un carnet de création » portant l'objet de la séance et des indications qui formalisent des savoirs à intégrer.

4.5 : Présenter

L'enjeu de la création artistique est de donner à voir et de provoquer une rencontre entre l'œuvre et spectateur. L'artiste présente la manière dont son œuvre va être perçue et prend en compte plus ou moins cette perception. Le spectateur quant à lui a « un horizon d'attentes » dont il n'a pas forcément conscience. « L'effet esthétique se situe au croisement de deux registres mobilisés de concert lors de la réception d'une œuvre. Il s'agit du registre de l'émotion et du registre de la comparaison (du familier à l'étrange) » (Guy & Rosemberg, 2010). Le *milieu* proposé se doit d'être ouvert aux propositions entre familier et étrange et favoriser chez le spectateur la tolérance à l'originalité.

5 : Les savoirs des jeux didactiques

Les savoirs à intégrer que l'on peut identifier globalement de savoirs techniques, d'artistiques et de mise en scène sont largement imbriqués entre eux et ne prennent du sens que lorsqu'ils sont présentés dans leurs interrelations. Nous repérons ainsi que le savoir jongler ne prend de sens (dans une perspective de spectacularisation) que lorsque le jongleur entre dans un discours chorégraphique. Le discours atteint son but lorsque le spectateur « y croit » lorsque le jongleur est « authentique » (au sens d'ADP) c'est-à-dire qu'il croit lui-même à son propre discours d'acteur. Ce discours doit se développer scéniquement pour être entendu (orientation vers le public, mise en espace et développement temporelle du propos). Si nous exposons ici de façon exhaustive et juxtaposée les contenus d'enseignement, il faut les comprendre dans leurs mises en relation.

5.1 : Objet 1 : La jonglerie avec deux machines à jongler, une simple et une complexe.

Nous repérons que pour que le jongleur soit efficace il y a nécessité de basculer d'un référentiel visuel dominant sur la balle à un référentiel tactile qui permet alors au jongleur à la fois de se déplacer (la vision peut basculer alternativement du contrôle de la balle au contrôle du déplacement), d'être en synchronisme avec d'autres et/ou d'engager le regard pour d'autres intentions, comme celui d'adresser des signes au spectateur ou d'engager le visage dans des expressions de personnage. D'autre part pour que la jonglerie se révèle efficace auprès du spectateur, elle doit lui être présentée sous le meilleur angle de vue, donc le positionnement des jongleurs entre eux et sur scène est à optimiser : les balles ne doivent pas être cachées.

Les savoirs techniques en jonglerie : Connaissance du code *Siteswap* qui permet à la classe de communiquer- Mise en relation de la qualité et des orientations des poussées de la main avec les incidences sur les trajectoires (hauteurs, angulation) - la construction d'un point haut (*point gamma*) (Durand et Pavelak,1999) comme référentiel de visée et celle d'une posture stable - *chicken position (Ibid)* - la construction de couloirs de circulations (compatibilité dans l'espace et temps) - La mise en relation des trajectoires obtenues avec les prises ou pose de balles comme la supination (*pattes de chat*), la pronation (aérien), l'escamotage (*isolation*), le contact avec le corps (rouler, équilibre) avec les postures de corps à renégocier (équilibre négocié pour faire des pentes de corps pour les roulers-temps de suspension (pour les pattes de chat), engagement total du corps (dans les *isolations*). Cette mise en relation n'a de sens que si elle mesure les effets sur le spectateur : isolation : illusion-théâtral ; contact : sensuel, merveilleux- La mobilisation d'une vision périphérique pour se déplacer en jonglant) ou être en synchronisme avec les autres jongleurs (abandonner partiellement le contrôle visuel de la balle.

5.2 : Objet 2 : L'acrobatie - Réaliser des phrases gestuelles en jeux de poids contrepoids aboutissant à des porters dynamiques et à des porters statiques.

Nous repérons que pour que les élèves soient efficaces dans l'acrobatie (jeux didactiques de poids contrepoids et porters statiques-porters dynamiques, il y a des bascules à opérer sur le plan des représentations des élèves et de leur motricité. Par exemple, si l'on veut donner l'illusion au spectateur que le « ressort » entre deux partenaires est « authentique » au sens d'ADP, il ne suffit pas de se déplacer en se donnant la main, mais il faut « y croire soi-même » et engager la totalité du corps en mettant son propre équilibre en danger. Si l'on veut donner à voir « une machine originale et complexe » par des porters collectifs, il faut dépasser la représentation « ordinaire » d'une pyramide où les corps s'empilent, pour repérer sur les corps les possibilités multiples de contacts et d'appuis et les explorer avec précaution. Enfin, lorsque que le corps est engagé à la fois dans des postures d'équilibre renversé et de jonglerie, le regard devient le principal contrôleur de la jonglerie, le maintien de la posture renversée devant se faire grâce aux

repères tactilo-kinestésiques et à la stabilité de la tête. La construction de nouveaux repères comme tête fixe, tonus maintenu, stabilité des trajectoires de balle s'impose.

Les savoirs techniques en acrobatie portée : Lors des porters statiques ou dynamiques : Mettre en relation les principes de sécurité (dos plat pour porter, porter avec jambes etc...) avec le choix de porters repérés comme difficiles (peu d'appuis et renversé) et « originaux » (« jamais vus » : expression de l'enseignant). Lors des contacts et appuis, mettre en relation, les zones d'équilibres sur les partenaires avec l'ajustement tonique et les déplacements compensatoires nécessaires (« une manière de mettre en saillance un ensemble d'extrémités corporelles, une coalescence de points harmonisés en rythme, sorte *d'acropuncture* ; Peignist, 2009). L'écoute sensible des partenaires par la concentration sur le mouvement à réaliser. L'orientation des postures pour offrir aux spectateurs le meilleur angle de vue.

5.3 : Objet 3 : le « coup de projecteur » : Réalisation d'un événement individuel.

Nous distinguons ici le rôle du *coryphée* (l'artiste qui se détache du groupe) et des *silhouettes* (le chœur) Pour l'artiste : il s'agit d'assumer sa prestation en soutenant le regard des spectateurs. La dissociation psychologique entre personne et personnage n'est pas facile, la bascule ne peut s'opérer que si le numéro est maîtrisé et mémorisé pour interpréter un personnage. Déterminer dans le jeu technique les moments favorables opportuns au jeu d'acteur. Pour le chœur : il s'agit de mettre en valeur la « vedette » sans parasiter sa prestation par un « sur jeu théâtral » encombrant ou par une présence « en abyme » (la silhouette oublie son rôle et n'est qu'un simple spectateur.)

Savoirs techniques : Pour l'artiste : mettre en relation ses possibilités techniques avec l'éventail des variables spatiales ou temporelles. Adopter des gestes techniques de réchappe en acrobatie ou jonglerie pour récupérer l'erreur éventuelle. Se concentrer pour ne pas se laisser déstabiliser par le public ou ses erreurs ainsi que celles des partenaires. Pour la silhouette : se déplacer ou se placer en posture (spatiale et de jeu d'acteur) intermédiaire entre l'acteur et le public. Adopter des mimiques, des gestes, alterner des regards complices entre public et vedette pour guider le public et l'inciter à applaudir.

5.4 : Objet 4 : « le filage » : Le montage des événements pour la réalisation d'un spectacle.

Il s'agit ici de combiner quatre « événements » à la fois autour d'une histoire ou un univers. La classe doit prendre en considération à la fois des données dramatiques : respecter le fil rouge du propos, des considérations logistiques (placement des balles, entrées et sorties des différents acteurs) mais aussi prendre la mesure de l'impact de la prestation sur le spectateur.

5.5 : Les savoirs relatifs au jeu d'acteur

Les savoirs techniques : Identifier l'impact des quatre événements sur les spectateurs pour les agencer : par exemple, il est nécessaire de planter l'univers dès le début du spectacle, pour ce faire il convient de placer en premier « l'événement » le plus révélateur de l'univers que l'on veut donner à voir pour accrocher le spectateur.

Les savoirs artistiques et du jeu d'acteur : mettre en relation le personnage et ses traits distinctifs avec les postures, les gestes, le costume correspondant. Tenir ce rôle du début à la fin de la prestation, rester vigilant sur son interprétation. Adopter des techniques liées à la concentration avant pendant la représentation : « se mettre en état d'artiste ». (Gestion de la respiration, imagerie mentale du spectacle, adopter des « astuces professionnelles » comme regarder au-dessus des spectateurs)

5.6 : Les savoirs du chorégraphe et du spectateur.

Nous repérons que pour entrer dans le processus de création des savoirs relatifs aux rôles de chorégraphe et de spectateur s'articulent pour jouer le jeu de la création circassienne. Nous considérons que chaque élève est potentiellement chorégraphe au sein du groupe tout en étant conscient que dans la dynamique d'un groupe, certains élèves auront des postures de leaders. Il nous faut être vigilant quant aux dérives d'instrumentalisation du leader sur les autres membres du groupe.

Les savoirs du chorégraphe : « Phase commencer » : Connaissance des principes de composition : début, développement et fin d'un propos – Identification de l'inducteur de départ (mécanique) et sollicitation de la pensée divergente- Incrire le groupe dans la volonté de produire des effets sur les spectateurs : faire difficile et original à la fois – « Phase expérimenter » : Sollicitation des imaginaires du groupe pour explorer tous les possibles dans le cadre des *règles définitives* du jeu didactique- Mise en rapport des choix techniques avec le propos : savoir abandonner un élément si celui-ci « parasite » le propos ou le fil conducteur- Savoir demander de l'aide à l'enseignant ou à un autre groupe et/ou savoir s'extraire du groupe pour devenir spectateur et mesurer les décalage entre effets voulus et effets réellement perçus- « Phase présenter » : Utilisation de certains effets (synchronisme, cascade)- Gestion de l'espace à la fois sur le plan symbolique et logistique (entrée sorties, placement de matériel)- Repérage des « zones cachées » et optimisation de la prestation pour organiser le point de vue du spectateur- Savoir prendre en compte les remarques des spectateurs sur les effets ressentis pour remanier la prestations- Savoir prendre en compte les avis de chacun et abandonner son point de vue si d'autres se révèlent plus productifs. « Phase laisser –traces » : Participer à l'écriture de la

prestation : repérer la chronologie, les moments-clés et les retranscrire par des schémas ou de l'écrit communicable au plus grand nombre.

Les savoirs du spectateur : se mettre à disposition des acteurs : être à l'écoute et ce, de façon tolérante- Connaître et repérer les critères (technique, artistique, mise en scène) et leurs indicateurs associés : c'est difficile ? C'est théâtral ? C'est original ? Est-ce que je me sens concerné : je vois tout le monde ? Est-ce que j'y crois ?- Rester vigilant tout au long du spectacle pour être précis dans l'appréciation des critères et de leurs indicateurs (tout le temps, de temps à temps, jamais)- Se concentrer sur le critère et l'indicateur donné et rendre compte de ce que j'ai vu et ressenti.

Nous avons fait un listing des savoirs qui saturent les *jeux didactiques* devant permettre aux élèves d'approcher le *jeu épistémique source*. Ces savoirs vont devoir circuler dans l'action conjointe entre élèves et enseignant. L'enjeu consiste à les repérer dans leurs imbrications, d'où la vigilance de la paire enseignant-chercheur à les présenter et les mettre en scène de façon conjointe comme ils se révèlent être dans le jeu circassien de l'expert.

5.7 : Une séance type :

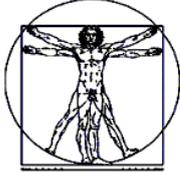
Une séance type démarre par le rassemblement des élèves assis face au tableau. L'enseignant explique l'objet de la séance et écrit au tableau les différents éléments du corpus de la séance. La séance démarre par une situation d'improvisation sur une thématique donnée en début de leçon. Puis, la classe est divisée en deux, deux groupes montrent leur prestation, deux autres sont spectateurs et repèrent, à partir d'indicateurs, le contenu de ce qui a été travaillé pendant la séance. Une phase de discussion en face à face acteurs-spectateurs est organisée par l'enseignant. L'enseignant interroge les spectateurs. Le questionnement démarre très souvent par : « qu'est ce qui était sympa dans ce que vous avez vu ? » Le questionnement se termine souvent par : « qu'est-ce qu'on pourrait leur dire pour améliorer leur spectacle ? ». L'enseignant après les deux types de questionnement, reformule les réponses des élèves¹³² et ajoute des consignes de remédiations. Si le temps de séance le permet il y a à nouveau une séquence de remaniement du spectacle pour préparer un « second coup d'œil ». L'enseignant conclut la séance en demandant aux élèves d'écrire sur leur carnet de création ce qu'ils ont réalisé pendant le spectacle.

¹³²Cette « reformulation » par l'enseignant des réponses des élèves doit être mise sous surveillance, car c'est un effet typique connu du contrat didactique où l'enseignant en profite pour introduire ses propres attentes en faisant fi des formulations propres aux élèves.

Chapitre 4 : Méthodologie d'analyse des données.

1 : Echancier.

L'échancier organisé conjointement par le chercheur et l'enseignant, prévoit : trois séances sur l'objet « jonglerie » deux sur « l'acrobatie » une sur le coup de projecteur, une pour l'évaluation et une pour le spectacle.

Séances	Thème	Situation « mère »
Séance 1	1^{er} événement : Construction d'une jonglerie collective par quatre (machine) combinant quatre formes de jonglerie « en synchronisme » à une balle (flash, contact, lancés, isolation) sur un trajet simple (ligne droite) de façon orientée.	Passage d'une jonglerie individuelle à une jonglerie collective en « synchro » pour construire une machine à jongler « simple »
Séance 2	Complexification de la jonglerie collective par quatre (machine complexe) combinant sept formes de jonglerie à une balle, des effets variés (synchro, décalé), des circulations complexes (de balles et de corps) sur des trajets complexes (1/2 cercle, rond, zigzag) de façon orientée.	Le Léonard de Vinci à deux puis en groupe 
Séance 3	Complexification de la jonglerie collective par quatre (machine complexe) en insistant sur la prise de risque. Stabilisation du 1 ^{er} événement dit jonglerie collective.	Mise en scène du « Léonard de Vinci » collectif sur un passage en insistant sur les postures expressives. Deux types de postures expressives : - complexe en diminuant le nombre d'appuis au sol et en produisant des formes renversées et /ou - théâtrale (peur, curiosité, blessure, fatigue)
Séance 4	2^{ème} événement : Circulation en Poids contrepoids. Porter statique. (PCP1)	Phrase en poids contrepoids (circulation-porté statique- circulation) « les sculptures »
Séance 5	3^{ème} événement : Poids contre poids <i>bis</i> . Création de postures en appui, équilibré et expressive (PCP2)	Circulations « tirer-pousser » (« le piston » vers des « tirer-pousser-porter » pour amener un porté dynamique. « le fil imaginaire »
Séance 6	Introduire le 4^{ème} événement : événement individuel type « coup de projecteur »	Événement « coup de projecteur » jonglerie à deux et trois balles et nouvelles figures +Filage
Séance 7	jonglage et acrobatie au choix pour l'événement individuel Filage du spectacle	Filage du spectacle
Séance 8	Evaluation	
Séance 9	Spectacle devant l'autre classe	

2 : Construction du protocole méthodologique.

L'enjeu est d'être au plus près de la « sémantique naturelle de l'action » (Sensevy, 2001, 2004), afin d'expliquer les actions en cours, en d'autres termes de faire affleurer les connections entre les différentes interactions en classe pour les rendre intelligibles. Le protocole méthodologique tente ainsi de s'inscrire dans un espace médian recouvrant « prévalence de l'action et priorité de la conceptualisation » (Loquet, Roncin & Roessleré, 2007, p.133). Nous avons repris le protocole adopté par Roessleré pour son travail de thèse (2009) et ajusté celui-ci à notre recherche.

2.1 : Collecte des données.

L'enregistrement vidéo.

Nous procédons à l'enregistrement vidéo de chaque séance. La vidéo nous permet de saisir une grande partie des interactions verbales et corporelles. Cet outil, largement utilisé en EPS à des fins d'enseignement-confrontation des élèves à leurs réalisations en vue de certaines remédiations, rend compte avec une certaine précision des différentes actions en cours. Si la déperdition des informations sur le geste est limitée, nous déplorons que certaines interventions orales d'élèves soient restées inaudibles. Néanmoins, celles-ci sont répétées par P., ce qui évite d'en perdre complètement leur contenu.

Les entretiens :

Enseignant et chercheur ont eu de nombreux entretiens avant et après chaque séance. Ces entretiens n'ont pas fait l'objet d'une retranscription précise. A l'issue du cycle des entretiens sous-tendus par le visionnage de séquences choisies du cycle sont réalisées avec l'enseignant et cinq élèves. A l'instar de Roessleré (2009), les entretiens représentent une partie supplétive de notre protocole et sont utilisés afin de compléter ou de préciser certains éléments. Cette volonté de placer les entretiens en second plan vise à nous prémunir d'une théorie de l'action réduite à une théorie du discours sur l'action (Ricoeur, 1990, cité par Roessleré, 2009). Les entretiens «complémentaires» menés s'apparentent en certains points aux entretiens d'auto confrontation (Theureau, 1992) et de re-situ subjectif (Rix & Biache, 2004), et se distinguent par le fait que ceux-ci nous renseignent sur le système d'interactions entre l'enseignant et l'élève et non sur les individus eux-mêmes (Roessleré, 2009). Ces entretiens complémentaires, réalisés, sont menés en deux temps. Le premier consiste à visionner les enregistrements réalisés. « La vidéo déclenche automatiquement ni revécu, ni remémoration objective ; elle est le support d'un dialogue entre un acteur, personne singulière et le chercheur.» (Rix & Biache, 2004, p. 376). Le second est une ouverture à toutes les remarques que l'acteur désire faire à partir des images vidéo ou sur un plan plus large.

2.2 : Traitement et analyse des données : trois étapes

Les trois étapes utilisées afin de traiter et d'analyser les données reprennent « l'algorithme méthodologique. » (Sensevy, 2005, cité par Loquet, Roncin et Roesslé 2007).

Etape 1 : transcription des séances et des entretiens

L'ensemble des séances et des entretiens a été transcrit selon un protocole mettant en avant l'action corporelle des acteurs et les entretiens, selon la logique de l'acte langagier.

La construction d'un outil ad hoc pour la transcription des séances

La transcription des séances a été largement guidée par la méthodologie de Roesslé (2009) elle-même inspirée des travaux de Leutenegger (1999). L'outil méthodologique de Roesslé utilisé pour une ingénierie didactique auprès des bébés nageurs se révèle proche de notre problématique qui est d'être au plus près des interactions corporelles fondamentales en EPS. Son outil permet aux transcripts de révéler les langages corporels et verbaux saisis lors des tours d'action (TDA) et tours de parole (TDP) successifs des différents protagonistes. Roesslé adjoint à la méthodologie de Leutenegger, les techniques de la bande dessinée¹³³. Nous reprenons dans une longue citation la réflexion de Roesslé sur la méthodologie adoptée : « Dans un premier travail de construction méthodologique réalisé dans le cadre de nos recherches de DEA (Roesslé, 2003), nous avons mis au point le « tour d'action ». Celui-ci venait remplacer le « tour de parole » qui, par le manque d'interaction verbale au cœur de nos séances d'activité aquatique d'éveil, perdait toute sa substance. En lieu et place des actions verbales venait se substituer la description, en verbe d'action, de ce qui était fait par les acteurs tout au long de la séance. Mais la difficulté de cet exercice, également objet de notre insatisfaction sur l'efficacité de l'outil, demeurait sur plusieurs points : le grain de cette description pouvait varier subjectivement en fonction de l'intérêt (conscient ou non) porté par le chercheur sur telle ou telle action ; le choix des verbes d'action imputait obligatoirement un premier degré d'interprétation de cette même action ; l'enchaînement des actions, construit à l'image de la dynamique discursive, obligeait d'effectuer des scissions trop peu justifiables des actions. Il est assez aisé d'identifier l'alternance des actions verbales et de les agencer en « tour de parole ». Mais le langage corporel répond à une toute autre logique, au sein de laquelle le corps émet, de manière quasi continue, une multitude de signes ; une description en mots implique

¹³³ « Toute bande dessinée est fondée sur une juxtaposition d'images, organisées en Actes narratives. Chaque image - dite « vignette » - se trouve généralement à l'intérieur d'un cadre rectangulaire, la « case ». Un alignement de cases forme une « bande » ou « strip ». Une superposition de registres occupant toute une page d'une revue ou d'un album constitue une « planche ». (Encyclopédie Universalis). Mais au-delà de la forme et de sa dimension artistique (la bande dessinée est souvent qualifiée de neuvième art), nous considérons la bande dessinée comme un ensemble sémiotique et iconique défini. Elle permet de raconter des histoires au moyen d'un enchaînement signifiant de dessins. Les éléments qui la composent répondent ainsi à certains problèmes auxquels nous devons faire face afin de transcrire le plus justement possible la sémantique de l'action. » (Roesslé, 2009)

l'appauvrissement certain de l'image dont la complexité reste impossible à traduire en mots. Le risque du « tour d'action », devenu alors proche de l'acte de narration, était de fonctionner selon le principe de la diégèse (raconter les choses) et non de la mimesis (qui consiste à montrer les choses). Sous-entendu à tout cela, planait la primauté du discours sur l'action. Notons également que la transcription des actions verbales présente elle aussi une déperdition puisque, malgré la codification apportée, une grande part de la « coloration de la prosodique » disparaît. Mais le mot reste tout de même plus proche du son auquel il correspond que la description d'un geste ne peut l'être de la forme réelle du geste et de sa signification. » (Roessler, 2009)

Vignettes et planches comme cristallisation de l'enregistrement vidéo

La caméra permet en effet de limiter la déperdition des éléments permettant de reconstituer la « sémantique naturelle de l'action ». Certains passages d'enregistrements vidéo jugés significatifs sont transcrits en vignettes iconographiques, comme « l'instantané d'un moment, suspendu dans le temps » (Roessler, 2009), avec le logiciel Live Movie Maker. C'est ainsi que pour saisir au sein des différentes interactions, ce qui constitue le nœud de *l'intrigue* (nous définirons ce concept plus loin) nous réalisons des bandes de vignettes de certaines séquences. Au sein des différents *jeux d'apprentissage*, nous effectuons une sélection d'images qui nous apparaissent comme révélatrices de l'émergence d'un *jeu épistémique* (*Jeu épistémique émergent*). Les actions verbales sont, quant à elles, transcrites selon l'axe du temps afin de pouvoir être reportées aux vignettes.

Codification utilisée pour le matériel et les acteurs lors des transcripts

Pour la transcription des paroles, nous utilisons certains procédés de la bande dessinée, en donnant vie au langage oral comme celui de l'utilisation de l'onomatopée. C'est ainsi que nos transcripts utilisent la forme graphique des onomatopées afin d'illustrer des sons formulés par les acteurs (ah, oh, hein, hum etc...) mais également modifient la typographie de certains mots afin de les « onomatopéiser » et révéler ainsi la prosodie. Comme, l'allongement d'un mot ou d'un segment par la « multiplication » de la voyelle concernée : aaaah ou comme l'accentuation de la hauteur mélodique sur certaines syllabes de l'énoncé (SUPER). D'autre part, nous utilisons des marques de ponctuation classiquement utilisées à l'écrit que sont le point d'interrogation et le point d'exclamation comme révélateurs de l'intensité et/ou de la modalité intonative. Nous indiquons le déroulé temporel, les tours de parole (TDP) ou tour d'action (TDA), les acteurs par : P. pour l'enseignant, les trois premières lettres du prénom pour les élèves, le E : la classe, le ES pour les spectateurs. Pour signaler les temps de pause verbal nous indiquons : (.) pour une seconde de silence, (..) pour 2 et (3'') pour trois secondes. Nous désignons les groupes par « gpe » suivi du nom du leader comme Ade ou Val ou Hel, par exemple pour le groupe d'Hel :

gpe Hel. Nous indiquons les marquages de découpage par des moments de rupture avec ce qui suit. (Cf. Annexe 9)

TDP ou TDA	Acteurs	Transcription	Marquage de découpage	Acte Scène
1	E	<i>endossent le dossard de leur groupe et se regroupent devant le tableau noir (TN) (On remarque la présence d'une élève qui n'a vécu que la 2^{ème} séance (Lisa) et l'absence de Jor (équipe d'Hel) et de Val)</i>	P. devant tableau élèves endossent les dossards	Acte1 Accueil et présentation de la leçon

Etape 2 : le synopsis court

Le synopsis court présente les protagonistes : les élèves et l'enseignant qui jouent des *jeux d'apprentissage* à la manière d'une pièce théâtrale (Sensevy, 2007). On repère les différents actes de la leçon, découpés en scènes, elles-mêmes subdivisées en tableaux. Chaque scène comprise en ce sens est bornée au début et à la fin par le tour de parole ou tour d'action illustrée par une vignette (Cf. Annexe 9).

Etape 3 : construction de l'intrigue didactique

« *Mettre en intrigue* » consiste à passer d'un récit *chronique* (qui relate une suite d'événements perçus comme relativement indépendants) à *l'intrigue* (qui leur donne une forme orientée). En d'autres termes *mettre en intrigue* consiste à faire émerger du « visible » des interactions, l'invisible des *jeux d'apprentissage*. Ce passage de la narration ordinaire à l'intrigue consiste à mettre en connexion les différents événements et de déceler en leur sein ce qui provoque les actions et réactions. Mettre en lumière les événements situés en amont (ou *événements-source* ainsi nommés par Sensevy, 2010 et cités par Loquet, 2009) se révèlent décisifs à l'avènement des événements suivants. « *Suivre l'intrigue* » consiste donc à questionner la dimension didactique des interactions : à identifier au sein des « tours d'actions et tours de parole » des acteurs, l'inscription corporelle et matérielle du savoir (Loquet, 2009). La *mise en intrigue* est illustrée par des « bandes » ou « strips » de vignettes. A chaque vignette illustrative de l'intrigue est associée (comme pour une bande dessinée) le tour de parole ou d'action correspondant, par exemple « Jor cherche à immobiliser la balle sur le sommet de la tête : Acte2sc2tab2TDA77Jor c'est-à-dire Acte 2, à la scène 2, subdivisée en tableau (ici le 2), avec le tour d'action n°77 du protagoniste ici Jor. De l'histoire racontée de la « sémantique naturelle de l'action » se dégage alors l'intrigue mise au jour par le chercheur. Cette étape se révèle alors indispensable dans la découverte de ce qui « se joue » réellement au cours des *jeux d'apprentissage*.

2.3 : Interprétation.

Avec cette étape, « le chercheur inscrit son analyse dans un système de référence conceptuel. Cette étape a pour but de tester le modèle théorique et de mesurer la portée des concepts

didactiques. » (Loquet, Roncin & Roessler, 2007, p.138). Dans le cadre de la TACD, Loquet et Santini (*op. cit.*) modélisent les interactions spécifiques à l'enseignement-apprentissage des savoirs, dans une discipline donnée, sous forme de jeux.¹³⁴ Les auteures expliquent qu'il est important de prendre certaines précautions comme celles de construire une image authentique de la réalité observée, en d'autres termes de faire une analyse descriptive qui saisisse la complexité de cette réalité. Il faut ensuite porter un regard distancié car outillé par un cadre théorique permettant de comprendre ce qui se joue réellement en termes d'apprentissage, en d'autres termes de « faire connaître quelque chose de plus ou de différent que ne le ferait le praticien familier de cette réalité » (*Ibid*). Les interactions ainsi décrites sont saisies dans leur dynamique sous formes de jeux c'est ainsi que l'on distingue dans la TACD, les *jeux d'apprentissage* et les *jeux épistémiques*. Les *jeux épistémiques* renvoient à la dimension épistémique de l'activité culturelle, objet des apprentissages. L'enjeu étant d'amener la classe à approcher le *jeu épistémique* source (de l'expert) par des *jeux d'apprentissage* orientés par cette recherche et favorisant le *jeu épistémique émergent*. Les *jeux d'apprentissage* se voient alors orientés par « l'œuvre circassienne » saisie dans sa dynamique temporelle et structurelle : « J'appelle œuvre, O, toute production humaine permettant d'apporter réponse à un ou des types de questions Q, questions « théoriques » ou « pratiques », qui sont les raisons d'être de l'œuvre, et cela sans considération de la « taille de l'œuvre ». (Chevallard, 1995). Pour approcher le *jeu épistémique* source (approcher le jeu de création des circassiens experts), les *jeux d'apprentissage* doivent favoriser l'émergence de celui-ci (*jeu épistémique émergent*) et s'inscrire dans la dynamique temporelle et structurelle des *jeux épistémiques* vécus par l'expert. Les auteurs mettent ainsi en parallèle la trajectoire didactique des savoirs et la trajectoire culturelle et sportive des savoirs.

¹³⁴ Les auteurs cités précisent au regard du flou sémantique du terme, que les interactions sont vues « comme » des jeux.

Chapitre 5 : Expérimentation, analyse à postériori des leçons

1 : Analyse a posteriori leçon 1

1.1 : Description leçon 1

1.1.1 : Thème de la leçon 1 déclaré par l'enseignant.

Construction d'une jonglerie collective (machine) combinant 4 formes de jonglerie « en synchro » à 1 balle (Flash, contact, lancé, isolation) sur un trajet scénique simple (ligne droite) de façon orientée.

1 : Echauffement : correspondant à l'étude de quatre familles de jonglerie. Pour les quatre familles, l'enseignant procède de la même manière. Après une phase de découverte, P. fixe la consigne suivante : déplacement en faisant la figure demandée, puis quand la musique s'arrête, on se fixe dans une posture en direction « du photographe » (l'enseignant), l'ensemble de l'espace doit être utilisé et les balles visibles.

2 : « *Le rôle du jongleur-acteur* » et le code de jonglerie : Siteswap (Cf. Annexe 8)

1. Les lancés Définition de 3 types de trajectoire (ou figures), le « 3 » ou petit pont : trajectoire parabolique de la balle lancée par une main et rattrapée par l'autre), le « 1 » (ligne horizontale : trajectoire horizontale « tendue » de la balle lancée d'une main à l'autre), le « 4 » (la colonne lancer vertical et rattraper d'une balle par la même main). Construire sa *routine* avec trois trajectoires différentes (6 possibilités : 341, 431, 143, 134, 314, 413). 2. Les flashes : je lance ma balle je prends une posture originale (difficile ou théâtrale) et je la rattrape. Expérimenter plusieurs flashes. 3. Les contacts: forme de jonglerie où la balle est coincée (facile) ou posée (difficile). Expérimenter 2 ou 3 contacts + ou – difficile et en choisir 1. 4. Les isolations ou illusions : la balle impose le mouvement au jongleur, la balle vit.

3 : Construction de la «machine de jongle» simple.

1. Je montre mon jonglage à un partenaire : L'élève 1 fait son *lancer*, l'élève 2 fait son *flash*, l'élève 1 fait son *contact*, l'élève 2 fait son *isolation*, puis on inverse les rôles. 2. Je fais des choix : les élèves se mettent par 4 (2 duos) et doivent choisir un lancer (ex : 341), un flash, un contact et une isolation pour réaliser la *routine* en synchronisme. 3. En groupe : construire une machine simple en mouvement entre 2 espaces précis (d'une coulisse à l'autre). Les mouvements doivent être synchronisés. Les balles doivent être visibles par les spectateurs. Ecrire sa « *routine* » sur le carnet.

4 : Présentation de « notre machine de jongle » simple en public. Avec le rôle de « spectateur » qui donne un avis constructif (regard « critérié », j'aime parce que..., j'aime moins car...) à

partir de quatre indicateurs pour aider à l'amélioration. Les 4 formes de jonglerie sont-elles présentes ? Les balles sont-elles tout le temps visibles (orientation par rapport au spectateur) ? Repère-t-on un effet synchro ? Les élèves jouent-ils bien leur rôle de piston, d'engrenage ou de roulement du début jusque la fin ?

1.1.2 : Description précise de la leçon 1 : le récit sous forme de scènes

Cf. Annexes 9 : Description Leçon 1.

1.1.3 : Synopsis de La leçon1.

Cf. Annexes 9 : Description Leçon 1.

La leçon 1 est d'une durée effective d'une heure. Sept actes sont repérés.

Acte 1 : (3'30) Phase d'explications de la leçon.

Acte 2 : (19'33) Phase de démonstration et d'exploration des différentes figures de jonglerie.

Scène 1 : la famille *lancer* qui comprend deux tableaux (Tab): Tableau 1 apprentissage en statique de figure. Tab 2 : en circulation.

Scène 2 : la famille *contact*. Tableau 1 : les contacts. Tableau 2 : se déplacer avec balle en contact

Scène 3 : la famille flash

Scène 4 : la famille isolation

Acte 3 : (3'02) Phase de construction d'une *routine* par groupe de deux.

Acte 4 : (4'48) Phase de construction d'une *routine* (machine simple) par groupe de quatre constitué de deux duos. Tableau 1 : 1^{ère} démonstration de l'enseignant. Tableau 2 : 2^{ème} démonstration.

Acte 5 : (1'08) Présentation du carnet de création.

Acte 6 (3'58) Phase de spectacle et de débat.

Acte 7 : (3'05) Phase d'écriture sur le carnet de création. Le lecteur peut se reporter en annexe 8bis pour le découvrir.

1.1.4 : La mise en intrigue

L'intrigue de la leçon 1 se développe entre les deux moments-clés de l'acte 2 à l'acte 7. Le passage d'une jonglerie individuelle sur place à une jonglerie collective en synchronisme et déplacement en fonction d'un public. Nous exposons cependant le premier acte qui pose la question du cirque de référence.

Acte 1 : (Scène 1) P. explique aux élèves attentifs qu'ils vont suivre des enseignements en cirque : « Vous allez avoir neuf séances de cirque en 5^{ème}, vous vivrez un autre cycle en 3^{ème}. A la fin du cycle, vous allez réaliser un mini spectacle. Aujourd'hui, nous allons apprendre à

construire une machine simple en réalisant les quatre formes de jonglerie retenues : *l'aérien*, le *flash*, le *contact* et *l'isolation*, nous allons faire du jonglage et des jeux de poids et contre poids. » Au mot spectacle, les élèves manifestent de l'enthousiasme. Sans leur annoncer de façon explicite, l'enseignant prend pour référence le cirque contemporain. Certains indices relevés nous renseignent à ce sujet, comme la référence faite par P. au spectacle et non au numéro (Guy, 2001). D'autre part, P. indique aux élèves qu'ils vont réaliser une *machine à jongler* : « L'idée aujourd'hui est d'apprendre à réaliser une machine avec des boulons, des courroies, une machine de jongle ». Un élève l'interpelle : « une machine à laver ? » La notion de machine renvoie d'emblée à une fonction symbolique ou narrative de l'objet, dimension que l'on retrouve davantage dans le cirque contemporain. P. évoque aussi des jeux de poids contre poids qui évoquent des formes corporelles acrobatiques ou dansées originales. P. ne choisit pas les termes de porters acrobatiques ou d'acrosport ou de mains à mains, terminologie du cirque traditionnel ou de la gymnastique. D'autre part, *la machine à jongle* se compose de différentes figures à une balle, à l'opposé de la jonglerie traditionnelle *maximaliste*. P. explique qu'un carnet de création sur lequel les élèves consignent le fruit de leurs expériences balise le cycle : « vous (y) mettez toutes vos idées ». L'enjeu est d'inscrire les élèves dans un des principes de la création artistique utilisée par les circassiens contemporains : « le laisser traces » (Moreigne, 2001) qui permet de mémoriser la *matière* trouvée lors des phases de recherche. Ce carnet permet aussi à l'enseignant d'illustrer par des dessins, la thématique de la séance « Nous, nous avons nos représentations de mécanismes de rouages qui renvoient à l'ère industrielle. Tu vois j'ai dû mettre dans le carnet de création une locomotive, j'ai dû expliquer ce qu'était une machine avec ses rouages, ses boulons, ses engrenages » (Cf. Annexe 5)

		
<p>P. debout sur un banc démontre avec une grosse balle, la famille « lancer ». (Acte2sc1TDA7P.)</p>	<p>P. circule et demande à quelques élèves de lui montrer leur routine. (Acte2sc1tab1TDA39P.)</p>	<p>Attention il faut aller partout et ne pas laisser d'espace vide. (Acte2sc1tab2TDA41P.)</p>

		
Les élèves se déplacent en jonglant, en réalisant la <i>routine</i> inventée. (Acte2sc1tab2TDA46E)	P. arrête la musique. E s'immobilisent dans des postures (Acte2sc1tab2TDA48P.-TDA49E)	Adr : <i>Là il y a un trou !</i> et se dirige dans l'espace vacant. (Acte2sc1tab2.-TDA 51 Adr)

Acte 2 : Apprentissage des différentes figures de jonglerie.

Scène1 Tableau 1 la famille lancer en statique :

	
Flo et la figure « 1 »	Flo et la figure « 3 »

Tableau 1 (3'30) : Les élèves imitent l'enseignant sur la famille lancer. A chaque trajectoire, l'enseignant associe un chiffre qui correspond à la codification du *Siteswap*. Les élèves réalisent avec quelques chutes de balle les trajectoires. Val et Ale pour la trajectoire « 4 » (lancé vertical) lancent haut¹³⁵, ce qui les amène à récupérer la balle, main en supination au-dessus de leur tête. Lorsqu'il s'agit d'enchaîner un « 4-3 » Val et Jor diminuent la hauteur du « 4 » et reprennent en pronation pour enchaîner un « 1 ». ¹³⁶ Pour Ale, les trajectoires sont plus aléatoires avec des prises parfois en pronation, parfois en supination. Il semble qu'ici Ale n'ait pas fait la relation entre hauteur et prise favorable pour enchaîner l'action. ¹³⁷ Pour le « 1 » P. explique : « On n'est pas obligé de regarder (...) Jim réussit sans regarder ! » ¹³⁸ Les élèves essaient avec quelques pertes de balle, Val réussit, tout sourire. Puis l'enseignant réalise un « 4-3-1 » en donnant un rythme lent qui correspond à la durée des trajectoires. Les élèves s'exécutent avec quelques pertes de balle, ¹³⁹ en répétant à voix haute le rythme donné. P. invite les élèves à inventer leur *routine*. ¹⁴⁰

¹³⁵ Acte1sc1tab1TDA17.

¹³⁶ Acte2sc1tab1TDA 23Val Jor

¹³⁷ Acte 2sc1TDA 24 Ale

¹³⁸ Acte2sc1TDP29P.

¹³⁹ Acte2sc1TDP21 P.- TDP 22 E

¹⁴⁰ Acte2sc1tab1TDA 31-33-35 P.

Scène 1 Tableau 2 : la famille lancer (2' 05) « Et maintenant circuler ! »

L'enseignant demande aux élèves de se déplacer en se répartissant dans l'espace tout en manipulant une balle dans une *routine* stabilisée en amont,¹⁴¹ ce qui devient une coordination plus complexe. On voit Val qui sur les trajectoires « 1 » fixe l'espace scénique et se dirige alors dans « les trous », cette trajectoire semble plus favorable à la prise de repère dans l'espace.¹⁴² On repère aussi Clé qui transforme le « 1 » : lancer horizontal en simple transmission de main à main, pour assurer la trajectoire, ce qui lui permet de se déplacer en vérifiant l'espace environnant.¹⁴³ P. introduit une nouvelle consigne : « au top photo », les élèves doivent s'immobiliser en posture devant l'enseignant photographe. On voit les élèves prendre des poses et montrer leur balle au photographe. Si globalement l'espace scénique est occupé au deux premiers arrêts, au bout d'un certain temps, tous les élèves se déplacent dans le sens inverse des aiguilles d'une montre en intensifiant ce phénomène et en se resserrant autour du centre de l'espace scénique. Même les solitaires tournant dans le sens des aiguilles d'une montre sont happés par la grappe qui se déplace en sens inverse. Il semble qu'inconsciemment un code de circulation, de type grégaire organise le groupe. P. fait repérer ce phénomène aux élèves en leur faisant varier leurs déplacements dans tout l'espace. Si quelques élèves se risquent à utiliser la marche arrière ou à se déplacer dans le sens des aiguilles d'une montre, la majorité reste sur le premier sens de circulation décrit mais occupe l'espace de façon homogène. Le jeu qui jusqu'alors n'était qu'un jeu pour soi concerne maintenant « le photographe » à qui il faut donner à voir un personnage et sa balle.

Acte2 scène2: Famille contact :



Flo et le contact : « la bougie »

Les élèves doivent trouver trois contacts sachant que la distinction est faite par l'enseignant entre balle coincée (facile) et posée (difficile).¹⁴⁴ Il s'agit de trouver des surfaces favorables au

¹⁴¹ Acte2sc1tab 2 TDA 41 P.

¹⁴² Acte2sc1tab2TDA46 E

¹⁴³ Acte2sc1tab2TDA47 E

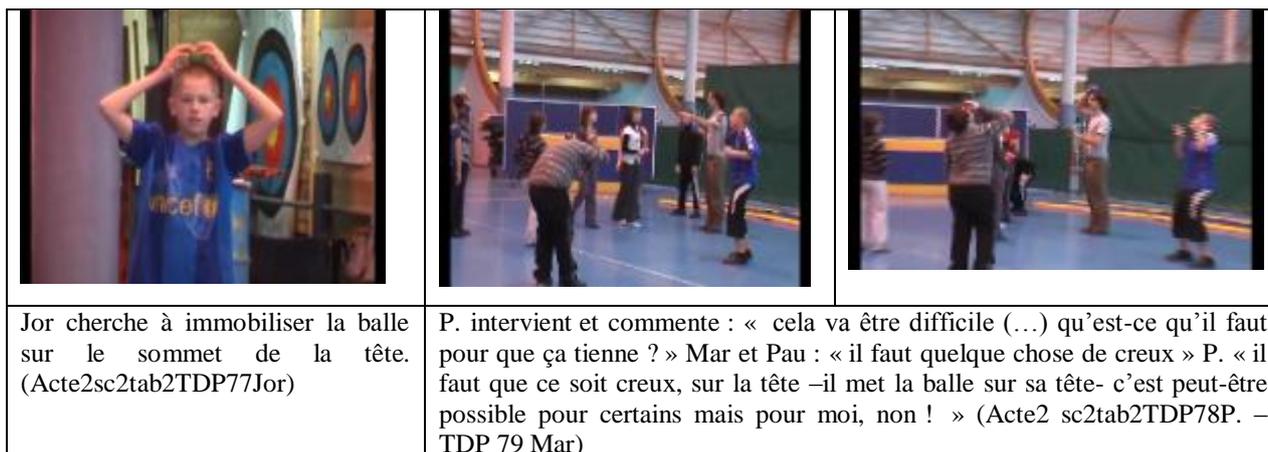
¹⁴⁴ Acte2sc2Tab1TDA73 P.

maintien de la balle et compatibles avec un déplacement. Les élèves s'engagent alors « dans une course aux trésors » pour découvrir des surfaces favorables, comme Adr qui dépose sa balle sur sa nuque ou Jim qui renverse la tête pour placer sa balle sur l'oreille, ou encore Clé qui pose sa balle sur son pied en extension.



Jim renverse la tête pour placer sa balle sur l'oreille (Acte2sc2Tab1TDA81Jim), Adr se penche en avant pour mettre la balle sur la nuque(Acte2sc2Tab1TDA76Adr), Clé met son pied en flexion et pose la balle sur le dessus de sa chaussure. (Acte2sc2Tab1TDA90Clé)

L'expérience de Jordan qui place la balle sur le sommet de la tête donne l'occasion à l'enseignant d'intervenir : « cela va être difficile (...) qu'est-ce qu'il faut pour que ça tienne ? » Mar et Pau : « il faut quelque chose de creux »¹⁴⁵ Une première condition pour réussir le jeu du contact apparaît ici, institutionnalisé par l'enseignant : pour réussir à faire tenir la balle il faut trouver un endroit creux ou réaliser par un jeu de postures, des réceptacles, des cavités (au sens de Peignist, 2010, p.11).¹⁴⁶



Jor cherche à immobiliser la balle sur le sommet de la tête. (Acte2sc2tab2TDP77Jor)

P. intervient et commente : « cela va être difficile (...) qu'est-ce qu'il faut pour que ça tienne ? » Mar et Pau : « il faut quelque chose de creux » P. « il faut que ce soit creux, sur la tête –il met la balle sur sa tête- c'est peut-être possible pour certains mais pour moi, non ! » (Acte2 sc2tab2TDP78P. – TDP 79 Mar)

Encouragés¹⁴⁷ : P. : « Oui il y a plein d'idées, là, c'est sympa ! », certains élèves vont au-delà de la commande du *jeu didactique*. C'est ainsi qu'Adr enchaîne un lancer avant le contact¹⁴⁸, que Jor profite du contact pour lancer.¹⁴⁹ P. demande maintenant de réaliser la figure contact en circulant suivant les mêmes modalités qu'auparavant. La famille contact va conditionner le déplacement des élèves. Pour gérer la difficulté de maintenir en équilibre une balle tout en se

¹⁴⁵ Acte2sc2tab2TDP78P. –TDP79Mar.

¹⁴⁶ Acte2sc2tab2TDP77Jor -TDP78P. –TDP79 Mar

¹⁴⁷ Acte2 sc2tab2 TDP97P.

¹⁴⁸ Acte2sc2tab 2TDA76Adr

¹⁴⁹ Acte2sc2 tab2TDA93Jor

déplaçant, les élèves adoptent des conduites différentes. Certains élèves, comme Lau pose la balle sur le dos de la main, comme Flo qui coince la balle dans le creux du poignet, ces contacts ne perturbent pas significativement l'équilibre et le déplacement.

<p><i>Lau a placé la balle sur le dos de sa main et la maintient en équilibre (Acte2sc2tab2TDA94Lau)</i></p>	<p><i>Flo pose sa balle en équilibre sur le poignet et bloque la balle en redressant la paume de main. (Acte2sc2tab2TDA91FLo)</i></p>

D'autres élèves comme ADR et JOR placent leur balle sur la nuque, ce qui déclenche une bascule du buste et une marche lente et à petits pas. La balle sur l'œil (Jim, Ade) entraîne une bascule de la tête vers l'arrière avec une marche prudente pour ne pas perdre la balle.

<p><i>Jim et Ade la balle sur l'œil se déplacent la tête penchée en arrière le buste légèrement arc-bouté. (Acte2sc2tab2TDA103Jim-Ade)</i></p>	

<p><i>Bra la balle sur la nuque, se déplace le dos courbé, à petits pas. (Acte2sc2tab2TDA106Adr)</i></p>	<p><i>Adr, la balle coincée sur la nuque, le dos rond, marche à petits pas avec le poing sous le menton. (image du petit vieux qui se déplace lentement et vouté) (Acte2sc2tab2TDA106Adr)</i></p>	

Par contre pour les élèves ayant choisi des contacts faciles (pose sur la paume de main, ou sur les doigts) ou « coincés » les circulations sont plus décontractées et expressives : c'est ainsi que Val, la balle coincée dans son coude s'engage dans une marche quasi-militaire et fait des signes

aux copains, que Pau la balle coincée entre sa joue et son épaule tourne plusieurs fois sur elle-même, que Jim pose sa balle sur le dos de deux doigts légèrement écartés et ce, à hauteur de la bouche donnant l'impression qu'il fume le cigare.

		
<p><i>Pose sa balle sur la paume de la main.</i> (Acte2sc2tab2TDA89Val)</p>	<p><i>Jim pose sa balle sur le dos de deux doigts légèrement écartés, à hauteur des yeux comme s'il fumait un cigare</i> (Acte2sc2tab2TDA108Jim)</p>	<p><i>Val se déplace la main à hauteur de poitrine la balle posé sur son avant-bras ; Sa marche est militaire, l'air dégagé; le bras libre</i> <i>balance.)</i> (Acte2sc2tab2TDA105Val)</p>

		
<p><i>Pau circule en tournant en ayant coincé la balle entre sa tête penchée sur son épaule. (renvoi à l'image : j'hésite...peut être ...ça tourne) (Acte2sc2tab2TDA104Pau</i></p>		

Rappelons que l'intention annoncée de l'enseignant est de « construire des combinaisons de trajets et de trajectoires collectives, de balles et de corps, dans une recherche de mise en danger de « l'équilibre » pour produire des formes originales reproductibles dans un projet de création expressive». La classe expérimente des points de contact variés (œil, nuque, oreille, coude, pied, main). On repère ici, que le choix de la « cavité » détermine alors une modalité de déplacement : lorsque que la balle est en équilibre sur le corps, elle contraint le corps à adopter des postures en compensation. Comme par exemple lorsque la balle est sur la nuque, le corps bascule alors en avant, lorsqu'elle est sur l'œil, le corps bascule en arrière et sur le côté.

Acte 2 Scène 3 Famille « Flash » (2'28)



Flor lance et rattrape en tendant son tee-shirt comme une toile de réception (Acte2sc3tab2TDA118Flo)

La consigne de P. est d'inventer des « *flashes* originaux »¹⁵⁰ : « on doit lancer la balle au-dessus de soi et réaliser une figure originale pendant qu'elle est en l'air. La classe s'engage et apporte des réponses variées : Clé mais aussi Jor et Val lancent leurs balles sous leurs jambes. Pendant la phase aérienne, Adr tourne sur lui-même.¹⁵¹ Pau, Mar rattrapent au sol, Flo rattrape la balle dans son tee-shirt et Adr la rattrape sous ses jambes.¹⁵² Il semble que la consigne « *flashes* originaux » a favorisé chez certains élèves l'expression théâtrale comme Flo qui se place sous la trajectoire descendante de la balle et fait mine d'être assommé par elle.¹⁵³ P. circule et fait respecter la règle de l'occupation de l'espace car les élèves ont tendance à se regrouper pour observer les expériences des uns et des autres.



Adr lance la balle et tourne sur lui-même. (Acte2sc3TDA112Adr)



Flo lance la balle se place sous la trajectoire et fait mine d'être assommé. (Acte2sc3TDA114Flo)

¹⁵⁰ Acte2sc3TDP112P.

¹⁵¹ Acte2sc3TDA113.

¹⁵² Acte2sc3TDA115Mar Pau- Acte2sc3Tab1TDA 118Flo-Acte2sc3Tab1TDA119Adr.

¹⁵³ Acte2sc3tab1TDA114Flo.

Acte 2 scène 4 : La famille *isolation* :



Flo : la balle entraîne Flo vers le bas, puis vers le haut et pour finir l'entraîne au sol...

Lors de la Scène 4 tableau 1 (2'06), les élèves vont jouer à faire comme si « la balle est vivante » entraînés par P. qui fait une première démonstration technique sur la tenue de la balle¹⁵⁴ puis une seconde¹⁵⁵ (Tableau 2). L'engagement moteur maximal de P. crée une certaine intensité dramatique et une émulation dans la classe. Les élèves à la fois spectateurs (ils imitent) et acteurs vivent les « aventures » d'un corps malmené par une balle capricieuse qui les tire vers le haut, le bas, les jette au sol et qui résiste à toutes leurs actions). Dans un premier temps, P. partage avec les élèves les codes techniques de l'illusion : à la fois cacher le pouce à l'arrière de la balle pour donner l'illusion que la balle tient collée aux autres doigts placés au-dessus de la balle.¹⁵⁶ Puis dans un second temps, les codes du jeu d'acteur à savoir ici comment adopter des postures et des déplacements qui donnent l'illusion de la résistance et de la force de la balle douée de « vie ». Les postures sont fonction de la balle et de la résistance de celle-ci. L'engagement de P. ajoute à l'intensité de l'expérience.¹⁵⁷



P. (...) se stabilise et interpelle la classe : allez, on y va ensemble la balle est en l'air et résiste puis elle chute et reste collée (il joint le geste à la parole, il grimace pour montrer la pénibilité de l'effort,) les élèves imitent ses mouvements et mimiques. Allez la balle qui ne veut pas se laisser décoller d'un seul coup fait un bond sur le côté puis repart en haut...puis se colle au sol, se décolle à nouveau. Pierre joue et les élèves l'imitent en prenant un plaisir manifeste. » (Acte2sc4tab2TDA129P.)

¹⁵⁴ Acte2sc4tab1TDA121P.

¹⁵⁵ Acte2sc4tab1TDA129P.

¹⁵⁶ Acte2sc4tabTDA121P.- TDA126MarCléPau-TDA127P.

¹⁵⁷ Acte2sc4tab2TDP 129P.

La classe se prend au jeu et vit alors complice de leur enseignant le plaisir du jeu d'acteur.¹⁵⁸ Si certains élève reproduisent l'action réalisée par P. d'autres trouvent d'autres actions comme Val¹⁵⁹ qui s'engage dans un jeu d'acteur burlesque : la balle dans la main, l'air curieux il la regarde s'animer et « se jeter » sur son œil, puis il montre qu'elle lui porte un coup dans le bas ventre, qu'il a mal : il grimace, se tord, se recroqueville. Il semble ici que la famille isolation a été favorable à la construction d'une narration.

		
<p><i>Val regarde sa la balle, puis d'un coup sec, il se la met dans l'œil. Il sursaute et fait mine de vouloir extirper la balle. Elle ressort et fonce vers son bas ventre : il montre qu'il a mal « oh non, oh non! » Crie-t-il et marche les jambes fléchies, les genoux serrés, la balle tenue maintenant à bout de bras : « oh non oh non !! » Se lamente à nouveau l'élève acteur ! (Acte2sc4tab1TDA235Val)</i></p>		<p><i>Ant a assisté à la scène éclate de rire. (Acte2sc4tab1 TDA236Ant)</i></p>

Lors des différentes recherches menées par les élèves sur les quatre familles, seul l'enseignant est identifié comme spectateur « officiel » sollicité pour apprécier les trouvailles (M'sieur...M'sieur regardez !). On remarque aussi que le groupe fonctionne par observation des tiers comme Mar, Chl et Que qui imitent Pau qui lance et rattrape sa balle assise au sol.

Acte 3 : Du jeu individuel au jeu collectif

Après la phase de recherche individuelle s'organisent des situations collectives d'abord à deux qui consiste à devenir tour à tour spectateur et acteur. Après une démonstration réalisée par P. et un élève¹⁶⁰ la situation à deux (A toi...A moi) est expérimentée par la classe. Pau et Mar se repèrent sur le tableau et adoptent l'ordre chronologique écrit au tableau : aérien, le contact avec la bougie et le flash mais oublie l'isolation (scène2).¹⁶¹ Se constitue ainsi un « patrimoine » de références sur les différentes figures trouvées par le duo. On passe ici d'un jeu individuel à une première confrontation au regard du pair.

¹⁵⁸ Acte2sc4tab 2TDA130P.

¹⁵⁹ Acte2sc4 tab 2 TDP135Val.

¹⁶⁰ Acte3sc1TDA143 à 150P.et l'é.

¹⁶¹ Acte3sc2TDA 151MarPau.

La machine à jongle (Acte 4) (4'48)

Il s'agit pour la classe de réaliser en synchronisme une *routine* avec les différentes figures travaillées. Les élèves montrent à leurs partenaires leur *routine* personnelle pour discuter et choisir la *routine* du groupe. C'est ainsi que Flo montre alors sa *routine* complète¹⁶². Ade dit : « c'est bien ça (...) allez on fait ! »¹⁶³ On peut penser que ce qui motive la décision d'Ade est qu'elle a d'emblée reconnu dans la *routine* de Flo, les critères de faisabilité par tous les membres du groupe : l'aérien choisi a fait l'objet de répétitions communes à la classe en Acte 2 (code *Siteswap*), le *Flash* est facile car la réception sur le tee-shirt est large. La *bougie* (balle posée sur la main) est un contact qui ne requiert pas un rééquilibrage du corps et l'isolation parce que répétitive ne demande pas une mémorisation importante. Le groupe imite Flo qui se place devant le groupe.¹⁶⁴ La réalisation d'une machine synchronisée implique que les figures qui composent la machine doivent pouvoir être réalisées par tous les membres du groupe. D'autre part le synchronisme requiert la mémorisation du mouvement, l'écoute des partenaires, l'ajustement des trajets et trajectoires. Ce qui nécessite d'alterner deux types de regard : un « regard technique » qui sert au contrôle de la balle, des déplacements et des partenaires et un « regard acteur » qui s'implique à la fois dans le personnage (mimer que l'on s'éclaire à la bougie). Le déplacement de la machine dans un espace scénique déterminé (8-2) amène le groupe à montrer qu'il est en mesure de se déplacer tout en manipulant.

Acte 6 scène 2 : Le spectacle :



(...) le gpe d'Ade entre en scène (Acte6sc2 Gpe Ade - TDA181) Ils amorcent alors la famille « Aérien » : en formation avec Ade et Flo devant et les trois autres filles sont derrière (Acte6sc2TDA182GpeAde)

¹⁶² Acte4TDA160

¹⁶³ Acte4TDP161Ade

¹⁶⁴ Acte4TDP161Ade -Acte3sc2TDP162

		
<p>Ade perd sa balle et fait une mimique, elle hoche la tête, les lèvres serrées, le buste tonique en la ramassant. (Acte6 sc2 TDA183Ade)</p>	<p>Une fois la routine aérienne terminée Ade puis Flo font mine d'être apeurés, ils bousculent leurs camarades qui font de grands mouvements en s'enfuyant dans la coulisse 3. (Acte6 sc2 TDA184FloAde)</p>	

Le groupe étudié (Groupe de Flo) réalise sa *routine* avec Flo et Ade comme meneurs du groupe, les trois autres filles imitant les deux élèves, ce qui amène quelques décalages. Lorsqu'ils sortent de la scène par la coulisse 2, le dos vouté, « la bougie » (*contact*) à la main, le spectateur pense que la scène est terminée. Mais, il voit surgir, de la coulisse, la tête d'Ade souriante qui semble l'interpeller pour commencer une partie de cache-cache. Le public rie. Le groupe sort alors de la coulisse 3, ce qui crée un effet de surprise, et amorce sa jonglerie aérienne, s'en suit le jeu d'acteur d'Ade qui fait tomber sa balle, la ramasse en faisant des mimiques. Elle sort de scène en faisant des signes au public. Lors de la scène 3, le groupe d'acteurs fait face aux spectateurs. P. commente la prestation du groupe d'Ade que les spectateurs semblent avoir appréciés (applaudissements et rires nourris)¹⁶⁵ A la question « vous en avez pensé quoi ? » les élèves répondent « à la limite ce qu'il manque c'est le maquillage en plus...un nez rouge »¹⁶⁶. Le « à la limite » semble signifier que le jeu d'acteur a fait « mouche ». Sur ce que les élèves ont reconnu spontanément comme efficace, P. met en lumière l'activité théâtrale d'Ade et fait jaillir ainsi ce qui pourrait dès lors, s'ériger en *stratégie gagnante*. P. montre du doigt Ade : « Ade est forte dans le personnage, on est attiré, elle garde son personnage jusqu'au bout, elle fait tomber sa balle, elle rigole (P. hoche la tête), ce n'est pas grave : OH ! J'ai fait tomber ma balle (2''), et elle repart.¹⁶⁷ Il commente la prestation d'Ade et délivre certains critères associés qui déterminent la pertinence de l'activité déployée. Si P. parle de personnage, sans en préciser les traits expressifs, il attribue sa pertinence au fait que le spectateur est attiré (signe d'authenticité : on y croit !) d'autre part, il insiste sur le fait que ce personnage est joué jusqu'au bout même lorsque la balle tombe : autre signe de compétence : pour y croire il faut tenir son personnage malgré les incidents. La chute se révèle aussi comme quelque chose qui n'est « pas grave » car elle devient pour Ade une occasion de créativité. Afin d'institutionnaliser ces « techniques » efficaces, il mime en amplifiant les traits caractéristiques de l'activité d'Ade. Il en profite pour

¹⁶⁵ Acte6sc3TDP185P.

¹⁶⁶ Acte6sc3TDP189à193

¹⁶⁷ Acte6sc3TDP186P.

dire que les conduites « ordinaires » comme mâcher du chewing-gum¹⁶⁸ sont incompatibles avec le jeu d'acteur. Il mâche en amplifiant à la fois la gestuelle et le bruit comme pour marquer son incongruité sur scène et donc la nécessité absolue de quitter ce comportement¹⁶⁹

Le carnet de création : Cf. : Annexe 8.bis)

	<p>Acte 7 TDA196gpeAdr Le groupe d'Adr écrit sa machine à jongle sur le carnet de création.</p>
---	---

Le carnet a été présenté aux élèves comme un outil qui servait à mettre en mémoire et à laisser traces de la « matière » trouvée¹⁷⁰. C'est ainsi que les élèves transcrivent à l'aide de dessins et de scripts leur machine à jongle avec les différentes figures et notent les remarques issues du débat à la fin du spectacle.

1.2 : Analyse leçon 1 sous formes de jeux : jeux d'apprentissage et jeux épistémiques(cf Chap5 pt1.2)

1.2.1 : Les jeux d'apprentissage

Nous analysons l'activité de la classe comme le passage d'un jeu ordinaire (ou *jeu prosaïque* : manipuler la balle sur place) à un *jeu d'apprentissage* (ou *jeu scénique* : manipuler la balle en synchronisme en s'orientant vers le public.) Trois descripteurs didactiques nous permettent d'identifier le passage du jeu ordinaire au *jeu d'apprentissage* par une mise en « décantation de la pratique » (Loquet, Roncin & Roesslé, 2007), à savoir la modification du *milieu*, l'avancée du savoir dans le temps et l'évolution des responsabilités de l'enseignant vers les élèves.

1.2.1.1 : Quelle modification du *milieu* (Brousseau, 1988) ?

« Pour spécifier le *milieu*, il faut le décrire dans ses relations avec un contrat que l'on désigne par « ce que l'on fait ensemble » ou « ce dont on fait quelque chose ensemble » (*Ibid*). Nous distinguons dans le *milieu* trois composantes : une de « matière », une d'espace et une épistémique.

Composante « matière » : ce que nous appelons variable « matière » s'attache au type de jonglerie proposée par l'enseignant. Celle-ci appartient à la jonglerie contemporaine qui engage le corps à se modifier car à la fois perturbant l'équilibre « ordinaire » et l'adoption d'un jeu

¹⁶⁸ Acte6sc3TDA188P.

¹⁶⁹ Acte6sc3TDP187P.

¹⁷⁰ Acte 1TDP4P.

d'acteur comme le fait pour l'*Isolation* Val qui réalise un combat avec sa balle. Le *jeu didactique* engage les élèves à organiser (bousculer, modifier) leur équilibre en fonction d'une technique de manipulation.

Composante d'espace :

L'enjeu de cette composante est le passage d'un espace d'évolution individuel, sur place basé sur l'imitation de l'enseignant à un espace d'évolution collective, orienté vers des spectateurs. Dans un premier temps, il s'agit de passer d'un espace structuré uniquement par l'intention de contrôler une manipulation, à un espace porté par l'intention de se déplacer tout en manipulant mais en comblant les espaces laissés vides par les autres. Cette intention nécessite de prendre en compte à la fois l'espace scénique et les trajets des autres élèves. Ce qui nécessite d'être à l'écoute du groupe pour organiser des circulations optimales. Puis dans un deuxième temps, P. propose l'exercice du « Photographe ». Cette situation connue des élèves, comme tout un chacun, laisse supposer qu'ils vont d'emblée adopter des postures significatives : orientation du corps, du regard, de la balle vers le photographe. P. ensuite propose l'exercice « A toi...A moi ». Pour ces deux situations, il s'agit d'organiser, sa manipulation en fonction d'un spectateur désigné, l'enseignant photographe ou le pair. En dernier lieu, il s'agit de se déplacer d'une coulisse à une autre coulisse : l'espace est balisé et orienté en fonction d'un public : il s'agit de contrôler ses manipulations et ses déplacements pour que les balles et les corps soient toujours visibles pour le spectateur. On passe donc ici d'un jeu « fonctionnel » (manipuler, se déplacer, « remplir » un espace scénique) à un jeu « scénique » organisé pour le regard d'un autre : le savoir en jeu est de se mettre à la place du spectateur pour organiser sa prestation de circassien. D'autre part, le *contrat* acteur-spectateur prend son sens dans ce point fondamental : il faut rendre compte en tant que spectateur des effets produits par l'acteur pour que celui-ci améliore sa prestation. La question de l'attention à l'autre et de l'intention est fondamentale pour le circassien expert.

Composante épistémique :

Nous appelons, ici composantes épistémiques, trois conventions appartenant aux trois activités scéniques, cirque, théâtre et danse : le code *Siteswap* (comme en jonglerie), le rituel des trois coups (comme au théâtre), la scène et les coulisses (comme en danse)

Le code *Siteswap* permet le passage à l'écriture d'une pratique. Cette codification mathématique permet d'imaginer de nouvelles figures et *routines* et induit une communication facilitée entre connaisseurs qui partagent ainsi une culture commune. Les élèves communiquent avec un langage « jonglistique » simplifié, qui sert alors de référence à la classe pour la conception de leur *routine*.

Le rituel des trois coups : Si au cirque traditionnel, le début du spectacle est annoncé par Mr Loyal qui franchit la *gardine* (rideau rouge) pour entrer en piste, en fanfare et annoncer les numéros, pour les circassiens contemporains qui ont adopté la scène de théâtre, l'entrée en scène se fait d'emblée par le premier tableau de la pièce comme le font les acteurs ou les danseurs. « Les trois coups » sont une convention théâtrale du théâtre classique. Cette convention semble avoir au théâtre, une double fonction à la fois une dimension mythique, voire religieuse et une fonction technique.¹⁷¹ Cet emprunt didactique qui fait référence à une pratique théâtrale a une fonction de rituel rythmique dans la classe. Il annonce à tous les protagonistes qu'un événement va avoir lieu. C'est un moment « extra-ordinaire » qui va se dérouler. Cette dimension « hors temps prosaïque », sacré (Jeu, 1977) est importante pour la paire enseignant-chercheur qui veut « mettre en condition » la classe: c'est le début de « l'aventure artistique» pour tous.

Conventions spatiales de l'espace scénique :

Rappelons que le choix de la scène au détriment de la piste, est réalisé pour permettre aux élèves de se concentrer sur un seul point de vue des spectateurs. Ce choix est justifié par le fait que l'espace circulaire où tous les points de vue convergent amène une tension lourde qui peut être difficile à « gérer » pour l'élève. Car sur la piste, « il (l'artiste) donne à voir la gloire ou la défaite » et est surveillé par le public comme un « œil » multiple, « aucune illusion n'est permise, aucune magie » (Fagot, 2010). D'autre part, le choix de prendre en référence culturelle le cirque contemporain amène à investir l'un des lieux qu'il a choisi : le théâtre. L'enseignant structure la scène avec des coulisses pour permettre aux élèves acteurs de se concentrer avant le spectacle, et aussi pour préserver les symboliques du lieu : dans les coulisses, on reste « la personne » lorsque l'on entre en scène : on est autre, on endosse la personnalité d'un personnage. Pour le spectateur, les coulisses matérialisent ce que l'on ne doit pas voir et demeurent lieux de mystère. Si la piste, l'arène « met à nu » l'artiste qui se dévoile aux yeux du public sans pouvoir se réfugier hors de leur portée, les coulisses constituent un espace « hors champ » à la fois protecteur pour l'artiste et mystérieux pour le spectateur. L'enseignant n'a pas

¹⁷¹ Au théâtre les trois coups sont frappés avec un bâton appelé « brigadier » (nom du chef des machinistes) sur le plancher, juste avant le début d'une représentation, pour attirer l'attention du public, particulièrement quand il y a un lever de rideau au théâtre. Ce rituel permet aussi aux différents protagonistes du spectacle de se préparer. Cette tradition, plus particulièrement en France, peut venir du Moyen Age, où trois coups, symbolisant la Sainte Trinité). Ces trois coups pouvaient être précédés de onze autres martelés (douze apôtres moins Judas), mais encore, un appel aux neuf Muses de la Grèce Antique. Il y aurait donc neuf coups rapides plus les "trois coups" donc, douze coups. Le douze étant dans sa symbolique, un nombre parfait, symbole de l'unité du théâtre. Une autre explication fait correspondre les trois coups à trois salutations que les comédiens exécutaient avant de jouer devant la Cour : le premier vers la reine (côté cour), le deuxième vers le roi côté jardin, et le troisième pour le public. Dans le théâtre classique français, le régisseur martelait le sol afin d'annoncer le début de la représentation aux machinistes. Ensuite, un premier coup venu des cintres, lui répondait ; un deuxième montait du dessous de la scène et un troisième venait des coulisses. Chaque machiniste se trouvant donc bien à son poste, le régisseur pouvait ouvrir le rideau.

choisi les conventions théâtrales du « *côté Cour et côté Jardin* » chargées de signification¹⁷², et a adopté les conventions spatiales de la danse.¹⁷³ Les élèves pour construire leur déplacement sont amenés à circuler dans des sens et sur des trajets définis par une convention utilisée en danse divisant la scène en diagonales et médianes. Cette convention scénique qui structure l'espace organise les déplacements des élèves. Les élèves passent d'un déplacement spontané de type « grégaire » en cercle (sens inverse des aiguilles d'une montre) et « fonctionnel » organisé par la manipulation à un « chemin » structuré, porteur de sens. C'est ainsi que le groupe de Flo va prolonger le chemin désigné par P. (de 8 vers 1), dans les coulisses pour ressortir et entrer à nouveau en scène (Ils entrent *côté Cour* et sortent¹⁷⁴ *côté Jardin*, pour à nouveau entrer *côté Jardin*).¹⁷⁵ On remarque qu'ici la coulisse, lieu de mystère est l'occasion pour le groupe de créer un certain suspens : c'est l'absence, c'est l'attente bientôt comblée par la nouvelle entrée des artistes.

1.2.1.2 : La dimension temporelle du *milieu* didactique.

« Le temps est une seconde dimension intrinsèque de l'apprentissage : on gère un devenir à partir d'un passé (Loquet, Roncin & Roesslé, 2007). Le *milieu* didactique est structuré temporellement par l'apprentissage de quatre figures et du spectacle de leur enchaînement (*routine*). « Le *jeu d'apprentissage* est préparation et progression vers un *jeu épistémique*, vers « un temps actif » lié à la qualité du *jeu épistémique* » (Loquet, 2009). Analysons dans cette leçon, ce « temps actif » qui amène l'élève à jouer au jeu circassien. L'élève, à partir d'une proposition de manipulation s'engage dans la création de ses propres figures. L'enjeu est d'improviser, comme peuvent le faire les artistes professionnels à partir d'un déjà-là, d'une contrainte fixée et d'expérimenter plusieurs solutions. Par exemple, l'élève essaie plusieurs contacts, imite ses camarades pour choisir à la fin, trois contacts maîtrisés, avec plus ou moins de succès. Puis il est amené à faire des choix, qui dit choix, dit renoncement, faire le « deuil » Moreigne (2001) de certaines figures, pour construire une *routine* collective que chaque membre du groupe est en mesure de réaliser. Le groupe d'Ade choisit la *routine* de Flo jugée réalisable par tous les membres du groupe, qui de surcroît permet un jeu d'acteur. Enfin le groupe

¹⁷²Rappelons que les conventions théâtrales désignent pour le public, le côté de la scène à sa gauche : côté Jardin et le côté droit côté cour. Jusqu'à la Révolution française, on disait *côté du roi*, correspondant à la loge du roi, pour le côté jardin et *côté de la reine* correspondant à la loge de la reine pour le côté cour. Le côté jardin est valorisé par rapport au côté cour ; c'est le "bon" côté, le côté positif, celui de l'entrée du héros. Le danger, les menaces, le traître viennent du côté cour.

¹⁷³ J. Thomas (jongleur contemporain) cité par Carasso & Lallias, 2010, p.52) découpe l'espace scénique en diagonales et médianes en utilisant comme référent les points cardinaux et les parallèles et cercle du globe terrestre (équateur et tropiques) avec au centre « l'étoile magique ». Il distingue des zones comme la petite périphérie et la grande périphérie.

¹⁷⁵ Acte6sc2TDA178à181GpeAde.

présente à un public les choix réalisés. Le *jeu d'apprentissage* qui consiste à passer d'un simple jeu technique de manipulation de balle à un jeu de scène est comparable au jeu de l'expert : ici l'élève vit en accéléré l'expérience de la création dans ses différentes phases (Moreigne 2001) : phase de recherche à partir d'une contrainte¹⁷⁶, phase de concertation et de choix¹⁷⁷, phase de répétition¹⁷⁸, d'exposition des propositions à un public¹⁷⁹

1.2.1.3 : Evolution des responsabilités

La responsabilité est une troisième dimension intrinsèque de l'apprentissage : si l'on veut enseigner quelque chose à quelqu'un, il faut que celui-ci agisse en « première personne. Nous avons repéré trois événements révélateurs de l'évolution des responsabilités. Lors de l'imitation de la figure *isolation* démontrée P., les élèves adoptent dans un premier temps, à la fois les postures, les grimaces, les énergies et vitesses d'actions de l'enseignant, puis créent leurs propres *isolations* avec la recherche des postures, des attitudes et contrastes de vitesse correspondants. Ici, les élèves semblent avoir repéré à la fois les critères d'une posture efficace, pour signifier que la balle est vivante : comment tenir la balle, comment donner l'illusion qu'on la pousse ou qu'on la tire par des bras tendus, des flexions de jambes, un dos tonique, mais aussi les contrastes de vitesse : lent puis vite, arrêt, saccadé qui dynamisent le mouvement. L'indicateur qui nous permet d'annoncer qu'il y a transfert de responsabilité est que chaque élève va au-delà de la simple reproduction des gestes de l'enseignant.¹⁸⁰ En effet, certains inventent une histoire autour de la balle qui les amène à un jeu d'acteur, comme Val qui simule une attaque de sa balle sur son œil et son bas ventre¹⁸¹ ou Flor qui fait mine d'être assommé par sa balle lancée à la verticale.¹⁸² De la situation « s'orienter vers le photographe » où l'enjeu est de s'orienter par rapport à un public, on passe à un véritable jeu d'acteur pour Ade qui cherche pendant le spectacle le regard des spectateurs par quelques œillades appuyées, voire les provoque par un jeu de cache-cache derrière les coulisses ou les prend à témoin lorsque la balle tombe¹⁸³.

1.2.2 : Les jeux épistémiques :

Nous reprenons, pour extraire ces éléments culturels de l'analyse anthropologique, les trois descripteurs utilisés par Loquet (2009) : le registre des émotions, des techniques et des transformations corporelles.

¹⁷⁶ Acte4sc1.

¹⁷⁷ Acte4sc2TDA 159-160.

¹⁷⁸ Acte5.

¹⁷⁹ Acte6sc1.

¹⁸⁰ Acte2sc4TDA121TDA129P.

¹⁸¹ Acte2sc4tab1TDA135Val.

¹⁸² Acte2sc3tab2TDA114Flo.

¹⁸³ Acte6sc2.

1.2.2.1 : Quelles émotions ?

A quel *jeu épistémique* les élèves se sont rendus capables de jouer ? Nous sommes amenés à extraire de la « décantation de la pratique » de classe, des *éléments épistémiques* du cirque.

Emotions : « Lancer de plus en plus haut »

Tous les élèves de la classe manifestent un plaisir évident dans le défi de lancer et rattraper leur balle. Si certains élèves comme Chl diminuent l'amplitude du lancer pour assurer la réception,¹⁸⁴ certains garçons comme Ale, Jor et Val semblent vouloir atteindre le plafond en lançant leur balle, plusieurs fois de suite, pour la rattraper avec plus ou moins d'efficacité.¹⁸⁵ On peut s'interroger sur ce geste répétitif et commun à plusieurs élèves. Nos élèves jongleurs semblent poussés, mystérieusement par cette même intention symbolique, source de plaisir et d'émotion de réunir par un même geste « le ciel et la terre ».

Emotions : faire rire avec sa balle.

Les jeux didactiques (*contact* et *isolation*) semblent avoir construit chez l'élève un nouveau rapport à l'objet. Si dans la manipulation aérienne, nous avons observé le plaisir de lancer haut et de rattraper, il semble qu'avec Val c'est le côté théâtral du cirque qui devient source de plaisir. Lors du travail sur l'isolation Val joue le rôle d'un personnage malmené par sa balle qui lui porte des coups.¹⁸⁶ Le plaisir perceptible de manipulation est doublé de la satisfaction de l'impact constaté sur le spectateur : Ant spectateur de la scène rie aux éclats¹⁸⁷. L'émotion née de la manipulation s'organise autour de deux registres à la fois le plaisir du jeu théâtral : faire rire et celui éprouvé dans la dextérité à manipuler l'objet.

Emotions et sensualité : le contact et le lâcher prise

Lors des *jeux didactiques* de contact¹⁸⁸ on observe que les élèves testent plusieurs « creux » et « cavités » corporels : la main, l'œil, l'oreille, le pied, ils s'observent mutuellement pour copier les solutions trouvées, s'essaient sur des paris improbables comme Bra qui place sa balle sur le sommet de la tête. Ils sont concentrés, méticuleux dans leurs recherches. Cette expérimentation place les élèves devant l'obligation d'offrir à la balle un espace « à fleur de peau » pour se loger et rester équilibrée. La contrainte de se déplacer avec la balle en contact amène la classe à adopter des postures adaptées pour, à la fois s'équilibrer dans le déplacement et équilibrer la balle. C'est ainsi que Bra, la balle sur la nuque, se déplace tête baissée à petits pas,¹⁸⁹ que Jim et Pau, la balle sur l'œil, se déplacent concentrés la tête penchée en arrière le buste légèrement arc-

¹⁸⁴ Acte2scé1tab1TDA120TDAClé

¹⁸⁵ Acte2scé1tab1TDA17Val, Jor, Ale

¹⁸⁶ Acte2sc4tab2TDA135Val

¹⁸⁷ Acte2sc4tab2TDA135Ant.

¹⁸⁸ Acte2sc2tb2TDP100P.

¹⁸⁹ Acte2sc2tb2TDABra

bouté. L'objet doit être manipulé avec précaution et stimule finement les ajustements posturaux. Ce dialogue corps-objet s'inscrit alors dans un nouveau rapport sensible, précis et minutieux comme le réalise le jongleur contemporain qui offre son corps à la balle tel un terrain de jeu : il accepte de « lâcher prise » comme le souligne Thomas (Carasso & Lallias, 2010). On repère aussi que le *jeu didactique* du déplacement avec une balle en contact engage les élèves dans des postures qui renvoient au spectateur des images poétiques telles que Pau qui circule en tournant en ayant coincé la balle entre sa tête et son épaule. Sa circulation curviligne engagée par la tête penchée renvoie à la ronde, l'ivresse des danses choréiques¹⁹⁰ ou Flo qui porte sa balle sur sa main fermée : « bougie », et semble chercher quelque chose¹⁹¹ ou Jim qui se déplace très raide avec la balle posée sur le dos de deux doigts légèrement écartés, à hauteur de la bouche comme si il fume un cigare.¹⁹² Les *jeux didactiques* du contact ont permis une ouverture vers le champ poétique même si l'enseignant ne l'a pas fait remarquer à la classe, il n'en demeure pas moins vrai que cette expérience corporelle nouvelle s'inscrit dans une jonglerie significative du paradigme contemporain : « Désormais, dans un mélange de continuité et d'innovations, la manipulation devient simplement porteuse d'un sens que l'accumulation exponentielle de massues ou de balles avait depuis près d'un siècle, quelque peu contribué à effacer » (Jacob, *Op.cit.*, p.73). Nous sommes ici dans une recherche d'émotions différentes de la jonglerie classique qui recherche « l'épate » du spectateur par la surenchère d'exploits basés sur la domestication de l'objet. Au regard de cette bascule idéologique, la chute de balle a un statut différent.

Emotion et statut de la chute

Lorsqu'Ade perd sa balle, elle improvise spontanément un jeu d'acteur en accentuant l'effet : elle perd sa balle et adresse une mimique au public, hoche la tête, les lèvres serrées, le buste tonique en la ramassant.¹⁹³ La chute perd alors de son statut de faute et devient occasion de création. P. fait repérer aux acteurs comme aux spectateurs, cette nouvelle représentation de la chute et son incidence dans les apprentissages. : « (...) Ade est forte dans le personnage, on est attiré, elle garde son personnage jusqu'au bout, elle fait tomber sa balle, elle rigole : oh j'ai fait tomber ma balle, et elle repart. Si dans la jonglerie classique la chute s'inscrit dans le registre de la faute à proscrire car « métaphore de la déchéance » (Guy, in Wallon, 2002), les jongleurs contemporains accueillent la chute comme occasion d'improvisation et de création.

¹⁹⁰ Acte2Sc2tb2TDA104Pau

¹⁹¹ Acte2Sc2tb2TDA107Flo

¹⁹² Acte2Sc2tb2TDA108Jim

¹⁹³ Acte6sc2TDA183Ade

Emotions : de l'épreuve aux enfers féériques (Jeu, 1977)

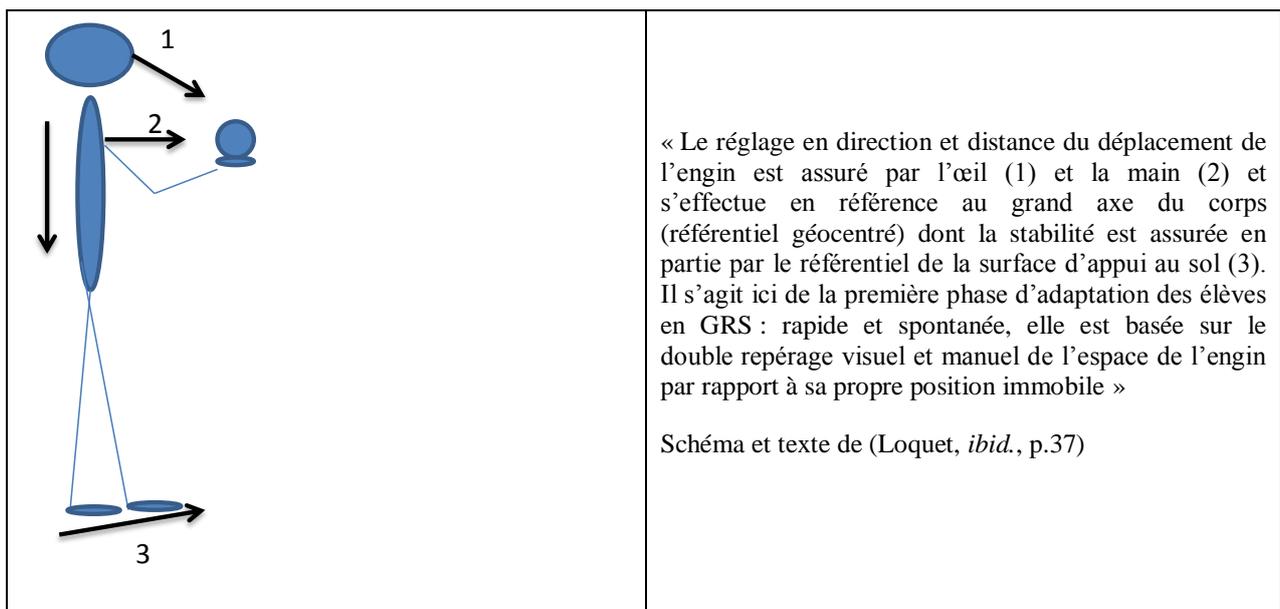
Si dans un premier temps, il s'agissait pour la classe de réussir les défis de composer une *routine* à plusieurs en synchronisme, de réaliser des *flashes* originaux, dans un second temps, les jeux théâtraux se sont invités par l'exploration de techniques comme les *contacts* et les *isolations*. On voit ainsi Val et sa « balle adverse » ou le groupe d'Ade qui semble conter une histoire autour d'une balle indisciplinée : la balle refuse d'obéir et entraîne les jongleurs au sol, puis s'échappe au sol pour être réceptionnée dans les tee-shirts¹⁹⁴, puis docile devient bougie. Les *jeux didactiques* amènent progressivement les élèves au spectacle. Si dans un premier temps c'est l'enseignant « le photographe » c'est ensuite les pairs puis la classe qui deviennent spectateurs. Si le *jeu d'apprentissage* est dans un premier temps, un jeu « d'épreuve » (Jeu, 1977) qui consiste à s'inscrire dans une manipulation d'objet qui crée du déséquilibre, il passe ensuite avec l'instauration des regards des spectateurs : maintenant, le jeu concerne « un autre » : le photographe, le pair, le groupe qui devient un spectateur qui observe et apprécie la prestation. Il devient aussi, notamment par la famille de *l'isolation* et *contact* un jeu de type « mimicry » (Caillois, 1958) qui engage certains élèves à s'aventurer dans le jeu d'acteur (Val, Flo, Ade). L'objet devient personnage, partenaire, la jonglerie devient théâtrale : « Là où d'autres se contentent de l'exploit technique et de l'agilité quasi introspective, c'est en vérité la poésie qu'il (J. Thomas) recherche dans le geste, l'humour, dans l'émotion, dans l'image ; une poésie partagée, quasi théâtrale, offerte au public avec la plus grande générosité. Ainsi a-t-il donné naissance à un nouveau genre : le « théâtre jonglé » (Carasso & Lallias, *ibid.*)

1.2.2.2 : Les transformations corporelles

Pour mieux saisir les transformations corporelles nécessaires à la pratique de la jonglerie, nous nous situons dans l'approche développée par M. Loquet (1996) dans l'analyse des conduites spontanées des élèves en G.R. Tout en se différenciant, car la GR répond à des exigences sportives codifiées de manipulation d'objets comme le cerceau, le ballon, le ruban, la cordelette, les massues. La problématique posée par la jonglerie, au débutant reste cependant proche de celle de la G.R. En effet le jongleur comme le gymnaste (GR) doivent résoudre des problèmes similaires : il s'agit bien pour nos élèves de montrer à un public, des combinaisons de manipulations d'objet avec des déplacements variés. Il leur faut résoudre à la fois des problèmes d'animation de contrôle d'un engin placé sur orbite ou en contact avec le corps avec des déplacements dans un espace déterminé et partagé avec d'autres. M. Loquet, pour expliquer les conduites des élèves débutants utilise comme cadre théorique, les travaux de Paillard (1989). L'intérêt de ses travaux réside dans « l'articulation entre les approches biomécaniques du fonctionnement musculaire, les approches neurobiologiques et psychologiques dans leur

¹⁹⁴ Acte6sc2gpeAde

dimensions cognitives et affectives ; c'est en effet un objectif de convergence scientifique que se fixe Paillard à travers ces études de l'acte moteur » (Loquet, *ibid.* p. 35). A quelles exigences communes doivent se soumettre le (a) gymnaste rythmique et le jongleur débutant ? Tous deux évoluent dans un contexte paramétré par une double exigence les trajectoires et formes de l'objet (Jonglerie) ou de l'engin (GR) dans un espace relativement proche et les trajets ou déplacements du corps. Mais l'existence d'un ordre spatial qui serait commun aux deux entités (corps objet-engin) n'est pas donné d'emblée chez le sujet débutant. En effet, « La séparation entre les systèmes internes respectivement générateurs de ces deux espaces place l'élève devant un conflit, source de nombreux aléas et irrégularités. » (*Ibid.*, p.37). L'activité de manipulation du jongleur ou de la GR s'appuie sur « l'invariance de la position verticale du corps et sur le positionnement du regard et des mains en référence au grand axe du corps » (*Ibid.*)



Nous constatons, dans la première phase d'imitation du *jeu d'apprentissage* que nos élèves contrôlent de façon prioritaire l'objet à manipuler avec quelques coups d'œil donnés à la démonstration de l'enseignant, ce qui entraîne parfois la chute de l'objet. C'est ainsi que l'on voit Mar sur le lancer horizontal, (« 1 ») osciller de droite à gauche au fur et à mesure des transmissions entre les mains. On repère aussi « une réactivité interne compensatrice » (*Ibid.*, p.37) où le corps adopte une attitude stationnaire (pieds écartés) avec une activité de manipulation qui entraîne un balancement du haut du corps. Les premières expériences sont des « expériences pour voir » (*Ibid.*, p.36) où les élèves se testent, comme Val, Ale et Jor qui expérimentent la hauteur des lancers (« 4 ») et les prises (supination ou pronation) pour rattraper la balle. Ces premières expériences perturbent leur équilibre, leur lancer haut et derrière la tête, les engagent à rattraper en supination (prise peu favorable à la relance rapide) et provoquent un déséquilibre arrière (à la limite de la chute pour Ale). Cette phase est temporaire, car lorsque

l'on passe à la séquence de déplacement en jonglant parmi les autres, la fréquence de ces conduites s'atténue. Il semble que la contrainte se déplacer en manipulant repose « sur un changement de cadre visuel : d'un très précoce « cadre visuel géocentré » assistant la manipulation, on passe à un « cadre visuel ambiant » assurant la maîtrise de l'espace des lieux. Cependant on remarque des conduites qui privilégient encore ou le contrôle de l'espace de déplacement ou le contrôle de l'engin et ce, en fonction des conjonctures (milieu ou manipulation). C'est ainsi que l'on observe, sur certaines trajectoires notamment le 4 (lancer vertical) et le 3 (« le petit pont »), que l'élève a tendance à marquer une pause dans son déplacement pour vérifier plus étroitement les trajectoires en les suivant du regard (Mar), ou au contraire il réalise un arrêt de la balle à chaque réception pour contrôler l'espace environnant. Certains élèves croisent ou suivent de trop près un partenaire, alors ils s'arrêtent et se crispent sur l'objet (Jor). On constate donc comme Loquet l'a fait chez les élèves en GR, une « discordance visuelle » imposée par les contenus observés : que choisir de contrôler l'espace ambiant et les partenaires ou l'objet manipulé ? Cette problématique contribue à morceler les espaces (espace de manipulation, espace de déplacement). Il semble que l'obstacle rencontré par le jongleur soit de même nature que celui de la GR : « le point de départ est l'oscillation entre les deux référentiels spatiaux distincts (géocentré / ambiant) qui servent à guider les actions les actions différentes. » (*Ibid.*, p.40). Pour résoudre ce conflit et ré-harmoniser le « système de contrôle » du « super espace » (*Idem*), il faut opérer un renversement d'autorité du visuel sur le tactile lors de la manipulation. La dé-corrélation entre les espaces visuels et manuels est fondamentale à acquérir et nécessite la construction d'invariants. L'un des invariants est de « construire une main-instrument perceptif » (*Ibid.*, p.41) qui par les contrôles tactiles permette de se passer du contrôle visuel permanent de l'objet. Le regard alors relayé, peut alors remplir alors d'autres fonctions, comme le contrôle de l'environnement (Etre à l'écoute de « l'espace » et des autres, se rendre disponible au sens où l'entend ADP) ou comme « instrument » de communication vers le public. « Cette main instrument perceptif (qui) identifie (sans le secours visuel) l'invariant directionnel de la gravité subie par l'engin et qui, à partir du double référent (verticale de l'engin, verticale du corps), imprime des transformations spatiales au trajet de l'engin. » (*Ibid.*). « A cette condition, l'élève doit être en mesure de détecter « par assistance proprioceptive la référence vraie (objective (celle du fil à plomb) appliquée au centre de gravité de l'engin (de l'objet pour nous) » (*Ibid.*). Nous verrons dans le paragraphe suivant que cette problématique a permis l'émergence de techniques chez l'expert et la mise en évidence d'invariants fondateurs de techniques de manipulation. Une autre transformation corporelle est observée au cours de la leçon : les sens et orientations des déplacements. Nous avons relevé que les élèves se déplacent de façon spontanée, en cercle et dans le sens inverse des aiguilles d'une montre. Il semble qu'inconsciemment un code de circulation commun de type à l'unisson

organise le groupe. Peu de travaux peuvent expliquer ce phénomène singulier observé régulièrement chez les débutants. L'analyse anthropologique de B. Jeu explique cette tendance mystérieuse « comme l'observance instinctive d'un rituel ancien. On accomplit un parcours cosmogonique pour inciter le monde à continuer de tourner. Le monstre serait le chaos, la fin du monde. » (Jeu, *Op. Cit.*, p. 81). Les hommes seraient portés par cet instinct grégaire de tourner tous dans le même sens pour aider la terre à tourner, semble nous dire Jeu. A côté de cette approche anthropologique, nous avons relevé une thèse originale celle de Fukami (2004, p.69) qui explique que ce phénomène serait d'origine neurologique. C'est l'hémisphère droit du cerveau qui commande la perception de l'espace. Dès lors, l'hémisphère droit contrôlant la moitié gauche du corps, la vision serait meilleure du côté gauche, cette meilleure visibilité nous encouragerait de façon spontanée à courir vers la gauche. Sans exclure ces théories, nous pouvons faire l'hypothèse qu'en tournant tous dans le même sens les élèves semblent aussi résoudre le problème de la gestion des déplacements à plusieurs dans un même espace. Ce type de déplacement (en avant, tous dans le même sens, permet en réduisant les incertitudes de limiter les contrôles visuels pour se déplacer et maintenir le contrôle de la balle. P. relève cette conduite et le fait observer à la classe¹⁹⁵ On remarque qu'à la suite de cette intervention associée à celle de combler « les vides de l'espace », parmi des conduites qui résistent (en avant et sens des aiguilles d'une montre), de nouveaux déplacements vont émerger (en diagonale (Adr), en marche arrière (Mar, Jor, Que), en sens inverse (Val et Ade). Une transformation corporelle semble alors s'opérer, la volonté de sortir du groupe et de ses conduites spontanées et grégaires pour adopter des conduites motivées par des intentions conscientisées, personnelles et singulières. Une bascule semble alors se manifester pour certains élèves qui guidés par de nouvelles représentations et intentions semblent passer « du tous en même temps, dans le même sens à seul, parmi tous, dans des sens différents. »

1.2.2.3 : Les techniques

Les techniques corporelles (Mauss, 1934) sont issues de contextes particuliers qui posent à l'homme des problèmes qu'il tâche de résoudre en adoptant des conduites appropriées. Les APSA sont saturées de techniques qui sont autant de réponses aux contradictions que le sportif ou l'artiste doit résoudre. Elles sont constituées de stratégies, d'habiletés de savoir et de savoir-faire stabilisées pour une période comme autant de « référentiels et d'invariants ». Nous étudions les techniques de manipulations de balle. « Les invariants » inhérents aux techniques, ici, circassiennes prennent pour la communauté de spécialistes la forme d'une « culture » qui se partage et se transmet. Si l'enseignant n'a pas procédé à l'institutionnalisation de ces référents, les transactions enseignant élève ont permis cependant la transmission des savoirs relatifs à ces

¹⁹⁵ Acte2 famille lancer tableau 2

« invariants » notamment par le biais de la démonstration et des expérimentations en déplacement qui ont suivi la démonstration. Lors de sa démonstration, P. adopte la technique de manipulation suivante pour la trajectoire « 3 » (petit pont) : les coudes sont collés au corps, les avant-bras à l'horizontale, les mains ouvertes en supination légèrement orientées l'une vers l'autre, les poignets « souples ». A chaque réception de balle, la main reste entr'ouverte et amortit la réception doucement pour relancer aussitôt à un point haut stable au-dessus de sa tête. Le regard prend un point fixe à l'horizontale ce qui semble lui permettre de « voir la classe » comme au travers d'une « fenêtre » en triangle constituée par les avant-bras et la trajectoire haute de la balle (hauteur des yeux).¹⁹⁶ Cette démonstration est mise en scène pour être imitée : P. se met face à ses élèves, debout sur un banc pour être visible par toute la classe. Si P. ne donne pas de consignes précises sur les modalités de lancers et rattrapés, sa posture de jongleur d'expert expose à la classe un modèle technique qui s'appuie sur des référentiels ou invariants tel que le *chicken* (Thomas cité par Carasso & Lallias, 2010), le *Hara*, le *lâcher prise* et le point *Gamma* (Durand et Pavelak (1999)). Il nous faut analyser ces éléments techniques sous-jacents à la démonstration. Si le bras tendu est « une unité de mesure » invariante en GR permettant de mesurer les variations et positions respectives du corps et de l'objet (Loquet, 1996), la position : coudes au corps, mains ouvertes en supination à hauteur du nombril constitue un « invariant » que J. Thomas appelle la *chicken position* ou « position de base du jongleur, qui ressemble à celle d'un poulet sur la broche, les coudes près du corps. » (Carasso et Lallias, *ibid.*, p. 59).

-Le *Hara* : les orientaux nomment le nombril le *Hara* qui symbolise la naissance, la vie. Il est à la fois centre de vitalité et « repère relatif idéal » car projection en avant du centre de gravité. Il est le centre de la bulle dans laquelle le jongleur est placé et constitue le référent de toute manipulation ou déplacement. (Durand & Pavelak, *ibid.*, p.30) Cette posture technique à forte consonance biomécanique, mais aussi symbolique fait l'objet d'une démonstration par l'enseignant. Les élèves par imitation adoptent la posture donnée à voir. Si les coudes au corps sont la référence, d'autres invariants doivent être associés pour permettre la régularité dans les manipulations comme le *lâcher prise* et le point *Gamma*.

-Le *lâcher prise* : Mar et Clé resserrent la main sur leur balle comme pour mieux la contrôler ce qui crée une jonglerie hachée en juxtaposition¹⁹⁷. Pour que la « main instrument perceptif » soit efficace, elles doivent renoncer à agripper l'objet une fois rattrapé, tendance observée chez beaucoup d'élèves qui ne peuvent alors enchaîner rapidement les figures. P. adopte lors de sa démonstration, le *lâcher prise* en adoptant une technique manipulative avec des mains semi-ouvertes et des poignets souples et insiste : « (...) A chaque réception de balle, la main reste

¹⁹⁶ Acte2sc1Tb1TDP11P.

¹⁹⁷ Acte2sc1tb1TDA19et20Mar et Clé

entr'ouverte, le poignet amortit la réception pour relancer aussitôt dans un mouvement de bas vers le haut (...) », ¹⁹⁸les élèves s'organisent avec des mains qui « sur-agissent »¹⁹⁹ en emprisonnant la balle par une réception serrée qui conditionne alors la relance. Cette « sur-action » de la main est observée par Loquet pour le débutant dans la rotation du cerceau. (*Ibid.* p.26). L'auteure explique que la main doit laisser agir la pesanteur : « La main qui manipule est en apparence « passive », elle laisse la pesanteur agir et impulser la rotation. » (*Ibid.*, p.52). Pour le débutant, la main devient obstacle, elle ne laisse pas agir l'objet par son propre mouvement et cherche à le saisir pour le contrôler. Cette juxtaposition des espaces de réception et de relance peut être accentuée par des stratégies de prises. C'est ainsi que Clé lors des lancers « 1 » (lancer horizontal) saisit en pronation puis passe à l'autre main en supination. Les figures sont juxtaposées et la *routine* est hachée. Le *lâcher prise* permet d'amortir et de relancer avec plus d'efficacité, ce que Val, Jim, Adr, Que, Ade, Flo parviennent à faire après plusieurs essais.

Le point Gamma

Lors des expérimentations, les élèves suivent du regard de bout en bout les trajectoires « 3 » et « 4 » de leurs balles, seule la trajectoire « 1 » semble pour certains favorable à une manipulation « à l'aveugle ». On remarque pour le « 4 » les hauteurs sont hautes ce qui entraînent pour certains (Jim) des reprises de balle au-dessus de la tête en prise supination. D'autre part, on constate une plus grande régularité des hauteurs de balle des « 3 » qui se stabilisent légèrement au-dessus du front. Il semble que ce repère soit favorable à la stabilité des trajectoires. Il semble que ce point soit un autre invariant identifié par les jongleurs professionnels appelé *point Gamma* qui est « tout à la fois l'axe autour duquel gravitent les objets et l'endroit où la perception se fixe (...) » Ce point se situe un peu au-dessus du front « tel un troisième œil » (*Ibid.*, 1999). Si dans un premier temps, le débutant suit du regard une grande partie de la trajectoire, l'espace s'en trouvant alors fragmenté en phase de lancer, trajectoire et phase de réception. « La perception du *point Gamma* est une première prise de conscience globale du phénomène. Une étape ultérieure consistant à voir au-delà de la figure, en regardant à travers *Gamma* comme à travers un « hublot ». Le *point gamma* est le point de convergence des balles et un point de visée pour le débutant. Une fois intégré par le jongleur, il permet au regard de s'engager dans des actions de déplacement ou de contrôle, comme le fait P. qui contrôle la classe au travers « du hublot » que nous avons décrit.²⁰⁰ Ce point invariant conjugué au *lâcher prise* et à la *chicken position*, permet à P. de manipuler tout en tournant la tête à droite et à gauche pour contrôler et encourager la classe. Les trois invariants épistémiques repérés ont fait

¹⁹⁸ Acte 2Tab 1

²⁰⁰ Acte2 famille lancer tab1P.

l'objet d'un apprentissage par les jeux d'imitations puis d'expérimentations successives dans l'espace sans institutionnalisation de la part de l'enseignant.

2 : Analyse a posteriori leçon 2

2.1. : Description leçon 2.

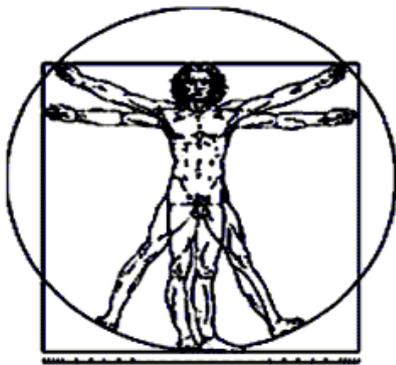
2.1.1 : Thème de la leçon 2 déclaré par l'enseignant :

Complexification de la jonglerie collective par 4 (machine complexe) combinant des formes de jonglerie, des effets variés, des circulations complexes sur des trajets complexes et orientés.

A. Echauffement :

Le rôle d'artiste « jongleur » qui maîtrise des techniques.

1. Construction d'une nouvelle forme de jonglerie individuelle : « Jongler avec le corps » « le Léonard de Vinci individuel » ou LDV : support de la représentation par Léonard de Vinci de l'analyse des proportions du corps humain selon Vitruve en 1492).



Définition de 5 points d'entrées ou de sorties par lesquelles les balles peuvent passer soit par des main-main (facile) soit par des lancés (difficile). Expérimentation de plusieurs figures puis en choisir une 2 que l'on va enchaîner en déplacement de façon homogène sur l'ensemble de l'espace scénique. Support musical avec une rythmique aisément identifiable.

Se mettre par 2 et expérimenter toutes les manières possibles de faire circuler la balle autour de la position de LDV de son partenaire. Au top sonore, le jongleur se fige dans la position de transmission et l'on inverse les rôles. Des numéros sont attribués aux groupes de 2. Inversion des rôles de spectateurs et de jongleurs. Rechercher un LDV par groupe de 4 sur une traversée de la scène en utilisant des contacts, des jonglages, des déplacements différents.

B : Construction de la «machine de jogle» complexe

Le rôle du « chorégraphe » qui donne des idées, écoute les idées des autres, fait des compromis, et choisit en fonction de l'effet recherché.

1^{ère} exigence (la moyenne 10/20) : La machine simple : 4 formes de jonglerie clairement identifiables (Acte de 5 répétitions de chaque figure)

2^{ème} exigence (note de 10 à 15) la machine complexe : la variété des effets simples et décalés - Des trajets complexes entre l'entrée et la sortie (zigzag, ½ cercle, cercle etc...)- Un LDV individuel par jongleur - Des rebonds ou de nouvelles formes d'attrapés (« pingouin ou patte de chat ») - Articuler les éléments (exigence 1) de la machine simple avec les éléments de machines complexes (exigence 2). Exemple : départ synchro avec des flashes, LDV collectif avec des lancés type « 3-4-1 » intercalés, une isolation en décalé sur une trajectoire en ½ cercle, un contact en arrêt sur image, une sortie en LDV collectif.

C. Représentation de «notre machine complexe» en public.

Le rôle de « spectateur » qui donne un avis constructif (regard « critérié », j'aime parce que..., j'aime moins car...) pour aider à l'amélioration du spectacle. Éléments à observer : 1 : « Le contrat de base est-il respecté, les 4 formes de jonglerie (simple) apparaissent-t-ils clairement ? Les jongleurs ou les balles sont-ils visibles (orientation) ? 2 : En quoi la machine est complexe, difficile à réaliser, originale

2.1.2 : Description narrative de la leçon 2.

Cf. Annexe 9 : Description leçon 2

2.1.3 : Présentation synoptique de la leçon 2 :

Cf. Annexe 9 : Synopsis leçon2.

Acte 1 : Démonstration devant la classe de Pau et ADR du LDV.

Acte 2 : Le LDV par deux : trouver des espaces de circulation de balle chez son partenaire. Etude du duo Mar et Pau.

Acte 3 : Montrer à un autre groupe le LDV à deux duos Que ADR

Acte 4 : Phase de discussion P. et la classe.

Acte 5 : Démonstration et explications de « la machine » avec le groupe d'ADR.

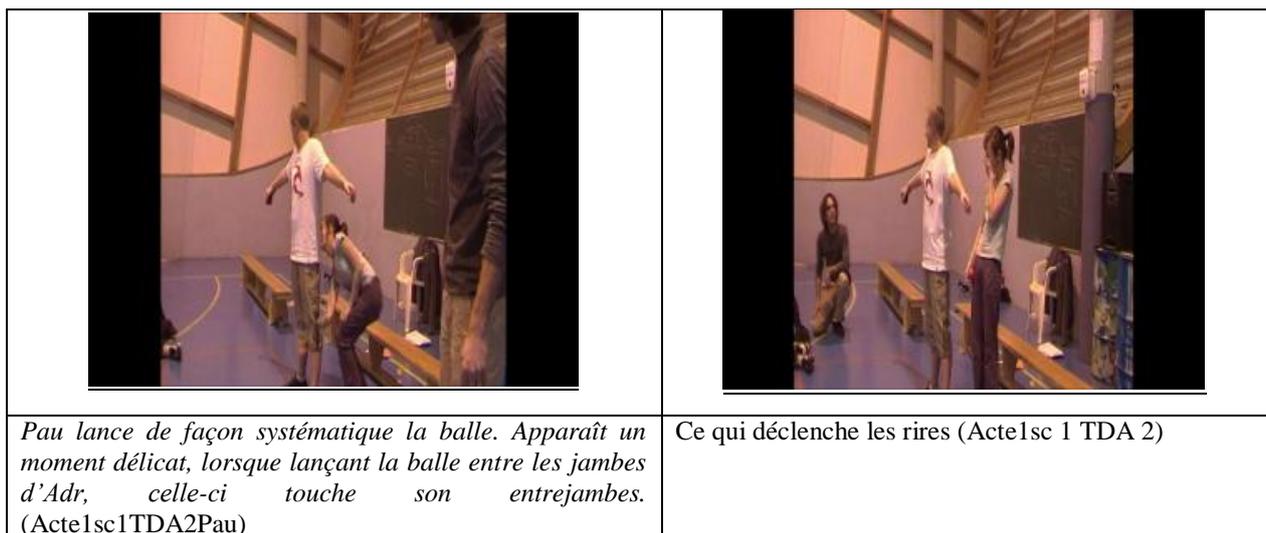
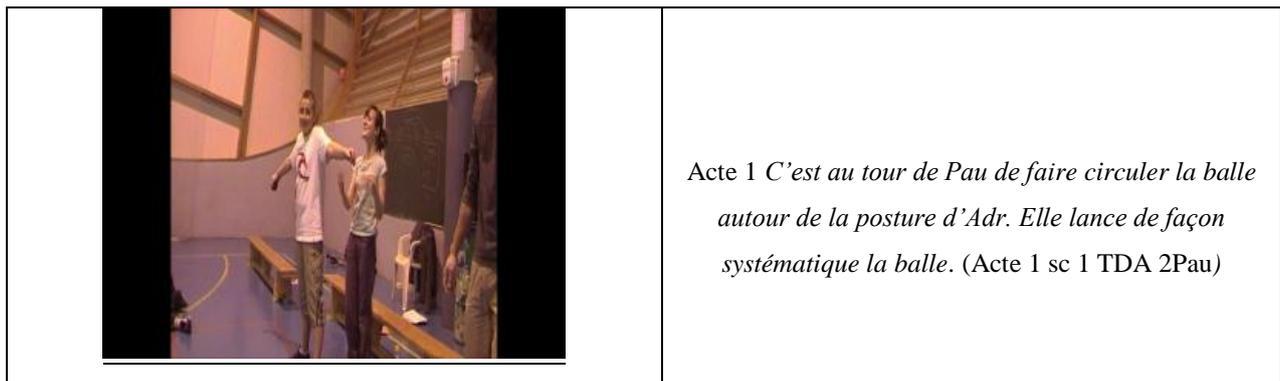
Acte 6 : Recherche par groupe de quatre (constitué par deux duos) « une machine » en mouvement. Etude du groupe d'ADR.

Acte 7 : Donner à voir en spectacle « sa machine » en mouvement. Etude du groupe d'ADR.

2.1.4 : La mise en intrigue didactique entre les deux moments-clés de l'Acte 1 à l'Acte 6.

Acte 1 : P. démontre avec ADR, le passage de la balle dans les espaces déterminés par le LDV. Cela permet à P. d'expliquer à la classe, les points d'entrée et de sorties de balle, de déterminer

les voies de circulations, entre le geste facile : le donner de main à main, et le geste difficile : le lancer.²⁰¹



Adr et Pau réalisent le jeu LDV. Lorsque la balle lancée par Pau touche l'entrejambes d'Adr, déclenchant l'hilarité de la classe²⁰², P. détourne la « délicatesse » du geste, en mettant en évidence la difficulté du lancer : « c'est plus difficile que de faire des transmissions de main à main »²⁰³. C'est l'occasion pour P. de mettre en évidence la difficulté du geste technique et l'intention de donner à voir la balle. Puis P. déclenche « le top photo ».²⁰⁴ Pau reste penchée les mains autour de la jambe gauche d'Adr²⁰⁵. Celui-ci se dégage de l'emprise des bras de Pau penchée. Il fait circuler plusieurs fois la balle mais la balle tombe. Lorsque la balle chute, P. dédramatise la chute « ce n'est pas grave, vas-y, vas-y ! »²⁰⁶.

Acte 2 : le LDV de Pau et Mar : Chaque duo expérimente le LDV. Pau amorce dès le départ des lancers de balle dans les espaces corporels définis par Mar. Cela l'oblige à se stabiliser à la fois

²⁰¹ Acte1sc1P.-Adr.

²⁰² Acte1sc2TDA2Pau.

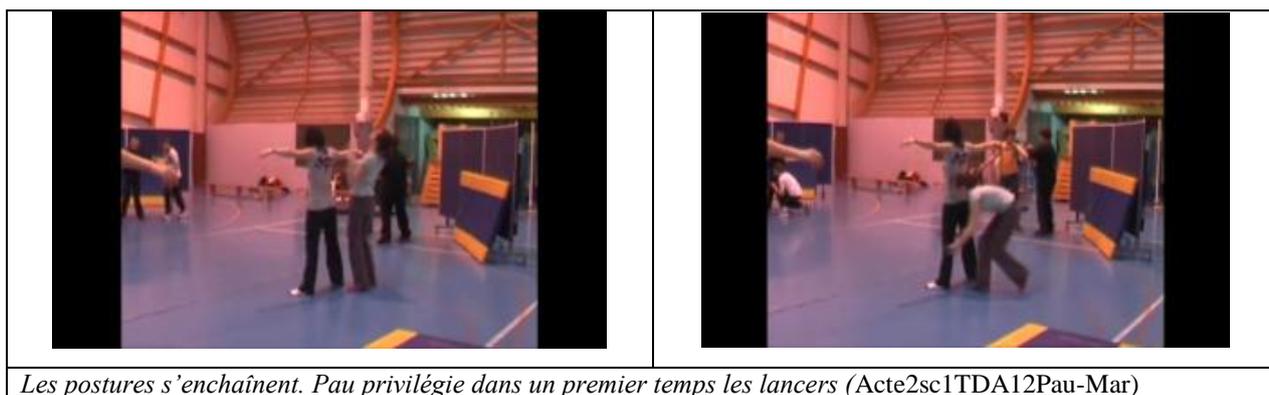
²⁰³ Acte1sc2TDP3P.

²⁰⁴ Acte1sc2TDA5P.

²⁰⁵ Acte1sc2TDA6Pau

²⁰⁶ Acte1scéTDA7P.

dans les phases de lancer et de réception. Au top photo Pau se stabilise, Mar choisit de faire des transmissions de main à main, ce qui lui permet de circuler autour de Pau plus rapidement.²⁰⁷



Les postures s'enchaînent. Pau privilégie dans un premier temps les lancers (Acte2sc1TDA12Pau-Mar)



Alors que Mar privilégie les passages de main à main pour circuler plus rapidement autour de Pau. Alors au second passage Pau imite Mar en se déplaçant rapidement le dos penché, dans un sens puis dans l'autre. (Acte2sc1TDA13Pau-Mar)

A la rotation suivante Pau imite Mar mais introduit une dimension supplémentaire avec des allers-retours rapides dans une posture penchée qui donne l'image des circonvolutions d'une « chenille » qui se déplace autour d'un arbre.²⁰⁸ P. souligne l'aspect théâtral du geste technique et approuve le *geste* par un « oui c'est la chenille. »²⁰⁹. Cette trouvaille approuvée par l'enseignant peut constituer ce que l'on appelle la *matière* que Pau peut utiliser *a posteriori*. Ce commentaire de P. réalisé à voix haute n'a pas fait l'objet d'une institutionnalisation avec la classe. On peut penser que, placées devant la contradiction à résoudre : comment « faire difficile et expressif » à la fois par des circulations de balle, Mar et Pau finissent par choisir des transmissions de balle de mains à mains qui leur permettent à la fois d'en assurer la maîtrise mais aussi de les accélérer, ce qui crée un effet expressif (la chenille). Ici, il semble qu'une progression temporelle dans les interactions verbales (P. et le duo Mar et Pau) et corporelles (entre Mar et Pau) ont fait évoluer la prestation, dans la recherche de plus de sécurité mais de plus d'expression.

Acte 3 : commentaires.

²⁰⁷ Acte2sc1TDA12MarPau.

²⁰⁸ Acte2sc2TDA14P.

²⁰⁹ Acte2sc2TDP15P.



P. : « Je m'adresse aux spectateurs est-ce que vous pouvez faire des commentaires sur ce qui rendait bien, moins bien, ce qui était intéressant, moins intéressant, ce qui était difficile, moins difficile ? (2'') Qu'est ce qui est sympa à regarder ? » (Acte3sc1 TDP16P.)

S'engage une phase d'échanges entre le professeur et les spectateurs sur le LDV. A la question posée par P. : « Qu'est-ce qui est sympa à regarder ? » un élève répond : « Quand la pause est marrante ! »²¹⁰ P. dégage avec la classe, des critères pour qualifier l'expressivité et la difficulté des postures. Elles sont expressives lorsqu'elles rappellent une esthétique classique comme l'arabesque de Pau²¹¹ ou qu'elles renvoient à une symbolique comme la pose égyptienne de Val²¹². Elles sont difficiles lorsque l'attitude choisie repose sur une base de sustentation réduite comme l'équilibre sur un pied de Pau²¹³ ou qu'elle entraîne un renversement du corps peu habituel, comme la posture de Jim (bascule du buste au-dessus de la main posée au sol).²¹⁴ De la même façon, P. signale que le positionnement des bras peut être un indicateur d'originalité et que la diminution de la base de sustentation concoure à celui de difficulté. P. aborde également la question du lien avec le théâtre : « c'est un peu plus du théâtre » pour commenter la posture égyptienne de Val. P. s'attache ici à démontrer le lien entre difficile et original, entre technique et expressif en faisant repérer les critères des deux paramètres du *jeu épistémique* circassien. P. se met, aussi en scène pour amplifier les signes distinctifs d'une posture expressive.²¹⁵

Acte 4,



Adr réalise des circulations de balle autour de Que en posture LDV. Il varie les entrées et sorties (bras, jambe, buste) ainsi que les vitesses.
(Acte 4 scène 1TDA 34 Adr-Que)



Il s'accroupit au niveau des jambes de Que et passe lentement la balle autour de sa jambe gauche, puis se relève lentement pour passer la balle autour du buste de Que. (Acte 4 scène 1TDA 34 Adr-Que)

²¹⁰ Acte 3sc1TDP17é.

²¹¹ Acte3sc1TDA23Pau.

²¹² Acte3sc1TDA25Val.

²¹³ Acte3sc1TDA24P.

²¹⁴ Acte3sc1TDA27Jim.

²¹⁵ Acte1TP18P.



A ce moment précis P. arrête la musique et commande : posture expressive ! (Acte4sc1TDA35 Adr-Que)



Que amusé se relève et passe rapidement la balle autour des bras et de la tête d'Adr. (Acte4sc1TDA41Que)

Acte 4 : utilisant des « arrêts sur image » par l'interruption de la musique, P. saisit des moments clés, où il peut fixer les mouvements en cours, de telle sorte que les élèves produisent quasi à leur insu, des postures peu ordinaires, sortant de l'axe vertical. Il choisit d'arrêter la musique quand, par exemple, les élèves enlacent leur partenaire (ce qui va obliger celui qui est enlacé à se libérer de l'étreinte) ou que leurs bras sont dans des positions dissymétriques ou encore lorsqu'ils sont accroupis ou penchés vers les pieds de leurs partenaires. C'est ainsi que le couple Adr-Que se retrouve dans des positions inconfortables où Que doit se dégager des bras d'Adr.²¹⁶ Ces postures nées de l'improvisation sont le produit d'une décision de l'enseignant et *a priori* non conscientisées par l'élève mais repérées avec l'aide de l'enseignant par les spectateurs.²¹⁷ L'intention pour P. est de faire comprendre aux élèves, que ces postures nées de la dynamique du mouvement remplissent les critères d'une posture expressive, c'est-à-dire originale, autrement dit que « l'on n'a pas l'habitude de voir ». ²¹⁸ Par exemple, lorsque sa balle tombe, Que s'accroupit, pour la ramasser, c'est le moment repéré comme propice par P. pour arrêter la musique. Les spectateurs et Adr (acteur) rient de la situation, indiquant ainsi que le sens du jeu est compris de tous. Les critères de « posture originale » font sens maintenant pour les élèves, acteurs et spectateurs. Le « jeu » de P. permet la concrétisation des critères cités oralement auparavant. P. introduit ensuite la notion de « variations » du mouvement. Il utilise des contrastes avant/arrière, vite/lent, pause/arrêt, pour répertorier à l'aide d'images (le DVD que l'on actionne), les paramètres du mouvement (espace, temps et énergie). Les contrastes évoqués pour le fonctionnement du LDV évoquent ceux des disques digitaux (type DVD) utilisés en vidéo qui font partie du monde familier des élèves.²¹⁹ D'autre part, la discussion avec les élèves a permis de mettre en évidence la nécessité de réaliser des contrastes de vitesses et d'énergie comme faire lent-vite²²⁰ marche avant-marche arrière comme le dit Flo²²¹ et « de tout

²¹⁶ Acte4sc2TDA36Adr37P.

²¹⁷ ²¹⁷ Acte4sc2TDA38é

²¹⁸ Acte3sc1TDP21P.

²¹⁹ Acte3sc1TDP31-32P.

²²⁰ Acte3sc1TDP44-47P.é

²²¹ Acte3sc1TDP55Flo.

mélanger »²²² pour accrocher le regard du spectateur. Mais Flo explique qu'il ne faut pas faire trop difficile dans les contrastes d'énergie car il y a risque de chute.²²³ La problématique de la gestion risque-sécurité dans la recherche d'effets telle que le vivent les professionnels quand ils répètent le geste technique, est ici abordée par l'élève au regard de l'expérience qu'il a menée.

Acte 5 : L'exercice LDV à deux devient un exercice LDV à quatre. Les règles qui définissent le *jeu didactique* consistent : 1) A faire circuler la balle autour des postures de ses partenaires qui sont en contact les uns aux autres tels les « maillons d'une chaîne », à prendre place en bout de chaîne en adoptant soi-même une posture qui permette aux autres partenaires de faire à leur tour circuler leur balle dans les nouveaux LDV. 2) Donner à voir des postures attractives, difficiles et/ou expressives ainsi que des variations dans le mouvement et favoriser par son orientation en fonction du public, une meilleure lisibilité du spectacle.²²⁴ Dans un premier temps, voyant que le groupe d'Adr rencontre des difficultés à reproduire les postures improvisées à l'acte 4, P. sollicite les spectateurs : « Qu'est-ce qu'elle avait comme posture un peu bizarre, Mar ? Qui peut l'aider ? ». Puis, il se met en scène pour amplifier des attitudes d'élèves identifiées comme peu efficaces pour gagner au jeu du LDV. Voici trois illustrations de « cette entrée en piste » de P. a) P. imite la station debout « ordinaire » de Mar qu'il tourne gentiment en dérision : « C'est expressif ça ?²²⁵ b) P. mime en grimaçant une position de garde-à-vous, tout contre Adr « on n'est pas dans une boîte de sardines »²²⁶. c) P. se met dos aux spectateurs et se penche fortement en avant « ça peut-être sympa mais pas toujours »²²⁷ : il parodie ici Que qui fait circuler la balle dos au public, cachant ainsi sa balle et les postures de ses camarades. Grâce ainsi à l'usage de la démonstration des élèves et de sa propre mise en scène, P. s'efforce de rendre saillantes des *règles stratégiques* : pour que le spectacle de la « machine complexe » devienne un jeu gagnant aux yeux des spectateurs qui sont à la fois les témoins mais aussi les acteurs de la « victoire », il faut appliquer les *règles stratégiques* gagnantes suivantes : 1) Il faut assurer la continuité de la chaîne au travers de postures : « des postures expressives on veut les voir à chaque fois et la machine on essaie de la coller²²⁸ (...), qui portent les critères « épistémologiques » du jeu circassien (difficiles et expressifs). En effet, si elle se rompt, la puissance dramatique du « jeu » s'amenuise et l'effet sur les spectateurs échoue. 2) Les variations dans les manières particulières de faire circuler la balle dynamisent le mouvement, activant ainsi l'attention, voire l'intérêt du public par le jeu des contrastes entre les vitesses et les énergies : on veut voir des énergies avec

²²² Acte3sc1TDP49Adr.

²²³ Acte3sc1TDP57Flo.

²²⁴ Acte4sc1TDP63P.

²²⁵ Acte5sc1TDP75P.

²²⁶ Acte5sc1TDP65P.

²²⁷ Acte5sc3TDP91P.

²²⁸ Acte5sc3TDP93P.

des variations, vite-lent, accéléré-ralenti, on essaie d'en rajouter²²⁹. 3) : Le *jeu circassien* consiste à organiser les points de vue des spectateurs en leur offrant une large lisibilité : « je donne à voir la balle au maximum »²³⁰.

<p>Alors maintenant on est sur la construction de la machine complexe. Que va être le premier à partir, les trois autres, vous allez prendre une posture expressive, tu vas devoir passer (s'adressant à Que) entre les trois zones et te retrouver au bout. Dès que Que est passé, à toi ADR de passer et ainsi de suite. (.) C'est à toi (Que) de trouver des solutions(.) Bon, aller maintenant on se colle. (Acte5scène1TDP65P. à TDP83P.)</p>	<p>NON, NON, NON attention on n'est pas dans une <u>boite de sardines</u> (joignant le geste à la parole, il se serre, au garde à vous contre ADR en grimaçant) (Acte5scène1 TDP65P.)</p>

<p>Que se place face à ADR, donc dos au public(...) (Acte 5scène2 TDA85Quen), ADR (Acte 5sc2 TDA86ADR), Mar (Acte 5sc2 TDA87Mar) font circuler la balle face au public.</p>	<p>... je ne dis pas qu'il faut toujours le faire, toujours de se placer comme ça par rapport au public (tournant le dos au public, penché en avant) en revanche, je donne à voir la balle au maximum (Acte 5sc3 TDP91P.)</p>

Acte 6 : de par le travail en autonomie demandé aux élèves (3'15) et l'espace à parcourir d'un point à l'autre de la scène, provoque chez les élèves des ajustements de postures au fur et à mesure de leur passage dans la chaîne. Toutefois, si le spectateur n'est pas réellement pris en compte dans l'orientation des postures, les variations de vitesse et de niveaux sont amplement utilisées. Dans la première rotation de la chaîne,²³¹ les élèves copient les postures de leur

²²⁹ Acte5sc3TDP92P

²³⁰ Acte5 sc3 TDP91P.

²³¹ Acte6sc1TDA96à102gpeADR.

prédécesseurs puis ils explorent d'autres postures soit dans le registre du difficile (retrait d'appuis ou renversement du corps plus prononcé),²³² soit dans celui de l'original (retrait d'appuis qui engage le corps dans des positions inédites, à la limite d'une chute).²³³ C'est ainsi que Pau, explorant une posture nouvelle plus risquée, chute au sol et au lieu de reprendre la position, pose une main au sol pour se stabiliser. La posture devient, de fait, nouvelle : Pau se retrouve en appui sur un coude et un genou avec un buste en torsion de profil. Ici la chute est prétexte à improvisation. Rappelons le cas d'Adr en position de danse dite *quatrième*, genoux décalés au sol, en appui sur une main, qui soulève un pied, donnant à la posture un effet plus aérien.²³⁴ Lors de leurs circulations, Mar et Pau prennent l'initiative d'élargir la consigne du passage de balle dans les espaces corporels, au passage du corps en totalité.²³⁵ Cette initiative permet d'ajouter une dimension expressive au geste, comme celle de l'effet de « supplique », lorsque par exemple, Pau passe sous un partenaire à genoux avec les bras élevés au ciel et la courbure du buste en renversement arrière.²³⁶



La mise en intrigue ainsi esquissée pour la leçon 2 repose sur le postulat que le suivi de cette *intrigue*, c'est-à-dire la mise en connexion des événements successifs pendant la leçon, tient à sa dimension didactique. Ces différentes scènes de la leçon 2 sont l'occasion d'interactions (corporelles et verbales) entre enseignant et élèves, qui mettent en « circulations » des savoirs issus du *jeu épistémique source* relatif à la création artistique qu'il nous faut saisir et identifier. Nous retrouvons, ici l'intention de répondre à une contradiction du cirque formulée par les experts de ce domaine : comment donner à voir une création qui s'inscrit dans le *risque de l'art* (Wallon, 2002) à savoir « faire expressif et difficile à la fois ». L'enseignant rend intelligible les

²³² Acte5sc1TDA106Pau Acte5sc1TDA109Pau

²³³ Acte 6sc1TDA105Adr

²³⁴ Acte6 sc1TDA105Adr

²³⁵ Acte6sc1 TDA106Pau

²³⁶ Acte6sc1TDA106Pau.

signes- processus (Montais-Level, 2012) et les codes de communication du cirque. Ces signes se situent dans des postures singulières, des circulations, dans les orientations par rapport au public. Pour devenir efficaces, ces signes fonctionnent en mise en réseau.

- Savoirs sur des postures ou mise en relation d'un tonus avec le calibrage des segments dans l'espace et les effets produits chez les spectateurs,
- Savoirs sur les circulations : de l'intention avec les incidences sur les postures et lignes de corps et leurs effets sur le spectateur
- Savoirs sur les incidences des contrastes sur les vitesses, les énergies, les niveaux sur le tonus musculaire et leurs effets perceptibles par les spectateurs.
- Savoirs sur la mise en relation entre positionnement et orientation des acteurs sur l'espace scénique et perception des spectateurs.

2.2. : L'analyse leçon 2 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique

2.2.1: Le jeu d'apprentissage

Le *jeu d'apprentissage* est le processus par lequel l'enseignant fait apprendre aux élèves un savoir donné. En l'occurrence ici le *jeu d'apprentissage* consiste à passer d'un jeu proposé par l'enseignant qui s'appuie sur l'improvisation et le retour discursif mené sur la *matière* issue de l'improvisation, à un jeu décidé par les élèves. En d'autres termes, il nous faut comprendre ici comment on passe de l'exercice « ordinaire » du LDV proposé par l'enseignant à un jeu circassien décidé par les élèves. Ce passage peut être analysé par une analyse ascendante, en procédant par décantation de la pratique. (Loquet & Roesslé, 2012)

2.2.1.1: Quelle modification du milieu ?

Le *milieu* proposé comporte trois dimensions : une proxémique, une matérielle et une rythmique.

Dimension proxémique : les jeux de contact et de circulations. « La machine » s'établit par des jeux de contact entre les partenaires : venir « se coller » au partenaire, en posture expressive, une fois que l'on a réalisé sa circulation de balle. Au fur et à mesure des rotations, les contacts passent du type « alignés comme dans une boîte à sardines » à des contacts plus variés comme pied-pied, main-épaule, pied-dos. Le contrat fixé aux partenaires est d'être tour à tour, celui qui adopte des postures qui laissent des espaces à investir par la balle pour ensuite devenir celui qui repère puis choisit les espaces corporels intéressants offerts chez l'autre pour faire circuler la balle. C'est bien le jeu d'improvisation de l'un (le statique) qui stimule le jeu d'improvisation de l'autre (le circulant).

Dimension matérielle : la balle. La balle, objet médiateur permet d'entrer en contact plus facilement avec le partenaire et d'explorer les « espaces propres » de l'autre. Le statut de la balle comme objet de scène : « Elle est vivante, il faut la donner à voir aux spectateurs, il ne faut pas qu'elle soit tout le temps cachée » contraint les élèves à se décentrer de la proximité des corps des autres pour se focaliser sur la dimension scénique de l'objet. De plus, les circulations ont amené les filles du groupe d'Adr à élargir la consigne pour passer de la circulation de la balle à des circulations de corps dans les espaces corporels des partenaires (passer sous les bras, passer sous les jambes des partenaires). La balle, prétexte à provoquer des postures expressives et à permettre les contacts entre partenaires est appréhendée dans un premier temps dans sa dimension technique qui demande une certaine dextérité, puis est appréhendée dans sa dimension scénique. La balle ordinaire, ludique, fil conducteur du trajet devient alors un objet de scène qu'il faut donner à voir au spectateur : l'objet et les déplacements deviennent alors « extraordinaires ».

Dimension rythmique : P. choisit des musiques qui appartiennent à des univers différents : musiques de film de Charlie Chaplin ou de Comelade qui renvoient à des univers burlesques, ou musiques plus lentes qui renvoient à des univers plus énigmatiques. Dans les premières séquences, P. choisit d'arrêter la musique à des moments qu'il juge intéressants car figeant les élèves en « arrêts sur image » sur des postures déséquilibrées, comme sculptées par la dynamique du mouvement. Ces arrêts (trois à quatre) sont annoncés oralement par P. par des « tops photos » ou « postures expressives » qui peuvent être qualifiées d'expressives car « vivantes ». Le caractère aléatoire des circulations et des arrêts amène les élèves à mettre en jeu leur équilibre, à trouver par le biais de la main et du corps des espaces variés pour pouvoir passer la balle. P. profite des arrêts pour faire repérer aux élèves spectateurs les différents signes distinctifs de l'expressivité. Les arrêts dans la musique ont rythmé ici le *contrat*. Il s'agit d'un « tournant didactique », une nouvelle signification est donnée au jeu « arrêts sur image » car est amené le repérage de postures jugées intéressantes pour *le jeu circassien*. Le repérage des postures expressives et de leurs signes distinctifs s'est fait aussi par l'intervention des spectateurs qui ont été amenés à rendre compte des postures que les acteurs avaient produites.²³⁷ La répétitivité des arrêts de la musique a permis l'émergence de critères renforcés par les discours et démonstrations de P. Les interactions verbales et corporelles, provoquées par les arrêts de la musique, amènent les élèves à passer de l'improvisation à l'intention de se remémorer les postures improvisées comportant les signes distinctifs de la difficulté et de l'expression. La dimension rythmique du *milieu* amène « le jeu ordinaire » (faire circuler une

²³⁷ Acte3sc1

balle) à devenir un jeu artistique (reproduire des formes de corps choisis pour offrir à la balle des volumes à investir.)

2.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique.

Le *milieu didactique* est rythmé par des phases de démonstration, d'improvisation et de spectacle.

Les démonstrations expliquent la tâche à réaliser (Acte1sc1ou Acte5sc1), ou permettent à l'enseignant de se mettre en scène (Acte5sc1) pour appuyer une notion qu'il juge importante.

Le jeu « improvisation » : Ce jeu est circonscrit par une *règle définitoire* (Marlot, 2008) qui fixe le but de l'action : faire circuler une balle dans des espaces corporels d'un partenaire figé en posture difficile et expressive, pour adopter à son tour une posture pour les autres partenaires. D'une contrainte fixée dans un premier temps par l'enseignant (Acte 1 à Acte 4), par des arrêts provoqués par l'enseignant, l'élève est amené à construire de façon autonome ses propres postures respectant les critères de difficulté et d'expressivité. L'action didactique amène des *règles stratégiques* lors des interactions verbales (élèves-enseignant et élèves-élèves) comme par exemple : ne pas rompre la chaîne pour garder l'intensité dramatique, réaliser des postures difficiles et expressives, s'orienter et montrer sa balle au public, jouer sur les contrastes d'énergie et de vitesse pour dynamiser le mouvement et le rendre plus spectaculaire. A l'acte 6, les élèves adoptent les règles du jeu instauré par P., voire « prolongent » et « dépassent » une des règles. A la règle : faire circuler la balle dans les espaces corporels définis par les postures des partenaires, Mar et Pau, répondent en se faufilant dans les espaces impliquant la totalité de leurs corps qui semblent suivre les balles dans leurs circulations, comme Pau qui circule lentement, puis plus vite et saisit l'opportunité de passer en rampant sous la jambe de Mar²³⁸. Il semble qu'ici, les élèves font preuve d'autonomie dans le respect de la règle de l'improvisation qui est suffisamment ouverte pour être « revisitée ». La contrainte technique du jeu LDV a conduit les élèves progressivement à adopter un « jeu d'acteur » dans des postures qui se sont progressivement stabilisées. Du jeu de hasard « technique » est né un *geste* au sens entendu par (Guy, 2001), singulier fait de postures et de déplacements donnant à voir une certaine chorégraphie qui s'est progressivement stabilisée dans le groupe. Les contraintes du *jeu d'apprentissage* fixent un espace d'expérimentation pour les élèves, comme peuvent le vivre des professionnels dans la phase de recherche de « matière ». Si les professionnels utilisent les techniques d'improvisation, ils demeurent attentifs à la qualité de la contrainte qui doit circonscire sans museler les artistes afin que le jeu reste dynamique. (Gaillard 1995, p.65).

²³⁸ Acte6sc1TDA106Pau.

Le retour discursif : Le *jeu d'apprentissage* s'appuie aussi sur le retour discursif des spectateurs et de l'enseignant sur la *matière* issue de l'improvisation. C'est ainsi que l'enseignant interroge systématiquement à l'issue de chaque spectacle, les spectateurs. Ce questionnement est l'occasion aussi pour les élèves de relativiser les règles et d'apporter des « contrepoints » inhérents à toute démarche artistique. C'est ainsi que Flo en tant que spectateur, dans Acte4sc2, déclare à propos des variations des vitesses et des sens de circulations: « il ne faut pas faire trop compliqué, sinon la balle tombe). Ici Flo mesure le rapport entre la recherche d'effets par les jeux de contraste qui peuvent entraver la technique et aller à l'encontre de l'intensité dramatique par une prise de risque trop importante. Ce rapport discursif se tient aussi dans les commentaires à l'issue du spectacle du groupe d'Adr. Une élève constate que le groupe a ri à plusieurs reprises.²³⁹ P. intervient en expliquant qu' « il n'est pas interdit de rigoler »²⁴⁰ et de demander : « mais quand ils rigolent, qu'est ce qui se passe ? » L'élève répond : « on regarde plus celui qui rigole ! »²⁴¹ Ici la discussion permet de mettre à jour un point essentiel, celle de l'authenticité dans la tenue du personnage et de la nécessaire concentration dans la tenue du rôle.

2.2.1.3 : Evolution des responsabilités.

Dans notre cas, les élèves s'engagent dans un *jeu didactique* initialisé par l'enseignant, rappelons-le, il s'agit de s'immobiliser en posture lors des arrêts provoqués par l'enseignant pour ensuite décider par eux-mêmes des postures qu'ils jugeront à la fois expressives et difficiles. Le jeu ludique se transforme en jeu circassien au fur et à mesure des différentes rotations : les arrêts et circulations sont décidés par les élèves qui jouent ensemble en passant tour à tour dans le rôle de la statue et dans celui du passeur pour réaliser une machine qui se déplace. Le jeu est joué *proprio motu* (Sensevy, 2007) pour Ade et Pau.

2.2.2 : Le jeu épistémique :

2.2.2.1 : Les émotions

Nous supposons que les élèves éprouvent dans ce jeu collectif du LDV un engagement émotionnel double : à la fois s'inscrire dans l'instabilité physique des postures : maintenir un certain temps une posture fragile pour que les partenaires puissent effectuer leur rotation mais aussi s'inscrire dans une certaine instabilité psychique : dans quelles mesures le jeu joué sera-t-il décidé gagnant par les spectateurs ? L'émotion chez l'acteur est ici double, émotion née du risque pris dans les performances physiques et émotion née de l'appréhension d'être soumis au regard et au jugement des autres. Si l'on se réfère à Caillois (1958), les *jeux circassiens* s'inscrivent dans cette singularité contradictoire : s'inscrire à la fois dans les jeux de vertige où

²³⁹ Acte7sc4TDP146é

²⁴⁰ Acte7sc4TDP147P.

²⁴¹ Acte7sc4TDP148é

il s'agit « de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse » et tout à la fois de « devenir soi-même un personnage illusoire et se conduire en conséquence. (Caillois, 1958, p.68). Se perdre dans les déséquilibres, se perdre dans l'interprétation d'un personnage et vaincre cette double contrainte de l'épreuve pour devenir un « héros » au sens mythique du terme constitue la dimension émotionnelle du *jeu épistémique* circassien, jeu qu'ont approché les élèves dans les dédales de leur « machine labyrinthe ». Les élèves et le groupe d'Adr en particulier, constituent tour à tour par leurs postures une sorte de « labyrinthe humain » fragile car instable dont il faut sortir indemne en bout de chaîne en affichant, en vainqueur une nouvelle posture plus difficile et/ou originale. En l'occurrence ici, les élèves sont les seuls à décider de jouer « à réaliser une machine » en appliquant ou composant avec les règles données pour l'improvisation. Le jeu consiste à créer la réalité d'une machine en évoquant différents mécanismes et maillons de celle-ci qui puissent être identifiés par les spectateurs. Chaque joueur doit jouer à être un maillon de la machine qui se déplace, ce qui implique un certain engagement dans le rôle. Cette intention doit être portée jusqu'au bout du jeu, car si l'un ou plusieurs joueurs sortent du jeu en reprenant un « statut d'élève ordinaire », l'intensité dramatique et les effets sur le spectateur sont menacés comme à l'acte 7, où une spectatrice remarque : « ils rigolaient beaucoup. »²⁴² Ici, le rire nerveux de l'acteur qui décroche de son rôle, est une rupture de contrat qui lie le spectateur et l'acteur : le spectateur « n'y croit plus » car l'acteur « n'y croit plus non plus ». Pour éclairer le jeu de nos joueurs et leur engagement émotionnel, nous reprenons quelques éléments théoriques d'Henriot (1989) repris par Monteiro (2006).

Le jeu et l'arbitraire de la règle. La notion d'arbitraire « peut être entendue aussi comme l'espace laissé au joueur qui lui permette de préférer une stratégie d'action au détriment d'une autre, et, ce tout au long du déroulement de l'action. Il faut savoir que cette prise d'initiative potentielle dans une action est conditionnée par les règles que le joueur a choisi d'accepter et de respecter au moment même où il a décidé de s'engager dans cet acte spécifique. » (Henriot, *Ibid.*). Le groupe a accepté les règles définies par le jeu en réalisant une machine. Mais la machine est devenue singulière car Pau et Mar sans déroger de la règle fixée : faire circuler la balle, l'ont prolongé en investissant avec le corps les espaces du LDV collectif. ADP : « un bon joueur, c'est quelqu'un qui contourne la règle sans la déroger » (ADP cité par MMP, 2006, p.263). Une chaîne labyrinthe singulière est née de l'application de la règle et de son prolongement réalisé par les élèves, signe que le jeu est devenu le jeu de la classe.

²⁴² Acte 5 sc3TDP146é

Le jeu reste aussi un acte aléatoire : « la chaîne labyrinthe » : Le jeu reste un acte aléatoire où l'incertitude du résultat et de la validité de la stratégie déployée constituent l'essence même du jeu. Accepter de rentrer dans la dimension « aléatoire » du jeu, entrer dans l'aventure est une des conditions nécessaires pour faire émerger une attitude de joueur. Dans ce sens Henriot dit que jouer « c'est décider dans l'incertain » (Henriot, *Op.cit.*, p.259). La prise de risque tant physique que psychologique dans le jeu circassien est fondamentale (Wallon, 2002) : le jeu de la machine devient un parcours d'aventure symbolique pour les élèves qui trouvent des chemins pour leur balle et leur corps dans les espaces laissés libres par les partenaires. Jeu explique que ce voyage initiatique renvoie au défi que l'homme se lance à lui-même pour échapper à l'ennui de la vie prosaïque « (...) car ne pas risquer, c'est être sûr de se perdre, d'errer sans fin comme une ombre dans les méandres sans issue d'un labyrinthe infernal, celui de la vie banale. » (Jeu, 1977, p.34). Mais au-delà de l'aléatoire matériel (la balle peut-elle passer, la posture peut-elle tenir ?) s'associe l'aléatoire des effets produits chez les spectateurs : Vont-ils y croire ou non ?

Le jeu, acte métaphorique : « Le jeu est surtout un voyage à travers l'être ; la base du créateur c'est de jouer, et celui qui crée doit engager son propre être » (ADP, cité par MMP, p.268). L'artiste invente et donne à voir une nouvelle réalité, transcendé par sa propre histoire et fantasmes. Pour les disciplines données à voir, le moindre faux pas (tel que les rires ou tics nerveux)²⁴³ est sanctionné par les juges qui tels des pythies sanctionnent la faute, alors le rêve se brise : le spectateur n'y croit plus, l'artiste est déchu. (Jeu, 1977).

2.2.2.2 : Les transformations corporelles.

Quelles transformations motrices avons-nous observées, signes de l'accès et du partage d'une culture circassienne contemporaine entre les différents protagonistes élèves et enseignant?

« L'avant-mouvement »

Le jeu circassien amène à jouer avec d'autres partenaires, à être attentif au jeu des autres. Pour nos élèves, le jeu les a conduits à percevoir les volumes corporels laissés par le(s) partenaire(s) et à réagir immédiatement, en conséquence. Les élèves organisent leur regard pour agir, ce qu'ADP appelle *l'avant-mouvement* ou *otkaz* pour Meyerlold (1874-1940, grand réformateur du théâtre) (ADP cité par Monteiro Mora Porteiro (MMP) (2006, p.320). *L'avant-mouvement* amène l'artiste à être à la fois à l'écoute des autres et attentif aux choses environnantes. Le *jeu didactique* de la chaîne implique des réactions aux postures des autres. Si les joueurs veulent garder l'intensité dramatique, ils doivent maintenir une attention aigüe sur chacun des membres pour pouvoir agir en fonction de l'improvisation de chacun.

²⁴³ Acte7sc4TDP146à149.

Un nouvel équilibre : de l'équilibre ordinaire (« homme de Vitruve ») à l'équilibre circassien

Les élèves adoptent à l'acte 6 des postures en position renversée ou en position dorsale. Les postures s'inscrivent dans un « graphisme singulier » car initialisé par le mouvement précurseur de la circulation. Les postures en équilibre instable sont singulières, non issues d'un code gymnique. Elles s'inscrivent dans le paradigme du cirque contemporain qui considère que les postures en déséquilibre ou les acrobaties doivent être au service du propos de la pièce et porteurs d'autres intentions que celle de vouloir éblouir à tout prix par l'exploit technique comme dans le cirque traditionnel ou le milieu sportif. « La valeur de l'artiste ne tient plus tant à sa maîtrise technique ou à sa virtuosité qu'à sa capacité à investir une technicité allant de l'exposition à un corps extraordinaire à l'exploration d'une humanité ordinaire mais singulière » (Sizorm, 2010). Si dans un premier temps, les postures initiales des élèves sont singulières, issues du fil du « mouvement », elles sont peu à peu conscientisées et reproduites par les acteurs grâce aux interventions des spectateurs et de l'enseignant qui rendent compte des effets produits. Une signification commune de ce qu'est l'équilibre circassien contemporain (singulier et difficile) semble être maintenant partagée entre les élèves et l'enseignant.

L'orientation par rapport au public : Le spectacle n'a de sens que parce qu'il est regardé. Même si à l'inverse de la piste, l'espace théâtral réduit les points de vue, il conditionne l'orientation et le « mouvement » de l'artiste. L'élève éprouve des difficultés à prendre en compte le regard extérieur et s'organise prioritairement par rapport à son activité de manipulation de balle qui privilégie le contrôle visuel. Progressivement, par les interactions verbales et corporelles entre enseignant, élèves acteurs et spectateurs, le spectateur est pris en compte par l'orientation du « jeu d'acteur » et « du mouvement » (les circulations sur scène).

Les modalités du mouvement : Sur les premières séquences, le mouvement de circulation de balle se fait de façon uniforme, à la même vitesse. A partir de l'acte 4, certains élèves (Que, ADR) jouent mieux que d'autres sur les facteurs du mouvement, notamment la vitesse et leurs contrastes (lent, pause, vite). Ces contrastes d'énergie créent une dynamique perceptible.

2.2.2.3 : Les techniques.

Techniques liées au processus de création : La phase de recherche de *matière* est ici pilotée par le jeu d'improvisation circonscrit par des règles. A la manière des circassiens de la Cie *Méli-Mélo* qui passe par une phase d'improvisation canalisée par des règles techniques (de costume, de circulation, d'objet à manipuler) et de « coups d'œil » de l'extérieur qui rendent compte des effets produits, les élèves vivent la phase expérimenter en respectant voire en dépassant les règles du *jeu didactique*, « la machine labyrinthe » et ce, en endossant les deux rôles à la fois

celui d'acteur et celui de spectateur : l'*alter ego* qui aide et rend compte des effets produits par l'élève acteur.

Techniques liés aux manipulations : A l'intention de faire circuler rapidement la balle, la technique du passage de la balle de main à main est plus efficace : elle permet de réaliser des déplacements plus sécurisés et des ajustements plus précis dans le jeu des contrastes de vitesse (lent-vite-arrêt-avant-arrière). A l'intention de faire plus difficile, la technique de réaliser des lancers de balle est choisie mais restreint les variations et les modulations du mouvement, problème que rencontrent les jongleurs traditionnels qui cherchent à créer des effets par la vitesse des manipulations. *A contrario*, les jongleurs contemporains, comme Moschen réalisent des «chorégraphies» avec peu d'objet et en utilisant la lenteur et des modulations du mouvement.

3 : Analyse a posteriori Leçon 3

3.1 : Description leçon 3 :

3.1.1 : Thème déclaré par l'enseignant de la leçon 3

Complexification de la jonglerie collective (machine complexe) en insistant sur la prise de risque. Rappel : Une machine complexe est une machine qui articule 5 formes de jonglerie. Une formation collective avec des circulations de corps et des circulations de balles (LDV). Des déplacements au sol complexes zigzag cercle etc... Des effets variées : décalé et synchro

Echauffement : Repartir de la jonglerie collective pour introduire les points de contacts...

Le rôle d'artiste « jongleur » Constat d'élève S2 : LDV collectif trop long et pas assez varié.

Consigne n°1 : Mise en scène du LDV collectif sur un passage en insistant sur les postures expressives : 2 types de postures expressives : Complexe en diminuant le nombre d'appuis au sol et en produisant des formes renversées et /ou Théâtrale (peur, curiosité, fatigue etc...)

Consigne n°2 : Création du LDV en ajoutant la consigne : celle-ci doit avoir un point de contact avec le dernier partenaire.

Consigne n°3 : LDV est une statue animée : ajouter une forme de jonglage dès que la statue est en place avec 4 ou 5 jongles. Un groupe passe et un groupe observe, on aide à repérer : la complexité des postures expressives, la théâtralité des postures expressives, la prise de risque dans le jonglage.

Rappel des éléments sur lesquels insister lors des phases de création

A : les isolations et les contacts : Travail en aller-retour entre travail de création et présentation au public. *Isolation* : Mise en scène d'une « balle vivante » qui dirige le mouvement du jongleur. Insister sur les contrastes (grand/petit ; tirer/pousser ; porter/retenir)-Insister sur les variations d'énergies- Insister sur la mise en scène complète du corps.

Les contacts, ils sont de deux types coincés (+facile) et posés (+ difficile) : Relier une intention à la jonglerie ex : Un élève, la balle sur la nuque, se déplace le dos courbé, à petits pas les bras tendus vers le bas (un vieux)-Un élève a posé sa balle sur sa main fermée (bougie)-Un élève met une balle dans le creux de son œil (effet panique, aveugle)

Travail (*Le rôle du « chorégraphe »*) et présentation en grand groupe n°1. Critique des spectateurs et mise en évidence des « points forts » de chaque groupe.

B Flashs, lancés, jongle avec le corps

Flash : insister sur le temps nécessaire pour créer une posture expressive (complexe ou théâtrale) d'où la nécessité d'augmenter les hauteurs de lancés verticaux donc prise de risque. Lancés : complexifier en amenant la nécessité d'avoir des contacts avec les partenaires insister sur les formations (par 2, 3 ou 4) ou l'on varie les niveaux (bas, mi-hauteur, haut) les orientations et les circulations (ex jongler en tournant dos à dos). Jongle avec le corps : LDV Insister sur la complexité des figures en fonction des points d'entrée et de sortie. Insister sur les postures expressives type théâtrale (peur, curiosité, blessure, fatigue etc...)

Spectacle : Travail (*Le rôle du « chorégraphe »*) et présentation en grand groupe n°2. Critique des spectateurs et mise en évidence « points forts » de chaque groupe

3.1.2 : Description narrative de la leçon 3

Cf. Annexes 9 : Description Leçon3.

3.1.3 : Présentation synoptique de la leçon 3.

Cf. annexes 9 : Synopis leçon 3.

La leçon comporte 6 Actes.

Acte 1 (2'05) : Explication de la leçon : la machine complexe.

Acte 2 (3') : Démonstration

Acte 3 (2'02) : Première expérimentation groupe de Val.

Acte 4 (1'55) : Explication de P. à la classe. Comment faire une « machine » difficile ?

Acte 5 (4'09) Nouvelle expérimentation Groupe de Val, Bra, Ant et Ale

Scène 1 (1') : Premier essai

Scène 2 (1'06) : Deuxième essai !

Scène 3 (1'01) : Commentaires de P. au groupe de Val

Scène 4 (1'02) : Regroupement : et maintenant la statue Léonard jongle !

Scène 5 : (25'') : Commentaires de P. au groupe de Val « Et si on trouvait des postures de départ plus sympas? »

Scène 6 (34'') : Troisième essai

Scène 7 (33'') : P. interpellé par Val et Ale.

Scène 8 : (2'48) 4^{ème} essai et Intervention de P. sur le groupe de Val

Acte 6 : Spectacles et commentaires

Scène 1 (4'03) : Discussion autour du passage du groupe d'Hel.

Scène 2 (2' 19) : Observation groupe garçons le groupe de Val.

Scène 3 (1'10) : Commentaires des spectateurs

3.1.4 : La mise en intrigue didactique.

L'intrigue de la leçon 3 se développe entre deux moments-clés : de l'acte 1 à acte 6 où il s'agit de faire construire aux élèves une machine à jongler plus complexe qu'à la leçon deux. La complexité de la machine qui consiste à faire circuler tour à tour une balle autour de ses partenaires viendra de l'adoption par chacun de postures définies comme expressives et difficiles et des points de contacts entre les partenaires. Au fur et à mesure des séquences, on voit comment le groupe de Val va appréhender les critères donnés et aborder une autre dimension de l'expressivité, à savoir le jeu burlesque.

Acte 1 : Scène 1 : P. cherche à faire émerger les représentations des élèves pour créer dans la classe un « consensus » autour de l'activité « cirque ». ²⁴⁴ L'enjeu semble t'il est de faire émerger autour de quelques mots forts, une référence commune à la classe. P. interroge les élèves et répète à la classe les réponses qu'il sélectionne. « C'est quoi le cirque ? ». Les élèves répondent « impressionnant », ²⁴⁵ « difficile ». ²⁴⁶ P. écrit les mots au tableau. Pour illustrer les critères d'une « machine difficile », ²⁴⁷ il utilise aussi une démonstration en « contraste » où il se met en jeu, avec une balle posée sur la main et une posée sur l'œil ²⁴⁸ : il tente d'associer au concept de difficile, le concept de perte de repère visuel pour se déplacer. Pour désigner la difficulté d'une posture, il répète une réponse d'élève: c'est une posture où « l'on risque de se

²⁴⁴ Acte1sc1TDP2P.

²⁴⁵ Acte1sc1TDP4E.

²⁴⁶ Acte1sc1TDP3é à - Acte1sc1TDP7P.

²⁴⁷ Acte1sc1TDP15P. - Acte1sc1TDP16é.

casser la figure »²⁴⁹ et utilise à nouveau une démonstration « contraste » : P. « Si je suis comme ça en LDV est-ce que c'est difficile ? - P prend la posture basique LDV- Les élèves : « Non ! »²⁵⁰ On repère que l'expressivité des postures est désignée par des critères de difficulté et de maîtrise. En d'autres termes pour faire expressif, il faut faire « maîtrisé » et « difficile »²⁵¹ en sortant de l'équilibre « ordinaire » : la position verticale du corps référé aux surfaces d'appuis plantaires et au regard stabilisé à l'horizontale.

Acte 2 : Il s'agit ici de préciser qu'à chaque fin de circulation de balle, l'élève doit être en contact avec le dernier partenaire immobilisé en posture : « Pareil, tu passes, tu passes et tu prends un contact sur Mar. Et on essaie de voir si c'est difficile, pas difficile (...) dans la posture expressive.²⁵² » Ce point de contact détermine un des critères de difficulté de la posture.

Acte 3 : Bra²⁵³ révisé sa posture initiale simple en une posture en renversement et Val corrige sa première position en une nouvelle, en déséquilibre sur un pied.²⁵⁴ Lorsqu'Ant tente une posture risquée et s'écroule, il improvise alors une nouvelle posture au sol, faisant alors de la chute une opportunité de création.²⁵⁵ Il semble que le critère « difficile » de la posture identifiée comme un « déséquilibre », voire en renversement, soit progressivement intégré par les élèves.



Le groupe de garçons se place en chaîne en LDV, Bra fait circuler sa balle parmi ses camarades puis arrivé à la fin de la chaîne, il se met à genou, puis se ravise et se met en appui sur le bras gauche et la jambe gauche et tend en l'air le bras et la jambe droite en étant en contact avec la cuisse d'Ale (Acte3scène1TDA41Bra)

²⁴⁸ Acte1Sc 1TDP8-9P.

²⁴⁹ Acte1sc1TDP11é.

²⁵⁰ Acte1 Sc 1TDP17E-TDP18P.

²⁵¹ Acte1sc1TDP20P.

²⁵² Acte2TDP30P.

²⁵³ Acte3-Sc1TDA41Bra.

²⁵⁴ Acte3-Sc1TDA45Val.

²⁵⁵ Acte3-Sc1TDA42Ant.



Ant arrive à la hauteur de Bra, il franchit la jambe levée de son camarade, pose une main au sol, lève à son tour une jambe, puis s'effondre en attrapant la jambe de Bra. (Acte3scène1TDA42Ant)

Il maintient la posture (Acte3scène1TDA43Ant)



P. déclare en montrant du doigt Ant au sol : C'est bien ça ! et replace son pied sous la cuisse de Val qui oscille, tressaute pour maintenir sa cuisse en posture puis se stabilise une fois appuyé sur le pied d'Ant. (Acte3TDA48P.)

Il semble qu'ici l'intervention de P. soit provocatrice de transformations chez Ant et Val : P. approuve le point de contact trouvé entre Ant et Val qui pose sa fesse sur le pied relevé d'Ant au sol. P. par une rectification de la position du pied d'Ant, semble ici, transformer le point de contact fortuit, en un point d'appui « construit ». Le point de contact (fesse - pied) ainsi validé par l'enseignant, va amener Ant à reproduire cette posture et ce contact.²⁵⁶

Acte 4 : P. est attiré par le groupe de Pau qui a constitué une chaîne originale avec des renversements en appuis manuels. Cette observation semble amener l'enseignant à questionner les élèves « sur quoi peut-on jouer ? » et donne un nouvel élément pour désigner l'expressivité et la difficulté des postures : le renversement du corps sur des appuis manuels.



P. « (...) A votre avis c'est quoi difficile, est ce que c'est difficile d'être comme ça - P. se tient droit en LDV- les élèves : « Non » P. : « Sur quoi peut-on jouer » Un élève : « Sur l'équilibre » P « Equilibre quoi ? » Ant qui se tient devant P en équilibre sur une jambe : « On enlève une jambe » P. le désigne du doigt : « On enlève une jambe (...) ça veut dire qu'on enlève un maximum d'appuis, moins j'ai d'appui plus c'est difficile, (...) »

²⁵⁶ Acte3TDA48P.



(...) qu'est ce qui pourrait être encore difficile, tout à l'heure il y en a qui ont fait des choses pas mal là-bas. - P. montre l'espace où le groupe de Pau était en renversement (...) certains étaient à l'env... - P. interroge les élèves du regard (il amorce la réponse les élèves) - les élèves en chœur : « ...vers » P : « Oui, se mettre à l'envers. Donc on va jouer sur le nombre d'appui au sol, si j'ai mes quatre appuis ce n'est pas difficile et deux : je me renverse. (...)

P. précise alors les critères de difficultés : avoir le moins d'appuis possible au sol ou être renversé : P. suggère à la classe la réponse : P. « (...) certains étaient à l'env... - P. interroge les élèves du regard - les élèves en chœur : « ...VERS » P : « Oui, se mettre à l'envers ». Ici on relève une attitude de l'enseignante révélatrice de *l'effet Topaze* (Brousseau, 1998). Une fois la réponse trouvée, P. institutionnalise le savoir et explique que la difficulté s'exprime au travers de la prise de risque liée à l'équilibre .²⁵⁷

Acte 5 : la machine du groupe de Val.

Scène 1 : 1^{er} essai



Ant est en quadrupédie ventrale (...). Val passe sa balle autour de la jambe d'Ant (...) puis fait un saut de type ventral au-dessus de lui pour se réceptionner au sol sur les fesses, (Acte5scène1TDA68GpeVal)



Val s'allonge et cherche avec le pied gauche un contact avec l'avant-bras d'Ant. Ce contact devient alors appui (Acte5scène1TDA69Val) Bra et Ale observent la scène (Acte5scène1TDA70Jor-Ale) Bra saute à son tour au-dessus d'Ant (...) et se stabilise en posture (...) (Acte5scène1TDA71Bra)

²⁵⁷ Acte4TDP64P.



Ale s'engage, il passe la balle autour du buste d'Ant, puis du bras de Val puis du buste de Bra qui s'écroule, visiblement fatigué de maintenir cette posture sur un bras et une jambe ce qui entraîne la chute de tous les partenaires. (Acte5scène1TDA71Bra)

La recherche de contact et de postures instables est devenue prioritaire pour Bra, Val et Ant au détriment des circulations de balle qui sont « tronquées » (peu de passages dans les espaces corporels des partenaires). Le passage du contact à l'appui s'affine : on passe de l'improvisation à la stabilisation des trouvailles. Mais les postures devenues plus complexes sont « fragiles », l'équilibre entre les partenaires est devenu précaire, car les postures adoptées sont en renversement pour Ant²⁵⁸ et avec peu d'appui pour Bra²⁵⁹. La nature des points de contact (pied-bras)²⁶⁰ renforce la difficulté de l'équilibration entre les partenaires. L'instabilité est accentuée à chaque nouveau passage de partenaire qui cherche un point de contact sur une posture déjà « oscillante ». Les élèves sont dans cette recherche d'équilibration collective avec des postures « limites » telles que décrites par P. dans ses explications sont testées : « ça doit être limite, un courant d'air peut démolir la statue ! »

Scène 2 : (1'06) deuxième essai !

<p><i>Les garçons sont en ligne en posture LDV face au public. La musique a changé, c'est une musique très mécanique. (Acte5sc2TDA73GpeVal)</i></p>	<p><i>Ant s'engage avec sa balle sur un rythme lent autour du bras de Val, puis rapide autour de la jambe de Bra, puis lent autour du bras d'Ale puis réalise une sorte de roue pour atterrir au sol(...). (Acte5sc2TDA74Ant)</i></p>	<p><i>Val s'engage sur un rythme lent autour du cou de Bra puis rapide autour des jambes d'Ale. Il marque une pause, puis repart sur un rythme rapide pour franchir en sautant Ant au sol, il se réceptionne au sol et cherche un contact sur Ant, (Acte5sc2TDA75Val)</i></p>

²⁵⁸ Acte5sc1TDA68Ant

²⁵⁹ Acte5sc1TDA71Bra

²⁶⁰ Acte5sc1TDA68Val

		
<i>Bra démarre rapidement puis lentement puis il passe sa balle rapidement autour des jambes d'Ant et Val allongés, il s'allonge près de Val en cherchant un contact (Acte5sc2TDA76Bra)</i>	<i>Ale fait passer rapidement sa balle autour des jambes d'Ant et Val, il se met en fente avant et pose alors une main sur l'épaule de Bra. (Acte5sc2TDA77Ale)</i>	<i>Pendant ce temps, P. arrive pour les observer sur la posture finale. Il s'exclame : stop les élèves tournent leurs visages vers P. qui s'exclame : super (Acte5sc2TDP78P.)</i>

Deuxième essai : Ils recommencent la chaîne mais s'appliquent sur les circulations de balle avec des effets de contrastes de vitesse.²⁶¹ La balle est souvent masquée par les postures ou le corps du manipulateur. Si le premier essai a servi à tester les postures et contacts, ici, les postures s'affinent,²⁶² se précisent et les points de contact deviennent parfois des appuis.²⁶³ Il semble que les protagonistes de la chaîne entrent progressivement dans une « communion sensuelle, par l'échange des extrémités, les points subtils de tact (Peignist, 2010) Les circulations des corps deviennent aériennes pour Ant et Val.²⁶⁴ P. arrive près du groupe et s'exclame : « Stop - La statue s'immobilise alors comme « en suspension » - c'est super ! » Aussitôt la statue s'écroule, les élèves semblent épuisés par l'intensité de l'exercice.

Scène 3 : (1'01) commentaires de P. au groupe :

	
<i>P. tient sa balle devant lui et la fait bouger lentement sur une horizontale - là sur ton ralentissement tu étais de dos (2'') on n'a pas vu la balle (P. avec le pouce au-dessus de l'épaule indique le public.) (Acte5sc3TDP85P.)</i>	<i>Moi je sais, je sais, M'sieur ! il faut se mettre derrière pour montrer la balle par devant ! (Acte5scène3TDP86Bra) Voilà comme ça on verra forcément la balle ! Parce que si tu es de dos, et bien la balle on la voit pas (2'') bon, allez Ale, on essaie d'arriver plus vite à la statue (Acte5sc3TDP87P.)</i>

²⁶¹ Acte5sc2TDA74Ant)

²⁶² Acte5sc2TDA76Bra

²⁶³ Acte5sc2TDA75Val

²⁶⁴ Acte5sc2TDA74Ant - Acte5sc2TDA75Val.

P., tout en approuvant la « machine », s'inquiète de sa mémorisation par le groupe, ce qui ne semble pas être une préoccupation pour Bra et Val.²⁶⁵ P. aborde la question des spectateurs, point de vue qui a été peu pris en compte par le groupe.²⁶⁶ Face à ce constat, Bra expose alors une solution approuvée par P., à savoir se placer derrière ses camarades et faire circuler la balle devant eux.²⁶⁷ P. indique une dernière recommandation : faire circuler plus vite la balle autour des partenaires : « P : « Alors une chose, pour que ça aille un peu plus vite il faut enchaîner plus vite. »²⁶⁸ P. expose hors leçon, les raisons de cette recommandation : « Les postures sont difficiles à tenir et d'un point de vue spectateurs cela crée des longueurs. ».²⁶⁹ Ici, l'enseignant mesure d'emblée la problématique de la création entre contraintes techniques complexes à tenir pour l'artiste et effets perçus par les spectateurs.

Scène 4 (1'02): Regroupement : et maintenant la statue Léonard jongle ! L'exercice est présenté par P. d'un ton cérémonial, il s'agit maintenant de mettre en marche cette machine à jongler !²⁷⁰ P. met en évidence la difficulté de cette nouvelle contrainte et sollicite la créativité des élèves pour trouver une jonglerie compatible avec les formes de corps déséquilibrées.²⁷¹



(...) la géographie de la main ²⁷²qui « contient une gamme infinie de micro-points de sensibilité » est l'organe qui doit trouver alors la meilleure « touche »²⁷³ compatible avec les positions corps (en renversement ou déséquilibre).

Scène 5 (25'') : Et si on trouvait des postures de départ plus sympas ?

²⁶⁵ Acte5sc3TDP80P.-Acte5sc3TDPVal-Bra

²⁶⁶ Acte5sc3TDP85P.)

²⁶⁷ Acte5sc3TDP86Bra

²⁶⁸ Acte 5sc3TDP88P.

²⁶⁹ Commentaire post leçon

²⁷⁰ Acte5sc4TDP91P.

²⁷¹ Acte 5sc4TDP92P.-Acte 5sc4TDP93Flo.- Acte5sc4TDP94P.



(...) Aussitôt Val pose le pied sur Bra et fait un salut militaire. P. : « oui pourquoi pas » Ale se place alors face à Val et pose un pied sur l'autre genou de Bra. Ant commence à faire circuler la balle » P. oui pourquoi pas...et il s'éloigne (Acte5sc5TDP100 à 103)

P. invite le groupe de Val à « trouver des postures de départ plus sympas ». L'invitation de P. est aussitôt saisie par le groupe qui s'engage dans des postures militaires. (Acte5sc5TDP99à103)

Scène 6 : Troisième essai (34'') Le groupe de Val entame sa machine par des postures figurant un tableau « militaire » : Val en salut militaire et Ale faisant mine de souffler dans une trompette se font face, Val a un pied posé sur le genou de Bra agenouillé et Ale est sur un pied avec la main posée sur l'épaule de Bra. Une fois les circulations réalisées, tous jonglent dans des postures différentes. Pour Ant et Bra qui sont en renversement avec un appui manuel au sol, il s'agit de jongler à une main (lancers verticaux) avec une prise en supination. Pour chacun d'eux, le coude est fixé à la verticale au-dessus de la tête (ce qui permet un contrôle visuel) et le poignet est souple, les trajectoires sont assez stables qui ne perturbent pas l'équilibre des postures. Pour Val allongé au sol il s'agit de faire des « 3 » (petit pont) d'une main vers l'autre, associés en fonction de la précision de la trajectoire à des « 4 » ou des « 1 ». Les regards contrôlent les trajectoires. L'instabilité des postures provoquée par le passage des partenaires ou les nouveaux points de contact, conduit les élèves à ajuster les trajectoires de balle, voire à refermer la main quand l'équilibre de la posture est trop menacé. Pour Ale qui reste sur une posture proche de la verticale, la jonglerie se fait avec des lancers verticaux à une main (l'autre main étant posée sur Bra). La machine est réalisée face aux spectateurs, celui qui fait circuler la balle, se déplace derrière les partenaires. La balle est rendue visible pour le spectateur mais peut être masquée à l'approche de passages difficiles.



Val est au garde à vous, Ale fait face à Val en équilibre et mime de souffler dans une trompette.
(Acte5sc6TDA105Ale)



Ant se met derrière ses camarades et procède aux circulations des balles lentement autour du buste de Val... puis de son bras fléchi (salut) et de sa jambe posée sur le genou de Bra, il passe autour de la tête, puis autour de la jambe de Bra. (Acte5sc6TDA107Ant)



		
<p><i>Ant fait circuler la balle puis se met au sol en appui sur un bras, le buste tourné vers le plafond et jongle avec sa main libre avec une prise supination. (Acte5sc6TDAAnt108)</i></p>	<p><i>(...)Val saute (type saut ventral) au-dessus d'Ant, puis il s'allonge près d'Ant en cherchant un contact avec sa jambe et se met à jongler aussi (Acte5sc6TDAVal109)</i></p>	<p><i>Bra dès que Val a réalisé la circulation autour de lui a entamé sa circulation sous les genoux d'Ant et de Val...</i></p>
		
<p><i>...Il se place près de Val avec le pied et main gauche au sol, avec un contact avant-bras genou sur le genou de Val. Dès qu'il est stabilisé, il se met aussi à jongler avec prise supination. (Acte5sc6TDA110Bra) Ale arrive à son tour, il pose une main sur l'épaule de Bra et jongle. (Acte5sc6TDA111Ale)</i></p>		

Scène 7 : on enchaîne maintenant la machine simple à jongler avec la machine complexe !: Il faut maintenant enchaîner la machine à jongler simple abordée aux leçons 1 et 2 (jonglerie collective synchronisée de différentes) avec la machine complexe.

Scène 8 : (2'48) Intervention de P. sur le groupe de Val : Dans un premier temps, P. valide les postures trouvées par le groupe et s'attache à rappeler qu'il est nécessaire de « faire traces » dans le carnet de création.²⁷⁴ Puis il semble que la préoccupation de P. soit de limiter l'impact de Val qui impose au groupe ses idées, pour que chaque élève notamment Ale et Bra, plus réservés, puissent entrer dans un jeu d'acteur autonome : P. « je ne veux pas dans votre groupe qui est super, que tout le monde regarde Val à chaque fois. Chacun, vous devez être dans votre personnage. (...) individuellement, vous savez ce qu'il faut faire et non pas on regarde Val et on dit : Ah oui ! Il fait ça je fais ça ». ²⁷⁵ Profitant d'un problème technique à savoir : quel signal donné aux autres à la fin de la chaîne pour s'engager dans l'isolation de la jonglerie collective, P. rebondit sur une proposition d'Ant (donner un coup de pied dans le dos pour avertir de l'arrivée)²⁷⁶ et propose un jeu théâtral à Ale pour donner le signal : P. « Pique lui son œil ! (...) toi tu as ta balle (...) comment tu peux faire pour lui piquer son œil ? ». ²⁷⁷ Va alors s'engager entre P. Ale et Bra un *jeu d'apprentissage* : comment faire croire au spectateur que la balle est

²⁷⁴ Acte5sc8TDP117P.

²⁷⁵ Acte5sc8 TDP127P.

²⁷⁶ Acte5sc8TDP132 à 136

²⁷⁷ Acte5sc8TDP136.

un œil que l'on extrait d'un corps. P. donne des indications en sollicitant l'imaginaire²⁷⁸ d'Ale qui regarde la démonstration d'Ant : Ant pose sa balle dans l'œil de Bra et dans un grand mouvement rapide du bas vers le haut avec un sursaut du corps, associé à un bruit de bouche extrait la balle de l'œil de Bra. Ale parvient alors à « donner vie à la balle » avec plus d'intensité. Tour à tour encouragés par P., les élèves vont s'amuser avec un plaisir manifeste, à extraire « l'œil » de leur camarade.²⁷⁹ Cette extraction d'œil initialisée par Val en leçon 1 est reprise ici par P.



P. donne une balle à Ale et désigne Bra. Ale pose la balle sur l'œil de Bra et la retire doucement. P. « Eh, tu lui arraches son œil ! Tu crois que c'est facile à venir ? » P. : « Allez vas-y, montre que c'est dur - Ale laisse plus longtemps dans l'œil de Bra et fait quelques mouvements d'extraction. La balle sort. Bra porte sa main à l'œil et gémit : « aie, aie, aie ». (Acte5sc8TDA137à 142)

P. : (...) pareil tu lui arraches - P. interpelle ici Bra et désigne Ant. Bra et Ale accueillent la proposition avec un large sourire - allez vas-y, vas-y (...) tu lui arraches l'œil à Val - Bra se lève, se présente devant Val et lui met sa balle dans l'œil. Val tressaute plusieurs fois puis une fois la balle extraite, s'écroule sur le sol. (Acte5sc8TDA146 à 149)

Acte 6 : (spectacle) : Deux groupes passent en spectacle, avec à l'issue de chaque passage, une phase de discussion avec l'enseignant. Nous suivons ici le spectacle de Val et les commentaires.

Scène 2 : (2' 19) Observation groupe garçons le groupe de Val - Musique Comelade. Après s'être inquiété des critères d'observations pour les spectateurs²⁸⁰, P. frappe les trois coups. Le groupe réalise sa première séquence de machine simple (jonglerie collective). Dès la première scène le ton est donné, à chaque *Flash*, le groupe lance et réalise un déhanché, assorti d'une mimique.²⁸¹ La recommandation de P., d'inscrire le *Flash* dans la difficulté ou la théâtralité a été entendu, le groupe choisit le dernier registre pour la première séquence. Cette première séquence est organisée autour de Val qui se pose en leader. Il est poursuivi par ses camarades et devient le LDV autour duquel les autres gravitent.²⁸² Il se moque de ses camarades qui le suivent à nouveau pour réaliser la machine complexe conçue lors de la leçon trois, avec les positions militaires dans un premier temps, suivies de positions renversées pour Bra, Val et Ant. Ale ne fait aucune circulation de balle et ne semble préoccupé que par l'action d'extraction de balle de

²⁷⁸ Acte5sc8TDA137à 142.

²⁷⁹ Acte5sc8TDA146 à 149 à 150.

²⁸⁰ Acte6sc2TDP181P.

²⁸¹ Acte6sc2TDP185gpeVal.

²⁸² Acte6sc2TDA188GpeVal.

l'œil de Bra.²⁸³ S'ensuit les différentes extractions entre partenaires jusqu'à Ant qui s'engage dans l'isolation (la balle vivante qui entraîne le corps)²⁸⁴. A ce moment, le groupe va reprendre à l'identique la séquence imaginée par Val en leçon 1 : le jeu burlesque de la balle vivante.²⁸⁵ La balle semble conduire le mouvement : elle refuse de descendre, reste collée dans la main, devient adversaire qui porte des coups à l'œil, à l'entre jambes. Ant et Vale imités par Bra et Ale, adoptent avec intensité un jeu dramatique dans le jeu technique de « l'isolation » : les postures (genoux resserrés), les mimiques (douleur, interrogation), les contrastes d'énergie et de vitesse (lent puis vite) sont au service de l'intension narrative.²⁸⁶

		
P. aux spectateurs : Vous savez quoi regarder ? (Acte6sc2TDP181P.)	<i>Les garçons arrivent du coin 6. Val s'allonge sur le dos, et jongle (1, 4, 3), Ant arrive s'arrête à hauteur de Val et jongle</i> Acte6sc2TDA183gpeVal)	<i>Val s'immobilise en LDV au milieu de la scène, les autres font des circulations de balle autour du LDV.</i> (Acte6sc2TDA188GpeVal)
		
<i>Val se moque de ses camarades. Le groupe poursuit à la queue leu-leu à cloche pied Val</i> (Acte6sc2TDA189gpeVal)	<i>Bra se met à genoux, Val se met au garde à vous, Ale fait face à Val et pose sa main sur l'épaule de Bra</i> (Acte6sc2TDA190gpeVal)	Ant, Val et Bra font circuler la balle et se placent en posture (Acte6sc2TDA191à194)
		
<i>Bra se lève à son tour, place la balle dans l'œil de Val et tire...</i>	<i>Val se relève brutalement et met sa balle dans l'œil d'Ant et tire.</i> (Acte6sc2TDA195Bra)	<i>Ant se lève bras tendu entraîné par la balle il est suivi des autres qui ont la même posture balle en avant, course en déséquilibre...</i>

²⁸³ Acte6sc2TDA190gpeVal.

²⁸⁴ Acte6sc2TDA191à194.

²⁸⁵ Leçon1 Acte2sc4TDA135Val.

²⁸⁶ Acte6sc2TDA196Ant- Acte6sc2TDA197-198gpeVal

		
<i>Ils s'arrêtent en ligne et se mettent la balle dans l'œil, en faisant quelques pas en arrière pour marquer la force de l'impact,...</i>	<i>...ils extraient la balle à deux mains, la regarde (Acte6scène2TDA196Ant)</i>	<i>et font mine que la balle vient frapper leurs entrejambes avec force(...) Ils sont recroquevillés et grimacent. (Acte6sc2TDA197gpeVal)</i>
		
<i>Ils secouent alors la balle, et amènent brutalement la balle à leur oreille. (Acte6sc2TDA198gpeVal)</i>	<i>Pour finir ils jettent leur balle au-dessus de leurs épaules, ...</i>	<i>... avancent vers le public et saluent. (Acte6sc2TDA199gpeVal)</i>

Scène 3 (1'10) : commentaires spectateurs. Les spectateurs ont apprécié le spectacle.²⁸⁷ P. fait repérer aux spectateurs et aux acteurs que le mouvement a besoin de contraste avec des phases plus lentes comme celle repérée dans le LDV.²⁸⁸ Il fait repérer aussi l'importance du placement des acteurs par rapport aux spectateurs.²⁸⁹

3.2 : L'analyse leçon 3 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique

3.2.1 : Le jeu d'apprentissage

La description de l'activité met en lumière le passage d'un jeu à un autre. D'un jeu d'équilibre collectif simple (le LDV) la classe passe à un jeu d'équilibre collectif complexe avec jonglerie et jeu théâtral. D'un jeu simple de contact entre partenaires, on passe à un jeu de « communion sensuelle, par l'échange des extrémités, des points subtils de tact (...) » (Peignist, 2010) ; ce passage est insufflé par la contrainte d'amener de la difficulté dans la chaîne, dans la machine. Reprenons nos trois descripteurs didactiques.

3.2.1.1 : Quelle modification du milieu ?

P. propose un *milieu* où le *contrat* est déterminé à partir d'une référence commune : « le cirque c'est expressif parce que difficile et impressionnant ». Les contraintes du *contrat* sont fondées sur cette problématique et fixées par l'enseignant à des moments clés : A l'acte 2 : il s'agit de

²⁸⁷ Acte6sc3TDP200 à 203.

²⁸⁸ Acte6sc3TDP204P.

²⁸⁹ Acte6sc3TDP207 à 210.

réaliser une machine complexe à partir de circulations et de postures « difficiles » avec des points de contacts singuliers. A l'acte 4 : les critères de renversement donnés par P., précisent la difficulté des contacts et des postures (faire avec moins d'appuis possible et « faire renversé ») et leurs conséquences sur la machine : « C'est expressif » et « un courant d'air peut la faire s'écrouler ! ». L'acte 5 va faire évoluer le *contrat*. P. sollicite les élèves sur des postures de départ plus originales. A partir de cette sollicitation « faire original », va s'amorcer chez le groupe de Val un jeu burlesque initialisé par le leader du groupe, Val. A la demande faite par l'enseignant de « faire difficile » pour « faire expressif » par des figures qui sortent de la verticalité, avec le moins d'appuis possible et en renversement, va s'ajouter une nouvelle proposition faite par les élèves, celle de faire expressif par un jeu burlesque. Cette proposition est validée par l'enseignant qui reprend à son compte une proposition du jeu burlesque avec l'extraction de la balle de l'œil.²⁹⁰ Le *jeu d'apprentissage* amène alors les élèves à considérer maintenant, le jeu expressif suivant deux versants : le « faire expressif » qui consiste à défier le référent vertical par les postures, des contacts entre les partenaires qui provoquent pour la jonglerie des ajustements nécessaires et « le faire expressif » qui consiste à adopter un jeu burlesque avec des mimiques, des postures et un jeu narratif avec l'objet.

3.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique.

Les élèves, comme en leçon 1 et 2 sont sollicités dans différentes phases. De nouveau, on distingue une phase de débat où il s'agit de construire avec la classe une référence commune sur ce qu'est le cirque (Acte 1 scène 1) ou encore une phase où il s'agit en tant que spectateur de repérer si les bases du contrat sont respectés par le groupe (Acte 6 Scène 1 et 3). D'autre part, on repère des phases de démonstration réalisées par les élèves (Acte 2) par l'enseignant seul (Acte 1 et 4) par l'enseignant et les élèves (Acte 6, scène 1), mais aussi, des phases d'expérimentation (Acte 5 Scène 1-2-6-8) autour d'un projet de création et des phases de mise en spectacle (Acte 6 scène 3). Le *contrat* se structure autour de contraintes déterminées par l'enseignant (Faire une machine complexe). Si le *contrat* s'organise autour des propositions de l'enseignant, les élèves font évoluer ce *contrat* au travers de propositions de jeu burlesque. Cette évolution allant dans le sens du jeu circassien expert est encouragée par l'enseignant²⁹¹. Nous analysons ici la phase de construction de la machine complexe du groupe de Val, balisée par quatre essais (Acte 3sc 1 et 2 - Acte 5Sc 1 -Sc 2 - Sc 6- Sc 8)

Acte 3 scène 1 : Dès la construction de la chaîne, le groupe adopte des postures renversées ou avec peu d'appuis au sol : les élèves testent, se ravisent pour enfin adopter des postures

²⁹⁰ Acte 5 sc8TDP136à 149.

²⁹¹ Acte5sc5 et 8, Acte6sc1.

renversées pour Val et Ant et avec peu d'appuis pour Bra. L'équilibre est précaire, menacé à la fois par les différentes circulations de balle au travers des corps et par les contacts peu précis, la machine est « fragile ». Les élèves hésitent, sursautent pour retrouver l'équilibre. P. affine par une manipulation, le contact entre Val et Ant. Les élèves entrent alors dans le jeu subtil des contacts entre partenaires, jeu inhérent au *jeu épistémique* circassien des porters et autres pyramides. Les postures trouvées sont renouvelées mais avec une recherche de points de contacts plus précis (Essai 1). A l'essai 2, on repère une volonté de réaliser des circulations de balle plus nuancées avec des contrastes de vitesse, signe que le travail en leçon 2 sur la nécessité de réaliser des contrastes pour produire des effets chez le spectateur porte ses fruits. Les postures sont plus imbriquées (Val passe sa jambe sous Ant), le jeu de contact s'affine et se précise entre Val, Ant et Bra. P. approuve les contacts trouvés par le groupe²⁹² ; de ce fait ce jeu devient permanent jusqu'à la fin de la leçon. P. fait remarquer que la balle est cachée, par moments, au spectateur. Bra trouve la solution de se placer derrière les partenaires pour montrer sa balle.²⁹³ De ce moment, le groupe va adopter cette technique, la balle ne sera plus cachée.

Acte 5 - scène 5 : « Et si on trouvait des postures de départ originales ? » Cette sollicitation de l'enseignant amène le groupe à imaginer des postures significatives (postures militaires) pour Val et Ale. Ici le jeu burlesque va venir ajouter une nouvelle dimension à la machine : la machine est expressive parce qu'elle est difficile mais aussi parce qu'elle est théâtrale. « Et maintenant la machine jongle ! » (Acte 5 scène 4) : cette nouvelle consigne amène le groupe à adopter des manipulations adaptées aux postures trouvées. On remarque que les postures se précisent, pour permettre une manipulation plus aisée. La concentration des partenaires est extrême. Les élèves entrent dans le *jeu épistémique* de l'expert qui parvient à articuler deux types de techniques : celles liées à l'équilibre et celles relatives à la dextérité. L'une et l'autre semblent ici se confondre dans un « art des extrémités » décrit par Peignist (2009).

3.3.1.3 : Evolution des responsabilités.

Si les bases du *contrat* sont fixées par l'enseignant : « Faire expressif » avec des postures et des contacts qui obligent à sortir du référentiel vertical, les sollicitations de P. (trouver des postures de départ plus originales) amène les élèves à investir le registre théâtral par des postures significatives (« salut militaire » de Val, « Souffler dans une trompette » d'Ale). Cet engagement théâtral approuvé par P. est amplifié par la proposition de celui-ci, avec le mime de l'extraction de la balle. S'engage alors, un jeu burlesque qui réunit alors « les ingrédients » du jeu circassien. Il semble qu'ici l'alternance entre les sollicitations de l'enseignant et les propositions d'élèves illustre un partage des responsabilités dans le principe de création. Ce partage des responsabilités est significatif du processus de création entre le chorégraphe et les

²⁹² Acte5sc3TDA80P.

²⁹³ Acte5sc3TDP86Bra.

artistes experts comme nous avons pu l'observer dans la création de *Tétatétakam* de la Cie *Méli-Mélo*, à savoir une sorte de va et vient entre « la mise en contrainte » du chorégraphe et les propositions des artistes : « Ce sont des allers-retours qui font que ça avance » (*Méli-Mélo*).

3.2.2 : Le jeu épistémique

3.2.2.1 : Les émotions

En ce qui concerne le groupe de Val, il semble qu'une acrobatie collective « des extrémités » s'installe dans le groupe. Au fur et à mesure des essais, les postures des uns et des autres se stabilisent, indication que chaque élève construit une harmonie entre ses différentes « extrémités » ou points-clés (mains, pieds, bassin). Au premier essai, les contacts et appuis sur les partenaires sont improvisés, fortuits et deviennent par la suite plus précis avec l'aide de l'enseignant. Ils sont alors identifiés comme appartenant au « méridien de l'*akros* » (Peignist, *ibid.*) de la chaîne permettant l'équilibre du groupe, reconnus comme efficaces, ils sont alors reproduits. Peignist explique que cette harmonie constitue une « acropuncture », de l'*akros* : « extrémités » et de *pungere* : « poindre ». Peignist citant Durand & Pavelak (1999, p.45) parle de « méridien » qui parcourt les extrémités des partenaires : les partenaires trouvent entre eux « une coalescence de points harmonisés en rythme » qui relève d'une « acropuncture » collective. L'architecture de la « chaîne humaine » du groupe de Val se constitue à partir des points qui se répartissent de façon harmonieuse autour du méridien collectif. « Qu'un seul point vienne à devenir bancal, c'est tout l'édifice qui est mis en péril. Cette loi peut s'appliquer à une parcelle (la main, le pied) comme à l'ensemble du corps mais aussi à un corps collectif. » (Peignist, 2009). L'intensité est maximale et l'on perçoit chez les élèves une concentration extrême pour que le nouvel équilibre collectif se maintienne malgré la difficulté de la jonglerie, élément perturbateur des postures. La tension est palpable et l'on perçoit le plaisir indicible qui traverse le groupe de partager cette expérience sensible commune d'une acrobatie comprise comme « arts des extrémités ». A ce plaisir, s'ajoute celui du jeu d'acteur : jouer à être un militaire, jouer à la poursuite, jouer à faire semblant que la balle est un œil.

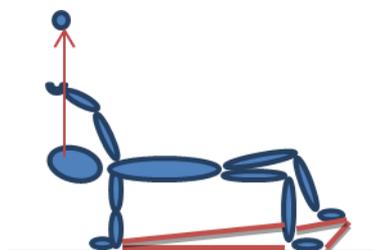
3.2.2.2 : Les transformations corporelles

Quelles transformations motrices avons-nous observées, signes de l'accès et du partage d'une culture circassienne contemporaine entre les différents protagonistes? Les postures expressives sont désignées par des critères de difficulté : avoir moins d'appuis et se renverser autrement dit, sortir de la verticale de référence et perdre en conséquence ses repères plantaires et visuels (Acte 1- Scène 1). Si dans la leçon 1, il s'agissait pour l'élève jongleur de construire deux espaces distincts entre espace de déplacement et de manipulation. Ici, il s'agit de maintenir une posture équilibrée et renversée pour jongler. Il faut reconstruire un nouvel équilibre, un nouveau référent. Les postures se mettent en place : pour Ant avec trois appuis (deux pieds et une main)

et avec le buste renversé orienté vers le haut, pour Bra en appui sur la jambe gauche et le bras gauche, pour Val en appui sur le dos, pour Ale, en appui sur une jambe.



Pour Val, la base de sustentation délimitée par les pieds, le dos et la tête est large, ses mains sont libérées de tout appui et servent à jongler. La balle passe d'une main à l'autre avec des « 3 »²⁹⁴ et des « 1 »²⁹⁵. La hauteur des balles est limitée. La difficulté de jongler vient de la prise qui est en supination renversée.



Pour Ant, en équilibre sur deux pieds et un bras, la base de sustentation en forme de triangle délimitée par les deux pieds et la main d'appui est relativement large. La posture devient plus complexe car dépend entre autres, du gainage du bassin et du verrouillage des articulations genoux et coude.



Pour Bra, la base de sustentation est très étroite entre la main et la jambe porteuse, l'équilibre est précaire.

²⁹⁴ La balle circule d'une main à l'autre avec une parabole large.

²⁹⁵ La trajectoire est tendue à l'horizontale. La balle passe d'une main à l'autre.

Comment s'organisent-ils pour jongler ? Une fois la position maintenue, ils jonglent en organisant leurs segments corporels afin de limiter le déséquilibre : il y a un alignement œil, bras, tronc et main porteuse. Ils alignent ainsi leurs segments afin de minimiser la longueur des bras de levier qui, associés aux masses des segments corporels et à la réception de la balle, pourraient les déséquilibrer. La prise de balle au moment du lancer et du rattraper est en supination, seule prise qui permette un alignement aisé œil-main-balle. En effet une prise en pronation provoque une réception de la balle avec une main en légère oblique et une rotation de l'épaule, peu favorables à la réception. Ant et Bra semblent avoir trouvé avec « l'être main » (Durand et Pavelak, 1999), la « touche » compatible avec la position renversée et déséquilibrée. La stabilité du bras, du coude et la prise permet la régularité de la trajectoire en limitant ainsi la longueur des bras de leviers.

3.2.2.3 : Les techniques.

Le circassien réalise des exploits acrobatiques où la mise en jeu de l'équilibre est extrême. Si dans la plupart des disciplines sportives, l'équilibre est un moyen, dans les disciplines nécessitant un équilibre de luxe (Thomas, 1940) ; cité par Perrin, 2003), cette fonction peut devenir la finalité de l'action. (Perrin, *ibid*, p.21). La fonction d'équilibration qui nous intéresse ici, nécessite le traitement central d'informations visuelles, vestibulaire (oreille interne) et extéroceptives (cutanées plantaires), proprioceptives (musculo-tendino-articulaires). « Ces afférences sensorielles convergent vers les noyaux vestibulaires du tronc cérébral, qui les intègrent et permettent l'organisation de réponses réflexes motrices se traduisant par des mouvements compensatoires des yeux (réflexe vestibulo-oculaire) et du corps (réflexe vestibulo-spinal), visant à stabiliser le regard et la posture. » (Perrin, *ibid*)

- Vestibulaire 2

Fig 1 : L'équilibration, une fonction plurimodale. Voies du réflexe opto-cinétique : 1-5-6 Voies du réflexe vestibulo-oculaire : 2-5-6

L'organisation technique des artistes s'appuie sur la mise en concert des différents référents. « On sait que le contrôle de l'équilibre s'appuie sur la vision et la proprioception. Dans des exercices acrobatiques, ces deux facteurs d'équilibration doivent se relayer ou se suppléer respectivement. » (Azémar, 2003). L'équilibre des postures est d'autant plus difficile à assurer lorsque la base de sustentation est étroite. L'artiste est soumis au dilemme suivant : choisir une

base de sustentation large c'est assurer la sécurité de la figure mais c'est laisser au spectateur une impression de facilité, peu compatible avec l'essence du cirque. L'enjeu est donc de réaliser des postures complexes, maîtrisées et identifiées d'emblée par le spectateur comme périlleuse, car perturbant « l'équilibre de luxe » (*Ibid.*). Cet équilibre est dépendant de la coordination des processus perceptivo-moteurs d'orientation. Isableu & Bardy expliquent que « L'élaboration de cette grammaire (les coordinations motrices et perceptives) et syntaxe corporelle propre à la culture du cirque dépend de la résolution d'un grand nombre de problèmes perceptivo-moteurs. C'est le problème de la maîtrise des degrés de libertés articulaires, de l'intégration des entrées sensorielles, des coordinations musculaires, du choix des invariants directionnels pertinents, et ce en fonction des contraintes environnementales ou des objets manipulés. Pour autant, la production de comportements moteurs complexes au plan technique et ce, dans des fenêtres spatio-temporelles aussi réduites, signifie de toute évidence que l'artiste réduit en permanence la complexité de ce système afin que celui-ci soit pilotable. » (Isableu & Bardy, 2003). Il s'appuie alors sur des référents (visuel ou proprioceptif) qu'il utilise de façon prioritaire en fonction de la complexité de la situation. Ces auteurs mettent en évidence les différences interindividuelles dans la prise de repère pour construire une posture stable. Pour une tâche donnée, l'artiste peut par exemple choisir de stabiliser un segment corporel, la tête, par rapport à un autre segment plus stable, les épaules ou les hanches. Il peut tout aussi bien choisir de stabiliser la tête sur un repère stable extérieur pris dans l'environnement. Dans le cadre d'une coopération entre partenaires, celui-ci peut également minimiser ou stabiliser un écart en prenant comme référence un partenaire. L'une des différences stables remarquées est la dépendance-indépendance au champ visuel. Les auteurs remarquent qu'au cours des difficultés croissantes des tâches demandées, les indépendants visuels tirent un bénéfice plus efficace de leur proprioception : les ajustements et précision des postures est plus efficace que chez les dépendants visuels. Les techniques des experts (avec leurs différences interindividuelles) s'appuient donc sur le pilotage harmonieux entre proprioception et vision pour maintenir une position stable et organiser une nouvelle coordination oculo-manuelle. Ils limitent les bras de levier perturbateurs pour installer leur posture qui devient alors la référence proprioceptive pour leur permettre de contrôler visuellement leur jonglerie. C'est l'intention de l'artiste qui sera le pilote des différentes coordinations : « c'est l'action qu'on a l'intention de faire qui guide la perception. C'est l'action qui est l'organisatrice de la perception. Et la notion d'anticipation est fondamentale. Le cerveau est d'abord un simulateur d'action et la perception est à son service (Bertoz, 2006)

4 : Analyse a postériori de la leçon 4.

4.1 Description de la leçon 4

4.1.1 : Thème de la leçon 4 déclaré par l'enseignant : phrase en Poids contre poids

Thème : Création de postures en appui, équilibré et expressive. (Démarche de création sur le 2^{ème} type d'événement les phrases en poids contre poids). Scénario du jour : « La machine s'emballe, elle devient folle, elle explose et les boulons sont livrés à eux-mêmes »

Etape 1 : Les boulons se mettent en mouvements

Courir sur l'ensemble de l'espace scénique en veillant à tout moment à ce que chacun des élèves de chaque groupe soit dans chacun des 4 espaces. On ne doit donc pas voir d'espace inoccupé ou de regroupement. Modalité de déplacement : « un fil imaginaire » est attaché à l'une des parties de votre corps (coude, tête, main etc...) c'est un partenaire imaginaire qui créé le mouvement »

Etape 2 : les statues et les sculpteurs

1^{er} temps : Courir sur l'ensemble de la scène. Dans chacun des groupes deux élèves vont s'immobiliser en «statue ». Les 2 ou 3 autres vont alors les rejoindre et vont chercher à les amener progressivement (le plus doucement possible) au sol. Ils vont d'abord faire descendre la statue au sol verticalement à mi-hauteur, puis l'amener au sol sur le côté en l'accompagnant. 2^{ème} temps : les élèves sculpteurs (toujours entraîné par leur fil imaginaire) l'autre statue qui est au sol pour l'aider à se relever (jeux de tirer) puis on re-circule et on inverse les rôles.

Etape 3 : les statues de cire et les sculpteurs : Idem sauf que les sculpteurs vont utiliser d'autres parties de son corps que les mains et doivent amener la statue à mi-hauteur en trois contacts. Un fois à mi-hauteur la statue doit être la plus solide possible. Rien ne doit la faire tomber. Passage par ½ groupe observation : Respect des consignes- Originalité des circulations- Originalité dans la façon de sculpter- Originalité de la sculpture. Repérer 4 sculptures qui pourraient être retenues pour le spectacle de fin de cycle (originalité, complexité) Respect des consignes de sécurité.

Composition : Une entrée + 4 statues avec les circulations et une sortie. Passage en grand groupe objectif : aider à repérer les circulations, les sculptures et les façons de sculpter qui surprennent par la difficulté, l'originalité, la complexité.

Etape 4 : statue et sculpteur ne font plus qu'un Idem avec cette fois le ou les sculpteurs viennent prendre appui sur l'autre sculpture, le porter est maintenu 3 secondes, la statue se redresse le plus doucement possible et remet en circulation le sculpteur qui deviendra par la

suite statue. Sécurité : Le sculpteur doit faire attention aux surfaces sur lesquelles il s'appuie : interdiction de s'appuyer sur la colonne vertébrale. La statue doit se relever en maintenant son dos plat et en pliant les jambes

Etape 5 : de nouvelles sculptures apparaissent Idem en complexifiant. Un 2^{ème} sculpteur va aider le 1^{er} sculpteur à supprimer les appuis de la statue. Sécurité le démontage qui doit être à l'inverse du montage. Groupe de 4 : Deux statues, un sculpteur en appui et un sculpteur qui cherche à supprimer les appuis Groupe de 5 : Deux statues, deux sculpteurs en appui et un qui circule pour supprimer les appuis.

4.1.2 : Description narrative de la leçon 4.

Cf. Annexe 9 : Description leçon 4

4.1.3 Présentation synoptique de la leçon 4

Cf. Annexes 9 : Synopsis leçon 4

Nous avons relevé 7 Actes

Acte 1 : (6'45) Appel et explications

Acte 2 : (3'54) « Se déplacer en occupant l'espace de façon variée »

Acte 3 : Le fil imaginaire

Scène 1 : (2'05) Explication. Démonstration P. et Ade

Scène 2 : (3'57) Expérience « Imaginer que l'on est tiré par un fil imaginaire. »

Scène 3 : (2'32) Consignes pour la classe : « investir son personnage »

Scène 4 : Le spectacle : groupe d'Adr (noirs) et groupe de Val (oranges)

1^{er} tableau : (1'58) Premier essai

2^{ème} tableau : (2'44) « On y croit ? On n'y croit pas ? »

3^{ème} tableau : (1'01) Deuxième essai reprise du spectacle

Scène 5 : (2'33) Démonstration de P. sur le fil imaginaire

Scène 6 : (2'23) les groupes de Jim et d'Ade montrent « leurs fils imaginaires. »

Acte 4 : « La statue et le sculpteur »

Scène 1(3'05) : Démonstration explication.

Scène 3 (3'02) : La classe joue au jeu des statues.

Scène 4 (1'57): Discussion sur le jeu de statues.

Acte 5 : Statue et sculpteur les trois points de contact.

Scène 1(3'46) : Explication et démonstration.

Scène 2 (2'57) : 1er essai, la classe expérimente le jeu des statues.

Scène 3 (3'58) : Discussion autour de : « Etre original, être solide et ne pas faire mal »

Scène 4 (1'50) : 2^{ème} essai. Scène 5 (2'01): Démonstration du groupe de Val.

Acte 6 : le porter collectif et le soulever du « voltigeur »

Scène 1(2'05) : Explication et démonstration

Scène 2 (3') : 1^{er} essai du porter-soulever.

Scène 3 (3'05) : 2^{ème} essai du groupe

Scène 4 (2'40) : 3^{ème} essai

Scène 5 (1'02) : Les critères d'observation pour les spectateurs

Scène 6 (1'20) : Spectacle du groupe de Val

Scène 7(1'53) : Discussion autour du spectacle du groupe de Val.

Acte 7 : le carnet de création

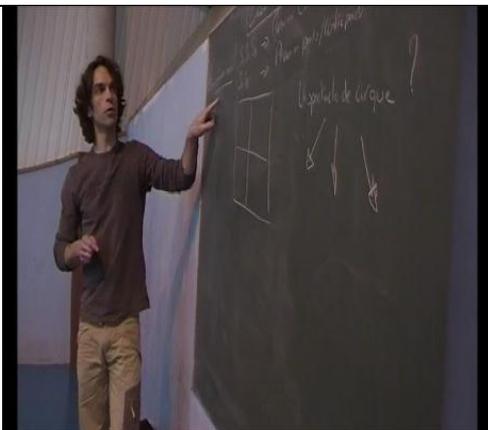
Scène 1 (1'58) : L'explication de P.

Scène 2 (3'06) : le groupe d'Adr remplit son carnet de création.

4.1.4 : La mise en intrigue didactique

L'intrigue de la leçon se développe entre les deux moments-clés de l'acte 1 à l'acte 7. La leçon s'organise autour de la construction de ce qu'appelle P. le deuxième événement du spectacle : « la phrase en poids contrepoids ». Cette phrase comprend, dans l'espace scénique des circulations initialisées par une partie du corps puis des postures construites en duo à partir desquelles chaque groupe sera amené à créer un porter statique collectif.

Acte 1 (6'45) Appel et explications



Alors (...) j'aimerais bien que vous me disiez quand un spectacle de cirque est intéressant et que l'on a envie de regarder (2'') On en a déjà parlé (2'') alors pourquoi on regarde un spectacle ? (.) Vassy ! (Acte 1 TDP8 P.)

A l'acte 1, P. explique le thème de la leçon 4 et amène les élèves à formuler leurs représentations du cirque : c'est ainsi que les termes « Rigolo²⁹⁶, original²⁹⁷, postures bizarres, expressives,²⁹⁸ spectaculaires,²⁹⁹ que l'on n'a pas l'habitude de voir, super-bien fait, c'est beau, c'est difficile, tenir des positions spéciales en équilibre. » déclarés par les élèves sont répétés par l'enseignant et inscrits au tableau. On remarque qu'à la question de P. « Quand un spectacle de cirque est-il intéressant ? » P. va favoriser les réponses autour de l'expressivité (« humour, original »), du « beau » au sens de l'esthétique fonctionnelle (« super-bien fait »), mais aussi de la difficulté (« c'est difficile, tenir des positions spéciales en équilibre »)³⁰⁰ Cette mise au point : « le cirque c'est rigolo, spectaculaire car difficile, risqué car l'équilibre est en jeu et expressif », sont les référents guidant les interventions de l'enseignant. P. relève la question du beau comme étant déterminée par il « faut tenir » des positions difficiles, il semble ainsi se rapporter à la question de « l'esthétique fonctionnelle » du geste technique qui correspond à l'efficacité optimale du geste technique. Le beau renvoie ici à la maîtrise de l'équilibre, à l'aisance affichée dans la prise de risque dans les circulations et postures en déséquilibre (Leroi-Gourhan, 1967).

Acte 2 : (3'54) « Se déplacer en occupant l'espace » P. reprend la première situation vécue en leçon 1 : les élèves courent dans l'espace et s'arrêtent en postures expressives au « top photo ».



Les élèves se placent dans l'espace scénique quadrillé en quatre espaces identiques marchent sur la musique et s'arrêtent au « top photo ». (Acte 2TDA34)

²⁹⁶ Acte1TDP9P.

²⁹⁷ Acte1TDP10P.-TDP11P.

²⁹⁸ Acte1TDP13P.

²⁹⁹ Acte1TDP14é- Acte1TDP15P.- Acte1TDP15P.- Acte1TDP17é.

³⁰⁰ Acte1TDP19é- Acte1TDP21P.- Acte1TDP23 à 25P.



P. « J'attache avec mon fil imaginaire son genou et je vais la tirer par son genou. Attention je vais tirer sur le fil, tu es prête ? Allez, je tire sur le fil, je tire sur le fil ». Ade se met à sauter à cloche-pied derrière P. qui marche à reculons, le bras tendu vers le genou de l'élève. P. : « je tire sur le fil, je tire sur le fil, stop dit-il en s'immobilisant, l'élève reste en équilibre sur un pied les bras ouverts. » (Acte3scène1TDP49P.)

La séquence « tiré par un fil imaginaire » est jalonnée par des démonstrations d'élève pilotées par P. L'enseignant et l'élève (Ade) constituent un modèle à reproduire avec des démonstrations telles que décrites par Carroll et Bandura (1982).³⁰¹ P. tend le bras vers le pied d'Ade qui se déplace en direction de P. à cloche pied. Ici P. semble vouloir matérialiser « le fil imaginaire ». On repère qu'à la suite de la première démonstration-imitation (Scène 1), les élèves s'engagent dans un premier essai (Scène 2) : les élèves se déplacent en marchant ou en courant avec le bras ou le pied levé devant eux ou la tête première. Si certains sont déséquilibrés par leur engagement corporel (certains tournent, foncent, vont au sol), d'autres trottaient ou marchent avec le bras relâché devant eux.³⁰² P. enclenche l'activité observatrice des spectateurs avec une interrogation inhérente au processus de spectacularisation et d'authenticité : « On y croit ou on n'y croit pas ? »³⁰³ La réponse est sans appel : « on y croit pas ! »³⁰⁴ P. procède alors à deux démonstrations avec Ant et Val³⁰⁵ Dans premier temps, P. imite la conduite ordinaire où là, « on n'y croit pas ! » : il se déplace avec le bras tendu devant lui, relâché.³⁰⁶ Puis, il utilise la stratégie de la manipulation pour engager chez l'élève plus de parties corporelles dans le déséquilibre. P. tire alors le bras de l'élève qui déplace en réaction le haut de son corps, le conduisant à déplacer son centre de gravité en dehors de son polygone de sustentation. Cette dernière action enclenche un déséquilibre chez l'élève qui s'engage alors dans une course en « rattrapé ». Cette course en « rattrapé » est une course en réaction, une course fonctionnelle qui présente alors un caractère

³⁰¹ Acte3scè1

³⁰² Acte2scè2TDA55E-Acte2scène2TDA59E.

³⁰³ Acte3Scè 3TDP60P.

³⁰⁴ Acte3Scè4-tab2TDP69P.

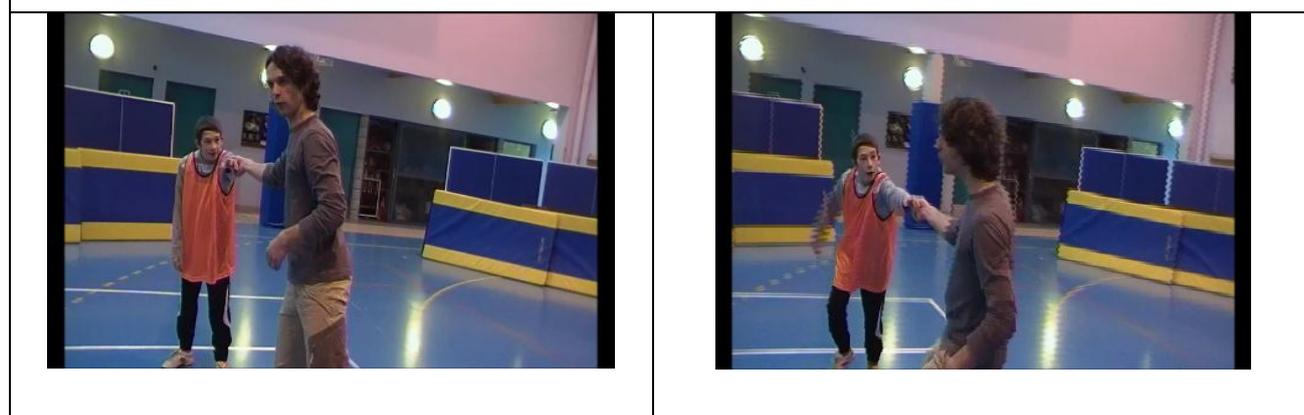
³⁰⁵ Actescè4TDP61P.

³⁰⁶ Acte3sc5 TDP74P.

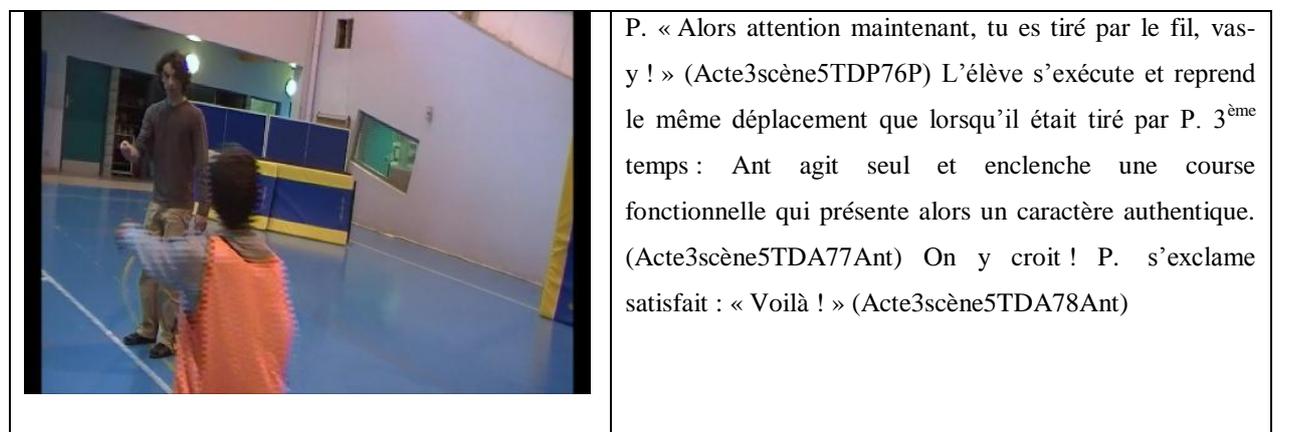
authentique : maintenant, on y croit !³⁰⁷ En dernier lieu, P. vérifie la portée de la démonstration : Ant agit seul devant la classe et crée l'illusion du « fil pilote ».³⁰⁸



P : « Soit il se déplace comme ça » - P. lève le bras avec une main relâchée - et se déplace en marchant- 1^{er} temps : « on n'y croit pas » (Acte3sc5 TDP74P.)



« (...) soit vraiment il est tiré par le fil et il est vraiment tiré. » - P. saisit la main d'Ant et l'entraîne rapidement. L'élève court le bras tendu avec précipitation.- 2^{ème} temps : course en « rattrapé » devient alors une course en réaction, une course fonctionnelle qui présente alors un caractère authentique. On y croit ! (Acte3scène5TDA75P.)



P. « Alors attention maintenant, tu es tiré par le fil, vas-y ! » (Acte3scène5TDP76P) L'élève s'exécute et reprend le même déplacement que lorsqu'il était tiré par P. 3^{ème} temps : Ant agit seul et enclenche une course fonctionnelle qui présente alors un caractère authentique. (Acte3scène5TDA77Ant) On y croit ! P. s'exclame satisfait : « Voilà ! » (Acte3scène5TDA78Ant)

2^{ème} démonstration avec Val : P. démontre avec un autre élève, Val. Lors de l'essai précédent, Val expérimente plusieurs solutions (tiré par la tête, tiré par le pied, tiré par les fesses). P.

³⁰⁷ Acte3sc5TDA75P.

³⁰⁸ Acte3sc5TDA77Ant.- Acte3sc5TDA78Ant.

observe son engagement de « type explosif » comme l'ont fait Flo ou Jor « tirés par la tête ». ³⁰⁹
 L'enseignant réalise avec Val une démonstration en contraste : tiré par le sommet du crâne et tiré par l'oreille ³¹⁰. Si on repère que la circulation « par le sommet du crâne », se fait en course avant, celle tiré par l'oreille se fait en « crabe ». P. cherche ici à discriminer l'inducteur du mouvement (la partie du corps qui entraîne le mouvement) et ses conséquences sur le déplacement ainsi que son impact sur le public. ³¹¹



P. demande à Val : « Tu es tiré par quelle partie du corps ? La tête ? (Acte3scène5TDP79P.) (...) Attention ! Etre tiré par l'oreille, c'est pas pareil, qu'être tiré par le menton. (Acte3scène5TDP80P.)



P. : « Je te tire par le sommet du crâne, allez ! - Tous les deux s'engagent dans cette action. (Acte3scène5TDP81P.)

Ils s'arrêtent- Allez je tire par l'oreille - Val s'exécute penché sur le côté, il se déplace en pas croisés. (Acte3scène5TDP82P.)

Scène 6 : (2'23) C'est au groupe de Jim et groupe d'Ade de montrer « leurs fils imaginaires »
 Au bout des deux essais, les élèves s'engagent avec plus d'intensité, si certains varient les déplacements avec un engagement important, ³¹²Hel est en difficulté : les spectateurs interrogés par P. déclarent « Hel on n'y croit pas ». ³¹³ Celui-ci observe alors les autres et s'engage dans un déplacement brutal piloté par la tête, en finissant par une roulade. Il semble donc, que les

³⁰⁹ Acte3sc2TDA59P.

³¹⁰ Acte3sc5TDP81P.-Acte3sc5TDP81P.

³¹¹ Acte3sc5TDP83P.

³¹² Acte3sc6TDP99GpeHel.

³¹³ Acte3sc6TDP89é

démonstrations opérées ainsi que les temps d'observations des pairs amènent les élèves à construire des déplacements en déséquilibre fonctionnel qui ont pour effet de donner l'illusion de l'authenticité « tiré par un fil ».³¹⁴

Acte 4 : « La statue et le sculpteur » Scène 1(3'05) : Démonstration et explications : Ici P. joue le rôle du sculpteur qui façonne la statue. Il commente chacune de ses actions.



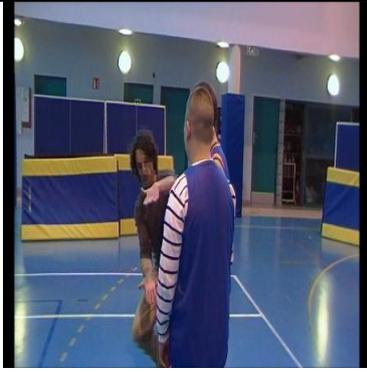
- P. (...) « On place une main sur le ventre, une main sur le dos de la statue, j'amène ma statue au sol d'abord verticalement (...) » (Acte4sc1TDP108P.)



P. » (...) et ensuite je vais l'accompagner doucement pour l'allonger sur le sol. Le sculpteur (...) je mets bien mon dos plat, je fléchis bien les genoux. Une fois qu'il est allongé, je reprends ma circulation et je vais rejoindre l'autre statue (...) (Acte4sc1TDP109P.) »

Acte 5 : statue et sculpteur les trois points de contact (Hel et Jim) Scène 1 (3'46) : L'exercice continue avec une nouvelle règle : il s'agit de façonner par trois contacts autres que les mains, une « statue » solide de 60cm de haut. L'enseignant démontre avec Jim et Hel. Jim appuie sur l'épaule d'Hel puis avec les avant-bras il entoure les épaules d'Hel pour l'allonger au sol.

³¹⁴ Acte3sc6TDP102E. Acte3sc6TDP103P.



P : « (...) la statue on ne l'amène pas au sol, on l'amène à mi-hauteur, c'est-à-dire que la tête de la statue se situe entre ça. Il doit s'arranger pour que sa statue à mi-hauteur soit la plus solide possible. Si je la pousse, elle ne doit pas tomber. Donc des contacts autres que les mains, (...) mi-hauteur. » (Acte5sc1TDP131P.)



Jim enlace Hel avec les avant-bras et l'amène à genoux directement puis fait mine de l'allonger. (Acte5sc1TDP132Jim) P intervient : « Attention trois contacts et mi-hauteur. Là, Jim on change d'exercice, à la fin il doit être le plus solide possible sans être au sol. » (Acte5sc1TDP133P.)

P. n'est pas satisfait, car Hel se retrouve allongé au sol. Il fait recommencer l'exercice en précisant les modalités de contact et de hauteur de statue : « Attention trois contacts et mi-hauteur (...) à la fin il doit être le plus solide possible sans être au sol. Remets-toi debout Hel, (...) Jim saisit sa statue avec les mains. P. rappelle : « sans les mains ».



2^{ème} essai : Jim met son genou dans les creux poplités d'Hel qui fléchit les genoux. P : « ouais » (Acte5sc1TDP136Jim)

Jim pousse avec la tête le bassin d'Hel pour l'amener au sol (Acte5sc1TDP138Jim) P. : « Avec la tête, c'est pas mal, mais comment l'amener à une position solide à mi-hauteur et solide, si je le pousse il ne doit pas tomber » (Acte5sc1TDP139P.)

P. constatant que Jim est en difficulté pour amener Hel en position « semi haute » intervient et démontre.



P. « Si je veux l'amener au sol – P. lève la jambe à hauteur du dos d'Hel et le pousse doucement pour l'amener en quadrupédie. Puis il le pousse doucement, Hel bascule légèrement sur le côté- (Acte5scène1TDP140P.) P. : « La position est à mi-hauteur (...), est ce qu'elle est solide ? Les élèves : « oui » (Acte5scène1TDP141P.) P. : « c'est sympa ? » Les élèves : « oui ». (Acte5scène1TDP142P.)

3^{ème} essai : le couple inverse les rôles. C'est au tour d'Hel.



P. « Allez ! On inverse » Hel se place derrière Jim et pousse avec son genou le creux poplité de Jim- P. : un (Acte5scène1TDP144-145)

- Hel pose son front sur l'épaule de Jim et appuie vers le bas.- P. : deux - Jim est à genoux. (Acte5scène1TDP146)

Hel se place à côté et pousse avec son épaule. Jim bascule sur le côté.



Jim semble faire des efforts désespérés pour ne pas basculer au sol. (Acte5scène1TDA148)

P. : « Attention, il va falloir que tu sois solide donc tu peux poser les mains. » P. démontre (Acte5scène1TDP149P.)

L'intrigue de l'exercice de la statue avec trois contacts s'organise autour de trois essais. Sur le premier essai on constate que Jim s'organise de façon préférentielle avec les avant-bras pour amener Hel au sol. Grâce aux remarques de l'enseignant (sans les mains, posture solide de 60cm), le 2^{ème} essai se révèle plus en adéquation avec les attentes. Si la descente se réalise avec des contacts différents (les genoux et la tête), les différentes poussées amènent d'emblée au déséquilibre de Jim qui organisé par la consigne : « ne pas finir allongé au sol », essaie vainement de maintenir le buste redressé.³¹⁵ P. intervient corporellement : il effectue de larges mouvements lents, ses différentes poussées (jambe et buste) amènent avec précision l'élève dans une posture « à mi-hauteur »³¹⁶. A chaque poussée, Hel est contraint ou de basculer ou de déplacer un appui pour se stabiliser. A l'issue de sa démonstration P. en profite pour demander aux élèves leur adhésion à cette statue à la fois « sympa » et solide.

Scène 2 (2'57) : 1^{er} essai, La classe expérimente le jeu des statues en trois points de contact.

Les élèves entreprennent alors des poussées pour sculpter le corps de leur camarade. Ils regardent dans un premier temps leur camarade, voire tournent autour de lui, pour semble-t-il apprécier le « point d'attaque » de chaque nouvelle poussée puis testent des « techniques » : poussée par l'avant-bras, le genou, la tête pour faire descendre le camarade à la hauteur désignée. Pour la relevée, ils passent sous le corps du camarade et exerce des poussées continues ou en alternance.³¹⁷ Après avoir observé la classe en expérimentation, P. décide de mener une discussion autour des trois paramètres fondamentaux de l'acrobatie : l'originalité, la technique et la sécurité. Cette phase de discussion qui sera suivie d'une nouvelle démonstration est propédeutique à Acte de l'acrobatie portée.

Scène 3 (3'58) : discussion autour de : Etre original, solide et ne pas faire mal.

P. « (...) Il y en a encore qui utilise les mains. C'est quoi l'avantage de ne pas utiliser les mains, par rapport à ce que l'on a dit au départ ? » « C'est original » répond une élève. P. : « pourquoi c'est original ? (...) Les élèves : « C'est quelque chose que l'on n'a pas l'habitude de voir. »³¹⁸ C'est ainsi qu'avoir un contact tête est repéré comme plus original et plus difficile qu'un contact main. A la suite de cette institutionnalisation, P. va insister sur la solidité de la statue³¹⁹ dont dépendra par la suite l'acrobatie portée. Il met ici l'accent sur « la statue » qui doit être à l'écoute de son « sculpteur » pour aller dans le sens des poussées de celui-ci : « La statue doit jouer le jeu, c'est-à-dire qu'elle doit comprendre les intentions du sculpteur pour aller s'installer

³¹⁵ Acte5sc1TDA148.

³¹⁶ Acte5sc1TDA150P.

³¹⁷ Acte5sc2TDA153E. - Acte5sc2 TDA154Ant.

³¹⁸ Acte5sc3TDP155P. Acte5scène3TDP156E. - Acte5sc3TDP157P. - Acte5sc3TDP158é - Acte5scène3TDP159P. - Acte5sc3TDP160P.

³¹⁹ Acte5sc3TDP3161P.

en position solide », ³²⁰ mais aussi sur la précision et la sécurité des poussées opérées par le sculpteur (« être délicat avec la statue »). ³²¹ A partir de la détermination de l'importance de la solidité de la statue et de la consigne : « Ne pas faire mal », P. va aborder l'acrobatie portée collective avec l'exposé des consignes de sécurité pour le « voltigeur », ³²² et le porteur qui doit être solide ³²³. P. utilise la démonstration pour dégager les traits saillants d'un porter statique efficace. Il se met en jeu, ³²⁴ pour illustrer les consignes de montage ³²⁵ et de démontage. ³²⁶ Il s'assure aussi des critères de maîtrise d'un porter qui se mesure à sa stabilité dans le temps : P. : « On tient combien de secondes, maximum ? Les élèves : « trois secondes » P. : « On compte un, deux, trois, puis on aide la statue à remonter. » ³²⁷ Ces techniques ayant pour principe de porter avec les jambes et non avec le dos, d'éviter sur le porteur les zones fragiles du dos sont inhérentes aux artistes de l'acrobatie portée (circassien comme gymnaste) qui assurent ainsi leur sécurité et la maîtrise du porter. La durée du porter semble être une durée optimale à la fois pour la sécurité mais aussi pour permettre au spectateur d'en apprécier la plastique et le sens.

Acte 6 : le soulever du « voltigeur » : Il s'agit maintenant de faire agir un deuxième porteur qui va supprimer les appuis du voltigeur pour constituer un porter plus aérien considéré comme plus difficile. L'enjeu est de trouver des modalités originales et sécurisées pour réaliser ce nouveau porter que P. appelle « sculpture ». Il devient alors important pour le groupe de trouver les zones d'appui sur le premier porteur pour que la posture reste équilibrée

Scène 1 (2'05) : Explication et démonstration



Bra s'apprête à soulever avec les bras les jambes de Val. l'intercepte : P. : « Il faut que tu trouves le moyen de supprimer les appuis avec son dos plat et avec ses jambes. (Acte6scène1TDA200Bra). P. : « Quelqu'un a une autre idée, plus facile ? (Acte6scène1TDP201) - Hel se lève- Montre un peu ». (Acte6scène1TDP203)

³²⁰ Acte5sc3TDP161P.

³²¹ Acte5sc3 161P.-Acte5sc3 166P.

³²² On désigne ainsi, l'acrobate qui est porté par le « porteur ».

³²³ Acte5sc3 167P.

³²⁴ Acte5sc3TDP172P.

³²⁵ Acte5sc3 TDP168P.

³²⁶ Acte5sc3TDP 171-172P.

³²⁷ Acte5 sc3TDP173P.-Acte5sc3TDP174E.-Acte5sc3TDP175P.

		
<p>Hel se glisse sous Val et soulève les pieds Val se retrouve en équilibre</p>	<p>P : « ouais stop, et on re-démonte de la même façon »</p>	<p>-Hel se dégage (Acte6scène1TDA204Hel)</p>
	<p>P. s'approche : « à toi maintenant Ant tu te relèves-P. accompagne le mouvement de relever- (Acte6scène1TDA205P.)</p>	

Lors de la démonstration, d'emblée le troisième porteur s'engage dans une activité de soulever des jambes par les bras. : P. s'adressant à Val : « toi il faut que tu sois solide »³²⁸ Il faut que tu trouves le moyen de supprimer les appuis avec son dos plat et avec ses jambes. P. place le dos de l'élève. L'élève prend les deux jambes de Val et les soulève. Val tombe. S'engagent alors, autour des trois protagonistes et de P. des interactions qui consistent à réajuster les postures et les conduites par le biais de démonstrations. Un quatrième élève (Hel) va intervenir dans la scène pour adopter une autre technique : soulever avec le dos.³²⁹ Une fois Val stabilisé dans cette nouvelle posture, sans appuis plantaires, va alors s'enchaîner le démontage de la nouvelle statue, guidé par les indications de P.³³⁰ D'abord Hel se dégage puis Val se redresse repoussé par l'action des jambes d'Ant. P. invite alors la classe à vivre cette nouvelle expérience : à partir de la statue trouvée par chacun des groupes, construire une nouvelle sculpture³³¹.

Scène 2-3-4 : les essais du groupe de Val.

Nous allons suivre plusieurs essais réalisés par le groupe de Val pour la réalisation des deux nouvelles sculptures. Lors du premier essai, le groupe répète ce qui a été réalisé lors de la démonstration mais prend l'initiative de la modifier : Ant porteur se dégage du porter et semble montrer tel un prestidigitateur le corps de Val qui se trouve comme en lévitation, en équilibre

³²⁸ Acte6sc1TDP201P.

³²⁹ Actee6sc1TDA204Hel.

³³⁰ Acte6sc1TDA205P.

³³¹ Acte6sc1TDA206P.

entre Ale et Bra. Puis il se replace sous le corps de Val pour que la statue se démonte enfin. Cette initiative demande plusieurs ajustements et essais, car la statue s'écroule plusieurs fois. P. vient observer le groupe et approuver le montage et démontage de la statue.³³² Le groupe s'engage dans la construction de la deuxième sculpture que nous avons appelée « la chaise à deux places. » Le groupe expérimente plusieurs solutions. Pour le premier essai, Bra s'assoit sur le dos d'Ale en quadrupédie. Puis Val et Ant s'assoient sur les genoux de Bra. Sous cette pression Ale s'écroule entraînant les autres dans sa chute. Le groupe essaie à nouveau sans succès.³³³ Après un temps de flottement où l'on observe des simulacres de combat au sein du groupe,³³⁴ le groupe décide de changer de premier porteur, jugeant Ale pas assez tonique pour être porteur. C'est Que qui manipule Val pour le positionner en tant que premier porteur. Val se met au sol, en appui sur les mains et pieds, Que s'assoit sur son bassin. Val ne résiste pas et s'écroule³³⁵. Un nouvel essai s'ensuit mais c'est à Bra plus léger que le groupe décide de confier le rôle de deuxième porteur. Bra s'assoit sur Val et semble trouver rapidement les points d'appui pour ne pas fragiliser la sculpture : il met ses épaules sur les omoplates de Val et laisse ses pieds au sol pour assurer ainsi une répartition des masses. Ant et Ale viennent alors s'asseoir sur les genoux de Bra. Ces nouvelles masses apportées à la sculpture contraignent alors Val à réajuster sa posture en quadrupédie. La sculpture devient alors stable. Chacun se relève alors satisfait.³³⁶ Que se ravise et montre alors à Bra que sa remontée doit s'effectuer comme il le fait lui-même pour la première statue, grâce à la poussée du premier porteur (Val) Val et Que démontrent alors à Bra comment s'y prendre.³³⁷ L'essai est validé, le groupe répète la nouvelle sculpture. Maintenant il faut façonner la première statue en trois points de contact comme demandé : Val et Ant vont alors s'engager dans un jeu d'acteur, Ant inflige à Val des contacts qui ressemblent davantage à des simulacres de coups. Il pousse par l'arrière les genoux de Val qui se met à genoux comme abattu par le coup porté puis la poussée d'Ant sur son flanc donne l'impression d'un dernier coup porté : Val amplifie le mouvement et s'affale pour se mettre en quadrupédie, chacun alors remplit son rôle jusqu'à la stabilisation finale de la « chaise à deux places »³³⁸ Les différents essais pour construire ses deux sculptures montrent que le groupe expérimente des solutions, élimine celles qui ne sont pas concluantes, décide de retenir celles qui permettent la stabilité des statues. Ces expérimentations s'organisent autour de

³³² Acte6sc2TDA208à218 1^{er} essai - Acte6sc3TDATDP219à224 : 2^{ème} essai

³³³ Acte6sc3TDA219

³³⁴ Acte6sc3TDA220

³³⁵ Acte6sc3TDA224

³³⁶ Acte6sc4TDA225gpeVal.

³³⁷ Acte6scène4TDA226gpeVal

³³⁸ Acte6sc4TDA226bAnt Val

démonstrations entre pairs, de manipulations des uns par les autres, de choix de porteur, d'interrogation de l'enseignant.

	La sculpture « la chaise à deux places » après plusieurs essais.
--	--

Scène 5 (1'02): la mise en spectacle

P. intervient auprès des spectateurs pour leur indiquer les critères d'observation qui s'organisent autour de la sécurité³³⁹ et des deux autres critères annoncés dès la première leçon et répétées en début de leçon 4 : l'expression et la difficulté³⁴⁰.

Scène 6 (1'20) : Spectacle du groupe de Val :

Le groupe réalise les circulations et les porters comme réalisés pendant la phase de répétition.³⁴¹
Des applaudissements concluent le spectacle.

Scène 7 (1'53) : Discussion autour du spectacle du groupe de Val

A la fin du spectacle s'ensuit une discussion entre l'enseignant, les spectateurs et les acteurs. P. énumère les bases du *contrat* : à savoir réaliser un début, un développement et une fin, et « être engagé » tout au long du spectacle.³⁴² Si Val repère un problème lors du porter : « (...) je ne m'appuyais pas vraiment sur Jor.» P. le rassure : « Ce n'est pas grave, l'important c'est d'en donner l'illusion aux spectateurs »³⁴³ P. cherche à nouveau à faire émerger les indicateurs de la difficulté dans l'acrobatie portée à partir de l'exemple de la quadrupédie : C'est difficile ou non les positions quatre pattes ? » Hel : « Non »³⁴⁴. P. « Oui, ce n'est pas difficile mais en même temps ce qu'il faut comprendre c'est que c'est là qu'on est le plus solide. C'est ça qui est

³³⁹ Acte6sc5TDP230P.

³⁴⁰ Acte6sc5TDP230P.

³⁴¹ Acte6sc5TDA232gpeVal.- Acte6sc5TDA233gpeVal.

³⁴² Acte6scène7TDA234P. -Acte6scène7TDA235E -Acte6sc7TDA236P.)

³⁴³ Acte6sc7TDA237Val

³⁴⁴ Acte6sc7TDA238P.à TDP243Hel.

compliqué. »³⁴⁵ Cette intervention s'attache à la problématique de régler la contradiction entre faire à la fois difficile et original tout en assurant la stabilité et la sécurité des artistes.

Acte 7 : le carnet de création (Scène 1 : l'explication et Scène 2 (3'06) : le groupe d'Adr remplit son carnet de création.)

P. justifie auprès des élèves l'utilisation du carnet de création qui sert à laisser une « trace » de la *matière* trouvée par les différents groupes : P : « Je veux voir le nom de chacun avec son type de déplacement et par quelle partie du corps il est emmené. Je veux voir : Mar, c'est son nez, Pau, c'est la main etc... »³⁴⁶ Au même titre que le circassien expert ou le chorégraphe se constitue par l'écriture une mémoire de « l'instantané », les élèves sont amenés à déterminer au sein du groupe les rôles des uns et des autres, à figer donc à reconnaître collectivement ce que chacun réalise précisément. Si c'est Pau qui tient le crayon, chaque membre du groupe participe à l'élaboration de la trace : la discussion autour de « qui fait quoi ? » permet dans un premier temps de reconnaître à chacun sa singularité du « tiré par un fil » et de l'inscrire³⁴⁷. L'élaboration de la transcription du porter donne lieu à des précisions sur les positions des différents partenaires entre eux et le placement de leurs segments. Ces précisions sont amenées par Adr et Mar.³⁴⁸ Enfin les illustrations de porters faites par P. engagent le groupe à identifier et discuter de leur difficulté apparente. Certains comme Que et Mar sont tentés de réaliser des porters proposés dans le carnet mais, Adr les estime trop difficiles à réaliser. Cette discussion semble révéler que les critères de difficulté enseignés soient ici identifiés.³⁴⁹

4.2 : L'analyse leçon 4 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique.

4.2.1 : Le jeu d'apprentissage

Les *jeux d'apprentissage* sont pilotés par des contraintes fixées par l'enseignant et des démonstrations. On commence par un jeu de circulation orienté par une partie du corps, à un jeu de façonnage par deux d'une statue à mi-hauteur, qui se transforme en dernier lieu en un porter statique à plusieurs. L'ensemble devant être soumis à l'appréciation des spectateurs dont le point de vue est orienté par cette question : « On n'y croit ou on n'y croit pas ? »

³⁴⁵ Acte6sc7TDA244P.à 248P.

³⁴⁶ Acte7sc1TDP250P.

³⁴⁷ Acte7scène1TDP253 à TDP266Adr.

³⁴⁸ Acte7sc1TDP270Adr à TDP291Que.

³⁴⁹ Acte7sc1TDP292Pau àTDP296Adr.

4.2.1.1 : Quelle modification du milieu ?

Le *milieu* proposé est fait d'expérimentations alternant phase de démonstration- manipulation, phase de recherche en groupe et de représentation. La séquence « tiré par un fil imaginaire » et celle du façonnage de la statue sont jalonnées par des démonstrations d'élève pilotées par P. Dans un premier temps, l'enseignant et les élèves Ade, puis Jor constituent un modèle à reproduire avec des démonstrations telles que décrites par Carroll et Bandura (1982). Ces auteurs montrent que l'observation d'un modèle externe est efficace au début de l'apprentissage pour l'acquisition d'une coordination nouvelle constituée par une action motrice complexe.³⁵⁰ Puis P. utilise au cours de la leçon (Scène 5 avec Ant et Val) des démonstrations que l'on peut qualifier d'imitation-modélisation interactive ou imitation interactive. (Winnykamen, 1990). En effet, P. après avoir observé et évalué la production des élèves, il remédie par une démonstration en fonction de la réalisation des élèves. Il augmente, alors la saillance des caractéristiques pertinentes de la tâche à réaliser et met en évidence des parties de l'habileté (Lafont, 2002). A l'issue de chaque nouvelle expérimentation dont la *matière* est donnée à voir et qui s'écrit dans le carnet de création, suit une nouvelle contrainte à expérimenter par la classe. L'enseignant appuie ses interventions sur ce qui fait l'essence même des activités de spectacle : le « donner à voir » et maintient ses élèves dans cette problématique *épistémique* du jeu circassien : « comment faire pour impressionner les spectateurs ». L'enseignant multiplie les occasions d'être à la fois acteur et spectateur autour d'une même contrainte (fil imaginaire, statue, porter). Les phases de spectacle « officielles » (A la fin des expérimentations, les spectateurs sont dans la zone qui leur est réservée depuis la leçon 1) ou en cours d'apprentissage (Pendant l'expérimentation « fil imaginaire » P. fait assoir deux groupes sur la scène pendant que les deux autres voient évoluer leurs camarades autour d'eux.), permettent à la fois aux acteurs et aux spectateurs de partager les points de vue mais aussi de faire reconnaître au sein de la classe, les singularités des trouvailles de chacun autour d'un même objet. Ces phases de « donner à voir » permettent à tous, à tour de rôle, d'apprécier les différentes interprétations d'une même contrainte (ou comment passer du singulier de la contrainte posée, au pluriel des réponses trouvées).

4.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique.

Le *milieu* est rythmé par des phases de démonstration, d'improvisation, des temps de spectacle et d'écriture. Comme nous l'avons déjà observé lors des premières leçons, ces temps chronologiques significatifs de l'activité de création de l'expert structurent les *jeux d'apprentissage*. Ici, cette structuration du temps et de l'espace didactique n'est pas suffisante pour expliquer « le temps du savoir » (Loquet, 2009), c'est bien ce qu'en font les protagonistes

³⁵⁰ Acte3scè1

qui peut rendre compte du principe d'autonomisation des élèves vis-à-vis du *contrat*. La leçon quatre est pilotée à chaque nouvelle contrainte par des démonstrations où se mettent en « jeu » ou l'enseignant, ou l'enseignant et un groupe d'élèves dans une relation proxémique (l'enseignant intervient sur le corps des élèves)³⁵¹ ou un groupe d'élèves qui suit à distance les directives de l'enseignant.³⁵² Ces démonstrations ont pour les premiers apprentissages une fonction illustrative de ce qu'il y a à réaliser (Carroll et Bandura, 1982) ou une fonction de remédiation au regard de ce que l'enseignant à observer dans les différentes expérimentations (Winnykamen, 1990). Ici, nous suivons comment le savoir « passe de mains » : de l'enseignant vers les élèves pour devenir un moyen d'émancipation (Sensevy, 2007).

4.2.1.3 : Evolution des responsabilités.

Chacune des phases de démonstration – manipulation est systématiquement suivie d'une phase de démonstration où l(es) élève(s)-démonstrateur(s) agi(ssent) seul(s) sous le contrôle de l'enseignant qui peut vérifier si le savoir en jeu devient le savoir de l'élève. Lors des phases d'expérimentations sur « le fil imaginaire », on voit par exemple Val « tiré par les fesses » poursuivre son mouvement jusqu'à la chute. Il semble qu'ici les élèves agissent à la première personne car détenteurs d'un nouveau savoir. Savoir que l'on peut formuler ainsi : pour donner l'illusion d'être piloté par une partie du corps, il faut aller au-delà de la simple levée du segment en question et engager d'autres parties du corps pour se déséquilibrer et réagir par une course fonctionnelle « en rattrapé ». Pour convaincre le spectateur (« On y croit ! ») il faut aller au bout de la direction donnée par le segment qui peut alors « piloter » le corps jusqu'à sa chute.

4.2.2 : Le jeu épistémique

Une question se pose maintenant : A quel *jeu épistémique* les élèves se sont rendus capables de jouer lors de l'apprentissage dans cette leçon 4 ? Nous sommes amenés maintenant, à extraire de la « décantation de la pratique » de la classe, des éléments épistémiques de la pratique circassienne en reprenant les trois descripteurs utilisés par Loquet et Coll., *Op.Cit.*)

4.2.2.1 : les émotions.

Comme nous l'avons déjà souligné les activités circassiennes font partie des jeux de *mimicry* qui engagent le joueur à « devenir soi-même un personnage illusoire et se conduire en conséquence. (...) » (Caillois, 1958, p.56). Ici il s'agit pour les élèves de feindre qu'une partie de leur corps s'émancipe et devient le pilote de leur destin. L'élève intègre par les transformations motrices qui seront analysées plus loin (engagement de masses corporelles importantes pour créer du déséquilibre, finition du mouvement initialisé) les savoirs pour créer cette illusion. Pour que le

³⁵¹ Acte3sc1 : le fil imaginaire : P. et Ade (« tirée par le pied »)- Acte4 sc1 : P. manipule Jor pour expliquer le façonnage de la statue en trois temps.

³⁵² Acte4sc2 : Démonstration du groupe de Val sur le jeu de statues et des sculpteurs, sous la directive de P. Acte5sc1 : Hel et Jim démontrent avec l'aide de P. la statue en trois points de contact autres que les mains.

spectateur croit en cette illusion, il est nécessaire que le joueur s'engage avec authenticité, c'est bien l'intention de l'acteur qui structure ses actions de spectacularisation. (Henriot, 1989). Cette intention doit perdurer durant toute l'action, elle doit être maintenue avec toute l'intensité et l'authenticité requise, sous peine de « rompre le charme » qui opère sur le spectateur, l'artiste doit être vigilant « au faux pas » qui porte atteinte à sa crédibilité. « Continuez toujours jusqu'au bout des doigts votre intention. Par exemple, si tu montres quelque chose, traverse avec le doigt cette direction. Souvenez-vous que votre intention doit aller jusqu'au bout. » (ADP, cité par MMP, 2006). Val va au bout de son intention : donner l'illusion que son corps est piloté par ses fesses, il s'organise alors en conséquence pour se déplacer jusqu'à se renverser au sol.

4.2.2.2 : Les transformations corporelles.

Le *jeu épistémique* du circassien expert consiste à faire que *ses jeux de masques* prennent sens pour le spectateur. L'impact sur le spectateur sera d'autant plus important que l'authenticité de l'engagement de l'acteur est réelle. L'illusion ne supporte pas la demi-mesure et nécessite des réajustements posturaux et des transformations corporelles qui s'expliquent en partie par une approche biomécanique. Nous analysons ainsi le « fil imaginaire » qui emmène les élèves à conduire un déplacement piloté par une partie de leur corps : la main, la tête, l'oreille, le pied, les fesses. Le corps est composé de segments corporels qui possèdent un centre de gravité. Les postures de ces centres de gravité pondérées par leurs masses déterminent la position du centre de gravité global du corps. La configuration de ces segments modifie la position du centre de gravité du corps. Sa projection sort alors du polygone de sustentation créant le déséquilibre. Le déséquilibre sera d'autant plus important que la masse du segment déporté du centre de gravité du corps sera importante. En d'autres termes, la levée d'un bras vers l'avant du corps n'amène pas le déséquilibre car la masse du bras au regard de la masse corporelle est minime. Par contre, si à la levée du bras est associé, un engagement du buste vers l'avant alors la sortie de ces segments hors du centre de gravité corporel entraîne le déséquilibre.

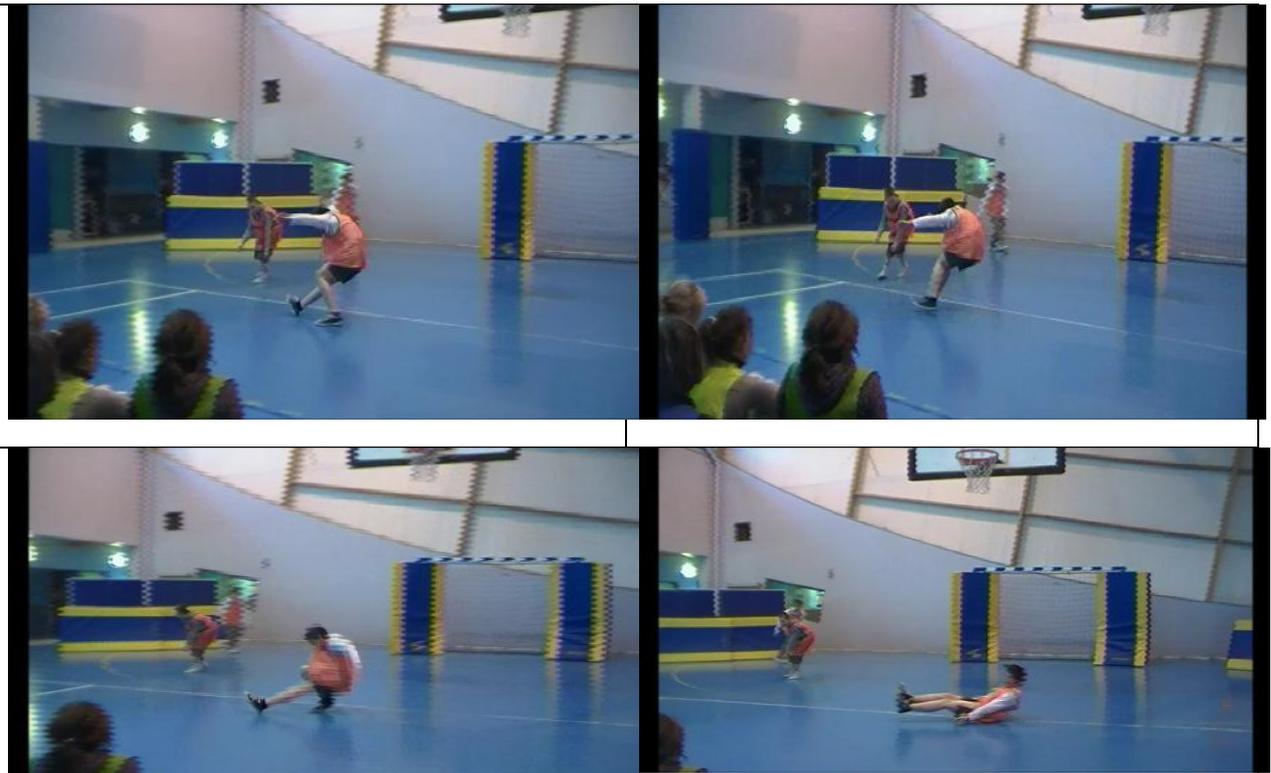


La levée d'un bras vers l'avant du corps n'amène pas le déséquilibre car la masse du bras au regard de la masse corporelle est minime.



Si à la levée du bras est associé un engagement du buste vers l'avant, alors la sortie de ces segments hors du centre de gravité corporel entraîne le déséquilibre.

Nous voyons qu'ici le jeu théâtral de donner l'illusion d'un déplacement « tiré par un fil imaginaire » nécessite un engagement corporel réel, nécessitant des réajustements posturaux fonctionnels. En d'autres termes, pour que « l'illusion » existe pour le spectateur il y a nécessité pour l'acteur de s'engager de façon authentique. On remarque que Val se déplace en arrière, les fesses pointées en arrière. Le déséquilibre en arrière se compense par l'avancée des bras mais finit par déclencher la chute sur les fesses.



Le déséquilibre en arrière se compense par l'avancée des bras mais finit par déclencher la chute sur les fesses (Acte4sc2TDA115gpeVal)

4.2.2.3 : Les techniques.

Les consignes de sécurité (se positionner sur zones non fragiles, porter avec le dos plat et les jambes) et les contraintes motrices du « jeu des statues » (une statue à mi-hauteur façonnée par le sculpteur en trois points de contact autres que les mains) amènent les élèves à résoudre la contradiction d'action suivante : réaliser par des contacts originaux, autres que par les mains, des poussées dosées et orientées qui amènent le partenaire en posture originale et stable. Les élèves déploient une activité technique acrobatique spécifique de compensation des masses entre voltigeur et porteur, par le placement des ceintures et des appuis en adéquation avec la problématique du porter. C'est ainsi que Bra se positionne en équilibre et s'ajuste sur Val sans « l'écraser » pour recevoir sur ses genoux Ale et Ant en position assise. La masse des deux autres exerce une force plus importante sur la « sculpture vivante » qui entraîne alors Val à réviser sa posture de porter : il passe alors de trois appuis à quatre. Le projet de départ s'affine, se transforme en fonction des effets biomécaniques. Une nouvelle technique est éprouvée par le groupe, identifiée comme efficace, elle est alors pérennisée lors du spectacle. Ces élèves ont éprouvé les difficultés relatives à la création d'acrobatie portée originale qui est face à cette alternative récurrente dans le cirque contemporain : soit le geste technique pilote l'écriture soit le propos questionne la technique : ce qui fait dire à Anne De Buck de la Cie le Fardeau « Soit on fait le choix de mettre dans la création telle ou telle figure, et autour on fait du théâtre ; Soit on fait une recherche sur notre technique, sur ce que nous, on peut apporter de plus personnel à ce potentiel acrobatique. Du coup le processus de création est plus long. » (Moreigne, 2001). La leçon quatre est riche en expérimentations.

5 : Analyse a posteriori leçon 5.

5.1 : Analyse descriptive de la leçon 5

5.1.1 : Thème de la leçon 5 : Phrase en Poids contre poids bis.

Thème : Création de postures en appui, équilibrées et expressives. (Démarche de création sur le 2^{ème} type d'événement les phrases en poids contre poids)

Objectif de la séance : 1. Fixer la 1^{ère} phrase en poids contre poids travaillé en S4 (circulation-portés statique-circulation). 2. Créer une 2^{nde} phrase du même type en amenant la construction de portés dynamiques. 3. Introduction du « filage » des 2 phrases (machine)

Partie 1 : Objectif : Amener un état de vigilance à soi aux autres, à l'espace, à la musique.
Scénario du jour : « la machine s'emballe, elle explose et les boulons s'échappent » 1^{ère} phase (reprise du travail leçon 4) : Courir sur l'espace scénique tiré par « un fil imaginaire attaché à l'une des parties de votre corps (coude, tête, etc...) » 2^{ème} phase : A l'arrêt de la musique on rejoint un des partenaires et on attrape l'endroit où est attaché son fil (ce qui suppose de le connaître) et

on le fait circuler. A l'arrêt suivant on inverse les rôles. Consignes : on accompagne le mouvement pas de mouvement brusque, on varie les vitesses de déplacement. Variable vitesse ralentie, vitesse normale, accélérée. 3^{ème} phase : par ½ groupe- objectif : Amener des circulations type tirer-pousser. A l'arrêt de la musique jeu par 2 avec inversion du tireur à chaque changement de zones. 4^{ème} phase : Spectacle par ½ classe : Respect du contrat-Originalité, on y croit on y croit pas ?

Partie 2

Objectif : *Amener la 2^{ème} phrase en poids contre poids comportant une statue dynamique.* Amener les groupes à construire un ballet collectif au cours duquel se joue un scénario ininterrompu fondé sur l'alternance entre des circulations expressives (difficiles originales), des porters dynamiques complexes et risqués mais sécurisés et des démontages.

Etape 1 : Les porters dynamiques, originalité, complexité et sécurité-Travail sur 4 espaces séparés Travail sur 4 exemples de porters complexes : a. porteur statique et voltigeur dynamique : *saute-mouton* classique par deux ou voltigeur en appui sur les épaules du porteur b. porteur dynamique et voltigeur statique : porter ou le voltigeur est horizontal derrière le dos du porteur ou par 4-5 réception horizontale du voltigeur sur 3-4 porteurs.

Consignes sécurité sur placement du porteur préservation du dos utilisation des jambes. Pour le voltigeur sur zones d'appui principe de gainage etc...

Critère de réussite : le déplacement porteur/voltigeur est dynamique mais équilibré et sécurisé (max 3'') « Mise en circulation » du porter. Travail sur 2 espaces le 1^{er} sur lequel on retrouve la circulation d'échauffement (les « tirés » par 2 ou 3) et le 2nd où se réalise le porté

Critère de réussite : Continuité entre la circulation et le porté (pas de « temps mort »). Rappel aux élèves : Machine complexe : 5 formes de jonglerie : a. Lancés (3, 1 et 4 à combiner), flashes, contacts, isolations, jongle avec le corps (LDV individuel), b. Une formation collective avec des circulations de corps et des circulations de balles (Léonard de Vinci collectif).c. Des déplacements complexes zigzag cercle etc...d. Des effets variées : décalé et synchro

Phrase en Poids Contre Poids Statique (PCPS) :

a) on circule tiré par un fil puis 2 statues s'immobilisent dans des espaces différents. b) les sculpteurs interviennent et amènent la statue progressivement à mi-hauteur par 3 contacts. La forme créée doit être complexe et solide. c) les sculpteurs re-circulent vers l'autre statue toujours tiré par leur fil et se mettent en appuis d) un 2^{ème} sculpteur intervient pour supprimer les appuis du 1^{er} sculpteur (1/2 porteur) e) La nouvelle sculpture se démonte en sens inverse f. tout le groupe re-circule sur les 4 espaces.

Phrase en Poids Contrepoids Poids Dynamique (PCPD):

On circule par 2 en tirant l'autre b) dans la continuité montage du porté dynamique puis démontage c) circulation dans un autre espace.

Partie 3 : Composition : 3 possibilités					
1	Entrée	Machine complexe	Phrase en PCP statique	Phrase en PCP dynamique	Sortie
2		Phrase en PCP statique	Machine complexe	Phrase en PCP dynamique	
3		Phrase en PCP dynamique	Phrase en PCP statique	Machine complexe	

5.1.2 : Description narrative de la leçon 5.

Cf. Annexes 9 : Description Leçon5.

5.1.3 : Présentation synoptique courte de la Leçon 5.

Cf. Annexes 9 : Synopsis Leçon5.

Nous avons relevé 4 Actes :

Acte 1 (1'55) : explications de la leçon.

Acte 2 : les circulations.

Scène 1 : (1'18) Circulation « tiré par un fil imaginaire, 1^{er} essai.

Scène 2 : (1'18) Démonstration « Tiré par un fil puis par un partenaire »

Scène 3 : (1'07) 1^{er} essai par la classe « tiré par un fil imaginaire»

Scène 4 : (2'50) Mise au point. Démonstration d'Adr et de Que.

Scène 5 : (3'18) 2^{ème} essai de la classe.

Scène 6 : (2'10) Nouvelle consigne « se relayer » démonstration de Lau et Clé.

Scène 7 : (1'16) 1^{er} essai sur cette nouvelle consigne « se relayer »

Scène 8 : (3'40) Démonstration de Tip et Lau. Spectacle des bleus et noirs.

Scène 9 : (55'') Discussion avec les spectateurs

Scène 10 : (1'03) Spectacle des noirs (groupe d'Adr) et des bleus (groupe d'Hel).

Scène 11 : (34'') Démonstration de P. avec Lau du « ressort » dans la circulation.

Scène 12 : (1'55) Spectacle du groupe d'Adr (les noirs).

Scène 13 : (2'15) Confrontation – discussion avec les spectateurs.

Scène 14 : (1'59) Spectacle verts (groupe de Flo) et rouges (groupe de Val)

Scène 15 : (2'28) Démonstration d'une course au ralenti (P. et Clé).

Acte 3 : les porters dynamiques

Scène 1 : (5'46) Explications du porter dynamique et démonstration de Bra et Que.

Scène 2 : (5'43) 1^{er} essai de la classe sur la construction de porters dynamiques.

Scène 3 : (2'18) Explications mise au point des critères des porters dynamiques.

Scène 4 : (1'45) 2^{ème} essai Observations des verts (le groupe de Flo).

Scène 5 : (1'22) Explication : on enchaîne les événements !

Scène 6 (5'12) Essai du groupe d'Ade et Flo.

Scène 7 : (2'08) Spectacle groupe Adr.

Scène 8 : (2'21) Confrontation-discussion avec les spectateurs.

Scène 9 : (1'25) Spectacle des verts.

Scène 10 : (2'35) Confrontation-discussion spectateurs

Acte 4 : prospective leçon suivante

Scène 1 : 4'30

5.1.4 : La mise en intrigue didactique.

Le premier thème d'enseignement « circulation avec un partenaire » se structure en plusieurs scènes (14) Lors de la Scène 1, les élèves reprennent les circulations de la leçon quatre « une partie du corps tirée par un fil imaginaire ». Les consignes sont reformulées : chercher à utiliser les quatre zones et rendre visible la partie du corps qui tire³⁵³. Après cet échauffement,³⁵⁴ P. explique en démontrant avec une élève la nouvelle tâche à réaliser (scène2)³⁵⁵ P. présente son coude en avant : « elle me tire par le coude et je la suis ». P ajoute : « sans à-coup, sans faire mal, mettez-vous d'accord sur qui démarre ». Lors de la scène 3, les élèves expérimentent la nouvelle variable de la tâche. Les circulations en duo se font la plupart par la main, sans contraste de vitesse ni grand engagement : celui qui est « tiré » trotte derrière le « guide » en riant³⁵⁶. P. après avoir observé la production des élèves, propose une démonstration. Il augmente, alors la saillance des caractéristiques pertinentes de la tâche à réaliser et met en évidence des parties de l'habileté. A la scène 4, P. met en évidence le caractère similaire des productions d'élèves : beaucoup d'entre eux circulent en se tenant la main. P. réalise une

³⁵³ Acte1sc1TDP5-7P

³⁵⁴ Acte1sc1TDA6E

³⁵⁵ Acte2sc2TDA16P.

³⁵⁶ Acte2sc3TDA21P.

démonstration avec Ale : il le tire par la tête et se déplace à reculons.³⁵⁷ Il illustre ce qui pourrait être une réponse aux caractéristiques de ce qui peut être identifiée comme originale : être « tiré autrement que par la main, mais par la tête, par exemple », ne pas se déplacer en ligne droite mais en arc de cercle avec des différences de niveaux et à reculons par exemple. »

	
<p>Vous tirez tous quasiment par la main vos partenaires (Il désigne Ale qui se lève) : toi ta posture expressive c'est quoi ? L'élève penche la tête en avant (Acte2sc4TDP22P.</p>	<p><i>P. lui saisit la tête et l'entraîne dans une circulation en arc de cercle mais aussi vers le bas puis le haut.) (Acte2sc4TDP23P.)</i></p>

P. saisit la tête d'Ale et l'entraîne dans une circulation en arc de cercle mais aussi vers le bas puis le haut. « Il faut entraîner son camarade pas toujours au même niveau ». Puis deux élèves (Que et Adr) sous les commentaires de P. illustrent à nouveau les traits d'une circulation originale. Adr lève le coude, Que lui saisit et l'entraîne dans un déplacement rapide en lui montant le coude puis en le descendant jusqu'à l'amener au sol à plat ventre (coude, contraste de vitesse et de niveaux).³⁵⁸ Cette scène est l'occasion pour P. d'insister sur la précision et la visibilité de la partie du corps qui pilote l'élève. En effet, si le partenaire saisit en priorité la main, c'est que la partie du corps « pilotée » n'est pas suffisamment mise en évidence et identifiable pour le guide et que la main constitue la partie de corps que l'on saisit spontanément dans la vie courante pour guider un tiers dans ses déplacements. P. insiste ici sur la réalité de l'engagement des élèves, gage d'authenticité de l'illusion.³⁵⁹ D'autre part, il s'assure si les élèves se sont concertés pour savoir qui sera le « guide » de la circulation.³⁶⁰

³⁵⁷ Acte2sc4TDA22P.23P.)

³⁵⁸ Acte2sc4TDA24QueAdr)

³⁵⁹ Acte2sc4TDP26P.

³⁶⁰ Acte2sc4TDP26P.



P. désigne Adr et Que vous montrez : l'un lève le coude, l'autre le saisit par le coude et l'entraîne dans un déplacement rapide en lui montant le coude puis en le descendant jusqu'à l'amener au sol à plat ventre. (Acte2scène4TDA24QueAdr)

Le deuxième essai de la classe (scène 5) révèle de nouveaux comportements. Flo a « affiné » sa circulation individuelle « tiré par un pied », il joue sur les contrastes d'énergie et de niveaux, il s'implique totalement, l'intention est repérable, mais lorsqu'il va chercher Clé, « le charme » est rompu : il marche vers elle sans intention visible, de façon ordinaire.



Flo se déplace à cloche pied sur le côté comme entraîné par sa jambe en suspension, ce qui le déséquilibre en avant jusqu'à la chute, il pose les mains au sol et continue de se déplacer en arrière, la jambe en arrière, puis chute à plat ventre, il glisse au sol en arrière pour se relever et repart en avant jambe tendue en faisant de grands mouvements des deux bras, il se stabilise un moment en planche toujours avec de grands mouvements de bras. La musique s'arrête, il abandonne son intention de déplacement (...) (Acte2 sc5E TDA27)



Flo marche vers Clé qui a le bras tendu devant elle. Il l'entraîne en ayant saisi sa main en se déplaçant dans les quatre zones avec peu de contraste de vitesse ou de niveaux (...) (Acte2 sc5E TDA27)

Si pour Flo la circulation avec sa partenaire Clé est peu variée : il la tire par la main, pour d'autres, les circulations les amènent au sol « tiré par l'oreille » (Ale, Bra, Ant) ou par le pied (Que, Adr). On constate encore des hésitations sur la zone à saisir par le guide et sur les rôles à tenir. Ces hésitations entraînent des arrêts significatifs. Ce qui va amener l'enseignant à

intervenir sur les moments des relais qui jusqu'à présent sont déclenchés par les arrêts de la musique et les « tops photos » décidés par l'enseignant.³⁶¹

A la scène 6 (2'10) : P. amène une nouvelle consigne « se relayer » en tant que guide à chaque changement de zone.³⁶² Pour permettre aux élèves de décider de leurs actions à partir de repères spatiaux, P. leur demande de se relayer à chaque changement de zones. Pour illustrer cette nouvelle consigne il demande à Lau et Clé de démontrer à la classe. Toutes les deux, guidées par P. se pilotent alternativement par la main³⁶³ et marquent des hésitations à chaque relais. Ce qui amène P. à repréciser les consignes de continuité du mouvement, en laissant les élèves trouver la technique qui pourra leur permettre de ne pas s'arrêter : P. : « (...) vous devez faire en sorte, qu'il n'y ait pas d'arrêt, pas de temps mort »³⁶⁴.



(...) on va essayer à chaque fois qu'on traverse une zone, on change de rôle- P. désigne deux élèves pour faire la démonstration- toi tu es tirée par quoi ? La main ? Et toi (...) la main aussi ! Ce n'est pas très original (...) Bon elle l'entraîne dans une zone et quand elle passe dans une autre on inverse les rôles. (...) l'une tire la main de l'autre et l'entraîne, au passage dans l'autre zone P. intervient : « on inverse » (Acte2scène6TDP28P.)

Les noirs et les bleus sont en scène, les rouges et verts sont spectateurs. Acteurs comme spectateurs sont ici mobilisés autour d'un même sujet : « pas d'arrêt dans les relais. »³⁶⁵

Scène 7 (1'16) : 1^{er} essai sur cette nouvelle consigne « se relayer » (les bleus et les noirs)

Nous repérons deux types de comportement dans le groupe d'Adr (les noirs). Celui des filles qui oublie le relais en traînant Lis par la main, elles trottinent en riant et finissent par percuter le groupe des garçons.³⁶⁶ Par contre, le couple Adr et Que répond aux contraintes de la tâche : à la fois les parties de corps entraînées sont singulières (coude et pied) et les trajets originaux, avec des déplacements en courbe et des contrastes de vitesses et de niveaux. Adr s'implique fortement voire conduit de façon systématique le mouvement même quand c'est lui qui doit être

³⁶¹ Acte2sc5TDA27E

³⁶² Rappelons que P. a divisé à la craie l'espace scénique en quatre espaces identiques.

³⁶³ Acte2sc6TDP28P.

³⁶⁴ Acte2sc6TDP28P.

³⁶⁵ Acte2sc6TDP32P.

³⁶⁶ Acte2sc7TDA38E.

piloté. On repère que le passage de zone à une autre se fait avec une relative continuité car Adr une fois passé la zone, présente à son partenaire son coude par lequel il doit être emmené. S'il persiste un léger arrêt dans le relais, on perçoit d'emblée que le couple a l'intention de s'inscrire dans le projet de continuité dès le début de la tâche Adr se déplace coude en avant, en le montant le descendant, en tournant, se mettant au sol. Il y a un grand engagement : le coude entraîne le buste. Le coude se lève ou descend ou change de direction entraînant le reste du corps : l'illusion du pilotage du corps par le coude fonctionne.³⁶⁷ Seuls Que et Adr ont réalisé le relais demandé par l'enseignant ce qui l'amène à intervenir.

Scène 8 (3'40) : explications – démonstration de Tip et Lau

Ici P. intervient directement sur scène et cherche à interpeller la classe sur la nécessité de faire un relais en continuité. Il indique que la prestation de Que et Adr répond plus aux attentes de la tâche³⁶⁸ mais utilise une démonstration en manipulant un duo (Tip et Lau). Il organise leur déplacement et le relais. A la suite, les deux groupes réalisent à nouveau la tâche sans grande transformation de leur comportement.³⁶⁹ On constate des hésitations et des arrêts lors des changements de rôles pour les noirs et pour les bleus. Si Que et Adr parviennent à jouer sur les contrastes d'énergie et de vitesse, les filles varient peu leurs déplacements, ce qui fait réagir P. qui, face à tous les élèves réunis dans la zone spectateur, déclare : « (...) Il faut donner davantage l'impression que celui qui se fait tirer est un véritable pantin, et puis on voudrait voir des choses inhabituelles, vous êtes toujours debout (...) »



Il faut essayer de faire un relais entre les différentes zones. Elles sont par deux – P. manipule Tip et Lau- Tip tire Lau – P. les entraîne toutes les deux- attention changement de zone- Lau passe devant et Tip est tirée (...) puis changement de zone c'est au tour de Tip de tirer Lau - pendant le temps d'explication P. entraîne les deux élèves qui se déplacent sous sa conduite- Allez on essaie ça !
(...) (Acte2 sc8 TDP39-40)

C'est aux groupes des verts et des rouges d'expérimenter la consigne : continuité dans les relais. Si l'on constate une certaine variété dans les parties de corps manipulées, des arrêts dans les relais restent persistants et les déplacements pour certains se font en trottinant côte à côte. Cependant on remarque que le duo Ade et Mar s'organise avec plus d'efficacité dans le relais et s'implique de surcroît dans un jeu d'acteur. Mar tient la jambe d'Ade qui est à plat ventre. Elle

³⁶⁷ Acte2sc7TDA35E- 37E.

³⁶⁸ Acte2sc8TDP41P.

³⁶⁹ Acte2sc8TDA45.

la traîne lentement au sol. Ade en passant devant le public lui adresse des regards « désespérés », l'effet comique (lenteur et œillade) déclenche les rires des spectateurs.³⁷⁰



Mar tire maintenant Ade qui est allongée à plat ventre sur le sol et regarde les spectateurs.
(Acte2sc8TDA53gpeAde)

Scène 9 (55'') : P. demande aux spectateurs de faire leurs commentaires qui mettent en évidence le manque de différenciation entre les rôles de guide et de manipulateur pour certains : « on a l'impression qu'ils courent à deux »³⁷¹ déclarent-ils. P. insiste sur le rôle de celui qui est manipulé et qui doit réagir comme un « pantin » sous la conduite du guide³⁷². Cette image doit permettre d'instaurer entre le guide et le guidé des variations de tonus entre tension et relâchement. Par contre les spectateurs repèrent la performance d'Ade qui « est dans son personnage »³⁷³.

Scène 10 (1'03) : Spectacle des noirs (groupe d'Adr) et des bleus (groupe d'Hel)

Les deux groupes reproduisent globalement les mêmes comportements. Si Adr et Que s'engagent avec des relais mieux négociés, pour les autres les arrêts sont visibles.³⁷⁴ Une discussion s'engage entre le chercheur et l'enseignant. Pour le chercheur, la vitesse induite par la musique ne favorise pas les ressentis entre les partenaires³⁷⁵. D'un commun accord, le couple enseignant-chercheur décide de faire travailler la classe sur la lenteur. P. propose aux élèves une démonstration : il saisit le bras de Lau, le tire vers lui, puis le repousse puis tire à nouveau avec lenteur avant de s'engager dans un déplacement (P. commente en disant « je feinte, je feinte ») Ce « stratagème : le ressort lent » utilisé par P. a pour objectif, à la fois d'amplifier grâce à la lenteur « les ressentis » entre tension et relâchement entre guide et « guidé » et de créer un impact visuel chez le spectateur qui a ainsi le temps d'apprécier la relation des deux acteurs³⁷⁶.

³⁷⁰ Acte2sc8TDA53gpeAde

³⁷¹ Acte2sc9TDP55Ade

³⁷² Acte2sc9TDP56P.

³⁷³ Acte2sc9TDP58E

³⁷⁴ Acte2sc10TDA62-63gpeAdr-gpeHel

³⁷⁵ Acte2s10TDP63

³⁷⁶ Démonstration de P. avec Lau sur le « ressort » dans la circulation. (Acte2sc11TDA64P.-65P.)



P. saisit la main de Lau: je feinte, je feinte et quand elle ne s'y attend pas je l'entraîne. Top ils s'immobilisent, à toi l'élève tire deux fois de suite le bras de P. puis l'entraîne- (Acte2sc11TDA64P.-65P.)

Scène 12 (1'55) : Spectacle du groupe d'Adr (les noirs)



Adr et Que sont visiblement concentrés (...) et s'entraînent (...): Adr est debout, pieds écartés jambes semi fléchis regard haut, avec le coude haut. Que saisit son coude à deux mains. La musique démarre. Ils jouent sur tirade, tirade puis circulation, Que se déplace en arrière pour entraîner Adr. (Acte2sc12TDA67Que Adr)



Que s'arrête et bascule au sol, Adr le dépasse, saisit son pied et le traîne sur le sol (Acte2sc12TDA68-69 Que Adr)

La démonstration « du ressort lent » semble convaincre Que et Adr qui concentrés, s'entraînent avant le lancement de la musique.³⁷⁷ Visiblement ces tirades présentées par P., les amusent. La musique démarre, ils jouent sur tirade, tirade puis circulation. Que se déplace en arrière pour entraîner Adr par son coude. Cette circulation sur un grand arc de cercle se termine par une giration du couple due à l'arrêt de Que qui termine assis au sol. Adr dépasse alors Que et saisit le pied tendu de Que pour l'entraîner dans un glissement sur le dos³⁷⁸. Il semble qu'ici une technique de relais se construise : l'arrêt brutal de Que amène par la force centrifuge Adr à le dépasser, ce qui facilite le relais d'Adr devenu guide.³⁷⁹ Que et Adr répètent trois fois de suite les relais ainsi construits.

Scène 13 (2'15) : Confrontation – discussion avec les spectateurs.

³⁷⁷ Acte2sc12TDA67Que Adr.

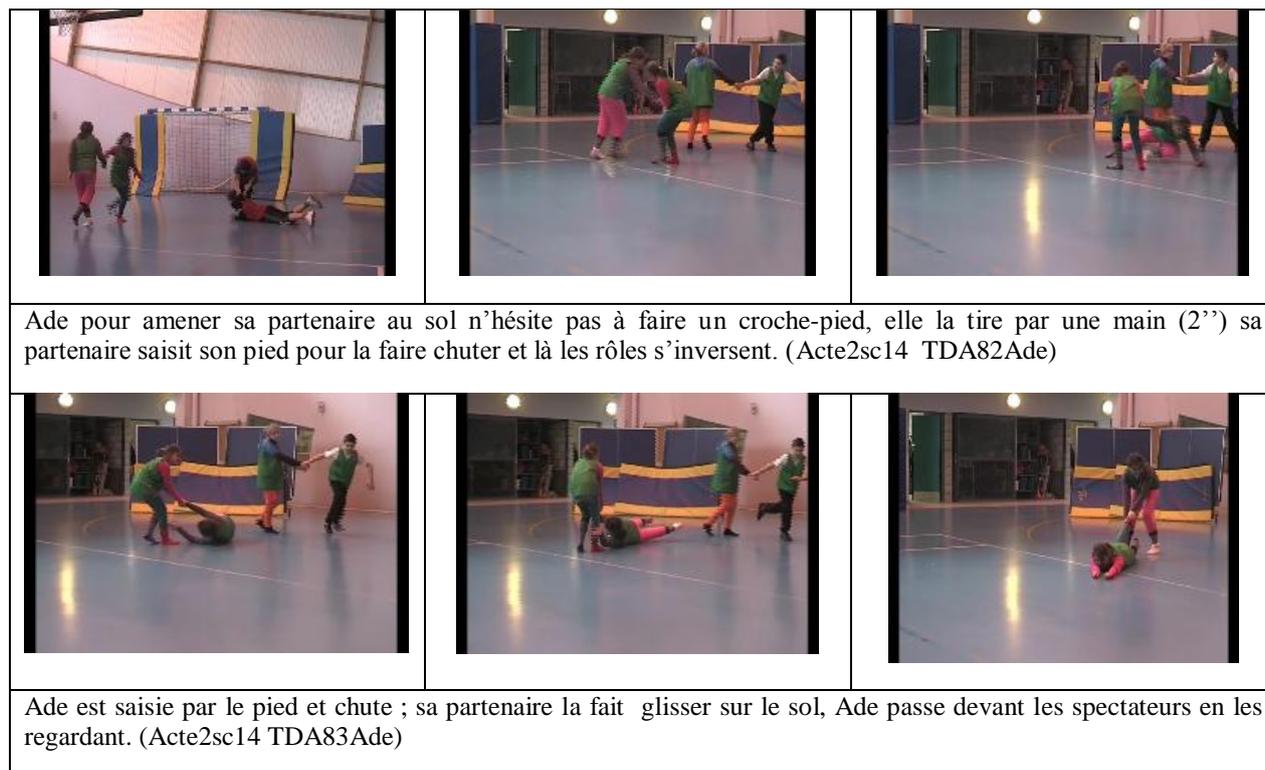
³⁷⁸ Acte2scène12TDA68Que Adr.

³⁷⁹ Acte2sc12TDA70Que Adr

P. interroge les spectateurs sur la prestation d'Adr et Que et entérine les commentaires des élèves qui mettent en évidence l'intérêt du jeu du duo (contraste, ressort avant la circulation, continuité dans le relais.)³⁸⁰ D'autre part, les spectateurs rendent compte de l'intérêt de « la chute » de Pau qui emmenée par Mar dans une circulation en cercle finit au sol à plat ventre. P. encourage à renouveler cette improvisation mais recommande de l'inscrire dans un projet sécuritaire. P. : « (...) maintenant il faut le prévoir. Tu peux garder le même mouvement, dans l'esprit c'est ça mais il faut le prévoir, (...) préparer ta chute.³⁸¹

Scène 14 (1'59) : Spectacle verts (groupe de Flo) et rouges (groupe de Val)

Le groupe expérimente de nombreux déplacements par glissades sur le ventre ou le dos. On repère ici une autre solution pour créer le relais : Ade tire le bras de Mar, l'amène au sol en lui simulant un croche-pied. Une fois au sol, Mar attrape le pied d'Ade, se relève et traîne celle-ci sur le sol. Le couple s'organise ici son relais par un jeu de lutte et semble répondre à une question qu'elles se posent : comment amener l'autre au sol pour enclencher le déplacement ?³⁸² En passant devant les spectateurs, Ade trainée au sol adresse des regards aux spectateurs comme pour les prendre à témoin de son infortune. Ici une histoire semble naître : la lutte d'un duo pour le pouvoir de déterminer qui sera le guide ou dominateur du couple.



³⁸⁰ Acte2sc13TDP73-74P

³⁸¹ Acte2sc13TDP79P.

³⁸² Acte2sc14TDA82Ade-83Ade

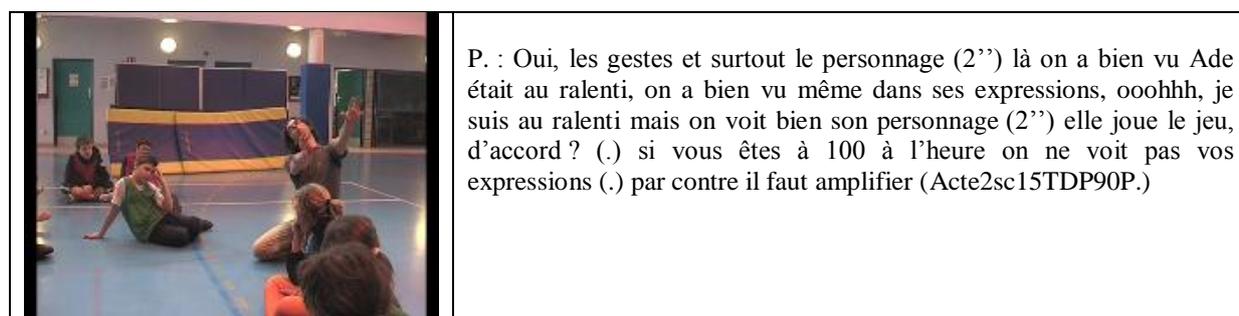
Le groupe cherche à exploiter la lenteur, on voit alors Ade, Mar et surtout Flo³⁸³ qui joue sur l'amplitude et la décomposition de ses mouvements, ce qui renforce l'effet comique.



Dans cette scène les relais ne se font pas systématiquement par le « ressort » demandé par P. mais les circulations se stabilisent autour de techniques qui se pérennisent au cours des essais.

Scène 15 (2'28) : créer un effet scénique en utilisant la lenteur :

P. se met alors en jeu pour caractériser le jeu d'acteur d'Ade. P. : « (...) là on a bien vu Ade était au ralenti, on a bien vu même dans ses expressions, ooohhh, je ...suis... au... ralenti – il parle lentement et en décomposant les syllabes - mais on voit bien son personnage (...) elle joue le jeu, d'accord ? Si vous êtes à 100 à l'heure on ne voit pas vos expressions (...) par contre il faut amplifier » Il marque l'importance de la lenteur pour l'interprétation du mouvement et du personnage.³⁸⁴



P. se met en scène avec Clé qui lors de la séquence précédente, est restée sur une marche « basique ». P. tient la main de Clé et cherche à amplifier le mouvement de tirer et pousser du ressort. Clé s'engage peu et reste campée sur ses appuis. P. mime un départ de course en traînant Clé derrière lui qui réagit mollement.³⁸⁵ Se moquant gentiment de Clé qui rit de ses remarques, il demande à Flo de la remplacer.³⁸⁶ Tous deux s'engagent alors dans le mime d'une course au

³⁸³ Acte2sc14TDAFlo84

³⁸⁴ Acte2sc15TDP90P.

³⁸⁵ Acte2sc15TDP91P-TDP92P.

³⁸⁶ Acte2sc15TDP91P-TDP95P.

ralenti. P. tient la main de Flo qui se penche en avant, amplifie le mouvement avec de grands cycles de jambes (montée de genou et talon fesses) et un bras libre décomposant le mouvement.³⁸⁷ P. reprend la démonstration avec Clé qui s'engage ici un peu plus.³⁸⁸ Clé semble avoir compris le sens corporel du mot ralenti et adopte les dynamismes correspondants et les postures (elle se penche plus en avant puis en arrière au moment du ressort et en avant dans la course au ralenti. Mais dès que P. l'entraîne un peu plus rapidement la déséquilibrant, elle reprend une course à vitesse « normale ». Il faut que P. l'alerte à nouveau pour que le jeu de lenteur redevienne prioritaire pour Clé « Non au ralenti, au ralenti » Aussitôt Clé rectifie son déplacement.³⁸⁹ P. suggère aussi des artifices théâtraux : faire des grands mouvements pour faire croire au déséquilibre³⁹⁰



P. : je tire au ralenti et Clé est là



(il l'imité bras ballants sans expression - les élèves rient et Clé aussi) (Acte2scène15TDA92P.)

Qu'est-ce qu'elle pourrait faire ? (Flo: ça ! P. le montre du doigt : « vient ! » P. et Flo s'engagent tous les deux dans du ralenti et jambes. (Acte2sc15TDA93P.-94Flo -TDA95P.)



On est tous les deux au ralenti et on joue sur les personnages, on amplifie le mouvement (Acte2sc15TDA96P.)

³⁸⁷ Acte2sc15TDP91P-TDP96P

³⁸⁸ Acte2sc15TDP96P.

³⁸⁹ Acte2sc15TDP101P.

³⁹⁰ Acte2sc15TDP100P.



P. engage un jeu de tirer pousser au ralenti. tu dois amplifier le mouvement au ralenti. (Acte2sc15TDA 97- 98P.)



On part on revient et je t'entraîne (...) (ici Clé se penche en avant et en arrière, dans un mouvement lent et en amplitude) (Acte2scène15TDA 99P.) P. lui prend les bras pour mimer une course au ralenti- Sur le troisième appui de la course qui se veut au ralenti, Clé reprend un déplacement rapide (Acte2scène15TDA 100P.)



P. : Non au ralenti, au ralenti. Aussitôt Clé rectifie son déplacement. (Acte2sc15TDA101P.) Et à la limite Clé est déséquilibrée et elle se rattrape en faisant tourner son bras-(Acte2sc15TDA 102P.)



P. s'est placé derrière Vale (donc face aux spectateurs, lui saisit le bras droit pour imaginer le bras tiré, et le bras gauche auquel il fait faire des cercles (Acte2scène15TDA103P.)

Acte 3 : les porters dynamiques

Scène 1 (5'46) : le porter dynamique et démonstration de P. avec Bra et Que

Après avoir expliqué les caractéristiques d'un porter dynamique (porteur statique et voltigeur en mouvement³⁹¹). Bra et Ant réalisent un « saute-mouton » qui s'écroule au premier essai³⁹² et donne l'occasion à l'enseignant de donner les consignes de sécurité (être solide dos plat pour le porteur, ne pas s'appuyer trop fort sur le porteur et éviter les zones à risque (nuque) P. : « Normalement il ne doit pas bouger, je dois m'alléger au maximum. Recommences (2'') Toi tu es dos plat, les jambes semi-fléchies »³⁹³.



On va se référer à deux types de porter, (2'') Le premier type de porter *il prend en démonstration Bra qu'il place en situation de porteur de saute-mouton*. Tu mets des mains aux genoux avec un dos le plus plat possible. Porter dynamique c'est porteur statique et voltigeur en mouvement (Acte3scène1TDP113P.) P. désigne Ant tu vas mettre ses mains sur son dos sans mettre tout ton poids et passer au-dessus de lui en écartant les jambes au-dessus de lui. *Le voltigeur s'exécute et le porteur à son passage s'écroule* (Acte3scène1TDP114P.)

P. réalise pour le deuxième type de porter dynamique (porter qu'il appelle le *porter ventouse*³⁹⁴) avec porteur dynamique et voltigeur statique une démonstration avec Ant. Dans l'action, il lui explique pas à pas les critères de la réalisation. P. a choisi d'illustrer les principes d'un porter dynamique autour de deux porters typiques de cette catégorie et insiste sur les principes de sécurité : Là il faut garder le dos droit et je fléchis les jambes (...) Mais attention consigne de sécurité pour le voltigeur interdit de prendre appui sur quoi ? (...) pour le porteur je porte avec quoi ? Oui, les jambes. Mon dos il doit être comment ? Les élèves : droit !³⁹⁵ Les groupes doivent rechercher deux porters dynamiques.



³⁹¹ Acte3sc1TDP106Hel-TDP109E

³⁹² Acte3sc1TDP103P. Acte3sc1TDP104P.

³⁹³ Acte3sc1TDP117P.

³⁹⁴ Acte3sc1TDP122P.

³⁹⁵ Acte3sc1TDP124 à 129P.

P. : (...) tu passes ta main derrière ma nuque, tu poses ta main là derrière mon cou, tu balances tes jambes derrière et je t'attrape les jambes, tout ça doit se faire dans le mouvement- ils démontrent. *Que plaque son ventre sur le dos de P. qui a saisi son buste et ses jambes,* (Acte3scène1TDP122). *P. tourne sur lui -même, Que lève un bras en direction de ses camarades et rigole, les élèves rient* (Acte3sc1TDP122)

Scène 2 (5'43) : 1^{er} essai de la classe sur la construction de porters dynamiques

Les groupes expérimentent plusieurs types de porters : ceux qui ont fait l'objet d'une démonstration le *saute-mouton* pour le groupe d'Hel³⁹⁶, le *porter ventouse* pour le groupe d'Adr.³⁹⁷ D'autres porters sont testés : Ant fait une roue au-dessus d'Ale et Bra allongés au sol, puis un appui tendu renversé sur les pieds de Bra sans succès.³⁹⁸ Ant, comme réalisé en leçon quatre, organise le groupe et demande à Ale plus grand de devenir porteur. Avec le changement de rôle effectué, le porter est alors réussi.

		
Ant effectue une roue au-dessus de Bra et Ale allongés au sol d'eux. (Acte3sc2TDA141gpeVal)	Les bleus (groupe d'Hel) s'essayent au saute-mouton. TDA (Acte3sc2TDA136gpeHel)	Ant cherche à reproduire le porter qu'il a fait en démonstration avec P. (Acte3sc2TDA 145gpeVal)
		
Bra et Ale sont côte à côte à plat ventre au sol. Ant effectue une roue au-dessus d'eux (...). (Acte3sc2TDA141gpeVal)	Ils inversent les rôles. Que essaie de réaliser l'appui tendu renversé sur les pieds de Bra qui cherche sans succès à attraper ses jambes. Ils inversent à nouveau les rôles c'est Ale plus grand qui devient le porteur. Ici l'essai est réussi. (Acte3sc2TDA143gpeVal)	

Adr et Que essaient le porter que nous décrivons ainsi : Adr est allongé sur le dos, Que vient placer son ventre sur les pieds redressés d'Adr. Adr qui tient les avant-bras de Que cherche à le soulever avec les jambes, mais le porter s'écroule. Que se relève et en riant vient s'asseoir, comme sur une chaise sur les pieds d'Adr qui est allongé au sol, les jambes recroquevillées sur lui. Adr le repousse avec les jambes. Que catapulté fait un bond en avant. Le porter est entériné

³⁹⁶ Acte3sc2TDA136gpeHel

³⁹⁷ Acte3sc2TDA138gpeAdr

³⁹⁸ Acte3sc2TDA141gpeVal –TDA142gpeVal

par le couple qui s’amuse de sa trouvaille.³⁹⁹ Nous assistons ici « aux petits miracles » des improvisations telles que les vivent les experts. La création prend des chemins fantaisistes où le hasard des chutes et des essais infructueux sont autant de nouvelles pistes à explorer pour le circassien expert.



Que vient placer son ventre sur les pieds d’Adr. Adr cherche à le soulever, le porter s’écroule. Que s’assoit sur les pieds d’Adr qui le *catapulte* vers l’avant (Acte3sc2TDA138gpeAdr)

Scène 3 (2’18) : Explications mise au point des critères des porters dynamiques. A l’issue de cette première expérimentation, P. demande aux élèves d’enchaîner sans temps morts la circulation inventée au début de la leçon avec les deux porters dynamiques.⁴⁰⁰

A la Scène 4 (1’45) : les groupes⁴⁰¹ réalisent leurs circulations avec moins d’engagement qu’en début de leçon car plus concentrés sur les porters dynamiques à réaliser. La fin de la leçon⁴⁰² est consacrée à l’enchaînement des différentes séquences. Pour le groupe de Flo, suite à l’intervention de l’enseignant le porter qui était à l’origine statique (Ade voltigeuse est portée par Mari et Clé) est devenu dynamique par le fait du déplacement des porteurs.⁴⁰³ Seul le groupe d’Adr a travaillé les phrases en poids contreponds. Les autres groupes sont restés sur les situations de la leçon. Ce qui amène P. à réunir la classe.



A la suite à l’intervention de l’enseignant, le porter est réalisé en déplacement pour le rendre dynamique Flo est derrière pour soutenir Ade, puis il vient se placer devant le porter pour aider à la descente de la voltigeuse. (Acte3sc6TDA 169-170Flo.)

Scène 7 (2’08) : spectacle groupe Adr. : Le groupe d’Adr passe en spectacle, le rituel des trois coups est instauré, la musique repérée par les spectateurs dans la séance précédente comme étant la plus adaptée, retentit. Ils entrent par la coulisse quatre avec la circulation tirée par un fil avec

³⁹⁹ Acte3sc2TDA138gpeAdr

⁴⁰⁰ Acte3sc2TDA147P.

⁴⁰¹ Acte3scène4TDA157 à 161gpeAde

⁴⁰² Acte3sc5TDP162à 166P.)

⁴⁰³ Scène 6 (5’12) : essai du groupe d’Ade et Flo : Acte3sc6TDA169 à 171P. gpeAde

des contrastes d'énergie et de rythme puis réalisent le jeu de la statue : Ade voltigeuse se stabilise sur le dos de ses partenaires.⁴⁰⁴ S'ensuit les circulations par deux : Mar saisit le bassin de Pau la fait tourner pour la mettre au sol, pour réaliser leur porter en quadrupédie⁴⁰⁵ pendant que Adr et Que réalisent leur *porter catapulte*.⁴⁰⁶ Les deux duos réalisent ensuite *le porter ventouse*⁴⁰⁷ pour terminer par une circulation individuelle « tiré par un fil ». On remarque maintenant une certaine continuité à chaque relais ou montage de porter ce qui semble révéler une nouvelle organisation motrice.⁴⁰⁸



Pau s'allongent sur le dos de Mar et Adr. Que, se place sous Pau en levant avec le dos ses jambes. Puis il redescend lentement les jambes de Pau. Adr se relève en roulant sur le côté très lentement. Pau bascule et finit assise au sol. (...) les garçons remontés du 1^{er} porter circulent, Adr coude haut et son partenaire à cloche pied. Puis Adr est entraîné par son partenaire qui l'a saisi au coude. (Acte3sc7TDA178 à181Adr Que)



Adr est alors sur le dos les jambes relevées repliées. Que vient s'asseoir sur les pieds d'Adr qui alors l'éjecte et le fait chuter en avant. (Acte3scène7TDA gpeAdr182)



Adr relevé le saisit alors par le pied et le fait glisser en faisant des rotations, il travaille sur la vitesse de rotation puis le lâche, Que dans l'élan continue de glisser sur le sol. (Acte3scène7TDA gpeAdr183)

⁴⁰⁴ Acte3sc7TDA176-177-178gpeAdr

⁴⁰⁵ Acte3sc7TDA179-180gpeAdr.

⁴⁰⁶ Acte3sc7TDA182gpeAdr.

⁴⁰⁷ Acte3sc7TDA184gpeAdr.

⁴⁰⁸ Acte3sc7TDA176à185gpeAdr.



(...) ils réalisent le porter ventouse (...) Tous les deux s'engagent (...) en reprenant leur posture coude pour Que et à cloche pied pour Que. (Acte3scène7TDA gpeAdr184)

Scène 8 (2'21) : confrontation discussion avec les spectateurs.

La confrontation spectateurs acteur reprend les différents points qui depuis la première leçon organise la classe à savoir pour faire du cirque il faut faire complexe, difficile et original : P. « (...) qu'est ce qui est complexe, original (...) on reprend ça ? »⁴⁰⁹ La discussion porte sur la difficulté du porter de Pau et de Mar. (Pau est sur le dos de Mar en quadrupédie, elle lève un bras et une jambe).⁴¹⁰ P. clarifie les traits caractéristiques d'un porter difficile : « car moins il y a d'appuis plus c'est difficile de tenir (...) si elle était à quatre pattes ça serait plus facile (...) donc moins d'appuis, c'est plus complexe »⁴¹¹ et interroge les élèves sur le respect des consignes de sécurité.⁴¹² La discussion se termine sur l'originalité, le caractère théâtral de la prestation (*porter catapulte*) et les jeux des contraste de vitesse des circulations d'Adr et de Que : P. : « Est ce qu'on y croyait ? Les élèves : « Oui, ils sont dans leurs personnages »⁴¹³

Scène 9 : démonstration groupe d'Ade et Flo (verts)

Les circulations et les porters dynamiques du groupe de Flo s'enchaînent marqués par quelques hésitations et une organisation scénique en aller-retour du fond de scène à la rampe.⁴¹⁴ Les élèves reproduisent leur enchaînement dans le même espace que celui de leur entraînement. On repère quelques hésitations dans les relais voire un arrêt de Flo qui n'étant pas directement impliqué dans le porter des filles, reste debout à les regarder. L'engagement est limité dans les circulations de Clé mais les deux porters⁴¹⁵ se déroulent sans encombre.

Scène 10 : Les acteurs (verts) devant les spectateurs :

⁴⁰⁹ Acte3sc8TDP186P.

⁴¹¹ Acte3sc8TDP188P.

⁴¹² Acte3sc8TDP192à197.

⁴¹³ Acte3sc8TDP197 à 199P.

⁴¹⁴ Rampe : devant de la scène.

⁴¹⁵ Mar est en quadrupédie au sol, Clé est debout au-dessus de Mar, Ade s'agrippe au dos de Clé.

P. renouvelle le rituel de questionnement autour d'original et complexité. Flo d'emblée dit : « on s'est trompé sur les circulations » P. insiste sur le fait qu'ils n'ont pas paniqué, ni discuté entre eux, que les hésitations n'ont pas été perçues par les spectateurs. P. questionne la classe sur la difficulté du porter d'Ade portée en équilibre sur les mains de Mar et Clé. P. « (...) est ce que c'est facile de tenir quelqu'un par les mains ? (...) on met en jeu quoi ? (...) on risque quoi ? (...). Les élèves : « elle peut perdre l'équilibre » : Il amène à reformuler la difficulté autour du concept de risque de perte de l'équilibre, un enjeu fort du *jeu circassien*.⁴¹⁶ Puis, il demande aux spectateurs des conseils pour les acteurs. Ade explique que le groupe n'a pas été suffisamment devant le public. P. amène⁴¹⁷ alors la question du cadrage de la production : P. : « est ce que vous n'avez pas eu l'impression en tant que spectateur qu'ils étaient les uns derrière les autres? » l'organisation spatiale du groupe (en aller-retour sur une zone fond-scène) ne favorise pas la perception totale du spectacle, certains acteurs sont cachés par d'autres.



Acte 4 : (4'30)

P. termine la leçon par un bilan et une prospective sur les leçons à venir.⁴¹⁸ Il s'attarde sur ce que sera le 4^{ème} événement (coup de projecteur) à placer lors du filage⁴¹⁹ où chacun devra choisir un numéro personnel entre acrobatie, jonglerie, théâtre⁴²⁰. Il en profite pour expliquer le rôle des partenaires qui doivent s'impliquer auprès de l'artiste pour le mettre en valeur. P. conseille Clé : « Dernière remarque quand deux font quelque chose, les autres ne restent pas les bras ballants – il se met dans cette posture- circule, fais une circulation et quand c'est ton moment pour ton porter, rentre au bon moment, parce que si l'on voit deux en train d'attendre, on se demande ce qu'ils font (...) ou bien tu peux attendre mais il faut que tu sois dans ton personnage. On peut rester sur place mais dans posture expressive. Donc, ou on circule ou on est dans son personnage. On n'est pas dans une posture de tous les jours, il faut que ce soit une posture originale (...) » P. insiste sur l'implication de l'acteur tout au long du spectacle. Jouer à faire

⁴¹⁶ Acte3sc10TDP202P.

⁴¹⁷ Acte3sc10TDP206 à 208P.

⁴¹⁸ Acte4TDP211P.

⁴¹⁹ Le filage est une sorte de répétition générale avant la première (première représentation officielle)

⁴²⁰ Acte4TDP213-214P.

semblant implique pour que l'on ait quelque chance d'être crédible, d'être authentique. Cette authenticité est un sujet important qu'aborde Del Perurgia dans la formation des circassiens professionnels : « Souvenez-vous que votre intention doit aller jusqu'au bout. » (ADP, cité par MMP, 2006)

5.2 : L'analyse leçon 5 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique.

Rappelons le thème de la leçon écrit par l'enseignant : « Séance 5 phrase en poids contre poids bis - Amener un état de vigilance à soi aux autres, à l'espace, à la musique. » Les *jeux d'apprentissage* débutent par la construction d'une relation à deux qui nécessite l'écoute de l'autre pour le faire circuler, vers l'élaboration de techniques pour se relayer en continuité dans les circulations. Puis un autre *jeu d'apprentissage* organise l'activité des élèves autour de la conception et la mise au point de techniques de porters (avec le partage des responsabilités dans les rôles de porteur et de voltigeur) pour ensuite réaliser un *jeu d'apprentissage* lié au *filage* (enchaînement) des différents événements. On passe donc de l'expérimentation par des improvisations à la fixation de la *matière* donnée à voir lors du *filage*. Le *filage* de la *matière* est soumis à l'appréciation des spectateurs dont le point de vue est orienté par cette question épistémique inhérente au cirque : « C'est complexe ? C'est original ? » Les *jeux d'apprentissage* que nous avons conçus trouvent leurs fondements dans les *jeux épistémiques source* des circassiens experts qui mènent une activité de création d'acrobaties portées qui nécessite des relations particulières entre partenaires et la mobilisation de savoirs spécifiques (techniques de porter et d'équilibre) enchâssés dans un système de valeurs nécessaires à leur expression (être à l'écoute de son partenaire, être responsable de la sécurité de l'autre).

5.2.1 : Le jeu d'apprentissage

Par la décantation des activités, nous analysons comment la classe s'engage dans un premier temps de façon *ordinaire* pour ensuite jouer à des *jeux épistémiques émergents* significatifs de la résolution de problèmes inhérents au jeu circassien expert qui consiste à *faire semblant et à faire difficile*. Nous repérons trois moments significatifs de ce « passage » :

- a) Les élèves passent d'un jeu enfantin (au sens d'ADP, in Bender & coll., 2007) qui consiste à se tirer, se faire tourner l'un l'autre, à se traîner et glisser au sol à un jeu d'acteur organisé entre deux acteurs portés par l'intention de jouer au *guide* et au *pantin*.
- b) Les élèves passent d'une circulation en course dynamique de type usuel au mime d'une course au ralenti pour produire un effet chorégraphique.
- c) Les élèves passent de la reproduction de porter dynamique à la conception d'un porter singulier difficile et original par identification et reproduction des traits significatifs du porter.

Reprenons les trois descripteurs didactiques qui nous permettent d'identifier le passage du *jeu ordinaire* au *jeu d'apprentissage*.

5.2.1.1 : Quelle modification du milieu ?

Pour la leçon 5 quel est le *contrat* et le *milieu* proposé ? Le *milieu proposé* pour la classe est de réaliser des circulations par deux ou trois en relais sans marque d'arrêt, avec des effets de type lenteur, puis de construire des porters dynamiques difficiles et originaux pour enfin les enchaîner et impressionner le public. Le *contrat* pour l'enseignant est de concevoir un *milieu* favorable à cette réalisation. Le problème posé aux élèves est un problème rencontré par l'expert : celui d'être à *l'écoute* de ses partenaires pour passer d'une relation *ordinaire* à une relation *extra-ordinaire* afin de toucher le public. « Atterrir ou s'envoler, réaliser des prouesses ou chuter, la responsabilité semble relever d'une partition subtile qui joue de l'habileté et de l'un et de la vigilance de l'autre sur fond de confiance mutuelle. S'adapter l'un à l'autre, donner des informations sur le placement, accepter son poids ou celui de son partenaire, impliquent un dialogue personnel et intime qui renforce cette entité à deux têtes. Passer d'une relation d'individu à individu à une relation porteur-voltigeur est le chemin à parcourir pour éviter le pire. » Cougoule (2004b). Pour passer de relations *ordinaires* ou d'amusement aux relations *extraordinaires*, l'enseignant alterne des phases d'improvisation,⁴²¹ phases de *coups d'œil*⁴²² où les spectateurs donnent leurs avis, phases de spectacle,⁴²³ phases d'explications et de démonstrations⁴²⁴ avec et sans manipulations où il se met souvent en jeu d'acteur (il démontre avec engagement avec un élève et/ou fait des mimiques pour accentuer un trait). Les *jeux d'apprentissage* sont structurés par des composantes temporelles (comme : s'arrêter en posture à l'arrêt de la musique (Acte2 Sc1), mais aussi par des composantes d'espace (se répartir dans des espaces différents (Acte2-Sc1), faire le relais de la circulation à chaque changement de zone (Acte2Sc7), faire les circulations du fond de la scène à l'avant-scène (Acte3Sc2), partir d'une coulisse réaliser son filage et sortir par d'autres coulisses (Acte3Sc5) ou encore une variable motrice celle de jouer sur la lenteur. (Acte 2Sc15)

5.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique :

Nous allons suivre au travers de la dimension temporelle du *milieu* didactique, ce qui se joue dans les trois situations relevées plus haut à savoir la circulation en relais continu, la course « au ralenti » et la conception des porters. En d'autres termes, nous étudions comment le savoir circule et devient le fondement de *stratégies gagnantes* pour gagner au jeu circassien.

⁴²¹ Phase d'improvisation expérimentation Acte2 sc3, sc5, sc7-Acte3sc2.

⁴²² Rappelons que nous empruntons cette expression à L. Lemai (Groupe disciplinaire FPC Lille)

⁴²³ Spectacles : Acte2 sc10, sc12, sc14. Acte3 sc4, sc6, sc7, sc9.

⁴²⁴ Phase de démonstration explications Acte2 sc2, sc6, sc8 et 11. Acte3 sc1, sc3, sc4, sc5.

a) Nous observons ici comment s'opère dans le temps, le passage du « *jeu amusement* » au jeu d'acteur porté par l'intention d'interpréter un *guide* qui manipule un *pantin*. La classe (Acte2Sc3) réalise dans sa majorité des circulations en « tirant » leurs partenaires par la main. Ils trottaient ensemble en riant, jusqu'à l'arrêt de la musique où ils changent de rôle (*jeu d'amusement*). Face à cela P. décide de réaliser une démonstration assortie d'explications avec Ale : il saisit à deux mains la tête d'Ale et engage celui-ci dans des circulations variées. Puis P. demande à Adr et Que de montrer leur circulation : Que saisit Adr par le coude et l'entraîne dans une circulation avec des variations de hauteur qui à un moment donné, amène Adr à se mettre au sol. Ici, par le biais de ces démonstrations, P. fait identifier à la classe un principe qui permet d'accentuer l'illusion qu'un *marionnettiste* manipule un *pantin* : il est nécessaire de varier les dynamismes et les niveaux de la circulation. P. insiste sur un autre principe efficace dans le cadre de cette illusion : l'originalité de la posture de départ qui détermine le point de contact (un contact autre que la main)⁴²⁵ entre les partenaires. Deux principes liés à l'*écoute* du partenaire sont ici énoncés pour gagner au jeu de l'illusion. L'application de ces principes amène à développer une *stratégie gagnante* et à passer ainsi du *jeu d'amusement (ordinaire)* au *jeu épistémique émergent*. Va suivre la découverte d'autres principes qui peuvent s'ériger en technique pour gagner encore plus en crédibilité. P. demande de faire des relais⁴²⁶ en continuité entre les circulations des partenaires pour que le *charme* de l'illusion ne soit pas rompu et continue d'opérer sur le spectateur. Tip et Lau (Acte2Sc8) réalisent une démonstration commentée par P., puis la classe fait un premier essai donné à voir aux spectateurs qui déclarent ne pas voir de relation différenciée entre le *guide* et le *suiveur*⁴²⁷ : ils constatent des arrêts à chaque changement (Acte2Sc9). En effet, si Adr et Que réalisent des relais avec une relative continuité, les autres groupes marquent encore des hésitations dans le changement de rôle. P. utilise alors une variable motrice pour faciliter le relais entre le *guide* et la *marionnette* : les partenaires sont en contact et effectuent plusieurs actions de *tirer et pousser* (P. parle de *ressort*) avant de s'engager dans la circulation. P. espère par ce biais utilisant la lenteur, susciter chez les élèves l'*écoute des ressentis* des états musculaires, entre tension du *guide* et nécessaire relâchement de la *marionnette*, *écoute* qui jusqu'alors faisait défaut dans le relais. En d'autres termes, amener les élèves à être plus attentifs aux repères proprioceptifs, dans les circulations. Une démonstration commentée de P. avec une élève appuie les consignes.⁴²⁸ La consigne donnée par P. d'effectuer un relais en continuité et la situation du *ressort* va inscrire les élèves dans la problématique suivante : comment faire pour enchaîner les points de contacts qui sont différents pour les partenaires et changer de rôle sans rupture. On relève alors deux

⁴²⁵ Acte2sc4TDP26P.

⁴²⁶ Acte2sc5TDA27E

⁴²⁷ Ade : « on dirait qu'ils courent à deux » Acte2sc9TDP55Ade- Acte2sc9TDP56P.

⁴²⁸ Acte2sc11TDP64P.

comportements *gagnants* : celui de Que qui après s'être concentré sur *le ressort*, manipule Adr sur une grande courbe puis s'arrête brutalement en se mettant au sol, en tenant toujours le coude d'Adr ce qui fait qu'Adr, par la force centrifuge le dépasse et se trouve en position favorable pour saisir le pied tendu de Que et l'entraîner à son tour (Sc 12). Mais aussi celui de Mar et d'Ade qui par un jeu de mises au sol alternatives (croche pied, saisie du pied du partenaire) permet à Mar d'empoigner le pied d'Ade qui se voit entraîner dans une lente glissade au sol.⁴²⁹ Ces deux couples s'inscrivent dans *l'écoute* de leur partenaire permettant ainsi une meilleure anticipation de la circulation : connaissance de la posture du partenaire qui détermine le point de contact, circulation en variation, adoption de techniques pour amener dans le relais une proximité des contacts. Cette *écoute* implique des valeurs de confiance entre la *marionnette* et le *guide* qui est responsable des circulations et en structure les dynamismes. Ce *jeu épistémique émergent* résonne en écho au *jeu épistémique source* dont nous parlent les circassiens professionnels de l'acrobatie portée : « Tout passe par le contact et l'échange » (Cougoule, 2004b, p. 29).

b) Nous suivons maintenant, au travers de la dimension temporelle du *milieu* didactique comment s'opère le passage d'une course ordinaire en un jeu d'acteur qui crée l'illusion d'une course au ralenti. A la scène 14, P. demande aux élèves de réaliser les circulations au ralenti, si Flo adopte d'emblée des attitudes et postures donnant l'illusion d'une course au ralenti⁴³⁰, Clé le suit en marchant lentement de façon *ordinaire*. Pour Ade allongée sur le ventre puis sur le dos, traînée au sol par Mar qui la saisit par le pied, la lenteur de la situation lui donne l'occasion de jouer un jeu d'acteur, elle regarde désespérément les spectateurs comme pour leur faire partager son désarroi. P. va rebondir et mettre en évidence l'intérêt de la lenteur qui permet d'installer un jeu d'acteur et de créer un impact sur le spectateur.⁴³¹ Puis il s'engage dans une démonstration avec Clé et Flo pour essayer de faire repérer les postures, les attitudes et surtout le principe d'amplification et de décomposition du mouvement qui permet de donner l'illusion au spectateur d'une course au ralenti.⁴³² Si pour Clé, le *jeu épistémique émergent* se structure progressivement avec des retours à des conduites ordinaires, il semble que Flo qui décompose ses mouvements tel un cosmonaute en apesanteur et les amplifie, joue ici un jeu proche du circassien expert, comme le jouent les clowns *Barios*⁴³³ dans une de leur *entrée clownesque* (Rémy, 1962) où il s'agit de parodier une scène de duel d'un film de western. Sous l'œil d'une caméra grotesque, les clowns cow-boys utilisent l'effet de lenteur pour accentuer les traits comiques du gag : énorme balle qui par trucage, sort du canon du revolver se déplace lentement

⁴²⁹ Acte2sc14TDA82Ade

⁴³⁰ Acte2sc14TDA85Clé

⁴³¹ Acte2sc15TDP87-88-89

⁴³² Acte2 scène15TDA87-88Flo Acte2 scène15TDA89-90Clé

⁴³³ Le célèbre trio *Les Bario* a débuté sa carrière en 1958 en faisant les beaux jours de la Piste aux Etoiles.

dans l'espace, visage menaçant puis grimaçant du cow-boy, touché par la balle qui le transperce de part en part. Il s'affale au sol comme dans un film au ralenti.

c) Nous analysons maintenant, comment les élèves passent de la reproduction de porter dynamique à la conception d'un porter singulier difficile et original. P. fait réaliser une démonstration d'un *saute-mouton* à Ant et Bra (Acte3- Sc1). Lors de cette démonstration, P. donne les caractéristiques d'un porter dynamique (ou le porteur bouge ou le voltigeur bouge) l'échec du premier essai permet à P. de répéter les principes de sécurité déjà annoncés en leçon 4 sur les porters statiques comme : « (...) être solide dos plat pour le porteur, ne pas s'appuyer trop fort sur le porteur et éviter les zones à risque. »⁴³⁴ Lors de la phase de recherche, Adr et Que expérimentent un porter autre que ceux démontrés. Adr est au sol sur le dos, les jambes repliées sur le tronc. Que lui fait face et s'allonge que ses pieds, Adr cherche à le soulever mais Que bascule et chute. Que se relève, croise les bras et s'assoit en riant sur les pieds d'Adr comme sur une chaise. Que semble signifier : et bien maintenant je m'assois dessus, je m'assois sur l'échec ! (entendons-nous). S'ensuit la réponse d'Adr qui le catapulte vers l'avant. Ici se joue un jeu d'acteur qui a été initialisé par un essai infructueux, il y a un rebondissement suite à l'erreur. En effet Adr et Que s'engagent dans un premier temps dans un porter gymnique, codifié qui tourne mal. La chute devient alors source de création, nous sommes ici dans le paradigme idéologique du cirque contemporain qui considère la chute non pas comme faute mais comme moyen d'improvisation et de créativité. Le jeu (amusement de Que) *devient alors un jeu épistémique émergent* car le couple repère le potentiel expressif du porter, l'entérine, le répète et le présente comme peuvent le faire des acrobates experts dans une démarche de création. P. ne manque pour la classe de relever la performance (scène 8).

5.2.1.3 : Evolution des responsabilités.

Relevons dans le *milieu* proposé les indicateurs qui nous laissent penser que le savoir est passé du côté des élèves. Si les élèves ont repris les porters dynamiques démontrés (*le saute-mouton et le porter ventouse*) ils inventent aussi d'autres porters qui comportent les signes distinctifs ou *signes-processus* (Montais-Level, 2012) d'un porter dynamique⁴³⁵ : « ou le porteur bouge, ou le voltigeur bouge ». On repère le *porter catapulte* d'Adr et Que ainsi que l'Appui Tendus Renversés (ATR) d'Ant sur les pieds Ale (Acte3Sc2). Les porters initiés par les élèves après plusieurs tentatives sont réussis, signes pour nous de l'intégration de certains savoirs techniques « La technique met à égalité la force, la rigueur, la patience, le placement, l'écoute. (...), la force est là, mais elle sert peu. La vraie force, c'est la relation avec le partenaire. » (Cougoule, 2004b, p.28). C'est ainsi que l'on voit Adr préparer son action de *porter ventouse* avec les bras ouverts,

⁴³⁴ Acte3Sc1.TDP125à128

⁴³⁵ Acte3Sc 1TDP106 à112

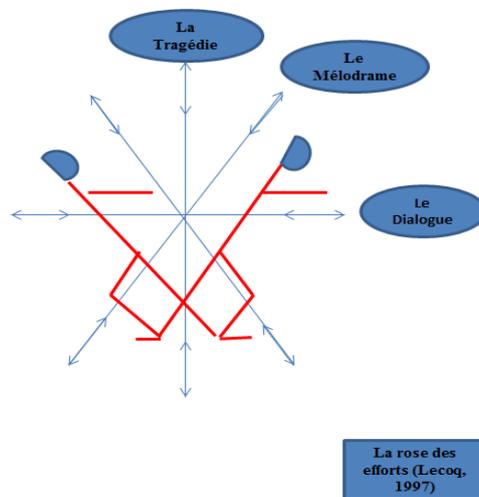
le regard fixé vers son voltigeur, les jambes écartées et fléchies, prêtes à recevoir Que, mais aussi Ade descendre avec précaution sur le dos de Flo. On repère aussi qu'Ant identifie un élément de réussite d'un porter celui du gabarit du porteur : il inverse les porteurs à l'issue de l'échec du premier essai : Bra est remplacé par Ale qui est plus grand pour attraper les jambes d'Ant en ATR.⁴³⁶ La question des gabarits est une question posée aux artistes : M. Laliberté, porteur professionnel décrit le porteur comme « plus massif, planté dans le sol, avec une agilité moindre mais un bon dos, celui qui peut absorber l'énergie. (...) Si un profil psychologique était à établir, le porteur serait généreux, force tranquille, le voltigeur aurait la niaque. » (Cougoule, *ibid.*, pp.28-29). On relève que c'est Ade, petite et vive qui est voltigeuse et que Mar un peu « forte » et Clé un peu timorée assurent le porter de leur camarade avec responsabilité et « générosité »

5.2.2 : Le jeu épistémique :

5.2.2.1 : Les émotions :

Les mouvements alternés du tirer/ pousser, appartiennent à ce que Lecoq (1997) définit comme *la rose des efforts* (*Ibid.*, p.91). Ces efforts s'exercent dans des directions différentes : *les verticales, les horizontales et les obliques* et symbolisent selon lui l'humanité. C'est ainsi que « Le tirer/pousser » de face correspond au « toi et moi ». Il y a dialogue avec un autre, que l'on retrouve dans la *commedia dell'arte* ou dans le jeu burlesque. Le mouvement vertical inscrit l'homme entre le ciel et la terre, entre zénith et le nadir, dans un événement tragique. La tragédie est toujours verticale : les dieux sont à l'Olympe et les bouffons aussi, mais dans l'autre sens : les dieux sont souterrains. « Quant à l'oblique, elle est sentimentale, lyrique, elle s'échappe sans que nous sachions où elle tombera. Nous sommes alors dans les grands sentiments du mélodrame. » (*Ibid.*, pp. 93-94). Les efforts exprimés dans les phrases à poids contre poids renvoient à des symboliques fortes de cette humanité.

⁴³⁶ Acte3sc2TDA142-143TDAgpeVal



Les actions de tirer/ pousser ne sont pas anodines et renvoient à des symboliques fortes qui dépassent le geste ordinaire. On peut décrire les actions du circassien par cette *rose des efforts* et les renvoyer à la symbolique décrite par Lecoq (*Ibid.*) : en tirant et poussant, le circassien joue devant le public le spectacle de la comédie humaine entre dialogue, tragédie et mélodrame : il entre en dialogue avec ses partenaires, il chute, il s'élève, il s'échappe. Le spectacle de cirque matérialise toutes les grandes peurs (du monstre), les angoisses et les vertiges (peur du vide), les aspirations humaines (voler dans les airs). « Le cirque est le spectacle le plus regardé par le public, parce que cela révèle au spectateur des ressentis qu'il a perdus et qu'il vient rechercher en regardant du cirque (...) (Bender & coll., 2007). L'artiste est ici amené à questionner sa propre enfance, dans « son intimité filtrée » pour donner « plus de chair » à ces émotions. L'enjeu est de placer l'artiste en position de joueur, en position de récréation : la piste devient alors cour de *récréation* : l'artiste comme l'enfant crée des mondes et recrée le monde. (ADP cité par MMP, 2006, p.248). En ce qui nous concerne, nos élèves ont spontanément joué à « des jeux d'enfance » qui ont déclenché de nombreux rires comme jouer à se tirer l'un l'autre, à se mettre au sol, à se faire traîner, à tourner et glisser au sol pour éprouver les délices du vertige, pour jouer ensuite un jeu théâtral comme pour Ade qui est traînée sur le dos par Mar et fait partager son désarroi, aux spectateurs par le regard. « Les situations créées à travers les jeux installent une dynamique où la joie et le plaisir de jouer sont visibles, dès les premiers moments du processus pédagogique. » (MMP, 2006, p 277). Mais aussi, Mar et Ade qui simulent des croche pieds pour s'engager dans des chutes qui leur permettent de se relayer dans les circulations ou Mar et Pau qui entrent dans une ronde « infernale »⁴³⁷ qui déclenche une chute et finie par un porter. Le *milieu* proposé amène les élèves à passer *d'un jeu d'amusement* (ordinaire) à un *jeu épistémique émergent* (jeu créatif) proche du *jeu source* de l'expert qui peut être amené dans la démarche de création à vivre un jeu d'enfance pour retrouver le sens

⁴³⁷ Acte3sc7TDA197gpeAdr.

épistémique (authentique) du cirque qui est de jouer pour à la fois éprouver des émotions (« jouer pour soi ») et susciter des émotions chez les autres (« jouer pour les autres »).

5.2.2.2 : Les transformations corporelles.

La pratique des APSA oblige les pratiquants à transformer leur motricité usuelle et le sens premier qu'ils accordent à leur activité. Apprendre c'est donc abandonner d'anciennes significations pour en élaborer de nouvelles proches de *l'épistème* de la pratique culturelle. Le sens spontané qu'accordent les élèves aux circulations est ludique et hédonique, on pourrait le traduire par « je joue pour moi, pour mon plaisir ». L'enjeu didactique est donc de faire partager une nouvelle signification inhérente au jeu circassien *source* qui est « de jouer aussi pour les autres ». Pour nous, la bascule des représentations se manifeste dans les phases finales des apprentissages, lorsque par exemple Ade jette un regard désespéré aux spectateurs lorsqu'elle est traînée⁴³⁸ ou que Flo traîné par Clé attrape un dossard, l'agite et fait signe au public.⁴³⁹ On repère aussi la transformation corporelle de Clé qui passe d'une course usuelle au simulacre d'une course au ralenti. Progressivement elle intègre des savoir-faire ou *signes-processus* (Montais-Level, 2012), comme les postures, dynamismes, amplification et décomposition du mouvement, lui permettant de donner l'illusion d'une course au ralenti et d'approcher ainsi *le mentir vrai* des professionnels (Clavier, in Bender & Coll., 2007). La prise en compte des spectateurs dans le jeu des élèves montrent qu'ils approchent, grâce à la bascule sémiotique d'une nouvelle représentation du jeu proche du *jeu épistémique* circassien.

5.2.2.3 Les techniques.

Les techniques corporelles et en particulier sportives et artistiques sont des solutions créées par les hommes pour répondre aux problèmes posés par les APSA qu'ils ont inventées. L'acrobatie portée s'appuie sur des techniques de porters spécifiques comportant des principes sécuritaires incontournables pour assurer l'intégrité des acrobates. V. Cathala porteur explique « Le principe d'enracinement acquis, les qualités à mettre en jeu sont plutôt de l'ordre de l'organicité : se servir des jambes et non du dos, être bien positionné pour faire moins d'efforts, savoir qu'avec un bon placement, « on ne sent rien... » Dans la leçon 4 et 5, ces principes ont fait l'objet d'enseignement à plusieurs reprises l'enseignant répète ses consignes, il les annonce en début de leçon et vérifie leur mise en œuvre lors des *filages* avec les élèves en fin de leçon.⁴⁴⁰ Les experts interviewés par Cougoule (2007, p.28) sont unanimes, ce qui est fondamental dans l'acrobatie à deux c'est *l'écoute* entre les partenaires. *L'écoute* est donc un élément technique fondamental dans le *jeu épistémique source*. Ce thème est annoncé dans la préparation de leçon 5. La leçon 5 voit donc l'émergence et la diffusion de savoirs spécifiques à *l'écoute* entre partenaires comme

⁴³⁸ Acte2sc14TDA83Ade.

⁴³⁹ Acte2sc14TDA85Clé.

⁴⁴⁰ Acte3Sc1TDP114à 117P.

la nécessaire connaissance du segment à saisir pour le guide, la mise en œuvre de déplacements en contraste, l'attention et la concentration portées aux états de corps de son partenaire : relâchement, contraction (*ressort*), la mise au point de techniques pour réaliser le relais en continuité comme s'arrêter pour se faire dépasser par la *marionnette* qui devient *guide*, rapprocher les zones de contact pour limiter le temps de relais. Ici les *jeux d'apprentissage* amènent les élèves à anticiper progressivement leurs circulations. Au cours des essais, les élèves ont entériné certaines solutions plus performantes qui s'érigent alors en techniques, aidés par les commentaires lors des phases de discussion. L'*intention* se précise autour du projet de donner à voir un produit complexe et original auquel le spectateur va croire. De cette *intention* inhérente au *jeu source*, les actions s'organisent et se pérennisent. L'*intention* qui donne le pouvoir d'agir pilote alors la prise d'informations : « C'est l'action qu'on a l'intention de faire qui guide la perception. C'est l'action qui est l'organisatrice de la perception. Et la notion d'anticipation est fondamentale. Le cerveau est d'abord un simulateur d'action et la perception est à son service (Bertoz, 2006). Le captage de sensations, l'ouverture aux autres pilotée par l'intention du joueur de « toucher le spectateur » est « l'antichambre du mouvement » «... ce n'est qu'après, au moment précédant l'exécution que tu dois confronter ces données internes avec ce que tu captas de ce qui t'entoure. Le captage est nécessaire pour adapter et ajuster ton geste au moment présent : entre l'œil et le ventre (la nécessité, l'intention), le ventre pour moi est supérieur à l'œil. (MM P, 2006, p.358).

6 : Analyse a postériori leçon 6.

6.1 : Analyse descriptive leçon 6

6.1.1 : Thème déclaré de la leçon 6 par l'enseignant.

Objectif : Introduire le 4ème événement : le « coup de projecteur » puis filage

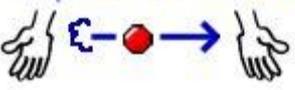
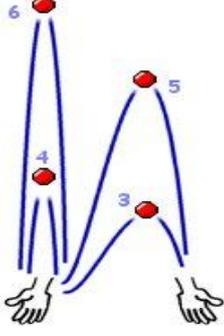
Echauffement sur la circulation de la phrase en poids contre poids n°2 (c'est à dire avec porter dynamique) (20') a) circulation tirer par le fil imaginaire, un élève par zone... b). Idem au top on rejoint un partenaire en cherchant à le tirer par son fil imaginaire, sur chaque changement de zone on inverse les rôles. Rechercher l'effet ressort avec une « vitesse au ralenti ». Cherchez l'amplification du mouvement et de l'intention : fatigue, peur, maladie, curiosité etc...)

Contenus à aborder : les variations de tonus sur le ressort, « le tireur » contracte et le « suiveur » se relâche. Répétition de la phrase en PCP n°2 (10')

Phrase en PCP 2	CONSIGNES	COMPLEXE	ORIGINALES / SURPRENANT
Circulation par 2	Jeux de tirer-tirer ou pousser-pousser ou tirer-pousser	Effet ressort	Amplification de la gestuelle. Le visage traduit une intention
Porté dynamique	Pas de rupture entre la circulation et le porter. Montage et démontage propre et sécurisé	Hauteur, Renversement Minimum d'appui au sol	Jeu d'acteur avec une intention « on y croit » (blessure, douleur, peur, curiosité...)
Circulation par 2	Jeux de tirer-tirer ou pousser-pousser ou tirer-pousser	Effet ressort	Amplification de la gestuelle. Le visage traduit une intention

3. Travail sur l'événement original individuel type coup de projecteur (20')

Seul le jonglage est abordé : initiation au code du *Siteswap*.

<p>"0" main vide</p>  <p>"1" passe directe, feed</p>  <p>"2" balle dans la main</p> 	<p>Les trois premiers lancés sont un peu spéciaux :</p> <p>"0" correspond à une main vide</p> <p>"1" correspond à une passe directe</p> <p>"2" correspond à une balle que l'on garde dans la main</p>
<p>A partir de "3" les lancés impairs correspondent à des lancers de cascade : "3" est un lancer de cascade à hauteur des yeux "5" est un lancer identique mais plus haut et ainsi de suite... A partir de "4" les lancés pairs correspondent à des lancers de colonne: "4" est un lancer de type colonne à hauteur des yeux. "6" est un lancer de type colonne plus haut et ainsi de suite...</p>	

1. Proposition de figures à 2 balles: Cascade 2 balle (330) - 2 balles dans une main (4040) - douche 2 balles (31) - douche changement de sens (312) - 2 balles (330) - 2 balles (55000) - boîte (411)-Yoyo (4,2) (0,2) - Oyoy (4,2) (0,2) - cascade classique (3balles) (333)

2. Travail par groupe de 2 sur la création d'une figure (9 mouvements complet à présenter)

3. Articulation des 2 phrases en PCP et du jonglage

Partie 3 : Composition : 3 possibilités

1		<i>Événement individuel</i>	<i>Phrase en PCP statique</i>	<i>Phrase en PCP dynamique</i>	
2	Entrée	<i>Phrase en PCP statique</i>	<i>Événement individuel</i>	<i>Phrase en PCP dynamique</i>	Sortie
3		<i>Phrase en PCP dynamique</i>	<i>Phrase en PCP statique</i>	<i>Événement individuel</i>	

4. Révision de la phrase en PCP 1 (porté statique) + Répétition (15')

- Exploitation maximale de l'espace - les différentes parties sont liées pas de « temps mort » -
 Max de 3 minutes - Prévoir le matériel de jonglage en fonction de l'endroit où va se dérouler
 Acte individuelle - Intégration de l'événement individuel (jonglage en s7 et s8 au choix).

Phrase en PCP 1		COMPLEXE	ORIGINAL
Circulation	On circule tiré par un fil, 2 statues s'immobilisent, les sculpteurs interviennent et amènent la statue p à mi-hauteur par 3 contacts. La forme créée doit être complexe et solide.	Partie du corps choisie pour être tirée par le fil difficile à mobiliser. Partie du corps utilisée pour sculpter difficile à mobiliser.	Posture expressive inhabituelle. On croit au tireur imaginaire. Engagement complet dans le déplacement.
Porter statique	Les sculpteurs circulent vers l'autre statue toujours tirés par leur fil et se mettent en appuis sur une statue un 2ème sculpteur intervient pour supprimer les appuis du 1 ^{er} sculpteur. La nouvelle sculpture se démonte en sens inverse.	Complexité par la hauteur le nombre d'appui au sol le renversement du voltigeur	Originalité de la forme produite par le porter et intention des acteurs « on y croit »
Circulation	les sculpteurs re-circulent vers l'autre statue toujours tirée par leur fil et se mettent en appuis. Un 2ème sculpteur intervient pour supprimer les appuis du 1 ^{er} sculpteur	Partie du corps choisie pour être tirée par le fil difficile à mobiliser. Partie du corps utilisés pour sculpter difficile à mobiliser.	Posture expressive inhabituelle. On croit au tireur imaginaire. Engagement complet dans le déplacement.

5. Présentation en grand groupe (15') Evaluation simplifiée pour la séance :

La commande de base est respecté tous les événements sont présents	moyenne atteinte 10/20
Le spectacle est complexe les circulations présentées, les portés sont complexes et risqués	Entre 10 et 15
mais également du visage (blessure, fatigue, peur etc...)	Entre 10 et 15
Le spectacle articule parfaitement les dimensions complexes et originales en même temps CAPTIVANT (entre 15 et 20)	Entre 15 et 20

6.1.2 : Description narrative de la leçon 6. Cf. Annexes 9 :

6.1.3 : Présentation synoptique courte de la leçon 6.

Cf. Annexes : Synopsis leçon6.

Acte 1 : (4'54) Appel et explications de la leçon:

Acte 2 : (3') Echauffement Scène 1 (1'54) : Explication de l'échauffement et de la notation.

Scène 2 (5'04) : La classe s'échauffe Scène 3 (2'18) : Explications de P. sur la leçon.

Acte 3 : Apprentissage jonglage à deux balles Scène 1 (6'12) : La classe imite les démonstrations de jonglage de P.

Scène 2 (3'05) : Construire une *routine* de plusieurs figures.

Acte 4 : Le filage.

Scène 1 (3'30) : Les explications.

Scène 2 (2'11) : Mise au point des élèves devant le tableau du premier filage des trois événements (les deux phrases en PCP et le jonglage)

Scène 3 (6'35) : la classe répète le filage deux phrases en PCP et jonglage.

Scène 4 (1'47) : Briefing des spectateurs par P. : « ce qu'il faut regarder ! »

Scène 5 (3'23) : Spectacle du groupe d'Hel.

Scène 6 (2'37) : Commentaires du public.

Scène 7 (2'11) : Spectacle du groupe d'Adr.

Scène 8 (2'08) : Commentaires et discussion avec les spectateurs.

Scène 9 (25'') : Intervention de P. auprès des spectateurs.

Scène 10 (2'03) : Spectacle du groupe de Flo.

Scène 11 (4'20) : Commentaires et discussion avec les spectateurs.

Scène 12 (57'') : Prospective et compte-rendu sur le carnet de création.

6.1.4 : La mise en intrigue didactique.

Acte 1 : P. explique la séance qui doit se dérouler autour de deux objets d'enseignement : le *filage* ou enchaînement des différents événements et l'apprentissage de jongles à deux balles.

Acte 2 : Scène 1 : P. explique la notation qui s'appuie sur la réalisation de tous les événements : les phrases en poids contre poids et les porters. P. répète les consignes de sécurité pour les porters dynamiques dont il rappelle les critères (le porteur ou le voltigeur bougent) et lance la 1ère situation : « On fait, la phrase en poids-contrepoids n°2, circulation, porter, circulation. »

Acte 2 Scène 2 (5'04) : Les élèves enchainent les circulations en poids contrepoids et les différents porters. Plusieurs fois de suite le groupe d'Ade, Flo, Mari et Clé répètent leurs séquences.



Le groupe dépasse la commande de P. et réalise aussi le porter statique. Flo se déplace au ralenti comme en leçon 5 et 6. Ade et Mari réalisent leur circulation « tiré par le pied » avec des contrastes de vitesse et de direction. La perruque de Mari descend sur son nez et Mari perd la sienne lorsqu'elle est traînée, ces incidents amusent beaucoup les partenaires.

Acte 2 Scène 3 (2'18) : Explications de P. sur le déroulement de la leçon

P. explique le *filage* et le *coup de projecteur* avec le choix entre la jonglerie et l'acrobatie. P. énonce que la classe va travailler en jonglerie des figures à deux balles. Si un élève demande : « pourquoi pas à trois balles ? », P. rétorque qu'il préfère la variété à deux balles. Il explique aussi que les chutes seront inévitables et les dédramatise : « ce n'est pas grave ». ⁴⁴¹

Acte 3 : Apprentissage jonglage à deux balles - Scène 1 (6'12) : La classe imite les démonstrations de P. debout sur un banc. Il surplombe la classe et utilise des grosses balles pour favoriser la perception. Chaque figure démontrée est commentée. Les élèves jonglent, certains ont les mains à hauteur du nombril, d'autres les mains entre la poitrine et le nombril, certains élèves comme Clé détournent la complexité des lancers 1 en réalisant des transmissions de main à main ⁴⁴² P. relève : « Tu triches, tu fais du main à main »

⁴⁴¹ Acte2 sc3TDP13P.

⁴⁴² Acte3sc1TDP30P.



P. : « Tu triches, tu fais du main à main » s'adressant à Clé qui passe les balles en rapprochant les mains. Que a la tête penchée sur ses balles et fait de petits 1 sous la poitrine, les balles près du corps. (Acte3scène1TDP30P.)

Les « M'sieur ! M'sieur ! » fusent pour réclamer l'attention de P. qui approuve les démonstrations des élèves avec des « Ouais ! C'est ça ! Nickel ! »⁴⁴³ P. passe ensuite à la jonglerie *illusion* avec les *Yo Yo* et les *Oy-Oy*.⁴⁴⁴ P. démontre la balle tenue à bout de bras avec une prise « en isolation » (le pouce coince la balle, les autres doigts sont au-dessus de la balle et commente : « J'ai un fil accroché entre les deux balles, vous le voyez mon fil ? (...) Il ne doit pas se détendre toujours la même dimension pour créer l'illusion. » Ces figures amusent les élèves qui sont en réussite.⁴⁴⁵ P. insiste pour la balle soit toujours visible pour le spectateur: « Je dois montrer ma balle (...) alors je m'applique (...) »⁴⁴⁶



P. : « Je dois montrer ma balle, forcément parce que j'ai des spectateurs, alors je m'applique, je la montre » P. démontre il tient la balle bleue celle qui est en tenue (2) le pouce sous la balle et les autres doigts derrière la balle. La balle semble ainsi suspendue. P. : « *Oy-Oy* (...) » (Acte3sc1TDP43P.)

Scène 2 (3'05) : Construire une *routine* de plusieurs figures à deux

Les élèves doivent réaliser une figure à deux balles inventée ou choisie dans le répertoire démontré par P. et apprendre à leur partenaire cette figure. P. passe de groupe en groupe. Les élèves se préoccupent avant tout de réussir leur figure plutôt que d'initier leur camarade.

⁴⁴³ Acte3sc1TDP36P.

⁴⁴⁴ Acte3sc1TDP39P.

⁴⁴⁵ Acte3sc1TDP40E.

⁴⁴⁶ Acte3sc1TDP43P.



On peut l'inventer avec des 3 avec des 4 avec des 1. P. passe de groupe en groupe, en démontrant, en redonnant des consignes (Hauteur de balle- trajectoire verticale). Il démontre à Flo et Ade des 4 à deux balles avec la main droite la trajectoire est circulaire (fontaine) puis il réalise des 4 en parallèle ; Il arrive près du groupe d'Hel et Jim et demande : Fais-moi un 4-1 à deux balles. (Acte3sc2TDA53P.)

P. a écrit au tableau les quatre possibilités de combinaisons et insiste sur la prévision du placement des balles sur scène. Il précise que les événements doivent se réaliser dans les quatre espaces⁴⁴⁷ et que la liaison entre les espaces déterminés doit être prévue : « Vous allez devoir penser : à dans quel espace, je place mon jonglage, dans quel espace je place ma phrase n°1etc... »⁴⁴⁸ Afin de marquer les esprits, P. mime un comportement ordinaire : marcher les bras ballants pour aller chercher ses balles.⁴⁴⁹



(...) mais attention, je fais ma phrase en PCP et puis je marche pour aller chercher mes balles - P. hoche la tête, les bras ballants comme pour mimer une marche, il utilise un ton de parole mécanique pour appuyer ses propos- et après je remarque pour aller faire ma circulation. Non ! Ça doit être fait dans la continuité. Par exemple si tu fais ta phrase PCP dans cette zone là et ton jonglage dans la zone là-bas, il faut que ta circulation te permette d'aller chercher tes balles. (Acte4sc1TDP68P.)

Scène 2 (2'11) : Les groupes viennent devant le tableau et choisissent tous, pour leur filage, la combinaison 1 (Entrée-Phrase en poids contrepoids 1- jonglerie phrase en poids contrepoids 2 et sortie). Certains prévoient le placement des balles (Gpe d'Adr) et d'autres les entrées et sorties. (Gpe d'Ade)

⁴⁴⁷ Acte4sc1TDP66P.

⁴⁴⁸ Acte4sc1TDP61Hel

⁴⁴⁹ Acte4sc1TDP68P.

		
<p>Gpe d'Adr : On choisit la 1 (phrase en PCP n°1-jonglage et PCP n°2) On fait la phrase 1 là – Pau désigne une zone-, et puis on ira chercher nos balles derrière, et puis on va là – elle désigne une autre zone- à la fin on les jette (Acte4sc2TDP73Adr) Ok, on fait la proposition 1et allez on s'entraîne (Acte4scène2TDP74Pau)</p>	<p>Gpe Ade : Bon allez on choisit la 1 : là on fait- En pointant sur le tableau les différents événements- la phrase en PCP 1 après on fait les jongles et après on fait le porter. Pour l'entrée on se met là – Ade désigne la coulisse coin 8-, pour la sortie on se met chacun derrière un truc- désignant les coulisses(Acte4sc2TDP74Ade76)</p>	<p>Gpe Hel : On prend celle-là ? –Jor pointe au tableau l'articulation 1, puis il montre la PCP n°2. (Acte4scène2TDP78Jor)</p> <p>Ouais, là c'est quand tu sautes dans nos bras ! (Acte4scène2TDP79Hel)</p>

Pau, Ade, Jord et Hel, désignent le filage choisi et expliquent la chronologie du spectacle⁴⁵⁰.

Scène 3 (6'35) : la classe répète le filage deux phrases en PCP et jonglage

La classe s'entraîne avec engagement, ce qui fait dire à P. « Ils sont à fond les gamins !, ils sont à fond ! ». Jor réalise un plongeon impressionnant dans les bras d'Hel et Clé très concentrés dans leur rôle de porteurs. Il y a pour chaque groupe des phases de discussions et des phases de répétitions des différentes séquences. Un groupe va jusqu'à prévoir le salut final (le groupe d'Adr) P. intervient peu.

Scène 4 (1'47): Briefing des spectateurs par P. : « ce qu'il faut regarder ! »

P. précise aux spectateurs les critères d'observation: la commande technique avec les différents événements enchaînés : « La première chose que l'on va observer, est-ce qu'ils sont bien dans l'une des quatre propositions là-bas (...)»⁴⁵¹, puis les aspects de complexité articulés avec ceux de l'originalité⁴⁵² : « Ensuite est-ce que ce qu'ils présentent est complexe, est-ce qu'on est sur original, ou est-ce qu'ils sont sur les deux. Il faut être sur les deux, au maximum. », Et enfin le rapport au spectateur dans l'orientation et à la mise en scène dans l'occupation de l'espace : « (...) est-ce qu'au niveau mise en scène, on a bien une prise en compte du spectateur ? »⁴⁵³

Scène 5 (3'23) : spectacle du groupe d'Hel : Le groupe d'Hel réalise sa combinaison : circulation, porter statique, jonglage puis circulation et porter dynamique où Jor plonge dans les bras d'Hel et Tip. Si on repère des événements significatifs dans les porters, les circulations sont

⁴⁵⁰ Acte4scène2TDP74Pau- Acte4sc2TDP74Ade76- Acte4scène2TDP79Hel)

⁴⁵¹ Acte4sc4 TDP96P.

⁴⁵² Acte4sc4 TDP96P.

⁴⁵³ Acte4sc4 TDP96P.

imprécises. La liaison des événements souffre du placement des balles au sol qui n'a pas été anticipée, les élèves cherchent leurs balles, marchent sur elles. Le groupe termine par de la jonglerie, lance les balles en l'air et s'échappe, chacun dans une coulisse. Il y a des hésitations, des imprécisions, parfois Jor se retrouve dos au public. Tip a tendance à rire. Hel hésite.⁴⁵⁴

Scène 6 (2'37) : commentaires du public. P. interroge les spectateurs qui concluent que les événements demandés étaient présents. Puis sur le critère *complexité*, les spectateurs relèvent que le porter de Jor est impressionnant et difficile⁴⁵⁵ P. approuve : « (...) tu ne vois pas le saut qu'il fait, Jordan à la piscine ne fait pas un saut comme il nous fait, (...) il est à fond sur son saut, c'est super complexe ! ». Sur le critère originalité assimilé à l'interprétation de personnage, les élèves repèrent qu' : « Hel n'est pas dedans ! »⁴⁵⁶ P. relève aussi que le jonglage final n'est pas utile et que les circulations ne sont pas suffisamment abouties : P. : « A un moment donné il faut aussi que les phrases soient complètes, on fait la circulation, elle est très bien, on fait le porter, et après on repart en marchant, ça casse tout ! »⁴⁵⁷

Scène 7 (2'11) : Spectacle du groupe d'Adr Entrent en scène Adr tiré par le coude, Que par le pied, les filles par la main. Ils réalisent leurs circulations à deux (tiré par le coude ou traîné au sol pour les garçons ou tiré par les fesses pour Mar et Pau) puis réalisent leurs porters dynamiques : pour les garçons *porter catapulte*, et *porter ventouse* et pour les filles *porter quadrupédie* et *porter ventouse*. Puis le groupe se réunit au centre de la scène comme pour un conciliabule, Pau regarde le public et fait avec le doigt des ronds sur sa tempe, chacun part dans les coulisses chercher deux balles.



Les quatre élèves se réunissent au centre de la scène et semblent discuter entre eux, puis ils s'enfuient dans les coulisses. Ils reviennent en jonglant puis ressortent pour poser leurs balles et entrent à nouveau pour réaliser le porter statique. (Acte4sc7TDA141Gpe)

Les élèves reviennent sur la scène et réalisent leur jonglerie Ils circulent ensuite pour enchaîner le porter statique. Pau chute mais une fois au sol, elle fait signe au public (elle tourne le doigt au niveau de la tempe comme pour signifier que ses partenaires sont fous).

⁴⁵⁴ Acte4sc5TDA98à121gpeHel.

⁴⁵⁵ Acte6sc6TDP130P.

⁴⁵⁶ Acte6sc6TDP131ES - Acte6sc6TDP132P.

⁴⁵⁷ Acte6scène6TDP132P.



(...) Pau se positionne sur les dos d'Adr et Mar, ses jambes basculent vers l'arrière, Ant attrape ses jambes et bascule en planche avant. (Acte4sc7TDA142GpeAdr) Pau glisse en avant sur le sol, Ant accompagne le mouvement jusqu'au sol avec lenteur. Pau esquisse un signe vers les spectateurs : elle fait des petits cercles sur sa tempe avec le doigt semblant dire « Ils sont fous ». (Acte4sc7TDA143Pau)

Scène 8 (2'08) : Commentaires et discussion avec les spectateurs

Mar et Pau mettent en évidence la chute due à leur précipitation.⁴⁵⁸ P. relativise en mettant en évidence que les chutes n'ont pas perturbé leur jeu, voire ont assuré une certaine authenticité aux personnages : « Franchement si cela avait été fait exprès, l'effet était sympa. Et pourquoi pas le retravailler ? »⁴⁵⁹. P. met en évidence que cette *complexité* provoque des difficultés de stabilisation et souligne la problématique du projet circassien qui est bien de composer entre complexité des éléments et temps de répétition nécessaire à leur maîtrise : « S'ils sont tombés c'est que c'est trop complexe par rapport au temps que l'on a eu. Mais comme ils vont avoir le temps de le répéter la fois prochaine, ça va devenir accessible (...) On est tout le temps sur, je fais quelque chose dans le spectacle, c'est complexe mais il ne faut pas non plus que l'on se casse trop la figure, car ça ne va pas rendre au niveau de l'effet. Toujours trouver ce juste milieu entre c'est complexe et original. »⁴⁶⁰ Le critère originalité est remarqué comme étant un point fort du groupe : « Leur point fort c'est quoi ? » Ade répond : « La comédie ».⁴⁶¹

Scène 10 (2'03) : Spectacle du groupe de Flo. La musique de Charlie Chaplin retentit, le groupe entre en scène en réalisant les circulations conçues en S4 et S5. Flo joue sur les contrastes d'énergie et de vitesse.

⁴⁵⁸ Acte4sc8TDP152Mar

⁴⁵⁹ Acte4sc8TDP155P.

⁴⁶⁰ Acte4sc8TDP157P.

⁴⁶¹ Acte4sc8TDP 159 à161P.



(...) Ad vient se placer pour enclencher le porter statique. Elle se met en appui sur les mains de Mar et de Clé qui restent debout, Flo placé derrière assure la parade. Le groupe avance vers le public, Ade se stabilise en s'appuyant sur les têtes de ses porteurs, ce qui fait chuter la perruque de Mari (...). (Acte4sc10TDA168GpeAde)

Ade s'inscrit d'emblée dans un jeu burlesque lors de la circulation avec Mari, elle tape du pied, fait mine de s'impatienter, se tord « comme un ver » traînée sur le dos.



Ade saisit le bras de Mari et l'entraîne et la fait rouler sur le dos. Flo saisit le bras de Clé et l'entraîne en courant. (Acte4sc10TDA166GpeAde)



Ade regarde Mari au sol, croise les bras et tape du pied puis est jetée au sol par Mari qui a saisi son pied (...)



Mar saisit la jambe d'Ade, elle la tire sur quelques mètres, Ade se tord comme « un ver ». (Acte4scène10TDA167Ade Mar)

Ade vient se placer devant le public où elle a déposé les balles qu'elle lance à ses partenaires.



Ade distribue les balles à chacun de ses partenaires répartis dans différents espaces (coin 6 coin 4 et coin 2). Le groupe commence à jongler à deux balles (certains font des 3, d'autres le yo-yo). (Acte4sc10TDA170Ade)

La fin du spectacle fait beaucoup rire les spectateurs : la musique s'est arrêtée, Ade reste seule, la perruque descendue sur le nez, l'air abasourdi. Elle continue de sautiller puis cherche du regard ses camarades, met la main sur la bouche et sort de scène en courant à petits pas mécaniques.



Restée seule sur la scène, Ade la perruque descendue à hauteur des yeux, continue de sautiller... puis elle s'arrête.



et regarde dans tous les sens en tournant sur elle-même (rires des spectateurs), elle met une main sur la bouche, marque un temps d'arrêt et s'enfuit dans la coulisse. (Acte4sc10TDA174Ade)

Scène 11 (4'20) : Commentaires et discussion avec les spectateurs. Les spectateurs et les acteurs sont hilares. P. reprend les critères donnés, la classe valide le respect de la commande fixée.⁴⁶² Sur le critère complexité, les porters sont repérés comme assez difficiles. P. souligne l'intérêt de la mise en scène d'Ade sur le porter où elle amplifie sa course d'élan à la façon des dessins animés *cartoons*⁴⁶³.

⁴⁶² Acte4sc11 TDP176-177-178-179.

⁴⁶³ Acte4sc11TDP180P.



P. : Elle (Ade) est sur : là je me prépare, je cours en faisant des grands mouvements, ça donne un effet supplémentaire- P. fait des mouvements avec les bras - Ici il y a une intention derrière, ça montre quelque chose(...) (Acte4sc11TDP180P.)

Sur le critère originalité, les élèves repèrent le jeu d'acteur d'Ade (elle joue la « comédie »). Val, trouve les circulations de Mari peu engagées. P. explique qu'elle « va le travailler et s'améliorer ». Il insiste sur sa concentration, malgré la chute de sa perruque « (...) là où Mari a été forte, c'est qu'elle ne s'est pas démontée, elle a continué à jouer son personnage. Super ! Elle aurait pu s'arrêter et remettre sa perruque. »⁴⁶⁴. Puis il relève le comique de la circulation, où Mar fait chuter Ade : « Paf ! Là on est bien sur poids-contrepoids, d'un seul coup, je tire, je me retrouve basculée au sol⁴⁶⁵. Ça c'est intéressant. »



Au début, où elle est debout et où Ade lui tire le pied- *il mime un mouvement de fauchage de la main*- elle se casse la figure, elle ne s'y attend pas, ça fait un super effet ça (...) ça c'est à garder ça, elle est debout, paf ! Là on est bien sur poids-contrepoids, d'un seul coup, je tire, je me retrouve basculée au sol (...) Ça c'est intéressant (Acte4sc11TDP190P.)

6.2 : L'analyse leçon 6 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique.

6.2.1 : Le jeu d'apprentissage

6.2.1.1 : Quelle modification du milieu ?

La leçon 6 est organisée autour de deux objets d'enseignement : l'apprentissage de figures de jonglerie à deux balles et le *filage* à partir de quatre combinaisons possibles des événements conçus jusqu'alors. Une question matérielle est posée pour rationaliser le *filage* : celle du

⁴⁶⁴ Acte4sc11TDP186P.

⁴⁶⁵ Acte4sc11TDP190P.

positionnement des balles pour les intégrer rapidement dans la jonglerie. Si l'enchaînement des événements et leur spectacularisation ont été une permanence dans les leçons antérieures, on constate en leçon 6 que le temps consacré au *filage* est plus important (plus de la moitié du temps de la leçon). Maintenant, les groupes personnalisent leur jeu autour d'une musique choisie, avec des circulations et porters singuliers et pour certains, maquillés et habillés de costumes et de perruques (le groupe d'Adr et d'Ade). Nous nous intéressons maintenant au *filage* qui correspond à l'une des dernières phases du processus de création (Moreigne, 2001). Nous repérons que les *jeux d'apprentissage* proposés par l'enseignant autour du *filage* se déroulent autour de plusieurs phases de spectacularisation encadrées par des discussions *a priori* et *a posteriori*. Le *contrat* est fixé : l'enjeu du *filage* pour le groupe est de faire le choix optimal d'une combinaison d'événements avec une entrée, de la jonglerie et les deux séquences de poids contrepoids et de le donner à voir avec l'anticipation du placement des balles. P. : « Pendant ces sept minutes, vous allez devoir m'articuler les quatre possibilités qui sont là marquées au tableau. (...) A quoi il va falloir penser ? Val s'exclame : « A les poser » P. : « Ecoutez bien ça » en pointant du doigt Val. P. : « Tu dois devoir les placer... » Val : « devant nous ». ⁴⁶⁶ Pour gagner au jeu ici du *filage*, il faut qu'il y ait de la continuité dans les enchaînements, ce qui implique que tous les mouvements soient anticipés afin de garder l'authenticité des personnages P. : « Ça doit être fait dans la continuité. Par exemple si tu fais ta phrase PCP dans cette zone là et ton jonglage dans la zone là-bas, il faut que ta circulation te permette d'aller chercher tes balles. » ⁴⁶⁷ La discussion *a priori* fixe les critères de réussite ⁴⁶⁸ autour des critères de complexité (difficile ou non), d'originalité et de la tenue du personnage (on y croit on n'y croit pas) et de la mise en scène (orientation par rapport au public). Ces critères déjà annoncés dans les leçons précédentes déterminent les caractéristiques culturelles du cirque. La discussion *a posteriori* des spectacles s'engage autour de ces trois types de critères pour apprécier les productions.

6.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique.

Pour gagner au jeu du *filage*, il faut assurer la continuité des événements et donc adopter des conduites anticipatrices dans les circulations et dans la gestion du matériel. A cette condition le maintien de l'intensité du personnage peut être gardé et le fil d'une histoire conservé. C'est ainsi que l'on repère qu'à l'entraînement deux groupes anticipent le placement des balles : le groupe d'Adr après un conciliabule sort de scène pour chercher ses balles et Ade distribue les balles en les lançant à ses partenaires. D'autre part, pour assurer la continuité du *filage* et « donner le change », Ade et Pau réagissent à des incidents en improvisant un jeu théâtral : Pau lors de sa

⁴⁶⁶ Acte4sc1TDP60P. - Acte4sc1TDP61Hel - Acte4sc1TDP62P - Acte4sc1TDP63Val - Acte4sc1TDP64-65.

⁴⁶⁷ Acte4sc1TDP68P.

⁴⁶⁸ Acte4sc4 TDP96P.

chute prend à témoin le public en lui faisant des signes ; Ade improvise un jeu burlesque lorsque la musique s'arrête et qu'elle reste seule en scène. Il semble que ces jeux d'acteurs soient favorisés par le *milieu* proposé entre succession de spectacles et commentaires sur la recherche de l'authenticité des personnages et la mise en lumière des *signes processus* de cette authenticité comme l'intervention de P. sur le jeu d'Ade et de Mar⁴⁶⁹ ou la course d'élan d'Ade.⁴⁷⁰ D'autre part, il semble qu'influencés et inspirés par le « donné à voir » d'Ade, de Pau, reconnues par tous comme « gagnantes » du jeu et les encouragements à tenir un personnage, les élèves basculent tous dans le jeu d'acteur et s'engagent maintenant dans des personnages singuliers. Certains personnages commencent à se dessiner : si Pau et Ade jouent la facétie et recherchent le rire des spectateurs par leurs mimiques, Adr et Flo sont dans des circulations et des postures en contraste qui posent les contours de personnages un peu étranges mués par une énergie singulière, Hel, Jim et Jord s'engagent dans des personnages de type film policiers.

6.2.1.3 : Evolution des responsabilités.

Deux éléments significatifs semblent montrer une bascule des responsabilités permise par le *milieu* didactique. Les élèves semblent investir dans la « commande » du *milieu*, un sens nouveau qui s'inscrit dans la réalité du *jeu épistémique source* à savoir le détournement d'une contrainte technique pour en faire une exploitation théâtrale et l'improvisation d'un jeu d'acteur. Le premier élément significatif est relatif au placement des balles pour la jonglerie. Les consignes données par l'enseignant sont d'ordre du conseil pour amorcer une stratégie gagnante pour le *filage* : à savoir anticiper le placement de ses balles pour enchaîner rapidement la jonglerie. Le groupe d'Adr choisit de faire une sortie de scène amorcée par un jeu d'acteur (le conciliabule)⁴⁷¹ pour aller chercher les balles derrière les coulisses. Ade adopte la solution de les placer près du public, pour effectuer ensuite une distribution des balles, par lancer à ses partenaires⁴⁷². Ces deux conduites vont au-delà de la commande basique « enchaîner rapidement les événements » : les élèves donnent un sens supplémentaire à la contrainte logistique. Si pour le groupe d'Adr, il s'agit de faire un jeu d'acteur (conciliabule entre les partenaires), pour le groupe d'Ade, c'est l'occasion de réaliser un geste technique : l'esquisse d'un *passing* en jonglerie. Le second élément significatif est relatif à l'improvisation théâtrale lors du spectacle. Nous avons repéré deux improvisations : a) Pau chute lors du porter statique, allongée au sol, elle tourne la tête vers le public et fait des ronds avec le doigt sur sa tempe, pour signifier, semble-t-il que ses partenaires sont fous.⁴⁷³ Elle détourne la chute de son sens premier

⁴⁶⁹ Acte4sc11TDP190P.

⁴⁷⁰ Acte4sc11TDP180P.

⁴⁷¹ Acte4 sc7TDA141gpe Adr

⁴⁷² Acte4sc10TDA170Ade

⁴⁷³ Acte4scène7TDA143Pau

pour en faire ici un élément théâtral. Si le porter trouvait son sens à sa conception et lors des répétitions dans le « complexe », après la chute, Pau repositionne pour les spectateurs le porter dans une autre catégorie celui du gag. Pau semble vouloir rendre par ce geste sur la tempe, les spectateurs complices de la situation.



Pau chute et fait des signes au spectateurs comme pour leur indiquer que la situation est complètement « folle ».

On repère ici une certaine autonomie de Pau dans cette initiative de « réchappe».

b) Ade improvise son final. Les éléments déclencheurs de son improvisation sont l'arrêt de la musique et la sortie de tous ses camarades. Elle se retrouve seule sur la scène, sa perruque descendue sur le nez qui devient ici un accessoire comique. Elle regarde autour d'elle en renversant la tête en arrière, elle regarde les spectateurs qui rient, puis met la main sur la bouche (comme pour marquer une méprise), l'autre sur la hanche et court enfin à petits pas saccadés vers la coulisse 8.⁴⁷⁴ L'arrêt de la musique, la perruque qui descend sur les yeux et les rires des spectateurs renforcent l'activité expressive d'Ade joue le personnage perdu qui cherche sa place et qui s'enfuit à petits pas mécaniques.



Ade et Pau s'engagent dans une relation de complicité avec le public. Il semble que le *milieu* didactique favorise cette prise de risque qu'est l'improvisation. En effet, depuis le début du cycle, la chute ou l'erreur sont comprises comme éléments d'apprentissage, sources d'improvisation et de créativité et les consignes relatives à la tenue d'un personnage avec la

⁴⁷⁴ Acte4sc10TDA174Ade

prise en compte du spectateur sont systématiquement répétées par l'enseignant. Ces suppléments de « sens » au *contrat* sont pour nous les signes tangibles d'une prise d'autonomie pour ces deux groupes dans la création de leur spectacle.

6.2.2 : Le jeu épistémique.

Une question se pose maintenant : à quel *jeu épistémique* les élèves se sont rendus capables de jouer lors des *jeux d'apprentissage* de la leçon 6 ?

6.2.2.1 : Les émotions

Si les jeux du cirque sont des jeux techniques d'exploit et de vertige, ils sont aussi des jeux de simulacre où les artistes endossent des personnages. Le clown fait partie de ces personnages emblématiques du cirque dont la fonction est de déclencher le rire chez le spectateur. Le clown est un personnage qui appartient au registre artistique du burlesque qui vient des mots italiens *burlesco* ou *burla*, farce et *burlare*, se moquer. Le burlesque, forme comique qui désigne plusieurs genres (genre théâtral, littéraire, chorégraphique, cinématographique est d'actualité et est présent sous des formes de spectacles au music-hall, au cinéma, à la télévision. « Pratiquer le jeu burlesque nécessite (donc) de s'éloigner d'une norme comportementale admise par tous » (Goudard, 2005, p136). Le clown est un personnage, en décalage par rapport à l'ordre établi, c'est un inadapté social, qui n'est jamais à sa place et accumule les échecs. « Il est le *bromios*, le tapageur, condamné à l'errance et à la perpétuelle inadaptation ainsi qu'à toujours recommencé son épreuve : *Dionysos*⁴⁷⁵ et *Sisyphé*⁴⁷⁶ à la fois » (Goudard, Op.cit, p.140). Le comique du clown est déclenché par des mises en situation basées sur la rupture (Bergson, 1900). Bergson explique que le rire est « du mécanique plaqué sur du vivant », c'est-à-dire qu'il provient d'une rupture dans la fluidité du mouvement. Ce qui fait rire, c'est l'introduction d'un élément qui provoque la surprise dans la continuité, comme par exemple les déséquilibres, les chutes, le mouvement mécanique d'une personne ou d'un acteur comme le réalise Charlie Chaplin dans *Les temps modernes* (1936) où, ouvrier à la chaîne, il continue de visser des boulons en dehors de l'usine. « Le jeu burlesque consiste à s'éloigner de la position d'équilibre, à être le plus déséquilibré possible, tant au niveau corporel, que comportemental. » (Goudard, *Op.Cit.*, p.138). Si le comique provient d'une rupture dans la continuité du déplacement ou de la situation, il peut s'installer dans la personne qui manque de souplesse et d'adaptation au présent « Un esprit qui soit toujours à ce qu'il vient de faire, jamais à ce qu'il a fait » (Bergson, 1900) : c'est l'exemple du distrait qui est d'emblée en décalage avec la réalité comme peut l'être le personnage *Le*

⁴⁷⁵ *Dyonisos*, fils de *Zeus* et de *Sémélé*, une simple mortelle. Cette dernière poussée par *Héra*, voulut voir *Zeus* dans toute sa puissance, mais fut aussitôt foudroyée. *Zeus* n'eut que le temps de recueillir l'enfant des entrailles de sa mère et le placer dans sa cuisse jusqu'à sa naissance.

⁴⁷⁶ Cette expression mythologique fait allusion à *Sisyphé*, roi de *Corinthe*, fils d'*Éole*, qui fut envoyé aux Enfers et condamné à pousser éternellement un énorme rocher jusqu'au sommet d'une montagne. Chaque fois qu'il y parvenait, le rocher dévalait à nouveau la pente obligeant *Sisyphé*, à sans cesse recommencer ce pénible travail.

distrait du film de P. Etaix. En manquant d'attention, *le distrait* ou l'acteur qui joue *le distrait* a donné à voir une raideur mécanique qui n'est plus la souplesse de la vie. Ade joue le personnage *distrait*. « Le clown est celui qui fait tout à l'envers, avec une certaine innocence. Le rire est alors une sorte de complicité, un désir satisfait de transfert. Souvent le clown brave les interdits, volontairement ou en toute innocence, comme le héros des contes dans l'analyse propéïenne. Et nous rions, parce que, comme dans un conte merveilleux, nous sommes assurés d'une issue positive. » (Dies Blau, 1999, p183). En cela le burlesque s'inscrit au plus profond de notre propre humanité, car il dénonce et tourne en dérision, nos propres travers et ceux de la société. Ade s'inscrit dans ce *jeu épistémique* burlesque, elle présente les traits significatifs de la rupture à la norme : « je suis perdue, abandonnée en déséquilibre, je ne sais où aller. »

6.2.2.2 : Les transformations corporelles

Quelles transformations avons-nous pu observer, lors des *jeux d'apprentissage* de la leçon 6. La bascule des représentations du *jeu pour soi* au *jeu pour les autres* observée en leçon 5 se précise ici, par des comportements typiques du *jeu épistémique source* que jouent les artistes du registre burlesque. On passe ici en leçon 6 du *jeu pour les autres* à un jeu culturel identifié dans le « genre burlesque ». De nouvelles intentions pilotent l'activité d'Ade et Pau : il s'agit de faire rire le public. Ade improvise un final qui se structure autour de l'erreur : elle utilise des codes (mimiques, posture, démarche, situation) des techniques et s'inscrit dans le registre du clown « (...) qui est celui qui fait tout à l'envers, avec une certaine innocence » (Dies Blau, 1999, p183). Ade et Pau cherchent le regard des spectateurs comme le clown expert qui cherche la complicité du public qui peut se reconnaître dans la situation (Strauss, *ibid.*) : « je me retrouve seule, abandonnée par tous, nous dit Ade. ». Il semble qu'Ade et Pau sont en train de « trouver leurs propres clowns ». Cette notion (Lecoq, 1997 ; ADP, cité par MMP, 2006) s'attache à cette hypothèse que chaque personne a enfoui dans sa personnalité les traits d'un personnage un peu fou, bridé par la norme et l'éducation qu'il faut faire émerger pour garantir l'authenticité du jeu d'acteur. « Le clown n'existe pas en dehors de l'acteur qui le joue ! (...) L'acteur doit jouer au jeu de la vérité : plus il est lui-même, pris en flagrant délit de faiblesse, plus il est drôle » (Lecoq, 1997, p153-154). Pau et Ade ont déclenché des rires, signes de la garantie de l'authenticité de l'interprétation qui dépend de « l'engagement personnel du joueur et de la mobilisation active de son « intime » (« L'intime est une instance qui s'inscrit dans les profondeurs de notre être, là où demeurent nos secrets et nos interdits les plus refoulés. » (MMP, 2006, p.282) Ade et Pau ont fait naître des personnages burlesques nés de leur imagination sollicitée.

6.2.2.3 : Les techniques

Les techniques théâtrales du jeu burlesque et du rire ont été analysées entre autres par Bergson (1900), Lecocq (1997), Strauss, Die Blau (1999) et Goudard (2005). On repère ainsi que le clown utilise les procédés techniques de la *mécanique sur le vivant en appliquant les principes de la rupture* (Bergson), à la fois dans les mises en situations, dans l'interprétation du personnage et dans l'utilisation de costume et d'accessoires. C'est ainsi que le clown inscrit sa motricité dans le déséquilibre, la chute, le mécanique comme peut le faire Ade qui tombe, fait chuter sa partenaire et adopte une course mécanique pour le final. Le clown interprète un personnage en rupture avec le présent et la réalité, il est distrait comme Ade qui n'anticipe pas la fin du spectacle et se retrouve seule sur scène. Le comique s'installe ici dans la personne (Bergson, 1900). Le clown est en rupture avec le milieu ordinaire, il est excentrique (hors centre) et porte des vêtements outranciers, extravagants qui lui donnent une silhouette en marge de la norme vestimentaire : habits trop grands ou trop petits, perruque, accessoire, nez rouge (le plus petit masque du monde (Lecocq, 1997). Ade et Mari se sont coiffées de perruques jaunes et ont maquillé leur nez de rouge comme celui du clown, un homme un peu ivre. (Jacob, 2003, p.36). La perruque d'Ade devient un accessoire comique : la perruque descend à hauteur des yeux, ce qui renforce l'effet cocasse. D'autre part, le clown cherche la complicité du public par des mimiques et des regards pour déclencher « (...) une complicité avec d'autres rieurs, réels ou imaginaires. » (Bergson, 1900), comme Ade et Paul qui font des signes au public. Pour installer cette complicité, la tradition clownesque laisse à l'improvisation une part non négligeable dans les *entrées* clownesques sous forme de *lazzi*. (De l'italien *lazzo*) qui sont dans la *commedia dell'arte*, des plaisanteries burlesques soit en paroles, soit en actions, grimaces ou gestes grotesques qui prennent place dans le canevas du numéro. Tout en suivant les étapes du canevas, les acteurs meublent l'action par des textes semi-improvisés et par des *lazzis*. Ces techniques demandent au clown d'être à l'écoute des réactions de la salle « S'il se passe quelque chose à un endroit de la salle, un éternuement, une parole, un rire, il faut l'accueillir (...) La vraie magie du clown est de recycler ce qui lui arrive lorsqu'il est sur le plateau. » (Mauret, 2006, p.51). C'est ainsi que « Le clown, ultrasensible aux autres, réagit alors à tout ce qui lui arrive et voyage ainsi entre un sourire sympathique et une expression triste » (Lecoq, p154). Le clown a un contact direct avec le public, son jeu est influencé par lui. « On ne fait pas le clown devant le public, on joue avec lui » (Lecocq, *Op.Cit.*, p 156). Pau suite à sa chute, improvise un numéro de clown distrait et surpris qui déclenche alors un rire communicatif dans le public.

7 : Analyse a posteriori leçon 7

7.1 Analyse descriptive leçon 7

7.1.1 : Thème de la leçon déclaré par l'enseignant.

1 Travail technique jonglage et acrobatie au choix pour l'événement individuel

		Peu compétent	En cours d'acquisition	Peu acquis
TECHNIQUE Complexité & Prise de risque /8 pts	<i>Manipulation d'objets /4 pts</i>	Manipulation en synchro qui combine simplement les 5 familles (isolation, contact, flash, lancé, jongle avec le corps) -Espace visuel frontal Minimum de 12 manipulations (6 figures complètes)	Manipulation en synchro ou décalé qui combine des trajets + élaborés avec les contraintes suivantes : -en dehors du champ de vision- différents niveaux (debout, 4 pattes, sol, portés)-à au moins 2 balles (lors du coup de projecteur) Minimum de 12 à 20 manip enchainées	Manipulation en synchro ou décalé qui combine des trajets complexes avec les contraintes suivantes : -Manipulation à différentes hauteurs -Introduction d'une 3 ^{ème} balle Minimum 20 manip enchainées
	<i>Portés /4pts</i>	Les portés sont sécurisés Les portés sont équilibrés sans grande « prise de risque » position académique du porteur, beaucoup d'appuis. pas de prise de risque	Les portés sont sécurisés et de + e n +élaborés en terme de hauteur, nombre d'appuis qui diminuent et des renversements apparaissent. risque un peu l'équilibre du groupe	Les portés sont complexes. Ils articulent - des positions de porteurs ayant des postures expressives- des renversements- peu d'appuis risque maximal maîtrise

2 Travail de filage : les différents moments d'un spectacle de l'entrée jusqu'à la sortie

Nécessite d'accrocher le regard du spectateur dès l'entrée en scène et d'avoir un bon final.

		Peu compétent	En cours d'acquisition	Compétent
MISE EN SCENE /4 pts	<i>Agencement des parties /2 pts</i>	Parties juxtaposées un ensemble décousu	Parties enchainées (introduction développement conclusion) un ensemble structuré	Parties agencées en fonction des temps forts du spectacle dissertation argumentée
	<i>Espace /1pt</i>	Espace restreint « fuite » dans l'espace arrière	L'ensemble des espaces est utilisés (les 4sans logique)	4 Espaces exploités avec recherche d'effets
	<i>Spectateur /1pt</i>	Spectacle qui prend peu en compte les spectateurs	Spectateur partiellement pris en compte (selon les événements)	Recherche d'effet de l'événement sur le spectateur.

Le travail de composition :

Partie 2 : Composition : 6 possibilités					
1	Entrée	Machine complexe	Phrase en PCP statique	Phrase en PCP dynamique	Sortie
2		Phrase en PCP statique	Machine complexe	Phrase en PCP dynamique	
3		Phrase en PCP dynamique	Phrase en PCP statique	Machine complexe	
4		Phrase en PCP dynamique	Machine complexe	Phrase en PCP statique	
5		Phrase en PCP statique	Phrase en PCP dynamique	Machine complexe	
6		Machine complexe	Phrase en PCP dynamique	Phrase en PCP statique	

3 : L'événement individuel intervient entre les parties

Remplir fiche de filage (carnet de création) avec 1 : choix de la composition en ayant en tête la nécessité d'accrocher le regard du spectateur dès l'entrée en scène et la nécessité d'avoir un bon final
2 : Le plan sur papier de l'endroit où vont se dérouler les événements et les circulations de chacun.
3 : Passage 1 en grand groupe.

Réflexion sur : 1. La présence des 4 événements 2. La complexité des porteurs des circulations et des jonglages 3. La mise en scène (espace-agencement-spectateur) 4. Originalité (personnage-postures du début à la fin) on y croit pas – on y croit par moment-on y croit du début à la fin

4 : 2^{ème} passage en prenant en compte les modifications

7.1.2 : Description narrative de la leçon 7. Cf. Annexes 9

7.1.3 : Présentation synoptique de la leçon 7.

Cf. Annexes 9 : Synopsis leçon 7.

Nous avons relevé 5 Actes

Acte 1 : Explications de la leçon. (6'56)

Acte 2 : échauffement coup de projecteur

Scène 1 se déroule en parallèle avec la Scène 2 : Travail en atelier en autonomie pour les filles acrobates et atelier encadré par P. pour les garçons jongleurs (12'02)

Scène 3 : P. précise les consignes.

Acte 3 : La mise en scène, le *filage*

Scène 1 : Explications de P. au tableau (5'10)

Scène 2 : Groupe Ade écrit son *filage* sur son carnet de création. (9'10)

Scène 3 : Groupe Adr écrit son *filage* sur son carnet de création. (12'10)

Acte 4 : répétition

Scène 1 : le groupe d'Adr répète. (7'10)

Scène 2 : Commentaires vidéo Groupe d'Adr. (3'05)

Scène 3 : Commentaires vidéo Groupe de Val (inaudibles)

Scène 4 : Commentaires vidéo Groupe d'Hel. (2'45)

Acte 5 : spectacle

Scène 1 : Consignes d'observations pour les spectateurs. (1'01)

Scène 2 : Spectacle du groupe de Val (3'27)

Scène 3 : Confrontation groupe de Val avec le public.

Scène 4 : Spectacle du groupe d'Adr (3'10)

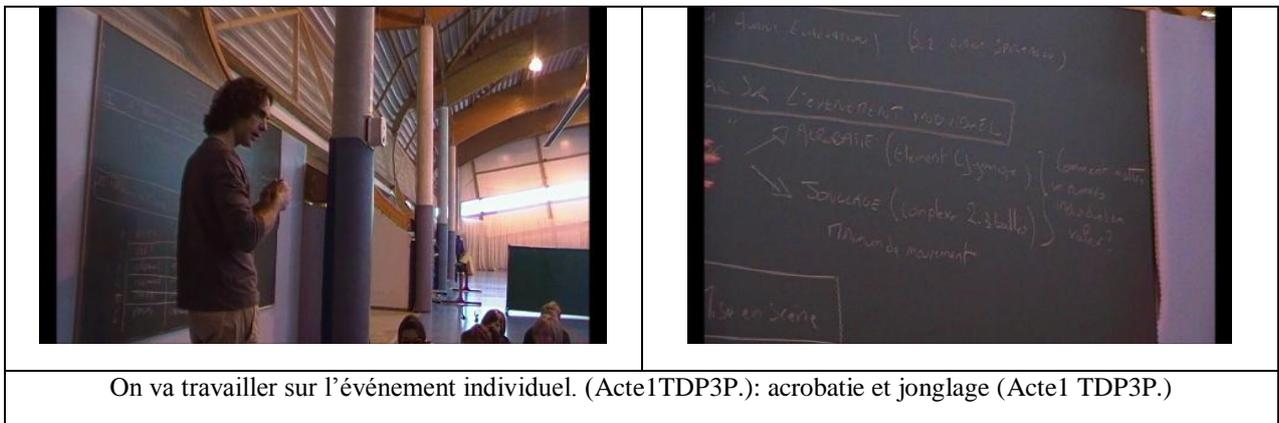
Scène 5 : Confrontation groupe d'Adr avec le public (1'02)

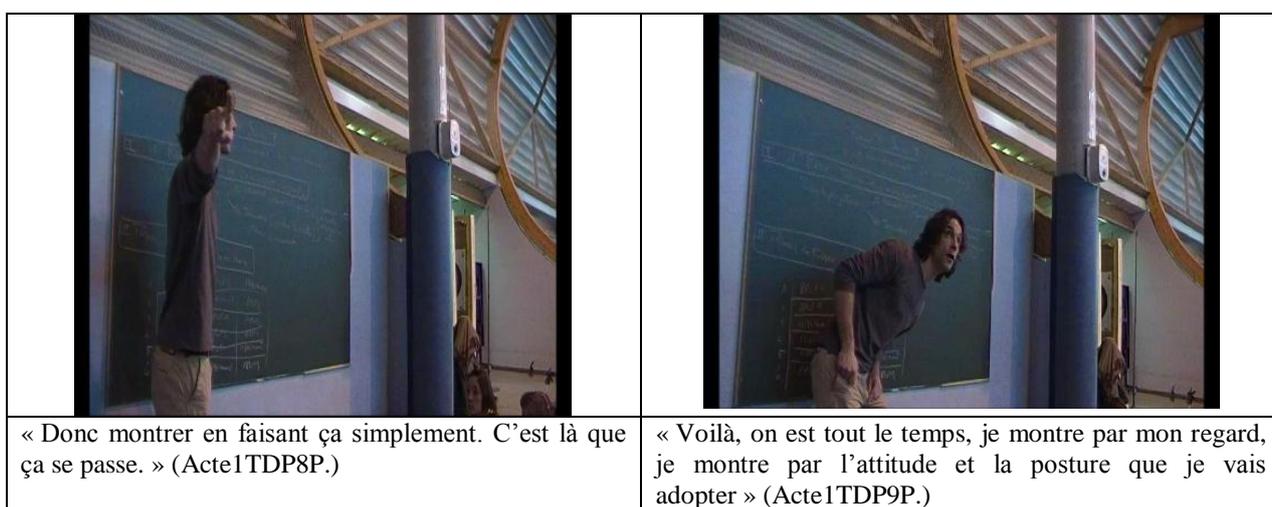
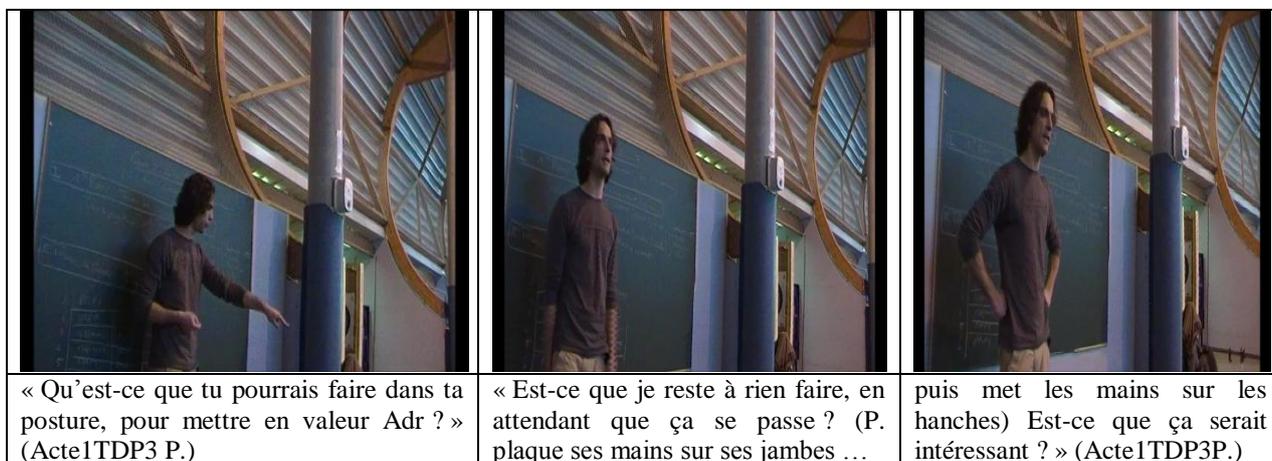
Scène 6 : Prospective pour la séance suivante (43'')

7.1.4 : La mise en intrigue didactique.

Nous allons développer l'intrigue didactique de « l'événement *coup de projecteur* » qui comporte une double exigence : celle de réaliser en tant qu'artiste un numéro d'acrobatie ou de jonglerie maîtrisé et celle de devenir « le faire-valoir » de l'artiste qui présente son numéro.

Acte 1.





P. explique que le *coup de projecteur* des acrobates doit mettre en évidence leur meilleur niveau de performance⁴⁷⁷, il cite les *équilibres* et les *roues* qui sont des éléments gymniques (emblématiques de l'acrobatie au sol) : « On ne va pas inventer des acrobaties (...) On va réinvestir des choses que l'on a vues dans le cycle gym d'avant. Ça veut dire que tous ceux qui savent maîtriser les équilibres (...), vous pourrez les mettre à ce moment-là.»⁴⁷⁸ Pour la jonglerie, il explique qu'elle doit être complexe⁴⁷⁹ donc au minimum à deux balles et doit être répétée. Il explique qu'un *coup de projecteur* implique des partenaires *faire-valoir* qui doivent adopter des postures et attitudes pour mettre en valeur leurs camarades⁴⁸⁰ : P.: « (...) On va se poser la question, comment mettre en valeur le numéro de mes copains. Comment vas-tu faire Ade pour mettre en valeur Adr ? » : « Ben, elle va être autour, Adr au milieu. »⁴⁸¹ Grâce à un jeu de démonstration en contraste de P.⁴⁸², les élèves repèrent que le *faire-valoir* s'organise autour

⁴⁷⁷ Acte1TDP 3 P

⁴⁷⁸ Acte1TDP 3P.

⁴⁷⁹ Acte1TDP 3 P.

⁴⁸⁰ Acte1TDP 3

⁴⁸¹ Acte1TDP4Flo

⁴⁸² Acte1TDP 8 P.

de postures : « Faire une statue, montrer »⁴⁸³ et de regards en va et vient entre le public et la vedette. P. institutionnalise : « (...), je montre par mon regard et l'attitude adoptée. »⁴⁸⁴

Acte 2 : échauffement coup de projecteur Mar et Pau (Acte 2sc1TDA23Mar-Pau).

		
<i>elles répètent en faisant des grands gestes (Acte2sc1TDA23 Mar-Pau).</i>	<i>puis comptent sur les doigts 1, 2, 3 (Acte2 sc1TDA23Mar-Pau).</i>	<i>Mar s'engage dans une roue, Pau la regarde, (Acte2sc1TDA23Mar Pau).</i>
		
<i>Mar admirative agite les mains (Acte2sc1TDA 23Mar- Pau).</i>	<i>Au tour de Mar qui va réaliser un ATR (Acte2sc1TDA 23Mar- Pau).</i>	<i>qui s'y prend à deux fois (Acte2 sc1TDA 23Mar- Pau).</i>
		
<i>elle réalise un ATR (Acte2sc1TDA23 Mar- Pau).</i>	<i>paré par Pau qui lui tient les jambes. (Acte 2sc1TDA23Mar-Pau).</i>	<i>Mar saute de joie s Pau sourit un peu surprise (Acte2sc1 TDA23Mar- Pau).</i>

Toutes les filles ont choisi l'acrobatie comme *coup de projecteur*. Certaines, comme Pau et Mar ont choisi d'être à tout de rôle le *faire-valoir* de l'autre. Mar réalise la roue et l'ATR et Pau la

⁴⁸³ Acte1TDP 6 é : TDP 7 é

⁴⁸⁴ Acte1TDP12 P.-TDA13 P. : « Se penche et tourne la tête. »

roulade avant. Elles organisent des tours d’actions entre jeu d’acteur de *vedette* et jeu d’acteur de *faire-valoir*. Elles font des signes d’encouragement, elles applaudissent, elles admirent. Pour la *vedette* : Mar s’y prend en deux temps pour marquer la nécessaire concentration avant l’action périlleuse et à la fin de l’action, elle saute de joie, les bras vers le ciel pour marquer sa victoire dans l’épreuve.

Acte 2 Scène 3 : P. précise à nouveau les consignes du personnage *faire –valoir*.

		
<p>Aux filles Pour le coup de projecteur, il faut prévoir que le jongleur perde sa balle, donc se mettre à côté de lui pour lui tendre une balle. (Acte2Sc3TDP 83P.) Je lui redonne (P. mime le mouvement de donner une balle) (Acte2Sc3TDP83P.) « Il faut que le public pense que c’est prévu. Il faut rester dans son personnage. Et vous par rapport à ça, il faudra mettre en valeur, vos roues et vos équilibres » (Acte2Sc3TDP83P.)</p>		
		
<p>Adr jongle à trois balles, une balle menace de tomber, Adr allonge le bras et l’arrête (Acte2sc3TDAAdr) P. : « Oui ! Arrêt des balles sur des postures expressives. (Acte2sc3TDP96P.) je bloque, je reprends. Voilà je jongle, je me bloque, je reprends, je bloque, je reprends. Comme ça tu fais tes 20, même si ce n’est pas enchaîné. » (Acte 2sc3TDP 96P.)</p>	<p>Adr jongle à nouveau et se bloque sur une nouvelle posture. (Acte2sc3TDA99 Adr).Voilà reste dans le personnage, (...) montre que tu as fait exprès de t’arrêter. (Acte2c3TDP100P.)</p>	

Dans cette scène, P. précise qu’en cas de chute : « Il faut donner l’illusion au spectateur qu’il n’y a pas d’erreur, que la chute est prévue »⁴⁸⁵ avec l’utilisation d’un jeu de réchappe : « Voilà. Je jongle, je me bloque, je reprends, je bloque, je reprends. »⁴⁸⁶.

Acte 3 : mise en scène et *filage*

Scène 3 Groupe d’Adr écrit son *filage* sur le carnet de création.

⁴⁸⁵ Acte2sc3TDP 83 P.

⁴⁸⁶ Acte 2 sc 3 TDP 96 P.



Ah, ça va trop changer, on va trop se tromper (...) On fait chacun notre tour. Surtout que là on va aller chercher nos balles. Donc on pourrait revenir et chacun fait son truc individuel entre le PPCP n°2 et la machine. M'sieur, il faut faire chacun son tour le truc individuel ? (Acte3Sc3TDP181Pau, TDP182Pau) Tu peux mettre dans les intervalles. Là, là ou là. Si tu mets après l'entrée, t'as intérêt à mettre un truc fort pour accrocher le regard du spectateur et avant la fin c'est pareil, si tu le mets là t'as intérêt à faire un beau final. (Acte3 Sc3TDP183P.) Donc on fait chacun notre tour (Acte3Sc3TDP184Pau) et nous sur le côté on fait faire des trucs comme ça (*Adr tient une balle et marque une pose*) (Acte3Sc3TDP185Adr) Nous, on va faire les clowns. (*Pau lève un bras*) (Acte3Sc3TDP86 Pau1)

Si P. conseille de placer les *coups de projecteur* à différents moments pour servir de liaison entre les différents événements, Pau insiste auprès du groupe pour enchaîner les *coups de projecteurs*, mettant en évidence les problèmes de mémorisation : « Ah, ça va trop changer, on va trop se tromper. »⁴⁸⁷ Mais aussi le problème logistique des balles dans le spectacle : « (...) Surtout que là on va aller chercher nos balles. Donc on pourrait revenir et chacun fait son truc individuel entre le PPCP n°2 et la machine. »⁴⁸⁸ Ils anticipent leurs actions de faire valoir à venir dans deux registres différents. Pour Pau⁴⁸⁹ il s'agira de « faire les clowns » et pour Adr, il s'agit de faire des poses : « on va faire des trucs comme ça, on va attendre comme ça. (*Adr tient une balle et réalise une pose*) »⁴⁹⁰

Acte 5 Scène 2 : spectacle du groupe de Val

⁴⁸⁷ Acte3Sc3TDP181PauTDP182Pau.

⁴⁸⁸ Acte 3Sc3TDP181PauTDP182 Pau.

⁴⁸⁹ Acte3Sc3TDP185 Adr.

⁴⁹⁰ Acte3Sc3TDP186Pau.

		
<i>Val et Ant sont en face à face (Acte5sc2TDA282Ant Val)</i>	<i>Val réalise une figure de Kung Fu en sautant. (Acte5sc 2 TDA 282 Ant Val)</i>	<i>Ant fait une roulade (Acte5s 2TDA 282Ant Val)</i>
		
<i>Ant fait un fauchage du pied de Val qui se jette au sol puis qui se redresse (Acte5sc2TDA 283Ant Val)</i>	<i>et simule un coup de pied au visage de Val qui finit au sol (Acte5sc2TDA283 Ant Val) Ale et Bra sont spectateurs. (Acte5sc2TDA284AleBra)</i>	<i>Val recule sur le dos en glissant sur le sol. Ant lève le bras et tourne le pouce vers le bas (Acte5sc2TDA285Ant Val)</i>

Acte 5 scène 2 : Le groupe de Val a choisi d'interpréter l'acrobatie par un simulacre de combat entre deux adversaires. La roulade d'Ant est prétexte à un fauchage des jambes de Val. Elle devient technique de combat et non technique gymnique exécutée pour elle-même. Le *coup de projecteur* s'organise autour d'un simulacre de combat avec un jeu d'attaque et de défense mettant en valeur l'un puis l'autre combattant : Val⁴⁹¹ puis Ant.⁴⁹² Ant utilise pour clôturer le combat un signe de mise à mort du perdant (le pouce tourné vers le bas.)⁴⁹³ Ale et Bra ont oublié leur rôle de *faire-valoir* et Bra tourne le dos au spectateur, voire cache une partie de la scène au spectateur et comme Ale, il ne quitte pas des yeux le combat qui se déroule.⁴⁹⁴ On assiste ainsi à une mise en abyme du spectacle. Le spectateur regarde Ale et Bra eux-mêmes spectateurs de la scène de combat.

⁴⁹¹ Acte5Sc2TDA282Ant Val.

⁴⁹² Acte5 Scè2TDA283AntVal

⁴⁹³ Acte5Sc 2TDA285

⁴⁹⁴ Acte5Sc 2TDA284AleBra

Acte 5 Scène 4 Spectacle d'Adr

			
<p>Adr est au sol et regarde Que qui jongle avec deux balles. (Acte5Sc 2TDA308a)</p>	<p>Les filles tendent les bras vers Que pour le présenter. (Acte5Sc2TDA308b)</p>	<p>Que perd une balle la ramasse et recommence à jongler. (Acte5Sc2TDA308)</p>	<p>Que jongle s'arrête et se met au sol pour regarder Adr jongler. (Acte5sc2TDA308d)</p>
			
<p>(...)Mar tend le visage vers Adr (Acte5Sc2TDA309a)</p>	<p>Paul feint l'admiration (Acte 5Sc2TDA309b)</p>	<p>elles regardent le public. (Acte5Sc2TDA309c)</p>	<p>Mar tape sur l'épaule d'Adr. (Acte 5 Sc 2 TDA 309d)</p>
			
<p>Pau regarde Adr ouvre grande la bouche et tire la langue (Acte5Sc 2TDA309a)</p>	<p>d'un coup sec avec la main elle se ferme la bouche. (Acte5Sc 2TDA309b)</p>	<p>Puis elle passe devant Adr pour se placer à sa gauche. (Acte5Sc2TDA309c)</p>	

		
<i>Adr jongle à deux balles. Puis à trois et fait un arrêt de la balle c (Acte5Sc2TDA310a)</i>	<i>Il jongle et refait une autre pose avec le buste fléchi vers l'arrière et le bras tendu vers le sol. (Acte5Sc 2TDA310b)</i>	<i>Puis il jongle plus haut et fait une pose il termine un genou au sol avec une main au sol. (Acte5Sc2TDA310c)</i>

			
<i>Les filles fixent Adr et avancent vers lui (Acte5Sc2TDA311a)</i>	<i>Elles se dirigent vers le tapis. (Acte5Sc2TDA311c) Elles palabrent. (Acte5Sc2TDA311b) Adr et Que sont de part et d'autre du tapis (Acte5Sc2TDA311d)</i>		

		
<i>Mar réalise une roue sur le tapis. (Acte5Sc TDA312a) Une fois réceptionnée elle saute de joie. Les autres se lèvent et l'applaudissent. (Acte5sc2TDA312b)</i>	<i>Pau réalise alors une roulade. (Acte5Sc2TDA313c)</i>	

			
<i>Que fait une Ola. Adr et Mar applaudissent (Acte5Sc2TDA313d)</i>	<i>Mar vient se placer sur les pieds de Pau l (Acte5Sc2TDA313e) Pau la repousse. Ce qui entraîne Mar à faire une roulade sur le tapis. (Acte5Sc2TDA313f)</i>	<i>Mar saute de joie sous les applaudissements de Que et Adr. (Acte5sc2TDA313g)</i>	

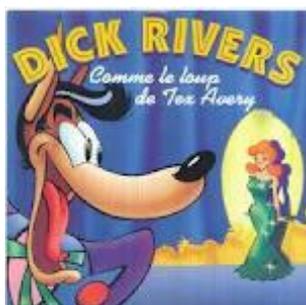
		
<i>Mar se relève et s'engage pour faire un ATR aidé par Pau. (Acte5Sc2TDA313h)</i>	<i>Mar bascule lourdement, ce qui fait pouffer de rire Adr dans un premier temps (Acte5Sc2TDA313i) Puis Adr applaudit (Acte5Sc2TDA313j)</i>	

Ici, les coups de projecteurs des quatre partenaires s'enchaînent comme prévu par Pau⁴⁹⁵, ils deviennent un événement à part entière et s'intercalent entre deux séquences de jonglerie. Mar et Pau comme toutes les autres filles ont choisi l'acrobatie, les garçons ont préféré la jonglerie. Si Que réalise sa jonglerie avec des chutes de balles qui ne sont pas mises en scène, Adr réalise une jonglerie à deux balles en continu, suivie d'une jonglerie à trois balles qui est structurée avec des jeux de poses expressives lorsque les balles menacent de tomber. Les poses sont marquées (de 1 à 3'') et variées : une fois le bras est tendu vers l'avant, avec une flexion des jambes, une seconde fois avec le buste fléchi vers l'arrière et le bras tendu vers le sol, une dernière fois avec une flexion des jambes totale et le bras à l'oblique basse. Le coup de projecteur des filles est amené par un déplacement d'Adr) qui les amène à leur tapis d'évolution.⁴⁹⁶ Cette transition amène le spectateur à transférer son regard vers le nouveau tableau. Toutes les deux s'engagent

⁴⁹⁵ Acte3Sc3TDP181Pau, TDP 182 Pau

⁴⁹⁶ Acte5Sc2TDA 311a, b, c.

alors dans un jeu de signes (elles comptent avec leurs doigts) comme pour indiquer l'éminence d'un exploit.⁴⁹⁷ Mar s'y prend à deux fois pour réaliser sa roue (comme pour indiquer la difficulté de l'exploit à venir. A l'issue de sa roue, elle saute de joie sous les applaudissements de ses camarades.⁴⁹⁸ Mar s'assoit sur les pieds de Pau allongée au sol sur le dos qui la pousse pour qu'elle réalise une roulade.⁴⁹⁹ On peut considérer ici, que le jeu acrobatique devient clownesque. A sa réception, Mar se relève et saute de joie sous les applaudissements de Que et Adr. Mar enchaîne un Appui Tendu Renversé aidé par Pau⁵⁰⁰. Pau fait une réception brutale, ce qui fait pouffer de rire d'Adr⁵⁰¹ qui aussitôt reprend son rôle et applaudit.⁵⁰² Le jeu des *faire-valoir* est différent entre les garçons et les filles comme ils l'avaient prévu⁵⁰³ C'est ainsi que les garçons ont un jeu de *faire valoir* que l'on pourrait qualifier de sobre : ils se mettent de profil entre le public et à la vedette, ils sont en retrait, sous la *vedette* (un genou au sol)⁵⁰⁴ et attendent la fin de l'exploit pour exprimer leur approbation par des applaudissements qui enclenchent ceux des spectateurs.⁵⁰⁵ Ils se positionnent comme le partenaire au service de la *vedette* qui tend la balle tombée ou nécessaire au jeu.⁵⁰⁶ Par contre, pour les filles le jeu de *faire valoir* est permanent et ce, dès le début du numéro. Si pour Que, elles se stabilisent en tendant les bras vers lui comme pour le présenter, pour Adr, elles juxtaposent les signes relatifs à l'admiration : pouce levé, main agitée devant le buste, applaudissements, doigt tendu vers le public pour le solliciter.



Pau a ouvre la bouche, tire la langue et la referme d'un coup sec sur le menton⁵⁰⁷ à la manière du loup de Tex Avery qui lorsqu'il est admiratif devant une pin-up, a les yeux exorbités et tire une langue démesurée.

⁴⁹⁷ Acte5Sc2TDA 311d.

⁴⁹⁸ Acte5Sc2TDA 312b.

⁴⁹⁹ Acte5Sc 2TDA 313d, e, f.

⁵⁰⁰ Acte5Sc2TDA313h

⁵⁰¹ Acte5Sc2TDA313i

⁵⁰² Acte5Sc 2TDA313j

⁵⁰³ Acte3Sc3TDP185Adr- Acte3Sc 3TDPPau186

⁵⁰⁴ Acte5 Sc2TDA 308a

⁵⁰⁵ Acte5Sc2TDA 313g

⁵⁰⁶ Acte5Sc2TDA 313c Acte5Sc2TDA 308d

⁵⁰⁷ Acte5Sc2TDA 309a, b.

Elles multiplient les poses et les déplacements : mains sur les hanches, visage tendu vers Adr, passage à droite, à gauche d'Adr, Mar vient tapoter l'épaule d'Adr, Pau vient même passer devant Adr. Elles *sur-jouent* leur personnage, sachant que le *sur-jeu* en théâtre signifie que l'acteur en « fait trop » par rapport à l'interprétation d'un personnage. Ce *sur-jeu* brouille un peu le jeu d'Adr qui ne se laisse pas déconcentrer.

7.2 : L'analyse leçon 7 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique.

7.2.1 : Le jeu d'apprentissage, ou l'émergence du jeu épistémique.

L'enjeu du *jeu d'apprentissage* de la leçon 7, est d'amener les élèves à sublimer leur numéro individuel et mettre en valeur leurs camarades, lors de la réalisation du *coup de projecteur* où pour un temps l'élève devient la *vedette* du spectacle. L'élève est amené à approcher les activités de techniques, de mise en scène et de jeu relatives aux rôles de *vedette* et de partenaire *faire valoir*, rôles inhérents à la pratique des circassiens experts.

7.2.1.1 : Quelle modification du milieu ?

Quelles sont les composantes du *milieu* qui font que les élèves vont passer d'un jeu ordinaire technique, à un jeu technique sublimé par un jeu d'acteur ? Passer d'un jeu ordinaire de spectateur à un jeu extraordinaire d'acteur qui devient médiateur du jeu entre la *vedette* et le public ? Le *milieu* se spécifie dans ses relations avec le *contrat*. Le *contrat* de la leçon 7 est de mettre en valeur son numéro individuel aux yeux des spectateurs. Pour satisfaire ce *contrat*, il faut que l'élève approche le jeu de l'expert qui consiste à proposer au spectateur son meilleur niveau de maîtrise technique d'une discipline. Il s'agit donc de faire repérer à l'élève son niveau optimal entre la jonglerie et l'acrobatie. Le niveau de maîtrise est fixé : le réinvestissement d'éléments gymniques pour l'acrobatie et la réalisation de vingt figures enchaînées à deux balles minimum. « On va réinvestir des choses que l'on a vues dans le cycle gym d'avant. « Ça veut dire que tous ceux qui savent maîtriser les équilibres, et vous savez tous le faire, vous pourrez les mettre à ce moment-là. Ensuite les roues et les éléments gymniques que l'on a pu voir. Au niveau du jonglage, il faut que l'on puisse voir du jonglage complexe. On ne peut pas se contenter d'avoir du jonglage à une main. Il va falloir mettre l'accent sur la chose que vous savez le mieux faire, la chose la plus difficile. »⁵⁰⁸ Pour repérer son niveau de maîtrise l'élève est amené comme l'expert, à apprendre et expérimenter de nouvelles figures en jonglerie, à les répéter et les enchaîner. Le droit à l'erreur s'inscrit dans la performance à condition qu'elle ne devienne pas systématique: « (...) On a le droit au spectacle à l'erreur, parce que vous êtes sur du difficile. Mais attention, je ne dois pas courir partout chercher ma balle tombée (...) » « Le problème si ça tombe. Tu as droit à une chance, à deux chances, mais pas à cinquante

⁵⁰⁸ Acte1sc3.

chances. »⁵⁰⁹ Au rôle de *vedette* est d'emblée adjoint le rôle du *faire valoir* qui peut devenir une aide technique efficace en cas d'échec : « Je dois prévoir à l'endroit où je fais mon coup de projecteur, d'avoir une balle de secours ou peut être que la personne qui met en valeur mon spectacle peut me redonner une balle, si ma balle tombe. »⁵¹⁰ La *vedette* peut, pour attirer le regard des spectateurs, être au centre de la scène mais aussi à proximité du *chœur* déterminé par ses partenaires. Il peut aussi adopter des jeux d'acteur lui permettant de masquer éventuellement certaines faiblesses techniques : « Voilà, je jongle, je me bloque, je reprends, je bloque, je reprends. Comme ça tu fais tes 20 jongles, même si ce n'est pas enchaîné (...) Voilà reste dans le personnage, montre que tu as fait exprès de t'arrêter. Il faut pas faire celui qui s'arrête parce qu'il ne sait pas faire. P. et Adr en face à face, exploitent cette *stratégie gagnante* de masquer la difficulté d'enchaînement des actions par un jeu d'acteur.⁵¹¹ La mise en scène du numéro et le rôle du *faire-valoir* sont d'emblée abordés ensemble.⁵¹² Outre le rôle d'aide technique : « Pour le coup de projecteur, il faut prévoir que le jongleur perde sa balle, donc se mettre à côté de lui pour lui tendre une balle. (*P. mime le mouvement de donner une balle*)⁵¹³, pour mettre en valeur le numéro du partenaire, il s'agit d'adopter des postures, des déplacements, des jeux de signes pour appuyer chez le spectateur des émotions comme la surprise, l'admiration : « Voilà, on est tout le temps, je montre (la vedette) par mon regard, je montre par l'attitude et la posture que je vais adopter »⁵¹⁴. Si pour certains groupes le *contrat* qui lie la vedette et les faire valoir n'a pas complètement fonctionné comme pour le groupe de Val qui oublie le *coup de projecteur* d'Ale et de Bra en tant que *vedette* et occulte *leur rôle de faire-valoir*⁵¹⁵, pour d'autres comme le groupe d'Adr, le *contrat* fonctionne : outre que chaque duo ait réalisé son passage en tant que *vedette* et que *faire-valoir*, Pau et Mar adoptent des jeux d'acteurs.

7.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique.

Les *jeux d'apprentissage* ont pour enjeu l'émergence du *jeu épistémique*. Cette émergence s'inscrit dans un premier temps sur la phase d'explication où les élèves repèrent que la vedette doit être au centre d'un chœur, qu'il faut adopter des postures et des jeux de regard alternés entre la vedette et les spectateurs pour soutenir l'attention du spectateurs : Qu'est-ce que tu pourrais faire dans ta posture, pour mettre en valeur ? Les élèves répondent : « Faire une statue,

⁵⁰⁹ Acte2sc2P. -Acte 2 sc 3P.

⁵¹⁰ Acte2sc2TDP55 P.

⁵¹¹ Acte2sc3TDP96 P. -Acte2sc3TDA 99 Adr- Acte2sc3TDP100 P.

⁵¹² ActeScè2TDP 60 P.

⁵¹³ Acte2sc2TDP 83 P.

⁵¹⁴ Acte1TDP 8 P.) Acte1TDP 9 P.

⁵¹⁵ Acte5Sc2TDA284 Ale Bra.

une posture, montrer.»⁵¹⁶ Le *jeu épistémique émergent* se joue aussi lors du temps d'échauffement où les garçons apprennent de nouvelles figures de jonglerie qu'ils cherchent à enchaîner et à valider.⁵¹⁷ C'est ADR qui apprend avec les remarques de P. à appréhender les moments difficiles de sa jonglerie à trois balles pour les masquer par un jeu de poses. Lors du temps d'écriture du filage le groupe décide de la place des *coups de projecteur* et de la nature des interventions des faire-valoir où Ade et Mar conviennent de « faire les clowns. (Pau lève un bras)⁵¹⁸ Le temps de répétition du *coup de projecteur* permet à Mar et Pau de construire leurs séquences respectives en adoptant un jeu d'acteur de type burlesque.⁵¹⁹ Le temps du spectacle concrétise les choix des groupes et marque l'avancée dans le *jeu épistémique*. La confrontation avec le regard des spectateurs et de P. met à jour que le groupe d'ADR doit supprimer une séquence : P. : « il y avait une jonglerie en trop. Celle de la jonglerie de la semaine dernière où vous faites les Yo-Yo et où on fait semblant de couper le fil.»⁵²⁰

7.2.1.3 : Evolution des responsabilités.

Si ADR et Que adoptent des conduites de *faire-valoir* que l'on peut considérer comme sobres, Pau et Mar ont fait appel aux mimiques et gags visuels des *cartoons*, ces dessins animés, utilisant l'humour, l'exagération et la caricature. Leurs mimiques (sourires, déformations du visage) renvoient à la technique du *stretch and squatch*, technique des auteurs de cartoons qui consiste à déformer, à amplifier les mouvements pour les rendre plus drôles.⁵²¹ Leur conduite (tape, postures, pointé du doigt) appuyées par leurs costumes et maquillage appartiennent au registre clownesque et se place en contre-point du sérieux affiché par ADR concentré sur sa jonglerie. On peut penser qu'elles vont au-delà du simple contre-point pour la mise en valeur du numéro d'ADR, elles jouent en quelque sorte la concurrence par un sur-jeu théâtral. On repère aussi que les filles mettent en scène leur propre *coup de projecteur* par une sorte de chanson de gestes. Ces jeux d'acteurs sont organisés autour d'une sémiocinèse « signalitique » gestuelle, d'une communication non verbale, avec pour le *faire valoir*, l'adoption de signes- processus (Montais-Level, 2012) liés au départ mimé par les doigts (1, 2, 3 partez), au signe de connivence et de relais (taper dans la main du partenaire), aux démonstrations de joie et de victoire (sauter en l'air), d'approbation et d'admiration (applaudissements), de la reconnaissance de la difficulté présentée. D'autre part Mar utilise aussi ce que l'on appelle chez les circassiens experts le *chiqué* qui consiste à s'y reprendre plusieurs fois pour réaliser une prouesse ou à simuler un premier échec pour être encouragé par le public. Elle maintient ainsi l'attention chez les

⁵¹⁶ Acte1TDP5 P. à Acte1 TDP 11 é.

⁵¹⁷ Acte 2sc2 TDP 66 Hel à Acte2sc2TDP69Hel

⁵¹⁸ Acte3Sc3TDP86 Pau.

⁵¹⁹ Acte5Sc2.

⁵²⁰ Acte5Sc5TDP 318 P.

⁵²¹ Acte5Sc2TDA309a.

spectateurs et fait ainsi monter le suspens. On peut considérer que pour le groupe d'Adr, il y a transfert des responsabilités : de la démonstration de P. et de ses conseils lors de l'échauffement, jusqu'à la phase de spectacle, le groupe d'Adr semble avoir intégré, voire optimiser les savoirs nécessaires *au coup de projecteur*.

7.2.2 : Le jeu épistémique :

A quel *jeu épistémique* les élèves se sont rendus capables de jouer lors des *jeux d'apprentissage* dans la leçon 7, portant sur le « coup de projecteur »?

7.2.2.1 : Les émotions :

Les garçons ont majoritairement choisi la jonglerie, ce qui nous laisse penser avec Garcia & Vigneron « (...) que le jonglage présente pour les garçons un double avantage : virtuosité et adresse ne sont pas soumises à des risques importants de paraître ridicule par des postures jugées incongrues ou par des chutes. » (Garcia & Vigneron, 2006). Pour notre classe, l'acrobatie va s'inscrire dans des problématiques différentes en fonction du genre (Val et Ant et Pau, Mar et Ade). Pour les filles l'acrobatie s'inscrit dans un jeu burlesque⁵²² où Mar poussée aux fesses se voit propulser par Pau, alors que pour les garçons (gpe de Val) l'acrobatie (fauchage des jambes, coup de pied au visage) l'acrobatie est une technique au service d'un combat simulé renvoyant à des valeurs masculines : force et agilité. D'autre part dans les *jeux de masques* de la *vedette et du faire-valoir*, on observe que les filles vont jouer des personnages non sexués. Certes, elles portent des robes, des collants et des chaussettes rayées qui les renvoient au genre féminin, mais leurs attitudes, leurs grimaces, leurs maquillages qui sont drôles outrepassent l'image de la circassienne classique qui joue le rôle d'un *faire-valoir* « un peu potiche » souriante et hypersexuée. Les filles s'inscrivent ici dans la corporéité androgyne des circassiennes contemporaines : « Dans le cirque contemporain, la femme développe un propos nouveau et récurrent, dont l'enjeu est la définition de son identité en piste, et de celle des femmes en général. Genres et sexes se mêlent, et cette rencontre du masculin et du féminin se traduit même par l'apparition de personnages mi-homme mi-femme. » (Lefevre & Sizorm, 2003). Faisant référence à Mme Françoise, clown des Nouveaux-Nez, Guy pose les questions suivantes : « femme-femme ou femme-homme : ce grand écart entre deux fantasmes également irréalisables, n'est-il pas le lot commun des occidentales contemporaines ? Et plus généralement, ne serait-ce pas contre le morcellement de l'image de soi, maladie éternelle mais plus actuelle que jamais que le rire des *Nouveaux-Nez* tâche de nous prévenir ? » (Guy, 1998, p.49, cité par Lefevre & Sizorm, *ibid.*). Expérimenter les valeurs du masculin, c'est pour le genre féminin éprouver et questionner sa part de masculinité. On peut penser que les interprétations clownesques de Pau, Mar mais aussi Ade s'ancrent certes au regard de leur âge dans une construction identitaire où

⁵²² Acte5 Sc2 TDA 309a,b,c-Acte 5 Sc2 TDA 310 a, b, .)

elles révèlent une part de leur masculinité, mais renvoient aussi à un cirque contemporain, miroir des sensibilités émergentes qui atomisent les représentations classiques de la femme pour présenter d'autres images et « d'autre sois » (Lefevre & Sizorm, *ibid.*). D'autre part, les *jeux de vertiges* circassiens sont mis en valeur par les *jeux de masques* des *faire-valoir* qui constitue le *chœur* antique circassien qui porte le *coryphée* : l'artiste sorti du chœur fait son numéro. Le chœur dans le cirque traditionnel est constitué par la « barrière » : les artistes qui lorsqu'ils n'effectuaient pas leurs numéros se plaçaient près de la « gardine » pour aider au déroulement des autres numéros. « (...) ils faisaient aussi figure de spectateurs internes, connaisseurs du danger, qui alertent le public en cas de péril, exacerbant ainsi ses émotions. » (Martinez, 2002). Le chœur contemporain est composé des artistes qui accompagnent les autres numéros.

7.2.2.2 : Les transformations corporelles.

Devenir la *vedette* puis *faire-valoir* d'un partenaire, c'est s'inscrire dans la culture circassienne, comprendre les codes, les significations de ces rôles. Quelles transformations motrices avons-nous pu observer ? En ce qui concerne le jeu de la *vedette*, si Que rate sa *routine*, signe tangible qu'il n'a pu repérer son réel niveau de maîtrise avant de se présenter au public avec assurance, Adr anticipe la trajectoire défaillante de la balle et la réception périlleuse qui entraîne une relance difficile, pour stopper la balle, dans une pause expressive. Il contourne ainsi la difficulté du jeu de vertige par un *jeu de masque*. L'appréciation de son niveau de maîtrise avant le passage en spectacle est une compétence de l'expert que nous avons pu vérifier avec Tania (*Cie Méli-Mélo*) qui déclare avoir abandonné pour le *Tétatétakam*, des éléments non suffisamment aboutis pour être présentés. En ce qui concerne le jeu de *faire valoir*, on observe différents niveaux. Ale et Bra restent dans le jeu ordinaire d'un spectateur qui se place face à la vedette et réagit à son numéro. Il n'y a pas pour eux, passage du statut de spectateur à celui spectateur-acteur. Les attitudes restent orchestrées par l'émotion du spectacle (admiration, surprise). En ce qui concerne le groupe d'Adr, on passe du *jeu ordinaire* du spectateur à un jeu de *faire-valoir*, qui suppose que les élèves surmontent l'obstacle de l'émotion ressentie par le spectacle des camarades⁵²³ et adoptent des conduites d'acteur du *faire semblant* (Caillois, 1958) : Bien que l'on remarque que la réaction spontanée d'Adr est de pouffer de rire à la réception lourde de Mar. Mais Adr se ressaisit et « redresse » ainsi la situation en jouant son jeu d'acteur. Il s'agit ici de ne pas se laisser dominer par des impressions premières pour devenir des *faire-valoir*, sortes d'entremetteurs entre la vedette et le public. « Le passage de la foule au chœur est une élévation du niveau de jeu, la même que celle qui s'opère entre le jeu psychologique et le jeu masqué » (Lecoq, 1997).

⁵²³ Acte5Sc2TDA 313i,j.

7.2.2.3 : Les techniques.

La tragédie grecque s'appuie sur deux éléments principaux le héros et le chœur. « Le chœur tragique est une foule portée au niveau du masque. » (Lecoq, 1997, p.139). Les techniques du chœur tragique s'appuient sur le fondement suivant : le chœur est en réaction avec les actions du héros et non dans l'action. « Dans la représentation tragique le chœur prévient, conseille, compatit, il est présent mais ne s'engage jamais dans l'action (...) Le chœur tragique n'est pas géométrique, il est organique (...) Tel un corps collectif, il possède un centre de gravité, des prolongements, une respiration. » (Lecoq, 1997, pp. 139-140). L'enjeu est d'utiliser des techniques pour éviter la « chorégraphie esthétisante ou la géométrie militaire » (*Ibid.*). Ces techniques s'appuient sur certaines règles comme celle d'être à côté du héros, de marquer une distance optimale entre les membres du chœur, que le spectateur ne voit pas celui qui guide le mouvement du chœur, sachant que c'est celui qui est devant qui mène les actions du chœur. D'autres techniques sont mises à jour comme la distance optimale entre les membres du chœur : « La règle interne, que le public ne connaît pas (...) est de faire respirer le chœur en élargissant au maximum des distances entre ses membres. Au-delà d'une certaine distance, le chœur n'existe plus, il éclate. » (Lecoq, 1997, p.140). Le cirque contemporain a emprunté au théâtre les techniques du chœur tragique. Il utilise les *faire - valoir* qui servent à conduire le regard du spectateur. Caroline explique que dans la mise en scène de *Tétatétakam*, l'équipe a conçu aux côtés des personnages principaux, ce qu'elle appelle « des silhouettes (...) qui passent dans des instants courts. Elles sont au service du public, elles servent à donner des codes pour aider le spectateur à situer l'action (...) ». Ces silhouettes ont un rôle prépondérant au Cirque du Soleil, pour son spectacle *Saltimbanco*, (1992) les silhouettes sont nombreuses et on distingue ainsi par leurs costumes les *Cavaliers*, les *Vers masqués* et les *Baroques* qui accompagnent les différents numéros, par des techniques théâtrales. Ils amènent le matériel de la vedette, jouent avec elles, se moquent d'elle ou l'encouragent. Puis ils s'installent au bord de la scène en jetant des coups d'œil à la fois aux spectateurs et à la vedette, prennent à parti le public, réalisent des déplacements dansés ou mouvement d'ensemble derrière la vedette, se chamaillent entre elles. Lorsque la *vedette* est à l'apogée de son numéro, les silhouettes stigmatisent les émotions : elles se cachent le visage, lèvent les bras, secouent la main devant eux, ouvre grands la bouche et les yeux.

8. Analyse a posteriori leçon 8 :

8.1 : Analyse descriptive leçon 8

8.1.1 : Thème de la leçon.

La leçon n'a pas été écrite par l'enseignant. La leçon est organisée autour de deux objets d'enseignement le *coup de projecteur* (événement individuel) avec le choix entre l'acrobatie et la jonglerie et le *filage* (enchaînement).

8.1.2 : Description narrative de la leçon 8.

Cf. Annexes 9 : Description Leçon8

8.1.3 : Présentation Synopsis leçon 8.

Cf. Annexes 9 : Synopsis Leçon8

Acte 1 : Scène 1 : Explications de la leçon (4'41)

Acte 2 : Spectacles premier coup d'œil

Scène 1 : Spectacle du groupe de Val 1^{er} coup d'œil. (Spectacle non filmé) (3'21)

Scène 2 : Groupe de Val face aux spectateurs 1^{er} coup d'œil. (3'04)

Scène 3 : Spectacle du groupe d'Hel 1^{er} coup d'œil. (4'12)

Scène 4 : Confrontation du groupe Hel avec les spectateurs 1^{er} coup d'œil. (3'18)

Scène 5 : Spectacle du groupe d'Ade 1^{er} coup d'œil. (3'43)

Scène 6 : Confrontation groupe d'Ade et spectateurs 1^{er} coup d'œil. (1'50)

Scène 7 : Spectacle du groupe d'Adr : 1^{er} coup d'œil (4'49)

Scène 8 : confrontation groupe d'Adr et spectateurs 1^{er} coup d'œil. (2'54)

Acte 3 : Scène 1 Répétition (7'35)

Acte 4 : Spectacles deuxième coup d'œil

Scène 1 : Spectacle du groupe de Val 2^{ème} coup d'œil. (3'21)

Scène 2 : Confrontation groupe de Val et spectateurs 2^{ème} coup d'œil. (1'15)

Scène 3 : Passage du groupe d'Hel 2^{ème} coup d'œil. (5'15)

Scène 4 : Confrontation groupe d'Hel et spectateurs : 2^{ème} coup d'œil. (2'33)

Scène 5 : Spectacle du groupe Flo 2^{ème} coup d'œil. (3'53)

8.1.4 : La mise en intrigue didactique.

Nous tentons par la *décantation* des interactions verbales dans la classe d'approcher ce qui se joue dans le *filage* du groupe d'Hel. Nous interrogeons entre deux passages, les modifications

techniques, de mise en scène (*mouvement*), et de l'interprétation (*le jeu d'acteur*). La connaissance des décalages entre effets perçus par les spectateurs et effets voulus par les acteurs entraîne-t-elle des modifications visibles sur la seconde représentation ? Nous relevons trois moments significatifs : 1^{er} coup d'œil (Acte2 sc3), commentaires (Acte2 sc4), et 2^{ème} spectacle (Acte 4sc3).

Premier passage	Confrontation avec le public	Deuxième passage	
			
<p>Hel, chaussé de lunettes noires entre à reculons en courant sur une trajectoire parabolique, (Acte2Sc3TDA39Gpe)</p>	<p>On dirait Hel est aveugle ! (Hel hausse les épaules, d'un air dépité) A Hel : mais si ça rend bien, conserve le (Acte2Sc4TDP57é)</p>	<p>Tip chausse les lunettes lancées par Hel dans le public s'enfuit (Acte4sc3TDA200Tip) et narguer ses poursuivants. (Acte4Sc3TDA201Gpe)</p>	

Hel porte des lunettes de soleil sur le premier passage. Il semble vouloir incarner un personnage mystérieux qui sera l'objet de manipulations par ses partenaires : Jord et Jim les mains croisées dans le dos l'inspectent en tournant autour de lui et le dévisagent avec insistance. Ils lui assènent un coup de coude sur les épaules. Hel s'agenouille. Par un coup de genou, il est mis à quatre pattes.⁵²⁴ Les lunettes jetées dans le public par Hel, vont devenir au second passage, le motif d'une course poursuite orchestrée par Tip. Le groupe se détourne du sens premier accordé à l'accessoire lunettes (le mystère) pour en faire un objet de dérision dans le jeu burlesque final d'une course poursuite à la façon de Benny Hill (comique anglais qui créa dans les années 70 un show télévisé avec des gags d'humour potache qui se terminaient très souvent par des courses poursuites) Que s'est-il passé entre les deux passages ? : Les remarques du public « On dirait qu'Hel est aveugle » et l'encouragement à Hel : « mais si ça rend bien, conserve le ! »,⁵²⁵ rendent compte d'autres effets que ceux voulus par Hel. Ces remarques amènent le groupe à changer de registre (du mystère au burlesque). Cette modification est d'ailleurs appréciée par le public: « j'ai bien aimé quant à la fin elle prend les lunettes et qu'il y a la poursuite dans les coulisses.⁵²⁶

⁵²⁴ Acte2Scè 3TDA186 Hel, Jim, Jor.

⁵²⁵ Acte 2 Scène 4 TDP57Val

⁵²⁶ Acte4sc4TDP203Ade.

Premier passage	Confrontation avec le public	Deuxième passage
<i>Jim essaie d'attraper les balles lancées par Hel, les balles passent au-dessus de lui, (Acte2sc3TDA32Gpe)</i>	<i>P. : Peut-être trop complexe les lancers, ça rend pas, ça tombe, (Acte2sc3TDA74à 76P.)</i>	<i>Jim s'est dégagé du groupe de filles pour attraper les balles lancées par Hel (Acte4sc3TDA187Gpe)</i>

Dans le 1^{er} passage, Hel lance des balles à Jim qui ne parvient pas à les rattraper. Il semble que la distance entre les deux jongleurs et le placement de Jim derrière les filles gênent la réception des balles. P. explique que les lancers sont certes complexes, mais que le risque pris est trop important par rapport à l'effet rendu. Sur le 2^{ème} passage, les jongleurs ne renoncent pas au lancer, mais Jim se positionne dans de meilleures conditions pour réussir : il s'approche d'Hel et se décale des filles.

Premier passage	Confrontation avec le public	Deuxième passage
<i>Jor et Jim se placent derrière Hel et le pousse. Hel qui se cambre. Ils descendent la diagonale 4-8. En passant à la hauteur des spectateurs, Jim regarde les spectateurs montrant qu'il peine pour pousser Hel qui se cambre et traîne les pieds (Acte2Sc3TDA44Jor, Jim, Hel)</i>	<i>Est-ce qu'à un moment vous n'avez pas eu du mal à voir quelqu'un ? (2'') (Acte2sc4TDP49 P.) <u>Bon</u> je vais vous le dire c'est quand vous êtes là (.) (Il pointe du doigt la zone côté jardin) et que vous poussez Hel, ça c'est sympa ce que vous faites mais nous, on voit bien parce que l'on est sur le côté, mais ceux qui sont face ne voit pas celui qui est derrière. (ActescèneTDP51P.)</i>	<i>Ils le bousculent et tous deux poussent à bout de bras Hel dans le dos Hel est penché vers l'arrière. Ils se dirigent du côté jardin côté cour, se mettant de profil par rapport au public (...)</i> (Acte4sc3TDA197Gpe)

Dans cette scène, Hel est poussé par Jim et Jor, si le jeu d'acteur est intéressant, et ne manque d'être repéré dans la confrontation, il n'est pas suffisamment *mis en espace* pour que l'ensemble des spectateurs perçoivent l'effet. Jim et Jor côte à côte poussent à bout de bras Hel qui semble

vouloir résister en s'arque boutant en arrière, l'effet produit par ce jeu d'acteur ne semble pas suffisamment mis en valeur, selon P. : Le trajet choisi : la descente de la diagonale 4-8, masque les « pousseurs ». ⁵²⁷ P. : ça c'est sympa ce que vous faites mais nous, on voit bien parce que l'on est sur le côté, mais ceux qui sont face ne voit pas celui qui est derrière. Cette remarque liée au principe de la lisibilité du mouvement par tous les spectateurs semble avoir influencé Hel, Jor et Jim qui modifient lors du second passage, leur trajectoire de poussée. Les trois partenaires se déplacent de profil par rapport au public, ce qui permet à tous les spectateurs d'apprécier à la fois le sens du mouvement (un dominé et deux dominants) et l'effet graphique de la recherche d'équilibre à trois (deux courbes de corps s'inversent en se déplaçant)

8.2 : L'analyse leçon 8 sous formes de jeux , jeu d'apprentissage, jeu épistémique.

8.2.1 : Le jeu d'apprentissage.

8.2.1.1 : Quelle modification du milieu ?

Les contraintes du milieu : Analysons la phase de confrontation, après le premier spectacle qui semble agir comme l'un des paramètres décisifs dans le passage de conduites « ordinaires » en conduites « prometteuses » révélatrices d'apprentissages nouveaux. Cette phase est mise en scène, ritualisée, organisée comme un passage obligé dans le processus de création. L'enseignant place les acteurs et les spectateurs en face à face et s'assoit entre les deux groupes, en posture de « médiateur » de connaisseur de *stratégies gagnantes*. Lors de la confrontation les spectateurs sont interrogés par P. sur les trois thèmes récurrents du cycle, à savoir les éléments techniques, de mise en scène (le mouvement) et artistiques (jeu d'acteur). Ces trois thèmes assortis de leurs critères sont rappelés en début de leçon. P : « On va insister sur trois choses, c'est toujours les mêmes critères. 1^{er} point : attention à la complexité dans le jonglage, on doit bien la retrouver au niveau de la machine et du coup de projecteur. On va la retrouver aussi dans les acrobaties, on montre aussi au niveau des porters que c'est compliqué (...) 2^{ème} point : insister sur l'originalité, on y croit-on n'y croit pas ?, tout au long de son numéro (...), il faut tenir son personnage. (...) Les postures expressives, on doit les voir, (...) il y a aussi les intentions du visage. Et la mise en scène, on l'a vu le moment où j'articule les parties. Mon point fort pour accrocher mon spectateur d'entrée de jeu, le final qui est très important, c'est la dernière impression. Donc, on met son temps fort à la fin (...) J'articule tout ça avec des événements individuels, on n'oublie pas la prise en compte de l'espace.) On joue aussi avec les spectateurs. Le spectacle on le donne à voir aux spectateurs. (.) Le spectateur doit être impliqué dans le spectacle.» ⁵²⁸ Au travers de ces trois critères, il s'agit pour le spectateur spécialisé (chaque groupe de spectateurs observe en particulier un critère) de rendre compte des

⁵²⁷ Actesc4TDP51P.

⁵²⁸ Acte1sc1TDP5P.

impressions et des effets perçus. Les questions qui leur sont posées au début et à la fin du spectacle sont : est-ce que c'est difficile, complexe, risqué et maîtrisé ? (pour les aspects techniques), est-ce qu'on y croit ? (pour le jeu d'acteur), est-ce que l'on se sent concerné ? (pour l'orientation des acteurs et la mise en scène).⁵²⁹ C'est ainsi que les spectateurs reconnaissent que l'espace est occupé,⁵³⁰ « qu'ils sont bien dans leurs personnages »⁵³¹ Pour les acteurs, il s'agit d'écouter les remarques et de réagir⁵³², en justifiant leurs choix. Un spectateur dit par exemple « Au niveau de la sécurité Jor a dû s'explorer quand ils l'ont porté ! »⁵³³ Hel, acteur justifie : « Ah non, ça c'est fait exprès, il n'a pas eu mal, c'était prévu ! »⁵³⁴ ou lorsque P. les interpelle sur les chutes de balles, Hel rétorque : « tout à l'heure, à l'essai, ça marchait ! »⁵³⁵ On voit ici que la contrainte : discuter à partir de critères spécifiques d'un spectacle permet de s'attacher à un objet commun et mesurer les écarts entre « effets voulus par l'acteur et effets perçus par le public ». Au milieu s'attache un contrat (« ce que l'on fait ensemble ») qui engage trois types de protagonistes : des *regardants*, des *regardés* et un *médiateur* (l'enseignant). P. fait formaliser aux spectateurs leurs ressentis et impressions à l'issue du spectacle. Il les reformule à voix haute pour la classe, car souvent inaudibles pour le reste de la classe, voire ne retient pas les remarques de spectateur qu'il estime hors du cadre défini (technique, mise en scène, artistique). Cette attitude est à mettre sous vigilance car renvoie à la tentation de donner directement des informations concernant le savoir, mimant la stratégie gagnante sans que celle-ci soit réellement appropriée, attitude appelée effet Topaze (Brousseau, 1998). Il questionne à la fois les spectateurs et les acteurs, rend compte de ce qu'il considère comme des effets moins marquants ou parasitant l'effet recherché P. : « Peut-être trop complexe les lancers, ça rend pas, ça tombe, on va le chercher derrière. » ou « Maintenant au niveau de l'espace quand vous faites votre jonglerie collective vous êtes à quatre dans un même espace (*Il montre un espace*) et Hel est là-bas tout seul (*Il montre un autre espace de la main*). Alors nous (*Il met la main sur sa poitrine*) on est partagé à te regarder tout seul ou à regarder les quatre autres »⁵³⁶ Il finit par révéler à la classe en tant qu'expert, des points de mise en scène qu'il considère plus faibles : P. s'adresse au public : « Est-ce qu'à un moment vous n'avez pas eu du mal à voir quelqu'un ? (...) P. : « Bon je vais vous le dire c'est quand vous êtes là (.) (*Il pointe du doigt la zone côté jardin*) et que vous poussez Hel, ça c'est sympa ce que vous faites

⁵²⁹ Acte1sc1TDP5P.

⁵³⁰ Acte2sc4TDP48Ade

⁵³¹ Acte2sc4TDP53Pau.

⁵³² Acte2sc 4TDP57é.

⁵³³ Acte2sc4TDP61é

⁵³⁴ Acte2sc4TDP62 Hel.

⁵³⁵ Acte2sc4TDP75Hel.

⁵³⁶ Acte2sc3TDA74 P.- Acte4sc3TDP 206 P.

mais nous, on voit bien parce que l'on est sur le côté, mais ceux qui sont face ne voit pas celui qui est derrière.»⁵³⁷ Ici, l'enseignant se positionne en observateur averti sans révéler expressément les conduites à tenir. Le *contrat* qui lie les protagonistes est de rendre compte des effets perçus et de prendre la mesure des décalages existants entre les effets voulus et les effets réellement perçus par les *regardants* pour « faire bouger » les représentations des *regardés* et infléchir leurs choix à venir. P. : « (...) c'est vous qui les aidez comme ils vous ont aidé (...) au niveau originalité qu'est-ce que ça donne ? Ils attendent des conseils ! Allez originalité ! (...) » Malgré les efforts de P. à insister sur la réversibilité des rôles pour amener les élèves à s'impliquer dans leur rôle d'observateur-conseiller⁵³⁸, ce sont souvent les mêmes élèves qui s'expriment brièvement ou c'est la classe « en chorale » qui répond à des questions alternatives par « OUIIIII ! » ou des « NONNN ! »⁵³⁹ Les commentaires réalisés par P. sont structurés pour minimiser les oublis: « Il y a quelques petits oublis, ils le savent »⁵⁴⁰ ou pour mettre en évidence les points positifs⁵⁴¹. P. : « (...) tous les cinq pour la première fois dans le cycle, vous êtes bien dans votre personnage, ça c'est bien, il faut le conserver, c'est super, Bravo ! P. met l'accent sur la prise de risque dans l'échange de balle entre Jim et Hel, il ne condamne pas l'initiative mais met en évidence le manque de temps pour l'entraînement à cette difficulté. Il souligne et insiste sur les trois critères, complexité, tenue du personnage et orientation, sans donner explicitement des solutions⁵⁴². Par exemple, il ne dit pas à Jimmy de se décaler du groupe de filles et de se rapprocher d'Hel pour recevoir les balles lancées. De même, il ne dit pas aux garçons de se placer de profil pour que les spectateurs voient leur déplacement en poussée et laisse le groupe réajuster leur spectacle après l'écoute des remarques des spectateurs. Il se tient ici en posture de *réticence* (Sensevy 2007) vis-à-vis du groupe et semble privilégier, l'analyse, la discussion entre acteurs et spectateurs pour faire découvrir des solutions, des *stratégies gagnantes* plutôt que le jugement qui comme le souligne ADP cité par Monteiro « (...) est de l'ordre des jeux de compétition et de hasard » qui s'appuient sur la norme à respecter et ne favorise pas la singularité des réponses dans les jeux artistiques. (ADP, cité par MMP, 2006 p.276).

8.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique.

Nous sommes à la fin du cycle d'enseignement, à la fin du processus de création. Si comme les autres groupes, le groupe d'Hel a enchaîné et mémorisé globalement la mise en scène des quatre événements demandés pour le spectacle, il semble que, le groupe a progressé dans le jeu

⁵³⁷ Acte2 sc3TDP49 P. - Acte2scTDP 51 P.

⁵³⁸ Acte2sc8 TDP136 P.- Acte2sc4TDP52 P.

⁵³⁹ Acte2sc6TDP68ES

⁵⁴⁰ Acte4sc2TDP176 P.

⁵⁴¹ Acte2sc3TDP54P.

d'acteur. Ce qui fait dire à P. : « tous les cinq pour la première fois dans le cycle, vous êtes bien dans votre personnage, ça c'est bien, il faut le conserver, c'est super, bravo par rapport à ça, (...) ! »⁵⁴³ Sur la première représentation, le groupe passe *du jeu pour soi, au jeu pour l'autre* et sur la deuxième représentation le groupe passe *du jeu pour l'autre au jeu pour l'autre en tenant compte des remarques du public averti*. En effet, les remarques du public sur l'effet de l'accessoire « lunettes » : « On dirait Hel est aveugle ! (Hel lève les épaules) A Hel : mais si ça rend bien, conserve le ! »⁵⁴⁴, semblent influencer le groupe, galvanisé par les remarques des spectateurs. Il rebondit sur la remarque pour jouer ensemble à un nouveau jeu : celui de la course poursuite finale ayant pour enjeu les lunettes. Le groupe approche *le jeu épistémique* celui de la prise en compte par l'acteur de la parole de l'autre qui le regarde et évoque ses impressions sur le spectacle. Il semble que cette prise en compte amène une modification sur le second passage qui est, d'emblée retenu et apprécié par le public : Ade : « J'ai bien aimé quant à la fin elle prend les lunettes (*Elle montre Tip*) et qu'il y a la poursuite dans les coulisses⁵⁴⁵ Il semble que la discussion sur les effets perçus permet la progression vers *le jeu épistémique* du circassien qui organise lors de phases de « coup d'œil » des entretiens avec le metteur en scène ou chorégraphe pour analyser les décalages entre l'effet voulu, son propre ressenti et l'effet perçu.

		
<p>Hel au premier passage se veut sérieux en agent secret</p>	<p>Tip au 2^{ème} passage chausse les lunettes et s'enfuit en narguant ses camarades</p>	<p>Les lunettes de <i>Madame Françoise des Nouveaux Nez</i>, « signature » du clown</p>

8.2.1.3 : Evolution des responsabilités.

« Si l'on veut enseigner quelque chose à quelqu'un, il faut que celui-ci agisse en « première personne » (Loquet 2009, p.13). Hel dans le premier « coup d'œil » s'inscrit dans la volonté d'un *jeu de masques* avec le public : donner à voir un personnage mystérieux, type agent secret. Ici fonctionne le processus d'assimilation basé sur la représentation antérieure qu'il suffit de chausser des lunettes de soleil pour avoir l'air d'un agent secret. La confrontation avec le public s'inscrit dans un *jeu d'apprentissage* où prime l'accommodation : le groupe d'Hel prend

⁵⁴³ Acte2sc4 TDP54P.

⁵⁴⁴ Acte2sc4 TDP57Val.

⁵⁴⁵ Acte4sc4TDP Ade.

conscience de la réalité extérieure et des décalages entre effets voulus et effets réellement perçus. *Le jeu d'apprentissage* semble permettre ici le passage de l'image fantasmée (Je suis James Bond) à l'image réelle (je donne l'impression d'être un aveugle). C'est ainsi, si on entend Hotier que : « le produit de la communication si l'on peut s'exprimer ainsi, sera construit par les deux protagonistes (acteur et spectateur). Ce que je sais déjà modifiera la réception de ce qu'on m'apprend et ce que je retiendrai sera à la rencontre de ce savoir préalable et de ce savoir nouveau. » (Hotier, 2005, p. 27) L'image que le spectateur me renvoie va ainsi à l'encontre de mes croyances initiales et me permet d'intégrer de nouvelles représentations et *a-fortiori* un nouveau savoir.

8.2.2 : Le jeu épistémique.

Nous sommes amenés maintenant, à extraire de la « décantation de la pratique » vécue par la classe en leçon 8, des éléments épistémiques de la pratique circassienne: Nous reprendrons pour extraire ces éléments culturels de l'analyse anthropologique, les trois descripteurs déjà utilisés.

8.2.2.1 : Les émotions.

« Le spectacle est un moyen de procurer à autrui qui s'est installé dans une posture d'attente des plaisirs qu'il est venu chercher sciemment, de lui faire éprouver des émotions qu'il a déjà connues (...) » (Hotier, 2005, p.25). L'objectif de l'artiste est de gagner l'enjeu de la communication qui est de faire éprouver des émotions au public en mettant en scène de façon optimale des tableaux, des événements-sources d'émotions. Si Hotier relève et associe à des catégories de numéros du cirque classique, trois registres émotionnels dans l'extraordinaire : le rire, l'angoisse, étonnement-admiration : « Dans la rubrique « angoisse, peur, crainte », on classera les numéros qui exhibent le danger couru par l'artiste dompteur, trapéziste, fildefériste, ou équilibriste. Dans la catégorie « rire, joie », on rangera tous les comiques : clowns et burlesques et les numéros d'animaux ridiculisant leur maître (...). Enfin, les numéros dont l'objet est de provoquer « l'étonnement et l'admiration, l'étonnement admiratif » regroupent les exercices équestres, les exotiques, les éléphants mais aussi les acrobates et les contorsionnistes, les patineurs, les magiciens etc... » » (Hotier, 2005, p. 121). Il souligne toutefois, qu'un même numéro peut susciter « des stimuli secondaires » qui ont pour objet de détendre l'atmosphère en jouant le contre-point : C'est ainsi que le dompteur qui joue en priorité sur le registre de la peur, peut introduire, un moment de tendresse ou un gag avec les fauves. (Ibid., p.120). Si, à la première représentation du groupe d'Hel, le registre étonnement-admiration tombe à plat, la discussion avec le public a permis d'associer à la seconde représentation, le registre burlesque avec un final de course-poursuite avec Tip qui fait mouche.⁵⁴⁶ L'ambiguïté des registres émotionnels suscités chez le spectateur est le lot du circassien expert. Pour mesurer l'impact de

⁵⁴⁶ Acte4sc4TDP203Ade.

la production, l'artiste expert expérimente auprès du chorégraphe des séquences et teste son spectacle lors de l'avant-première devant un public averti. Ces « coups d'œil permettent de rendre compte de la réalité des émotions suscitées et de réajuster le spectacle pour la « première ».

8.2.2.2 : Les transformations corporelles.

Les *jeux d'apprentissage* de la leçon 8 ont développé quels nouveaux usages du corps? En quoi sont-ils circassiens ? On constate que sur les trois plans (artistique, mise en scène et techniques) il y a transformations corporelles lors de la deuxième représentation. Sur le plan technique, Jim ajuste son placement pour recevoir les balles dans des conditions optimales, sur le plan de la mise en scène, le trio de garçons (poussée d'Hel) adapte son déplacement pour offrir une meilleure lisibilité à l'ensemble du public, enfin sur le plan artistique, on assiste à un réajustement des registres émotionnels sollicités. Dans notre cas, l'enseignant formule trois règles : faire complexe, habiter un personnage et orienter son spectacle. Du premier au deuxième passage, des significations communes semblent se préciser pour le groupe. Leurs conduites sont autant d'indicateurs de l'intégration de ses significations communes : pour que le complexe (rattraper des balles lancées) produise de l'effet, il faut « assurer », en d'autres termes trouver la distance optimale entre les deux partenaires ; pour produire de l'effet chez tous les spectateurs, il faut orienter spatialement ses actions par rapport à lui ; pour susciter des émotions chez le spectateur, il faut identifier les effets que l'on produit en les testant au préalable.

8.2.2.3 : Les techniques.

Le montage final d'un spectacle professionnel s'organise par des alternances systématiques entre phases de répétition, de donner à voir, de discussion avec le chorégraphe et de filage pour la mémorisation du spectacle avec des remédiations ponctuelles. Le rôle du metteur en scène est d'organiser à posteriori la matière, de la structurer, de la dynamiser, de la mettre en rythme autrement dit « d'organiser la mélodie de la matière technique » (*Méli-Mélo*) avec une structuration de temps forts et faibles. Caroline de *Méli-Mélo* parle de l'alchimie de la mise en scène et insiste sur l'intensité du spectacle qui soit produire des émotions de registres différents : « Ce qui guide l'organisation des différents tableaux c'est l'équilibre des émotions ; pour moi, c'est comme dans la cuisine, comme dans un plat, c'est passer d'une saveur à une autre. On se dit quand on a une assiette avec différents aliments, on a envie d'une saveur, puis ensuite d'une autre, et puis après on boit un peu d'eau : c'est une espèce d'équilibre (...) ». D'autre part la place du metteur en scène paraît incontournable dans le processus de création, il se pose comme le garant de la réussite du projet. La mesure des décalages entre « l'intention » de l'artiste, le « faire » et le « vu » semble être l'objet de débats nécessaires à la genèse de la création. « Le dire » sur le ressenti du spectateur constitue un trait essentiel du processus de création.

9. Analyse à posteriori leçon 9.

9.1 : Analyse descriptive leçon 9

9.1.1 : Thème de la leçon déclaré par l'enseignant.

P. n'a pas écrit de séance, nous relatons ici ses commentaires. P. : « Pour la dernière séance, il me semble important de réexpliquer les principes que l'on attendait, c'est aussi une séance d'évaluation, donc réussir à restituer, l'ensemble des quatre événements demandés. Réussir à articuler, complexe, original et la mise en scène. Ne pas oublier ces trois points là, à chaque moment. Et je leur ai parlé, de ce qui se passe avant chaque spectacle. Ce qui me paraît important c'est de prévoir des espaces de concentration. Quand je suis derrière la coulisse, c'est le moment de me concentrer (...) on se remémore toutes les étapes du spectacle, on se met déjà dans la peau du personnage pour pouvoir d'entrée de jeu, le mettre en scène. (.) Ça paraissait important de parler de ces espaces de concentration-là qui font partie intégrante du spectacle.»

9.1.2 : Description narrative de la leçon 9 (spectacle)

Cf. Annexe description Leçon 9.

9.1.3 : Présentation synoptique courte de la leçon 9.

Cf. Annexe description Leçon 9.

Acte 1 : Les conseils de P. avant le spectacle : (2'35)

Acte 2 : Présentation Mr Loyal et Ade (15'')

Acte 3 : Spectacle Gp Val (4')

Acte 4 : 2ème Présentation Mr Loyal Ade (17'')

Acte 5 : Spectacle gp Helmut (4'41)

Acte 6 : 3^{ème} Présentation Mr Loyal Ade (14'')

Acte 7 : Spectacle Gp Ade (3''49)

Acte 8 : 4^{ème} Présentation Mr Loyal et Ade (27'')

Acte 9 : Spectacle gp Ad (5'59)

Acte 10 : Confrontation avec le public (2'27)

9.1.4 : La mise en intrigue didactique.

Nous suivons l'intrigue de la leçon 9 qui est celle du spectacle final, sorte d'aboutissement du processus de création (Morigène, 2001). La phase de présentation devant un public d'*amateurs avertis*, compris au sens scolaire : les élèves connaissent les principes et les exigences de l'évaluation, mais aussi au sens épistémique : il semble que nos élèves spectateurs sont capables d'émettre une opinion au travers des critères définis. Si nous avons vu au cours des leçons

précédentes, chaque groupe construire et enchaîner (filage) les différents événements (ou tableaux), les élèves vont aller maintenant, au-delà des attentes scolaires, en concevant des entrées clownesques pour présenter chaque numéro et des saluts au public. Le groupe semble se comporter ici, comme une troupe professionnelle qui conçoit à la fois le spectacle mais aussi l'avant et l'après spectacle. Nous retenons ainsi les quatre présentations d'Ade et Chl et le salut ou final des quatre spectacles (Groupes Val, Hel, d'Ade et Ad.)

Présentation du spectacle de Val.

			
Mesdames et Messieurs, dans un instant ça va <u>commencer</u> (Acte2sc2TD P25MrLoyal)	Ade <i>entre en courant Elle s'arrête derrière Mr Loyal pour souffler dans son oreille.</i> (Acte2sc2TDA26Ade)	Mr Loyal <i>la saisit. va là-bas toi !</i> (Acte2sc2TDA27MrLoyal) Ade <i>souffle dans sa trompette.</i> (Acte2sc2TDA28Ade)	Mr Loyal : quatre personnes exceptionnelles sont venues à Onnaing même, pour vous. (Acte2sc2TDA29MrLoyal)

Présentation du spectacle d'Hel

		
Mr Loyal : Ils nous viennent tout droit du Canada, cinq personnes vont vous présenter, en avant-première (Acte4TDP70MrLoyal)	Ade s'approche sans bruits derrière le dos du présentateur, fait signe au public ((Acte4TDP71Ade). Ade souffle très fort dans sa trompette près de l'oreille de la présentatrice. (Acte4TDP72Ade)	
		
Mr Loyal sursaute se retourne l'air excédé, attrape l'Auguste et le pousse vers la coulisse 3. (Acte4TDP73Mr Loyal) A Ade : Oh (2'') Je t'ai dit que c'était là-bas Ouste! (2'') (...) (Acte4TDP74MrLoyal)	(...) elle reprend : en avant-première, pour vous ici à Onnaing (Acte4TDP74Mr Loyal)	

Présentation du spectacle groupe Ade

		
<p><i>Chl visiblement inquiète de voir apparaître le trouble-fête, tourne de droite à gauche la tête et commence son discours (Acte6TDP142MrLoyal)</i></p>	<p>ils sont venus du cirque de Moscou. (Elle tourne la tête à gauche) alors qu'à droite (Acte6TDP143MrLoyal) s'avance Ade à grandes enjambées avec précaution. (Acte6TDP144Ade)</p>	
		
<p>Arrivée à la hauteur de Mr Loyal, elle souffle à tue-tête dans sa trompette, en sautillant devant elle (Acte6TDP145Ade)</p>	<p>Mr Loyal l'attrape par le bras et l'emène côté cour. (Acte6TDP146MrLoyal) Ade semble peu impressionnée et continue de plus belle à souffler dans sa trompette. (Acte6TDP147Ade)</p>	<p>Mr Loyal revient au centre de la scène et déclare au public : Ils sont venus dans le Nord, exceptionnellement pour vous !. (Acte6TDP148MrLoyal)</p>

Présentation du spectacle d'Adr

		
<p>Mr Loyal : ils sont quatre et font partis du cirque de Massy (Acte8TDP192MrLoyal)</p>	<p>Ade tortille des fesses et souffle dans sa trompette un grand coup au visage de Mr Loyal. (Acte8TDP193Ade)</p>	<p>Mr Loyal crie à Ade : Arrête ! (Acte8TDP194Mr Loyal). Ade souffle à nouveau dans sa trompette. (Acte8TDP194Mr Loyal)</p>

		
<p>Mr Loyal à Ade : t'es soulante. (Acte8TDP196MrLoyal)</p>	<p>A Ade arrête ! (Elle saisit la trompette et la jette au sol à quelques mètres.) (Acte8TDP198MrLoyal)</p>	<p>Ade privée de son jouet, court le ramasser. (Acte8TDP199Ade). Elle souffle en direction de Mr Loyal en tortillant du bassin puis fait la même chose en direction du public. (Acte8TDP200Ade)</p>
		
<p>Mr Loyal lui arrache la trompette de la bouche et Mari tire Ade par le bras en direction de la coulisse. (Acte8TDP202MrLoyal)</p>		<p>Ade pousse un petit cri de désespoir, semblant demander au public de l'aide. (Acte8TDP203Ade)</p>

Analyse des présentations des spectacles :

Deux personnages interprètent ces saynètes brèves (respectivement : 15''- 17''- 14''- 27'') structurées autour du fil conducteur, la présentation. Apparaissent donc, Chl dispensée, qui a suivi l'intégralité du cycle en assurant certaines tâches (filmer, taper les trois coups, mettre la musique), jouant le rôle de *Mr Loyal* du cirque traditionnel et Ade portant perruque jaune et nez rouge, comparable à *l'Auguste*. Une certaine dramaturgie s'installe au fur et à mesure des quatre présentations : *Mr Loyal* cherche à présenter de façon cérémonieuse les spectacles, mais *Auguste* (Ade) vient contrecarrer ses plans en soufflant dans une trompette. On repère des constances sur les quatre présentations et un crescendo dans la dramaturgie, à la fois dans les postures, le discours, et certains mécanismes du gag. C'est ainsi que *Mr Loyal* se tient bien droit au centre de la scène. Il interpelle le public par l'annonce « Mesdames et Messieurs »,⁵⁴⁷ puis il annonce le caractère rarissime des numéros⁵⁴⁸ comme : « quatre personnes exceptionnelles sont venues à Onnaing même, pour vous ! » Ou « ils nous viennent tout droit du Canada, cinq personnes vont vous présenter, en avant-première ! Ade joue le rôle d'*Auguste* qui interrompt *Mr Loyal*, en

⁵⁴⁷ Acte2scTDP25Mr Loyal

⁵⁴⁸ Acte2sc2TDA29MrLoyal-Acte4TDP70MrLoyal-Acte4TDP74MrLoyal-Acte6TDP148MrLoyal-Acte8TDP192Mr Loyal.

soufflant dans une trompette d'enfant. a) La trompette devient l'accessoire perturbateur de l'ordre établi à la façon de *Harpo*, l'un des Groucho Marx, comiques qui ont fait carrière au cinéma dans les années 50. Harpo souffle dans une trompette avec des variations en guise de langage.



Les Groucho Marx



Harpo (Photos Internet)



Ade et sa trompette

b) Elle utilise aussi en forme de discours des bruits organiques, elle *pousse un petit cri de désespoir, le bras libre tendu vers la scène, le regard vers le public, semblant l'appeler à l'aide.*⁵⁴⁹ c) Ade attend que *Mr Loyal* commence son discours pour intervenir et souffler dans sa trompette. Elle arrive à pas feutrés et prend à témoin les spectateurs, du bon tour qu'il va jouer à sa victime (Ade met le doigt sur la bouche d'un air complice pour intimer l'ordre au public de ne pas la trahir. *Mr Loyal* cherche à se débarrasser de l'intrus tout d'abord en lui indiquant la sortie⁵⁵⁰ dans la première présentation, puis dans la seconde et la troisième⁵⁵¹, il l'empoigne vivement pour l'entraîner en coulisse, enfin pour la dernière présentation, elle jette l'objet du délit la trompette et fait appel à un tiers pour expulser enfin l'intrus.⁵⁵² L'*Auguste* est têtue et ne se laisse pas déstabiliser, il revient à la charge et continue de narguer *Mr Loyal*.⁵⁵³ On repère une mise en tension de la ligne dramaturgique des quatre saynètes comparables à un feuilleton à épisodes. Fait jour ici une véritable *entrée clownesque* (Rémy, 1962).

Analyse des séquences : salut et final :

Le salut et le final n'ont pas fait l'objet d'un enseignement particulier. Le chercheur a, toutefois sous les interrogations du groupe d'Adr expliqué que certains experts, en guise de salut réalisent un geste personnel et significatif du spectacle. Les groupe d'Adr et de Val sont les premiers à organisé un final et un salut à la leçon⁷⁵⁵⁴ et sont imités par les autres. Ces initiatives semblent

⁵⁵⁰ Acte2sc2TDA27*Mr Loyal*.

⁵⁵¹ Acte4TDP73*Mr Loyal* - Acte4TDP74*Mr Loyal* - Acte6TDP146*Mr Loyal*.

⁵⁵² Acte8TDP202*Mr Loyal*.

⁵⁵³ Acte6TDP146*Mr Loyal* - Acte6TDP147Ade - Acte2sc2TDA27*Mr Loyal* - Acte2sc2TDA28Ade.

⁵⁵⁴ Acte5sc2TDA295gpeVal.

révéler que ces techniques ont fait sens pour la classe. On repère que le groupe de Val réalise un salut collectif, pour ensuite faire une sortie de scène avec des bousculades qui s'inscrivent dans l'univers de leur spectacle⁵⁵⁵.

Salut et final du groupe de Val

		
Ils viennent rapidement saluer le public sans lui adresser un regard	et repartent en courant au milieu de la scène,	ils s'accrochent les uns et les autres et se font tomber.
		
Val se relève décoche un coup de pied à Ale ...	puis pousse Bra...et termine sa course en chutant à son tour. Ale le suit et tombe lui aussi (Acte3sc11 TDA67gpeVal)	

Le salut du groupe d'Hel

Le groupe d'Hel ne vient pas saluer le public mais le final du spectacle fait perdurer l'univers « d'intrigue policière » créé notamment par les garçons qui, lors des circulations mettent à terre Hel. Ici Jor joue après la course poursuite derrière Tip, un simulacre de mise en joue de Tip à l'entrée de la coulisse. Ici l'effet suspens se poursuit jusqu'au bout.⁵⁵⁶

	Les élèves se poursuivent d'une coulisse à une autre (coulisse coin 2 à coulisse coin pour finir dans la coulisse coin 6 où Tip se réfugie poursuivie par Hel, Lau et Jim (Acte5scène13TDA140gpeHel). Jor mime une arme à feu avec ses mains et fait mine de menacer Tip cachée dans la coulisse. (Acte5sc13TDA141Jor)
---	--

⁵⁵⁵ Actesc11TDA67gpeVal.

⁵⁵⁶ Acte5sc13TDA141Jor.

Salut et final du groupe d'Ade :

		
Fin du spectacle Ade vient faire une dernière roue, Clémentine une dernière roulade. (Acte7sc1TDA187)		Elles saluent le public. (Acte7sc1TDA188)

Pour le salut du groupe d'Ade, privé de Flo, les trois filles effectuent des acrobaties⁵⁵⁷. Elles concluent ainsi leur spectacle dans le registre le burlesque acrobatique⁵⁵⁸.. (Rémy, 1962).

Le salut et final du groupe d'Adr.

			
Pau se place devant le public, écarte les bras semblant inviter ses partenaires à lui donner la main. Ce qu'ils réalisent. Ils avancent vers le public et le saluent à l'avant de la scène. (Acte9sc9TDA279Pau)		Le rappel avec la partie de corps « tiré par un fil ». (Acte9sc9TDA280gpeAdr). Pau se gratte les fesses. (Acte9sc10TDA281Pau) Rires (Acte9sc10TDA28ES)	
			
Elle pointe les bras vers le public les mains ouvertes comme pour les inviter à crier (Actesc10TDA283Pau). Les spectateurs : « OUAIS ! » (Actescène10TDA284ES). Elle recommence mais cette fois-ci en fermant les poings comme pour imposer le silence (Acte9sc10TDA285a	Elle se dirige alors vers un seul élève, le regarde tend les bras vers lui mains ouvertes mais pas de réaction ! (Acte9sc10TDA287Pau) Pau renouvelle avec insistance et frappe du pied. Le spectateur fait alors un « ouais ! » assez faible et qui « déraille » ce qui déclenche l'hilarité des spectateurs visiblement ravis de voir l'un des leur, pris à parti. Pau renouvelle l'opération. Le « ouais » du spectateur est un peu plus affirmé. Pau le stoppe en tendant à nouveau ses bras vers le spectateur mais cette fois-ci les poings fermés (Acte9sc10TDA288-289-290 à 292)	Elle quitte la scène et tout en marchant, elle tourne la tête et adresse au spectateur un grand sourire avec le pouce en l'air, en signe de satisfaction. (Acte9sc10TDA293)	

⁵⁵⁷ Acte7sc1TDA187.

⁵⁵⁸ Acte7sc1TDA188

Le salut du groupe d'Adr est lui aussi collectif et en synchronisme. C'est Ade qui ouvre les bras et tend les mains vers ses partenaires pour se pencher vers le public pour le saluer faire.⁵⁵⁹ A l'issue du salut, chacun présente au public sa signature (ici la zone de corps qui pilote les circulations, pour Adr, le coude, pour Mar la main et pour Pau les fesses)⁵⁶⁰ Pendant que ses camarades sortent de scène, Pau semble vouloir prolonger le contact avec le public, dans un premier temps, elle s'éloigne en se grattant les fesses puis revient et invite le public à crier sous son commandement : elle tend les bras avec mains ouvertes vers lui pour l'inviter à crier, ce qu'il fait, puis ferme les mains pour qu'il cesse, et il obtempère.⁵⁶¹ Puis elle s'engage d'un pas décidé vers un spectateur qui ne s'est pas exclamé et reproduit le même rituel : mains ouvertes, fermées et ouvertes pour le faire crier en correspondance avec la gestuelle.⁵⁶² Satisfaite de sa réponse, elle lui fait un signe de contentement (pouce relevé et clin d'œil complice.)⁵⁶³ Il s'est instauré ici, un jeu de communication non-verbale entre le public et l'acteur qui a prolongé le spectacle. Le spectateur devient à son tour acteur du spectacle. Cette proximité créée semble vouloir renforcer l'adhésion du public au spectacle.

9.2 : L'analyse leçon 9 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique.

9.2.1 : Le jeu d'apprentissage

A chaque leçon, un "nouveau contrat" fait jour, donc un nouveau processus d'assimilation.puis d'accommodation des conduites en fonction des remarques "savantes" des élèves-spectateurs "initiés". La description de l'activité dans la séance 9 met en lumière le passage d'un jeu scolaire où il s'agit de présenter à l'enseignant un produit dont on connaît les critères d'évaluation pour être noté à un jeu de circassien expert (« en herbe ») qui peaufine son spectacle pour le public en prévoyant à la fois la présentation de celui-ci et le final-salut pour le conclure.

9.2.1.1 : Quelle modification du milieu ?

Comment s'articulent dans la leçon 9, le *contrat* et le *milieu* ? On peut considérer ici, qu'il n'y a pas de nouveau *milieu* créé, nous sommes arrivés au terme du processus d'enseignement-apprentissage « institutionnel », avec la dernière séance qui mesure les effets des apprentissages. Cependant, on constate que P. renforce le caractère solennel du *milieu* en invitant le personnel de direction du collège ainsi que la classe voisine et leur enseignant, ce qui déclenche des réactions chez les élèves-acteurs : Pau, vient alerter avec surprise, P. de la présence du personnel

⁵⁵⁹ Acte9sc9TDA279Pau.

⁵⁶⁰ Acte9sc9TDA280gpeAdr.

⁵⁶¹ Actesc10TDA283-284-285Pau.

⁵⁶² Acte9sc10TDA287-288-289-290-291-292Pau.

⁵⁶³ Acte9sc10TDA293.

de direction.⁵⁶⁴ Jusqu'alors, ce n'était que des pairs qui appréciaient les prestations, ici un public candide, mais qui fait autorité (au sens scolaire du terme) est présent. La tension dans la classe est palpable : « M'sieur on stresse ! »,⁵⁶⁵ prise entre désir de se surpasser (Hel) et peur de se tromper (Mar).⁵⁶⁶ Le *milieu* proposé ici à la leçon 9 est comparable à *la première* d'un spectacle professionnel (première représentation devant un public inconnu qui fait suite à *la générale* (pour nous la leçon 8 où seuls les pairs assistaient au filage.) Nos élèves artistes ont le trac, sorte de pression psychologique qu'il faut gérer avant d'entrer sur scène. P. insiste, comme peut le faire le metteur en scène ou le régisseur d'un spectacle, avant l'entrée sur scène, sur la concentration, la visualisation et la mémorisation des différentes Séquences. : P. « (...) Qu'est-ce qu'il faut faire juste avant de passer ? Val : il faut visualiser (Val porte le doigt sur sa tempe). P. : Visualiser, ça veut dire quoi ? Que : regarder...non se concentrer ! P. : Se concentrer (...) sur l'ordre dans lequel tu vas faire les choses (...) et le but du jeu aussi, c'est de, avant même d'entrer en scène c'est déjà entrer dans son personnage (...) on souffle. P. monte les mains à hauteur de poitrine et les descend à la taille pour signifier une expiration. »⁵⁶⁷ Si le contrat scolaire fixe quatre événements à présenter devant un public en faisant difficile, original et avec engagement, il semble que les élèves vont au-delà de celui-ci en s'approchant du *jeu épistémique source*, en recherchant dans la présentation et le salut, la mobilisation expresse du public. Il ne s'agit pas uniquement de présenter un spectacle pour être noté, comme on peut le faire dans une compétition sportive, il s'agit de tout mettre en œuvre (avant et après) en suivant un certain protocole pour placer le spectateur dans les meilleures dispositions pour suivre et apprécier le spectacle. C'est ainsi que Pau explique le salut avec le rappel de « la circulation tiré par un fil » : « c'est pour rappeler le début en fait. Parce que le public se souvient de la fin. »⁵⁶⁸ On a pu observer que le *milieu* proposé jusqu'ici est suffisamment ouvert aux propositions des élèves. La posture en *réticence* de l'enseignant dans le *contrat* a suscité la créativité des élèves : l'enseignant n'a pas exercé de censure sur les personnages ou les costumes et maquillages apportés par les élèves.

9.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique.

Comme souligné auparavant, il n'y a pas dans cette séance, de modification significative du *milieu didactique*. Si P. instaure un climat officiel de présentation devant un public comme pour une *première*, il n'y a pas à proprement parler de nouveaux *jeux d'apprentissage*. Cette dernière leçon s'inscrit comme l'aboutissement de la conquête du *jeu épistémique* grâce aux *jeux*

⁵⁶⁴ Acte 0 indication 2.

⁵⁶⁵ Acte1TDP11E-Acte1TDP11E.

⁵⁶⁶ Acte0 indication3.

⁵⁶⁷ Acte1TDA4P.à TDP9.

⁵⁶⁸ Interview 1 Acte8scène4 TDP171J - Interview 1Acte8scène4TDA172Pau.

d'apprentissage antérieurs mais dont on ne trouve plus ici trace. Il semble qu'ici, un certain nombre de savoirs construits dans les séances précédentes circulent comme le vocabulaire et les désignations spécifiques des *signes-processus* (Montais-Louvel (2012, p.87). Ceci permet aux élèves de qualifier ce qui est fait dans les numéros, d'anticiper les meilleurs effets, de contrôler certains événements, y compris être à l'initiative de nouvelles actions comme ici pour les présentations et saluts. On pourrait nommer ces savoirs : des savoirs de la "langue circassienne" (comme on pourrait le dire aussi en maths, de la "langue mathématique") indispensables pour inventer et performer plus avant.

9.2.1.3 : Evolution des responsabilités.

Les initiatives de Chl (Mr Loyal), d'Ade (en *Auguste*) pour les présentations et de Pau pour le final, témoignent d'une autonomie relative permise, semble-t-il, par l'intégration antérieure de savoirs relatifs à l'engagement authentique dans l'incarnation de personnages (mise en relations entre les signes, mimiques, postures orientation vers le public, amplitude des mouvements, lisibilité du mouvement), lors des *jeux d'apprentissage* antérieurs. Ade déclare avoir en partie, construit hors du cadre scolaire la présentation avec Chl et improvisé une partie de ses interventions. Ade : « On l'a répété deux fois chez moi, on a dit que moi j'improvisais et qu'elle allait me ramener à la réalité ». ⁵⁶⁹ Son investissement extérieur à l'école laisse présager qu'Ade manipule des savoirs de la *culture circassienne*. Elle utilise ici, la technique d'improvisation sur un canevas ouvert : les *lazzis*. Ade, Chl et Pau mobilisent des capacités qui se sont construites lors du cycle mais réinvestissent aussi des savoirs enseignés lors d'une classe théâtre vécue l'année scolaire précédente avec leur enseignante de Français : « elle nous entraînait à faire des têtes expressives ». ⁵⁷⁰ Une question se pose maintenant : A quel *jeu épistémique* les élèves sont capables de jouer maintenant ? Au bout du compte, dans cette leçon d'évaluation des acquis, quelle est la proximité avec le *jeu épistémique* de l'expert ?

9.2.2 : Le jeu épistémique.

9.2.2.1 : Les émotions : le rire

L'enjeu du jeu circassien, comme tous les arts vivants est de provoquer à la fois des émotions (la peur, l'admiration, émerveillement ou la joie (Hotier, 2001, p.28) chez celui qui regarde et d'éprouver en tant qu'actant, le plaisir de se mouvoir en réalisant des prouesses, techniques corporelles liées au vertige et/ou techniques théâtrales (Caillois, 1958). La communication qui lie les deux parties est fondée sur l'émotion et constitue en quelque sorte un langage organisé autour de signes indicibles différents pour les deux parties. Guy parle du « langage du cirque

⁵⁶⁹ Interview1Acte10scène1TDP191Ade- Interview1Acte10scène4TDP212Ade.

⁵⁷⁰ Interview1Acte 11TDP229Ade à TDP245Pau.

(qui) serait une forme de traduction visuelle, sonore, kinesthésique de la langue naturelle ». « (...) le code dans lequel s'exprime l'intention de l'artiste, à savoir un ensemble de signes visuels et sonores, n'est pas le même que celui de la réception, qui est d'une part kinesthésique (le spectateur ressent) et d'autre part sémiotique (le spectateur applaudit, tousse, fait silence... et juge en parlant). Pour le dire d'une formule simple, le spectateur ne répond pas au jongleur en jonglant. Certes, on peut penser qu'artistes et spectateurs partagent un code commun, qui serait celui des émotions, et, dans ce cas, le langage du cirque ne serait rien d'autre qu'une manière de produire et d'agencer des émotions. On peut aussi penser que l'émotion est informée par la langue, c'est-à-dire qu'une intention dicible est à l'origine d'un geste ineffable et que le spectateur peut lui aussi convertir en mots l'émotion que ce geste lui a fait éprouver. Auquel cas, le langage du cirque serait une forme de traduction visuelle, sonore, kinesthésique de la langue naturelle. » (Guy, 2001). L'une des émotions provoquées par le spectacle de cirque est la joie exprimée par le rire. Le rire par définition est social, comme le souligne (Lefevre, 1999). Le spectacle vivant est « un art de la présence, un art de l'organicité, un art de l'échange. » (*Ibid*, p.78). Ceux qui vont au théâtre ont un désir de communauté, et ceux qui en font ont le désir d'en créer une. Cette communauté se crée par le rire, vague qui déferle dans la salle » (*Ibid*, p.79). On repère dans la leçon 9, deux situations qui se veulent comiques : les présentations de Mr Loyal et l'*Auguste* et le jeu de Pau avec les spectateurs, lors du final. Dans quelles mesures Ade, Chl et Pau approchent les *jeux épistémiques* des clowns experts ? Dans le cirque traditionnel, les clowns sont les personnages emblématiques du rire, on repère : *Mr Loyal* (Adrian, 1982) sentencieux et moralisateur habillé en maître de cérémonie, mais aussi les clowns directement issus de la tradition du théâtre anglais de la période élisabéthaine, et qui se sont spécialisés : le clown blanc autoritaire, l'*Auguste* misérable et comique. (Hamon-Siréjols, 2002). Des clowns qui, jusqu'en 1864 n'ont pas droit à la parole et utilisent comme subterfuges, des instruments de musique ou accessoires. Ici, Chl joue à la fois le personnage de *Mr Loyal* et celui de clown blanc, en contrepoint, Ade incarne l'*Auguste*. Toutes les deux figurent ces personnages mythiques qui jouent l'opposition immuable de la condition humaine : entre l'ordre et le chaos, l'intelligence et la bêtise, la tête et le corps, le dominant et le dominé, le riche et le pauvre, le brut et le sophistiqué, la culture et la nature, le lourd et le fin. La contestation de l'autorité et la subversion, sont le propre du clown qui travers les époques et les lieux. Qu'il soit le *fol en Christ*⁵⁷¹ (Roberti, 1999), le *gracioso* espagnol (Ruiz-Alvarez R., 1999, p.36),⁵⁷² le fou du Moyen Age, l'Arlequin faiseur de tours, « minutieusement élaboré, le travail du clown fait

⁵⁷¹ Le fol en Christ est un personnage incarné souvent par des hommes en âge mur capable de monter des spectacles de rue provoquant dont « le but était de provoquer chez leurs concitoyens une prise de conscience de la vanité de l'existence, ainsi d'ailleurs à partir du XVI^e siècle en Russie que de souligner les abus du pouvoir politique »

⁵⁷² Valet insolent, grossier et bavard (...) le rôle du plus intelligent, celui qui exerce ses railleries contre les autres, est attribué au valet, apparemment simple et naïf, sans culture, face aux gens de la noblesse, de bonne allure, mais se laissant dupes facilement. »

parler le corps, le geste, revendique l'outrance comme pour mieux épurer le signe. » (Vigouroux-Frey, 1999, p.7) Flirtant entre maladresse et malice, l'*Auguste* contestataire (Ade), toujours à contretemps désobéit au clown blanc et à Mr Loyal (Chl), symbole de la maîtrise du verbe. Parfois, un deuxième *Auguste*, dit *Auguste de piste ou Auguste de soirée* vient renforcer le duo (on repère qu'ainsi Mari joue en quelque sorte le contre-pitre lorsqu'elle saisit la main de l'*Auguste* (Ade) pour la faire sortir de scène⁵⁷³). Si l'*Auguste* est l'idiot qui ne comprend jamais rien et accumule les gaffes, il est aussi celui qui conteste l'autorité. « Le clown incarne les caractères d'une créature fantastique qui exprime l'aspect irrationnel de l'homme, la composante de l'instinct, ce quelque chose de rebelle et de contestataire contre l'ordre supérieur qui est en chacun de nous. C'est une caricature de l'homme dans ses aspects animal et enfant, de moqué et de moqueur. Le clown est un miroir dans lequel l'homme voit son image grotesque, déformée et comique. C'est son ombre ; et elle y sera toujours (...). Lao Tse dit justement si tu te construis une pensée (= le clown blanc), ris-en (=Auguste) » (F. Fellini cité par Berthomé J-P, 1999, p.176.) L'*Auguste*, l'homme rustique s'inscrit dans le réalisme grotesque du carnaval et de la culture comique populaire avec l'utilisation du bas corporel comme stratégie pour faire rire la foule. L'*Auguste* prend des coups de pieds aux fesses pour déclencher les rires. « (...) Ainsi le réalisme grotesque du carnaval vise bien à rabaisser le sublime. Le bas corporel, la terre plutôt que la tête, le haut, le cosmique, signifie le renversement du sérieux, la présence de la tombe. Mais tout cela revêt un caractère positif : il s'agit en même temps de fertilité, d'abondance, de croissance, d'un commencement nouveau. » (Dvorak, 1999, p.100). Ade et Pau tortillent le bassin, Pau regarde le public et se gratte les fesses. Il semble qu'ici le désir des enfants de subvertir la règle (bien se tenir, obéir à l'adulte, ne pas faire de bruit) s'exprime et s'inscrit en large correspondance avec le désir et le jeu du clown. Les « territoires de l'enfance » rencontrent ici, ceux des clowns. (Bender & coll 2007)

9.2.2.2 : Les transformations corporelles.

Il nous faut identifier dans le comportement d'Ade, de Chl et de Pau, ce que l'incorporation des signes relatifs au burlesque à provoquer comme transformations corporelles. La communication entre Mr *Loyal* et l'*Auguste* n'est pas symétrique si Mr *Loyal* utilise un vocabulaire choisi et prononce clairement, l'*Auguste* remplace le verbe par le geste et le bruit. Le verbe (la norme) est remplacé par sa trompette qui fait des variations chahute, s'obstine à tue-tête, conteste en hurlant, à la façon d'*Harpo* des *Marx Brothers*. En contrepoint avec Mr *Loyal* qui se tient droit, marque d'autorité et d'intransigeance, l'*Auguste* joue avec son équilibre. Ade adopte des déplacements variés pour surprendre Mr *Loyal*, elle entre en scène à grandes enjambées, sur la

⁵⁷³ Acte8TDP203Ade.

pointe des pieds⁵⁷⁴, court à petits pas rechercher sa trompette,⁵⁷⁵ tortille des fesses,⁵⁷⁶ empoignée par *Mr Loyal* puis par Mari, elle est déséquilibrée et à la limite de la chute.⁵⁷⁷ Le jeu burlesque est à ce prix : jouer avec son équilibre pour rendre compte de la bataille avec la norme verticale que représente *Mr Loyal*. C'est à ce prix que « s'établit alors, entre l'artiste et le public, une relation centrée par cette norme, qui représente l'état stable, la référence. » (Goudard, 2005, p.139). Le jeu corporel développé par Ade, s'exprime autour des contrastes de rythme et d'amplitude du geste et dans sa relation à sa trompette. « Ce jeu demande à l'acteur d'acquiescer un niveau élevé d'intégration neurosensoriel et de mise en jeu rapide des effecteurs, pour varier rythme, vitesse et amplitude des enchaînements. La relation aux objets (réels ou suggérés) qui prolonge et amplifie le jeu corporel, nécessite une maîtrise supplémentaire.» (Goudard, *ibid*, p.138). Si Pau adopte des signes connus de tous comme le pouce relevé pour marquer son approbation, elle communique par le visage bouche ouverte puis fermée avec les lèvres pincées, fermeture des mains puis ouverture pour déclencher chez le spectateur le cri et le silence. « L'usage actuel du mot (mime) concerne surtout le jeu de la physionomie ou expression faciale. Ces jeux consistent essentiellement à communiquer par le regard, la « moue », la contraction ou le relâchement d'un ou plusieurs muscles faciaux. La création contemporaine se caractérise par une attention toujours plus grande portée au visage, aux mains, au regard, au corps tout entier. » (Strauss, 1999, p.13)

9.2.2.3 : Les techniques.

Les clowns ont inventé des techniques corporelles pour faire rire. Avant la loi de 1864 qui réservait la parole aux seuls théâtres, les clowns étaient muets et utilisaient des accessoires, du charabia, des onomatopées pour mimer les dialogues de leurs saynètes. (Rémy, 1962). C'est bien leurs techniques de corps faites de postures en déséquilibre et « leurs variations soudaines qui ont compensée la censure du verbe. » (Goudard, 2005, pp. 137-138). Nos deux élèves *Augustes* (Ade et Pau) se fixent la contrainte de ne pas parler, Pau exhorte le public avec des mimiques et des mouvements de bras et de mains, Ade utilise la trompette en forme de langage, la parole est réservée ici à *Mr Loyal* qui utilise un vocabulaire choisi pour faire ses annonces. Pour Ade, la trompette résonne comme une signature à la manière d'Harpo ou d'Auriol (Clown célèbre du XIXème siècle : fil-de-fériste, sauteur, équilibriste et écuyer.) « (...) chaque clown, évoluant au milieu d'une figuration nombreuse, se singularisait par un cri, une phrase, un

⁵⁷⁴ Acte6TDP144Ade

⁵⁷⁵ Acte8TDP199Ade

⁵⁷⁶ Acte8TDP193Ade

⁵⁷⁷ Acte8TDP203Ade

leitmotiv » (Rémy, 1962, pp.11-12). On repère qu'Ade s'entête à quatre reprises dans son projet d'interrompre Mr Loyal. C'est aussi Pau qui répète ses gestes d'ouverture et de fermeture des mains pour provoquer la réaction du public. Toutes deux utilisent ici le procédé du comique de répétition où tel un diable qui sort de sa boîte, répète à intervalles plus ou moins réguliers le même geste ou le même verbe (Bergson, 1900) tel le clown Grock (clown suisse (1880 -1959) considéré comme l'un des plus grands clowns musicaux) qui ponctuait ses entrées de ses célèbres « sans blagues ! » prononcés d'une voix feutrée et charmeuse. Ade dans son rôle de perturbateur, prend à partie le spectateur, elle veut en faire son complice en lui faisant des signes. Elle fait exploser le quatrième mur à la manière du clown américain J. Adkins (*Circus Incognitus*, 2012) qui sollicite des spectateurs pour qu'ils lui envoient des oranges qu'il rattrape avec une fourchette ou du *Slava' Snow show* où les clowns envahissent la salle, grimpant sur les fauteuils, armés de parapluies et de bouteilles d'eau. Pour Pau, le jeu se précise, elle interpelle directement un groupe de spectateurs, puis un seul spectateur qui se place alors comme objet du spectacle. Les rôles s'inversent. Quelque part le procédé comique de l'inversion des rôles (Bergson, 1900) fonctionne. La boucle est bouclée : l'acteur devenu à son tour spectateur renvoie au spectateur sa propre image dérisoire, il lui fait signe avec son pouce relevé de l'intérêt de sa prestation et semble dire ainsi : « nous sommes tous des clowns ! » A l'utilisation de ces procédés comiques mis en lumière par Bergson, on peut considérer aussi par extension que le costume qui contraint le jeu d'acteur (chaussures trop grandes, chapeau trop petit, voire truqué) constitue aussi un élément de ce que Bergson (*Ibid.*) appelle dans le rire *du mécanique plaqué sur du vivant*. Si « Le vrai costume est sous la peau » (Guy, 2002a), il n'en demeure pas moins qu'il contribue à sublimer le geste. Le costume de l'*Auguste* entre en rupture avec la normalité, le fluide, le normal, il est « outrancier » (Rémy, 1962, p.18)⁵⁷⁸. Nos élèves clowns ont emprunté les caractéristiques de ce costume : chaussettes dépareillées, perruque écarlate, nez rouge, vêtements colorés. Il semble donc que les présentations et salut organisés par ses élèves déclenchent le rire grâce à l'utilisation de procédés techniques (procédé de répétition, d'inversion des rôles et de « vivant dans le mécanique ») avec leurs inducteurs repérés par Goudard (2005, pp.137-138) et Hotier (2006, p.66) : le mouvement en « rupture » avec des chutes, des dandinements, des coups de pieds les productions sonores avec des bruits, des vocalisations, cris, onomatopées, les costumes en décalage avec la normalité « Pour résumer, les « inducteurs du rire » au cirque ont la capacité d'optimiser et d'amplifier le rire, et de faire déborder les émotions des enfants par des comportements et conduites ritualisés que ceux-ci décodent rapidement et avec un minimum d'ambiguïté » (Hotier, *Op.Cit.*, p.69).

⁵⁷⁸ Cette extravagance vestimentaire vient des premiers clowns du Cirque Olympique et Napoléon au XIXème siècle qui revêtaient des costumes surchargés « Le clown cachait l'indigence de ses moyens sous la profusion des étoffes. Comme les fous de Carnaval, il surchargeait ses souquenilles de grelots et de sonnettes, et se couvrait de perles et de paillettes, fruits verts, entortillés de fibres de couleurs » (Rémy, 1962, p.18).

Chapitre 6 : Résultats et validation des hypothèses.

1 : les résultats : analyse de la séance de spectacle.

Nous voici arrivés au terme de notre recherche, il convient d'exposer les résultats des pratiques effectives lors de la dernière séance dite « de spectacle ». Il nous faut apprécier la qualité de ces résultats pour saisir la portée des *jeux d'apprentissage* proposés pendant le cycle, saisis dans une dynamique avec *les jeux épistémiques*. Enfin, à la lumière de cette analyse, nous éclairons nos hypothèses de départ. Nous analysons donc dans un premier temps l'évaluation dite sommative discutée par la paire enseignant et chercheur mais écrite et réalisée uniquement par l'enseignant qui préfère assurer seul la responsabilité de la notation et ne pas impliquer les élèves, pour les laisser profiter du spectacle. Cette analyse est étayée par un entretien avec l'enseignant, réalisé après l'évaluation. Cette évaluation sommative consiste à « recueillir, à la fin d'étapes importantes dans la scolarité, des informations utiles quant à la qualité de l'apprentissage réalisé par un élève et ce, pour des fins de promotion, d'accréditation pour les cours, ou encore pour la certification. » (Marsenach & Mérand, 1987). Si pour la plupart des APSA, l'évaluation en EP.S peut s'appuyer sur la référence aux pratiques et usages évaluatifs du sport, il n'en va pas de même pour les activités artistiques telles que le cirque ou la danse. Certains auteurs, tels Comandé (2005b), soulèvent la difficulté pour un enseignant d'EP.S d'évaluer une activité artistique. Le professeur se trouve face à un paradoxe, l'art ne peut s'évaluer, car il n'est pas supposé s'inscrire dans une logique de progrès et de rigueur. Pour cet auteur (citant Kant, Comandé, *ibid.*), « juger esthétiquement est incompatible avec la raison car ce n'est pas l'objet jugé qui est pris en compte, mais le sujet qui apprécie et juge l'objet dans son ressenti propre de plaisir ou de déplaisir. Sans minimiser cette difficulté liée au « jugement subjectif de goût » face à l'œuvre, il convient également de considérer le jugement de l'objet lui-même. Dans un jugement de connaissance de l'objet, « la représentation que l'on a de l'objet (...) est mise en rapport avec l'objet lui-même qu'il s'agit de connaître. » (Comandé, *ibid.*, p. 109). On distingue le jugement de l'objet, de « raison » dans une visée utilitaire d'un jugement de goût où : « ici le plaisir (ou déplaisir) se construit en relation avec la raison, on peut dire qu'il se conceptualise. » (*Ibid.*, p.5). Si l'œuvre née de l'intention du danseur et de l'attention du spectateur (Genette, 1992), l'enseignant se doit d'être un spectateur particulièrement attentif engagé dans un « jugement d'objet ». Pour réaliser une évaluation outillée s'attachant au *vrai*, l'enseignant détermine les critères d'évaluation à partir des contenus d'enseignement du cycle. En d'autres termes, l'évaluation doit saisir dans les mouvements corporels porteurs de sens, de signes, de *signes-processus* (Montais-Louvel, 2012, p.87), ce qui relève de l'acquisition de la compétence considérée comme une nouvelle « puissance d'agir » des élèves (Sensevy, 2007).

1.1 : L'évaluation et les grilles :

P. a évalué en direct, sans ajustement rétroactif par la vidéo : « (...) parce que concrètement dans les pratiques (professionnelles) (...) tu ne filmes pas systématiquement, donc il faut trouver un moyen d'évaluer en direct. »⁵⁷⁹. Il explique les critères de son évaluation : « (...) j'étais parti sur les trois critères technique, artistique et mise en scène (articulés entre eux) que j'avais déclinés suivant trois niveaux. (...) Je connaissais les différents enchaînements du spectacle et ça m'a permis à chaque fois de les classer dans les niveaux 1-2-3. Ce n'est pas évident mais quand on connaît les différentes phases et les trois catégories, ça va. »⁵⁸⁰ L'évaluation prend donc en compte : jonglerie (machine), les circulations 1 (phrase en poids contre poids 1 et porter statique) et circulation 2 (phrase en poids contre poids 2 et porter dynamique) et le *coup de projecteur*. Chaque événement est noté sur 5 points. La grille comporte pour chaque événement trois niveaux de maîtrise avec une description de comportement attendu. C'est ainsi que l'on repère pour l'aspect technique le qualificatif « complexe » : pour la jonglerie, on lit : « Manipulations en synchro et/ou décalées qui combinent des trajets complexes avec les contraintes suivantes. Manipulation à différentes hauteurs, en dehors du champ de vision. » Pour l'aspect artistique l'expression « on y croit du début à la fin »⁵⁸¹ cherche à spécifier la qualité de l'interprétation et son impact sur le public. On lit : « Présence, postures expressives, circulations plus élaborées présentes tout au long du numéro. Les personnages sont établis et servent le propos. ». Pour la mise en scène : l'utilisation de l'espace scénique et la prise en compte du spectateur est évalué. Par exemple, pour le niveau 3: « L'espace est exploité en fonction de l'effet produit par événement. Recherche d'orientations ».

1.2 : Les synopsis et résultats groupe par groupe sous formes de vignettes (Cf Annexe9).

1.2.1 : Synopsis du spectacle de Val, Ale, Ant, Bra

Cf. Annexe 9 : synopsis spectacle Val.

Le groupe a obtenu la note de 12,5,

	Événement(s)	Note
1	La phrase en poids contre poids 1 (porters statiques)	3/5pts
2	<i>Le coup de projecteur</i>	2/5pts
3	Phrase en poids contre poids 2 (porters dynamiques)	3/5pts
4	La machine (jonglerie collective)	4 /5pts
	Bonus	0,5pt/ 1pt
		12,5/20pts

⁵⁷⁹ Interview post cycle TDP190P.

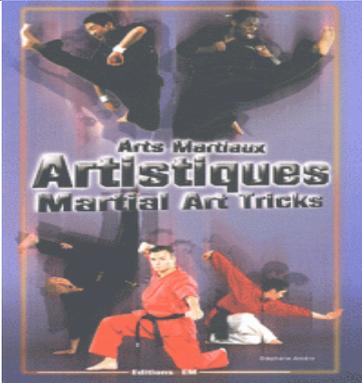
⁵⁸⁰ Interview post cycle TDP168 P 170 P.

⁵⁸¹ Pour le niveau 1 : « hésitations, on n'y croit pas du tout, pour le niveau 2 : « on y croit par moment. »

Lors de cette séquence, l'enseignant et le chercheur repèrent lors de l'entretien post-cycle que Ant et Val ont choisi d'interpréter l'acrobatie sous une forme de combat simulé. L'acrobatie est ainsi développée dans une dimension guerrière liée aux techniques d'attaque ou d'esquive à la manière des *Tricks*⁵⁸² (dérivés de *Katas*) des Arts martiaux artistiques. L'enseignant, dans l'entretien post-cycle repère que les garçons ont tendance à s'enfermer dans cette représentation qui se révèle selon lui difficile à modifier: « (...) ce qui est difficile quand on rentre là-dedans, c'est de les amener à transformer ça pour le rendre plus expressif, essayer de les faire sortir de cette motricité-là, ils s'enferment dedans (...). Donc, l'interdire, ce n'est pas forcément évident (...) mais c'est moins riche au final, on se rend compte que c'est moins intéressant. » P. met ici en évidence une difficulté professionnelle dans l'enseignement des APA, de permettre aux élèves de s'exprimer avec spontanéité et dans le même temps rompre avec leurs procédures premières qui se révèlent au final peu efficaces. Il explique que l'enjeu n'est pas de censurer mais de transformer des représentations spontanées pour les faire évoluer vers de nouvelles prometteuses de transformations significatives. Tout au long du cycle on repère que cette tension que l'on peut qualifier d'*alliance-résistance* se manifeste dans les interactions enseignant et groupe de Val : cette tension est repérable notamment lorsque P. intervient dans le groupe à la leçon 3. Il faut qu'à la fin de la chaîne, le groupe trouve un signal pour enclencher une nouvelle action : « quand est-ce que on la stoppe la statue et que l'on passe à autre chose » « on fait ça ! » dit Ant en décochant un coup de pied à Jor. » P. désapprouve car le coup de pied est bien réel : « Non, non ! » Puis se ravise : « Ah d'accord on fait un signal comme ça ? (.) d'accord ! Tu sais ce que tu peux faire s'adressant à Ale qui reste muet ? Pique lui son œil ! » Ici s'affiche une mise en tension du processus *alliance-résistance*. D'un côté, nous avons le groupe qui résiste à la représentation de l'acrobatie telle que présentée par l'enseignant (des acrobaties de forme gymnique) mais entretient en *alliance* avec la proposition « d'extraction de l'œil » : si cette forme « violente » reste euphémisée, elle reste dans « l'univers guerrier » voulu par les élèves. De l'autre, nous avons P., qui entre en *résistance* dans un premier temps en refusant le coup de pied : « non ! », puis qui entre en *alliance* : il accepte la forme belliqueuse du signal mais *résiste* en adjoignant une dimension symbolique à la balle qui devient ici un œil. D'une forme belliqueuse spontanée réelle, le groupe passe à une forme euphémisée et symbolique, acceptable sur le plan scolaire (violence contrôlée) mais qui se révèle aussi recevable sur le plan épistémique du jeu circassien, si l'on considère que le métissage des pratiques fait partie du jeu circassien. En effet, la tendance historique du jeu circassien est d'« absorber » le jeu d'autres pratiques sociales comme ici les sports de combat comme la capoeira et autres arts martiaux artistiques, comme peut le faire par exemple la Cie Cahin-Caha, dans *(M)ale* (2012) ou *Archaos*

⁵⁸² Les *Tricks* sont des: acrobaties combinant les techniques de coups de pieds d'arts martiaux ainsi que des mouvements gymniques et chorégraphiques.

qui emprunte aux techniques du kung-fu, du karaté, de la capoeira dans leur spectacle *Margo* (2004).

	
<p>Val réalise une acrobatie type « kung fu »</p>	<p>Affiche pour un gala d'arts martiaux artistiques (photo internet)</p>

A certaines occasions comme ici pour le signal, l'interaction fondée sur un compromis semble avoir permis aux élèves de répondre aux *règles définitives* du jeu de réaliser une machine « acrobatique » par des contacts singuliers. Nous pouvons mettre ici en évidence la difficulté de l'enseignant à faire avancer le temps didactique dans ce groupe, malgré les recommandations : « Je ne veux pas dans votre groupe qui est super, que tout le monde regarde Val à chaque fois. Chacun, vous devez être dans votre personnage. (...) individuellement, vous savez ce qu'il faut faire et non pas on regarde Val et on dit : Ah oui ! il fait ça, alors je fais ça ! (...) il fait ça, alors je fais ça (...) chacun est dans son personnage. »⁵⁸³ D'autre part P. réagit au comportement de Val. Il regrette que Val, du fait de son absence n'ait pas vécu la totalité des *jeux d'apprentissage* avec ses camarades et soit resté sur des acquis antérieurs, qui à son avis, ont enfermé le groupe dans les représentations et les conduites stéréotypées du leader.

1.2.2 : Synopsis du spectacle d' Hel, Jim, Tip, Jor, Lau

Cf. Annexe 9 : Synopsis Spectacle groupe Hel.

Le groupe d'Hel a obtenu la note de 13,5/20. Cette note les classe au 3^{ème} rang/4.

	Evénement(s)	Note
1	PPCP1 phrase en poids contreponds (porters statiques)	3,5
2	<i>Coup de projecteur</i>	3
3	Machine	3,5
4	<i>Coup de projecteur</i>	
5	PPCP2 phrase en poids contreponds (Porters dynamiques)	3
	Bonus	0,5
	Total	13,5

⁵⁸³ Leçon3Acte5sc8TDP127P.

Le groupe a réalisé les différents événements demandés. P. repère que « le *coup de projecteur* des filles » n'est pas suffisamment mis en valeur par les garçons, alors que Tip et Lau ont adopté des conduites de « faire valoir » pour le groupe de garçons. P. explique que les phrases en poids-contrepois s'organisent autour d'intention expressive repérable de type « intrigue policière » avec un jeu d'arrestation, de course poursuite en final. Les postures et mimiques de chacun sont révélatrices d'un jeu d'acteur : Jim et Bra poussent Hel, le dévisagent et le mettent au sol avec des appuis marqués. D'autre part, les porters sont à la fois complexes et originaux (comme le plongeon de Jor dans les bras de Tip et Hel) et l'engagement des élèves est devenu maximal dans l'interprétation de personnage. P. « (...) le groupe de Jimmy et Jor (...) est entré dans l'interprétation de la police et ils étaient complètement dans leur personnage de A à Z. » La confrontation avec le public dans les leçons a permis au groupe de basculer de registre : d'un registre « mystérieux » improbable pour le spectateur, il est passé à un registre satirique, tournant en dérision la maréchaussée par une course poursuite comique, à la façon de Benny Hill, approuvée par les spectateurs.⁵⁸⁴ Si pour certains groupes comme celui d'Ade ou d'Adr, la bascule du jeu ordinaire au jeu d'acteur s'est opérée dès la première séance, pour le groupe d'Hel, la bascule « du jeu enfantin » : comme trainer Jor par terre pour rire, au jeu pour le regard des autres ne s'est opéré qu'à la 8^{ème} leçon. On repère que les bascules de représentation liées à l'apprentissage s'exercent à des moments différents, en fonction d'occasions particulières d'interactions corporelles ou verbales comme lors des confrontations qui semblent en définitive se révéler comme des moments charnières qui font *milieu* (Brousseau, 1998) dans la prise de conscience des décalages entre ce que je pense donner à voir et ce que je donne à voir.

1.2.3 : Synopsis spectacle du groupe d'Ade, Mari, Clé, (Flo Absent).

Cf. Annexe 9 : synopsis spectacle d'Ade.

La note obtenue du groupe d'Ade est de 15/20. Cette note les classe au deuxième rang/4.

	Événement(s)	Note
1	Machine	4
2	PPCP1 (porters statiques)	4
3	<i>Coup de projecteur</i>	3
4	PPCP2 (Porters dynamiques)	3
5	<i>Coup de projecteur</i>	
	Bonus	1
	Total	15

⁵⁸⁴ Acte4sc4TDP203Ade.

On repère que l'absence de Flo ne déstabilise le groupe. Ici comme les professionnels, le groupe s'est inscrit dans une adaptation de dernière minute en ajustant les rôles et déplacements de chacun, et les porters. Le groupe enchaîne les différents événements avec le final où Ade joue le personnage distrait qui ne parvient pas à trouver la bonne sortie de coulisse et se voit rejetée par ses partenaires. C'est bien le jeu burlesque d'Ade qui soutient le jeu de ses camarades : « (...) C'est Ade qui a introduit son personnage (...) dès le départ. » P. fait ici allusion à la première leçon de jonglerie où Ade introduit un jeu burlesque avec sa balle. Il salue son initiative de « prolonger ce jeu dans la présentation des différents spectacles : « Donc finalement, comme quoi, (...) on arrive encore à être surpris le jour du spectacle par ce qu'ils peuvent nous faire (...) ». ⁵⁸⁵ Mar et Clé, élèves un peu effacées, ont été entraînées par l'engagement d'Ade et Flo, les deux leaders. Lors du spectacle, le duo Mari et Ade s'engage dans des circulations burlesques entraînant des chutes qui se révèlent comiques. Mari joue le jeu, « coachée » par Ade, mais Clé, privée de son partenaire, se révèle en difficulté pour « jouer le jeu » et reprend les déplacements basiques observés en leçon 5. Ici on relève l'importance des leaders dans ce groupe (Rey, 2000, p.119) qui sont des aides, voire des moniteurs pour le groupe. Mais on peut s'interroger pour les « élèves suiveurs » de la réalité de l'intégration des savoirs : si Clé s'engage dans les déplacements « tirés par un fil », elle reste ici sur une conduite ordinaire, signe que non « étayée » par un tiers, elle ne peut agir « *proprio motu* ».

1.2.4 : Synopsis spectacle Groupe Adr, Pau, Mar, Que

La note obtenue par le groupe d'Adr est de 17,5/20. C'est la meilleure note de la classe.

1	PPCP1 phrase en poids contreponds (porters statiques)	3,5pts
2	PPCP2 phrase en poids contreponds (porters dynamiques)	4,5pts
3	Machine	4pts
4	PPCP1 phrase en poids contreponds (porters statiques)	
5	<i>Coup de projecteur</i>	4,5pts
	Bonus	1pt
	Total	17,5pts

Le groupe obtient les meilleures notes de la classe. On s'aperçoit ici, que l'enseignant a une perception globalisante de la prestation : il prend en compte à la fois l'exécution du contrat

⁵⁸⁵ Interview P. TDP133.

technique : « ...parce qu'il manque une jonglerie de Pau », la complexité technique : « des contacts relativement simples contrebalancés par un jonglage plutôt difficile par rapport aux postures renversées. », la mise en scène : « (...) c'est ce qui se fait de mieux. » et la part artistique : P. : « Ils jouent leurs personnages et mettent en valeur le personnage (Adr) là, je suis en niveau 3, sur la mise en valeur et même en jonglerie car on est en deux puis trois balles et en plus il arrive à avoir des postures expressives il arrive à articuler difficile et original. Ça c'est génial ! »⁵⁸⁶ Il semble en effet que la tenue des personnages soit le point fort du groupe qui de surcroît ne se laisse pas déstabiliser par l'erreur et parvient même à la masquer à leur enseignant : J. : « là ils se trompent (Pau rappelle discrètement le groupe qui oublie la dernière Acte) » P. : « Ah ! Pau ! Mais c'est vrai que je n'avais pas vu qu'ils se trompaient. Par contre pour l'interprétation, c'est génial, ils restent dans leurs personnages de A à Z. »⁵⁸⁷ On peut ici s'interroger sur le découpage préalable qu'a réalisé P. pour des facilités de notation entre « part technique, part artistique et de mise en scène » car on s'aperçoit que ces dimensions enseignées de façon conjointe semblent, au bout du compte, difficilement dissociables. P. : « Vu comme ça, ça fait beaucoup de choses mélangées, mais on articule les trois. Là on voit sur un global. De toute façon on ne peut pas avoir la tête sur un événement, noter, avoir la tête sur un événement noter. »⁵⁸⁸ P. évalue en fonction des critères annoncés et ajuste sa note par des modalités compensatoires. On peut penser que cette difficulté, d'extraire la part de technique, d'artistique (jeu d'acteur) est de mise en scène ou *mouvement* est le signe tangible que les élèves ont réalisé une production enchâssant les trois dimensions, d'où la difficulté de l'enseignant, d'extraire l'une d'entre elles, de l'ensemble.

2. : Bilan jeux d'apprentissage jeux épistémiques.

2.1 : Les jeux d'apprentissage observés autour des trois genèses et d'un quadruplet définit, dévoluer, réguler, institutionnaliser (Sensevy, 2007).

Les interactions langagières et corporelles qui constituent les leçons doivent pouvoir être décrites autour du triplet des trois genèses méso, chrono et topo-genèses citées par Sensevy (2007). Dans ce triplet, nous faisons fonctionner un autre outil d'analyse construit par Sensevy (2007) : le quadruplet qui définit la dynamique des *jeux d'apprentissage* et en particulier l'activité de l'enseignant : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser (Sensevy, 2007).

⁵⁸⁶ Interview post-cycle TDPP.182.

⁵⁸⁷ Interview post-cycle TDPP. 179 TDPP.180.

⁵⁸⁸ Interview post cycle TDPP.186.

2.1.1 : Processus mésogénétique :

« La genèse du *milieu* constitue ainsi une dimension centrale des institutions didactiques, à quel que grain qu'on les considère, et le travail conjoint du professeur et des élèves peut se considérer à cette aune. » Le *milieu* constitue l'*arrière-fond* (Sensevy, 2007) des transactions didactiques tout comme les *contrats* qui les régissent. » (Sensevy, 2007). Le *milieu* comporte des objets choisis pour leur épaisseur culturelle. En d'autres termes, le choix est déterminé par ce qui est reconnu comme l'essence des *jeux épistémiques* des experts mais aussi reconnu comme nécessaire par l'enseignant qui cherche à poser les bons problèmes au sens entendu par Brousseau (1998) pour faire « passer » la classe, de l'*ancien* (représentations, comportement) au *nouveau* ». Relevons ces objets culturels.

- La jonglerie est minimaliste (peu de balle) mais variée, inspirée du paradigme de la jonglerie contemporaine qui introduit une charge expressive forte aux côtés d'une technique revisitée (*isolation, contact, rouler, flash*). Cette jonglerie spécifique amène l'élève à aller vers le *nouveau* : si l'on considère que l'*ancien* consiste « à manipuler des balles pour manipuler », ici il s'agit de faire une manipulation expressive. Par exemple à la Leçon 1, d'un lancer et rattraper de balle *ordinaire* que fait Flo, il passe à un lancer de balle pour faire croire qu'il « se fait assommer par celle-ci ».

- Une acrobatie, « art d'ajuster les extrémités » : A l'acrobatie spectaculaire du cirque traditionnel ou de la gymnastique est préférée une acrobatie conçue comme « l'art d'ajuster seul et à plusieurs ses extrémités corporelles pour réaliser des portés acrobatiques de faible hauteur mais qui nécessitent des ajustements corporels fins (poids contrepoids). C'est ainsi que l'on suit le groupe de Val dans l'ajustement subtil des contacts entre les partenaires dans la construction de la machine : l'équilibre est délicat, précaire, nécessitant la concentration de chacun des protagonistes.⁵⁸⁹

- Le milieu comporte une charge instrumentale faible pour une charge sémiotique élevée. On repère ici, que les objets culturels (jonglerie, acrobatie) choisis engagent les élèves dans une activité de création avec une dimension instrumentale faible pour une dimension sémiotique forte. En d'autres termes, la jonglerie proposée aux élèves est *minimaliste*, se réalise à une balle mais avec le choix de figures à forte dimension symbolique (*isolation, flash*) comme l'organise le jongleur contemporain. De la même manière, les acrobaties portées sont de faible hauteur mais se veulent expressives et originales. D'autre part, si le *coup de projecteur* a pour objet de donner à voir de plus grandes difficultés techniques en jonglerie et acrobatie, il n'en demeure

⁵⁸⁹ Leçon3Acte5.

pas moins que la gestuelle développée, par les pairs pour mettre en valeur le numéro (*le chœur*) est à forte charge *sémiotique*.

-Le milieu comporte un espace scénique délimité par des coulisses qui seront notamment utilisées par Ade pour faire des signes aux spectateurs,⁵⁹⁰ ou par le groupe d’Hel qui fait une course poursuite derrière Tip, en entrant et sortant des différentes coulisses.⁵⁹¹ La scène est un espace clos mais ouvert sur un *quatrième mur* invisible mais bien réel qui sépare les circassiens des spectateurs. Ce quatrième mur sera franchi par les élèves impliqués dans des jeux d’acteurs : c’est Pau qui instaure un jeu de communication à la fin de son spectacle pour organiser les applaudissements du public⁵⁹², c’est Tip qui vient chercher dans le public les lunettes lancées par Hel,⁵⁹³ mais aussi Val qui vient s’asseoir dans le public.⁵⁹⁴ Il semble d’emblée que les élèves se sont appropriés en tant que circassiens « en herbe », l’espace ainsi circonscrit. Le lieu ordinaire du gymnase devient, ainsi organisé, en un lieu extra-ordinaire, chargé d’émotions : « L’espace ludique consacre l’abolition du temps historique. C’est un centre du monde. » (Jeu, 1977, pp.31-32). D’autre part, on repère que le rituel des « trois coups » et que le salut final, renforcent la puissance de l’événement : c’est un temps hors temps « ordinaire ».



⁵⁹⁰ Leçon1 Acte6.

⁵⁹¹ Leçon9 Acte5.

⁵⁹² Leçon9 Acte9sc 10TDA281à293P.

⁵⁹³ Leçon9 Acte5sc 13TDA136à141gpeHel.

⁵⁹⁴ Leçon 9 Acte3sc8-9TDA66gpeVal.

- Le milieu met en présence l'acteur -le spectateur- l'enseignant dans un *contrat* prédéfini, celui de donner dans un premier temps des commentaires sur « des points positifs » pour ensuite donner des « choses à améliorer ». P. démarre souvent par : « Quel est leur point fort ? » A la Leçon 7, après le spectacle de Val, P.: « C'est quoi leur point fort ? » E : « L'isolation M'sieur ! »⁵⁹⁵ P. explique cette décision pédagogique : « Ecouter un spectateur c'est aussi avoir les points positifs pour accepter les points négatifs (...)»⁵⁹⁶ L'enseignant instaure un rituel de phase de « coup d'œil » où les spectateurs sous la guidance et la régulation de leur enseignant livrent leurs commentaires aux acteurs. L'enseignant confie aux différents groupes, l'observation d'un critère à l'aide d'indicateurs. Par exemple, à la Leçon7Acte5sc1 P. : « Vous (*il désigne le groupe d'Ade*). Vous regardez la complexité. (.) Est-ce qu'elle est présente à chaque fois, sur les jonglages et sur les porters. Elle doit être présente tout au long du numéro. Vous, (*il désigne le groupe d'Hel*) vous regardez l'originalité. Est-ce que c'est original du début à la fois (.) Est-ce qu'ils sont dans leurs personnages du début à la fin. Est-ce qu'on y croit jamais, de temps en temps ou tout le temps. » Ces critères couplés avec les indicateurs semblent avoir été identifiés par les élèves. La complexité semble avoir été repérée par les élèves comme à la leçon 5 P. : « (...) est ce que leur porters sont complexes ? Hel : « Ben oui ! Hein ! » P. : « Pourquoi c'est complexe ? » E : « elle peut perdre l'équilibre. »⁵⁹⁷ Sur le plan de l'interprétation des personnages, le jugement des spectateurs peut être abrupt, comme à la leçon 4 où à Hel déambule de façon *ordinaire* dans le jeu des circulations. A la question de P. : « Mari tu y crois ou pas ? Mari s'exclame : AH NON ! »⁵⁹⁸ A la leçon 2, les spectateurs expliquent à la suite du spectacle d'Adr, ils rigolaient beaucoup ! P. : « quand ils rigolent qu'est ce qui se passe ? » « On regarde plus celui qui rigole. »⁵⁹⁹ Sur le plan artistique, le spectateur peut conseiller comme Val qui explique : « On dirait Hel est aveugle ! (Hel hausse les épaules, d'un air dépité) A Hel : mais si ça rend bien, conserve le ! »⁶⁰⁰ A la leçon 1, les spectateurs sont sollicités par P. sur le spectacle d'Ade qu'ils ont beaucoup applaudi : A la question « vous en avez pensé quoi ? » les élèves répondent « c'est super...à la limite ce qu'il manque c'est le maquillage en plus...un nez rouge. »⁶⁰¹ Sur le plan de la mise en scène, les élèves peuvent repérer « des espaces vides » comme Val : « Ils n'ont pas été là-bas. »⁶⁰² Pour l'enseignant, les notions d'artistique, de mise en scène et de complexité technique semblent comprises par les spectateurs : « elles sont bien passées, parce qu'à chaque fois on en parlait, à chaque séance elles

⁵⁹⁵ Leçon7Acte6Sc1 TDP152P. 153é.

⁵⁹⁶ Interview post cycleTDP125.

⁵⁹⁷ Leçon5Acte3sc10TDP 201 à 205.

⁵⁹⁸ Leçon4Acte3Sc4Tab2TDP67à69.

⁵⁹⁹ Leçon2 Acte7sc 4 TDP146à 149..

⁶⁰⁰ Leçon8Acte2Sc4TDP57é

⁶⁰¹ Acte6sc3TDP189à193

⁶⁰² Leçon 7Acte5sc5TDP319Val.

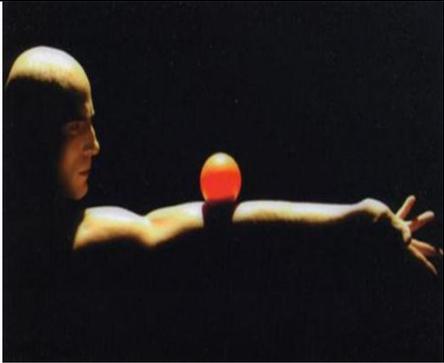
ressortaient (...) Ce sont des notions dont on se servait au moment des analyses des prestations. Le regard du spectateur est centré sur ces trois notions là. Comme à chaque fois on l'a repris et redéfini, c'est bien entrer dans l'esprit des enfants et puis ils se sont préoccupés de ça au moment des compositions. »⁶⁰³ On repère que les commentaires de l'enseignant s'efforcent de réunir acteur et spectateur autour de ce qui fait sens dans le jeu circassien, c'est-à-dire la mise en tension de la technique avec l'artistique et la mise en scène. Il revient au spectateur de reconnaître ou non les *signes-processus* (Montais, Louvel, 2012, p.61) de la construction d'un spectacle de cirque qui doit tout à la fois être complexe et expressif, le spectateur devenant alors par ses commentaires et réactions, le co-constructeur de la production comme à la Leçon 8 lorsque Val conseille à Hel de garder son jeu avec ses lunettes de soleil qui, à partir de cette intervention, vont devenir le fil conducteur de la création du groupe. L'enjeu est de partager une *grammaire* commune qui parle à la classe. Spectateurs et acteurs sont « les co-créateurs de *signes-processus*, élaborés à partir d'outils matériels et symboliques communs, produits au fur et à mesure de l'avancée du temps didactique. » (Montais-Louvel, 2012, p.88). Cependant, on constate que c'est souvent l'enseignant qui reformule, sélectionne ce qui l'intéresse ou donne la solution : « je vais vous le dire » comme à la leçon 8 où nous suivons les commentaires du spectacle d'Hel. P. : « Est-ce qu'à un moment vous n'avez pas eu du mal à voir quelqu'un ?- pas de réponse- Bon je vais vous le dire, c'est quand vous êtes là (.) (*Il pointe du doigt la zone côté jardin*) et que vous poussez Hel, c'est sympa ce que vous faites, mais nous, on voit bien parce que l'on est sur le côté, mais ceux qui sont face ne voit pas celui qui est derrière. »⁶⁰⁴ On repère aussi que ce sont souvent les mêmes élèves qui font des commentaires : Pau, Adr, Ade, Flo ou Val qui sont sur le plan scolaire, de bons élèves. Toutefois, dès la 4ème séance, certains élèves en difficulté scolaire, comme Hel et Jor interviennent davantage dans le débat, signe que le débat fait « sens » pour la classe. Ici, la classe semble dépasser la dimension passage « obligé » au sens scolaire pour devenir un passage attendu, obligé au sens d'outil indispensable, désiré par la classe qui fait *milieu* au sens didactique de Brousseau. Ici, il semble que la classe agisse à la façon d'une troupe qui s'inscrit dans un projet artistique bâti grâce aux communications avec les « chorégraphes ».

- Le rapport à l'œuvre : le visionnage d'une séquence issue du spectacle *Plume, Plic-Ploc* entre dans la volonté d'une confrontation de la classe aux œuvres. Le chercheur a choisi une séquence où le jongleur réalise une jonglerie avec une balle qui se révèle être un condensé de sens présentant les propriétés de la matière jonglistique contemporaine (au sens de Spinoza : « toute l'idée de la mer est dans une goutte d'eau ») On peut voir le jongleur enchaîner

⁶⁰³ Interview post-cycleTDP33.

⁶⁰⁴ Leçon8Acte2scTDP147à151.

différentes figures : comme l'isolation : la balle ne veut pas obéir au jongleur qui veut l'emmenner en coulisse, la balle roule sensuellement sur son corps, puis la balle coincée dans le genou, l'artiste exécute des acrobaties. La balle est enfin lancée pour atterrir dans une caisse, l'artiste adoptant une posture expressive, debout les bras croisés, et suit du regard la balle tombée dans la caisse (Flash). Ce visionnage a été réalisé *a posteriori* de l'enseignement de la jonglerie. Pour l'enseignant il s'agissait dans cette diffusion *a posteriori*, de faire repérer à la classe la correspondance de leur expertise nouvelle avec la référence culturelle. Ce qui fait dire à un élève : « oh il fait comme nous ! » Ici les élèves se reconnaissent comme circassiens car ils ont éprouvé « les impératifs d'une technique, la résistance d'un matériau, les hasards d'une forme, les bonheurs ou les ratés de l'échange et de l'improvisation » (Vitali, 2006)

	
<p>Victor Kee jongleur russe photo jogle-story. fr</p>	<p>Ade leçon 1</p>

	
<p>Jor essaie de faire tenir sa balle sur la tête Leçon 1</p>	<p>Nikolaus clown jongleur (photo internet)</p>

2.1.2 : Processus topogénétique :

La *topogenèse* pose la question qui ? Plus précisément comment qui ? Elle incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants. La catégorie de *topogenèse* constitue ainsi un analyseur privilégié de la nature

conjointe des transactions. (Sensevy, 2007). Rappelons que l'analyse des interactions effectives se fait à l'aide des deux notions didactiques du *jeu d'apprentissage*, celui de *milieu* et de *contrat*. Voyons la partition du *contrat*.

2.1.2.1 : Le contrat les protagonistes de la pièce (acteurs, spectateurs, enseignant)

A la leçon 1, P. demande à la classe à la suite de l'apprentissage de figures en jonglerie de « construire maintenant une machine à jongle. Il faut par groupe choisir un *lancer* trois chiffres (5fois) un *contact*, un *flash*, une *isolation*. Pour choisir (...), il faut que tout le monde sache le réaliser. Cette machine doit savoir se déplacer et en plus il faut que vous soyez synchro.» P. : « Je vais vous désigner l'endroit de votre entrée et de votre sortie. »⁶⁰⁵ Nous sommes ici dans un contrat des fondamentaux au sens entendu par Montais-Louvel, (2012, p.75) de l'activité circassienne : une jonglerie collective organisée autour d'un projet expressif, selon le paradigme contemporain.

Les acteurs : Chaque groupe construit des *routines* différentes sur les trajets désignés. On repère le groupe de Flo qui arrive à faire évoluer cette construction en respectant les *règles définitoires*. Il semble que la nature des techniques enseignés (isolation, contact) et la *règle* se déplacer ont amené le groupe à présenter une histoire singulière : de *l'isolation* où la balle ne semble pas se laisser domestiquer, au *flash* où on la récupère dans le tee-shirt (comme si la balle était insaisissable par les mains), au *contact* appelé « bougie » qui devient prétexte (comme on le ferait dans le noir) à explorer l'espace comme les coulisses. Si la balle semble se rebiffer (chute de la balle d'Ade) une fois ramassée, houspillée, elle reprend le chemin des trajectoires aériennes décidées par le groupe. L'enseignant a défini les règles du jeu (*règles définitoires*) : une *routine* à laquelle les spectateurs doivent « croire ». Cette règle « faire croire » « donner l'illusion » semble avoir sollicité la créativité du groupe qui adopte alors *les gestes*, au sens entendu par Guy (2001) nécessaires pour raconter une histoire. La forme de *réticence* (Sensevy, 2007) de l'enseignant à laisser une partie de l'énoncé dans le vague avec l'expression : « on doit y croire », semble avoir engagé les élèves vers la construction d'une *routine* en narration avec l'interprétation de personnages, comme peuvent le faire les jongleurs contemporains. Si les règles sont données dans la conception de la *routine*, les stratégies sont à construire. L'enseignant passe sous silence des solutions, en sollicitant l'imaginaire des élèves qui est lors de l'enseignement-imitation de *l'isolation* déjà « enclenchée ». L'enseignant énonce les *règles définitoires* du *jeu d'apprentissage*, mais « tait » une partie des savoirs qui se doivent d'être découverts par l'expérience menée dans le *milieu* qui doit alors jouer son rôle « antagoniste » (Sensevy, 2007). Comme à la leçon 1 où le groupe d'Ade a mené autour de la balle une histoire qui lui appartient et que nous avons décrite plus haut. Ici le *contrat* comprend les spectateurs qui

⁶⁰⁵ Leçon1 Acte4 TDP156.

deviennent les témoins-conseils des acteurs, en repérant si les règles du jeu sont respectées,⁶⁰⁶ en l'occurrence si les *signes-processus* du savoir sont perçus comme : la richesse de la *routine*, le synchronisme des partenaires, l'authenticité de leur engagement dans la tenue du personnage, le placement sur scène. La phase de commentaires après le spectacle est l'occasion de repérer la *stratégie gagnante* et d'institutionnaliser les savoirs sous-jacents : pour qu'on y croit, il faut tenir un jeu d'acteur jusqu'au bout. P. : « Ade est forte dans le personnage, on est attiré, elle garde son personnage jusqu'au bout, elle fait tomber sa balle, elle rigole (P. hoche la tête): Oh ! J'ai fait tomber ma balle et elle repart. »⁶⁰⁷. Les élèves spectateurs s'exclament : « A la limite ce qui manque c'est le maquillage en plus !⁶⁰⁸ ». Ils ont repéré l'authenticité du jeu d'Ade, pour eux, elle accède au statut d'une circassienne experte, ils semblent saisir implicitement qu'ici « Le vrai costume est sous la peau » (Guy, 2002a).

Spectateurs : L'enseignant précise pour les spectateurs la base du *contrat de l'écoute attentive* des acteurs : « on se tait et on regarde » (*Ibid.*) pour être en mesure de repérer *les signes processus* (*Ibid.*) du mouvement P. : « Attention les spectateurs – (...) vous devrez leur dire à la fin, s'ils ont rempli le contrat (ou commande), s'ils sont en synchro et si on « y croit ou si on n'y croit pas »⁶⁰⁹ Nous sommes ici dans *un contrat écoute* (au sens de Montais-Louvel, *ibid.*), d'attention à soi et aux autres mais aussi dans le contrat de reconnaissance *des signes-processus* du spectacle (*Ibid.*), c'est-à-dire le respect du contrat technique, un travail en synchronisme et interprété, au sens de jeu d'acteur dont les signes ont été expliqués lors de la famille *isolation*.⁶¹⁰

2.1.2.2 : La partition topogénétique entre spectateur, acteur et enseignant.

La confrontation spectateur-acteur peut se faire au cours de la première partie de la leçon pour expliquer le *jeu d'apprentissage* et trouver *des stratégies gagnantes*. C'est ainsi qu'à la leçon 4, P. cherche à faire réaliser un porter au groupe de Val et demande à l'un des partenaires Bra : « Il faut que tu trouves le moyen de supprimer les appuis de Val avec un dos plat et avec les jambes. » Bra prend à bras le corps les jambes de Val et tente de les soulever, sans succès. P. interpelle la classe « Quelqu'un a une autre idée, plus facile ? Hel se lève, se glisse sous les jambes de Val et les soulève. Ici les élèves sont sollicités pour montrer une stratégie trouvée pour porter un partenaire en « sécurité ». Si la première solution est écartée par l'enseignant car elle se solde par une chute, la suivante est reconnue comme efficace. P. : « Ouais stop, et on re-démonte de la même façon » L'enseignant donne des éléments de savoir pour réaliser le montage et le démontage d'un porter, il y a une chronologie à respecter : Voilà le principe d'un

⁶⁰⁶ Leçon1 Acte4scène1TDP171P.

⁶⁰⁷ Leçon1sés6sc3TDPP.187.

⁶⁰⁸ Leçon1sés6sc3TDPES190

⁶⁰⁹ Leçon 1Acte4sc2TDP168.

⁶¹⁰ Leçon1 Acte2sc4 Tab2TDP129P.

porter (...) : un montage : le premier s'installe, le deuxième vient dessus, le troisième intervient. Pour le démontage c'est l'inverse, le troisième s'en va, puis le deuxième, puis le premier. Si vous ne faites pas ça, les structures vont se casser la figure. »⁶¹¹

		
<p>Bra s'apprête à soulever avec les bras les jambes de Val. l'intercepte : P. : « Il faut que tu trouves le moyen de supprimer les appuis avec son dos plat et avec ses jambes. (Leçon4Acte6sc1TDA200Bra) P. : « Quelqu'un a une autre idée, plus facile ? (Leçon4Acte6scène1TDP201) - Hel se lève- Montre un peu ». (Leçon4Acte6scène1TDP203)</p>		
		
<p>Hel se glisse sous Val et soulève les pieds Val se retrouve en équilibre sur deux porteurs-</p>	<p>P : « ouais stop, et on re-démonte de la même façon »</p>	<p>Hel se dégage. (Leçon4Acte6sc1TDA204Hel)</p>

Une autre *partition topogénétique* à la leçon5 s'écrit : ici il s'agit de donner à voir un exemple de geste efficace : P. sollicite Clé pour donner à voir à la classe, une circulation (tirer par un fil) réalisée au ralenti, qui doit donner l'illusion d'une course. La co-monstration semble avoir un double enjeu : à la fois faire ressentir à l'élève manipulée des sensations nouvelles issues d'une motricité au ralenti et à la fois pointer pour les spectateurs, la stratégie gagnante et les éléments de savoir à intégrer.

⁶¹¹ Leçon4Acte6sc1TDP201P.

<p>(il l'imite bras ballants sans expression - les élèves rient et Clé aussi) Qu'est-ce qu'elle pourrait faire ?(Leçon5Acte2sc15TDA92P.)</p>	<p>Flo : ça ! il se déplace lentement (<i>P. et Flo s'engagent dans une course ralentie</i> (Leçon5Acte2sc15TDA93P.-94Flo)</p>	<p>On est tous les deux au ralenti et on joue sur les personnages, on amplifie le mouvement et quand je joue sur le ressort (Leçon5Acte2sc15TDA95P.)</p>

Clé, malgré les sollicitations de P. garde une marche *ordinaire*. P. sollicite la classe : « Qu'est-ce qu'elle pourrait faire ? » Flo se lève pour se déplacer au ralenti : il lève les bras lentement en montant très haut les genoux. P. alors lui saisit la main et ils entament tous deux « une course au ralenti »⁶¹² P. reprend ensuite la démonstration avec Clé qui peu à peu, sous les sollicitations de P. parvient à amplifier son mouvement pour donner l'illusion d'un ressort qui se détend et d'une course au ralenti. Si à la suite de cette démonstration commentée certains couples restent sur des comportements *ordinaires* comme Hel ou Clé., d'autres comme Adr et Que parviennent à reproduire l'illusion : « Là où il joue bien et c'est toi qu'il l'a dit (il désigne Ade) il joue bien sur les contrastes de vitesse : ralenti, ressort puis vite et il s'engage ensuite dans sa circulation ; C'est ça qu'on recherche. » P.reprend des éléments de savoir : pour réussir l'effet du « ressort » il faut jouer sur les composantes du mouvement avec des contrastes d'énergie et de vitesse.⁶¹³

A la leçon 5, scène 13, P. interroge les spectateurs sur la prestation d'Adr et Que et entérine les commentaires des élèves qui mettent en évidence l'intérêt du jeu du duo avec ses effets de contraste, d'illusion de ressort avant la circulation et de continuité dans le relais.⁶¹⁴ Les spectateurs rendent compte aussi de l'intérêt de la cascade (chute) de Pau qui emmenée par Mar dans une circulation en cercle finit au sol à plat ventre. P. encourage à renouveler cette improvisation qui produit des effets sur les spectateurs, mais recommande de l'inscrire dans un projet sécuritaire.⁶¹⁵ Le *contrat* qui lie ici les protagonistes est de rendre compte des effets perçus et de prendre la mesure des décalages existants entre les effets voulus et les effets réellement perçus par les regardants pour « faire bouger » les représentations des regardés et infléchir leurs choix à venir. Si l'on considère ce dernier type de confrontation, on repère l'installation d'un véritable protocole de confrontation avec les acteurs assis en ligne face aux

⁶¹² Leçon5Acte3sc8TDP199P.

⁶¹³ Leçon5 Acte sc8TDP199P.

⁶¹⁴ Leçon5Acte2sc13TDP73P .

⁶¹⁵ (Leçon5Acte2sc13TDP79P.)

spectateurs. L'enseignant reste assis entre les deux groupes. On repère que les interrogations de l'enseignant vers la classe donnent lieu à des réponses qui se révèlent souvent pertinentes au regard de l'objet mais très souvent apportées par quelques élèves : Les premiers à réagir sont souvent Adr, Pau, Ade, Val, Hel, Jor, Jim. Si d'autres élèves prennent la parole, elle est souvent inaudible pour le chercheur car les conditions acoustiques sont mauvaises. Les questions posées au début et à la fin du spectacle sont : est-ce que c'est difficile, complexe, risqué et maîtrisé ? (pour les aspects techniques), est-ce qu'on y croit ? (pour le jeu d'acteur), est-ce que l'on se sent concerné ? (pour la mise en scène). L'enseignant d'emblée sélectionne, répète et reformule la réponse autour des savoirs visés. Pour les acteurs, il s'agit d'écouter les remarques des spectateurs et de l'enseignant : « on dirait Hel est aveugle ! (Hel lève les épaules) A Hel : mais si ça rend bien, conserve le ! », ⁶¹⁶ Mais aussi de réagir : Hel : « tout à l'heure, à l'essai, ça marchait ! ou « Ah non, ça c'est fait exprès, il n'a pas eu mal, c'était prévu ! » ⁶¹⁷

2.1.2.4 : L'enseignant et le rôle des démonstrations :

Les démonstrations vont servir à l'enseignant pour définir, réguler les *jeux d'apprentissage* et institutionnaliser les savoirs situés en « arrière-fond » des *jeux d'apprentissage*

Les démonstrations et la définition des jeux d'apprentissage.

Lors de l'explication de la leçon 3 (Acte1scène1), l'enseignant questionne la classe « C'est quoi le cirque ? » Il sélectionne parmi les réponses des élèves, les qualificatifs « d'impressionnant » ⁶¹⁸ et de « difficile » ⁶¹⁹ et les inscrit au tableau. On peut considérer qu'ici l'enseignant définit ce qui est pendant le cycle, la référence commune à la classe. Pour illustrer les critères d'une « machine difficile », ⁶²⁰ il utilise aussi une démonstration en « contraste » où il se met en jeu, avec une balle posée sur la main et une posée sur l'œil. ⁶²¹ Par cette opération, il tente d'associer à la modalité « difficile », la notion de perte de repère visuel pour se déplacer. Il définit la « difficulté d'une posture » par une certaine précarité introduite dans l'équilibre corporel usuel (une posture où « l'on risque de se casser la figure ») ⁶²² et utilise à nouveau une démonstration « contraste ». ⁶²³ On repère que l'expressivité des postures est désignée par des critères de difficulté et de maîtrise. En d'autres termes pour faire expressif, il faut faire

⁶¹⁶ Leçon8Acte2sc4TDP57Val.

⁶¹⁷ Leçon8Acte2sc4TDP75Hel-Leçon8Acte2sc2TDP62Hel.

⁶¹⁸ C'est impressionnant ! (Leçon3Acte1scène1TDP4E)

⁶¹⁹ On s'attend pas à certaines choses (Leçon3Acte1scène1TDP3É) -c'est impressionnant (Leçon3Acte1sc1TDPE4) Pourquoi c'est impressionnant ?(Leçon3Acte1sc1TDP5P.) Plus c'est difficile mieux (Leçon3Acte1scène1TDP6É) P : répète « plus c'est difficile, mieux c'est (Leçon3Acte1scène1TDP7P.)

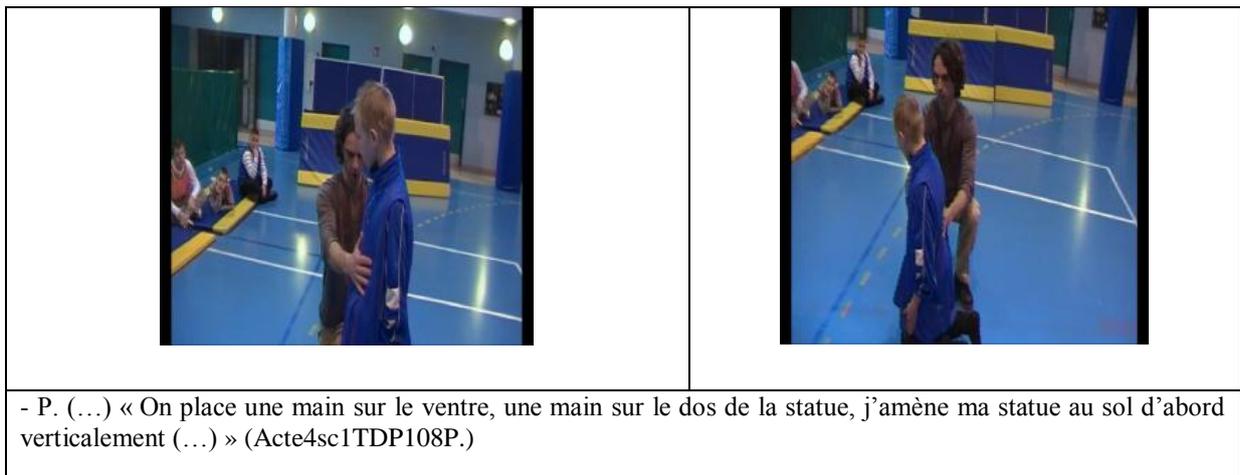
⁶²⁰ Quand elle dit (P. pointe du doigt l'élève) mettre une jambe en l'air, pourquoi c'est plus difficile ? (Leçon3Acte1scène1TDP15P.) Parce qu'il faut tenir l'équilibre (Leçon3Acte1scène1TDP16É)

⁶²¹ P. : « Alors pourquoi ça c'est plus difficile que ça ?- il met en équilibre sa balle sur son œil puis sa balle en équilibre sur le dos de la main- (Acte1- Scène 1TDP8-9P.)

⁶²² Leçon3Acte1scène1TDP11É.

⁶²³ Leçon3Acte1Sc1TDP18P.

« maîtrisé » et « difficile » en sortant de l'équilibre « ordinaire », de la verticalité de référence. P. : « On va essayer de se creuser la tête pour savoir ce que ça veut dire une posture expressive bien réalisée où on risque de se casser la figure (...) donc aujourd'hui on va s'entraîner à mettre en place une machine complexe, difficile à réaliser à cause des postures expressives qui vont être difficiles. »⁶²⁴ Pour définir *le jeu*, l'enseignant se met en jeu corporel pour rendre incisif des savoirs par l'adoption de postures en contraste, préciser les *règles définitives* du *jeu d'apprentissage* ou mettre en évidence des *stratégies gagnantes* ou perdantes : P. : (...) Si je suis comme ça en LDV est-ce que c'est difficile ? - P prend la posture basique LDV- Les élèves : « Non ! »⁶²⁵ Si dans cet exemple, P. est « seul en scène », le *milieu* comprend aussi des phases de démonstrations où P. et un élève se mettent en jeu : le *contrat* fixé est d'imiter dans un premier temps l'enseignant pour ensuite « faire seul, *proprio motu* » (Sensevy, 2007). On remarque que la leçon 4 (situation : « le sculpteur et la statue » et la leçon 5 (circulation « tiré par un fil imaginaire ») sont jalonnées de démonstrations d'élève pilotées par l'enseignant. Pour l'exercice : « le sculpteur et la statue » l'enseignant face à la classe manipule Jor et commente pas à pas, sous forme de consignes, les actions qu'ils réalisent ensemble. La co-monstration semble avoir un double enjeu : à la fois faire ressentir à l'élève manipulé les sensations issues d'une motricité orientée dans des espaces peu habituels, comme descendre au sol sur un axe vertical, mais aussi définir à la classe le *jeu d'apprentissage* et donner à voir et à entendre aux spectateurs, la mise à jour des *nouveaux signes-processus* mis en œuvre comme la lenteur et la descente sur une verticale.

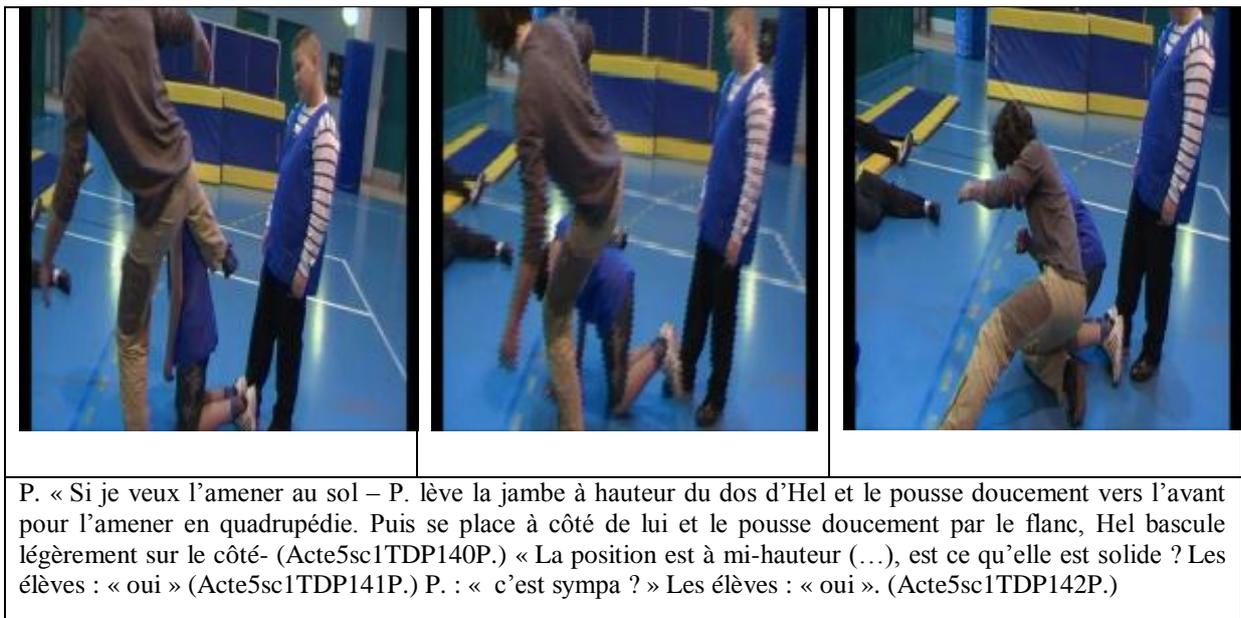


⁶²⁴ Leçon3Acte1sc1TDP20P.

⁶²⁵ Les référents de l'équilibre « quotidien » sont l'invariance de la position verticale du corps référé aux surfaces d'appuis plantaires et d'autre part le positionnement du regard stabilisé l'horizontale.



L'enseignant introduit une nouvelle variable à la situation la « statue et le sculpteur », il s'agit maintenant de faire descendre la statue par des contacts autres que les mains. Ici la fonction principale de la co-monstration est de préciser les *règles définitives* du jeu : faire descendre en manipulant l'autre en toute sécurité dans une posture finale à mi-hauteur. Si dans un premier temps Hel échoue sous la poussée de Jim P. intervient en montrant et en orientant le regard des spectateurs sur une stratégie efficace : des contacts autres que la main, une poussée lente orientée vers le sol et continue. : P. « Si je veux l'amener au sol – P. lève la jambe à hauteur du dos d'Hel et le pousse doucement vers l'avant pour l'amener en quadrupédie. Puis se place à côté de lui et le pousse doucement par le flanc, Hel bascule au sol sur le côté.



On remarque que cette démonstration se révèle être une illustration des savoirs à intégrer pour être efficace : appuis autres que les mains, lenteur et poussée orientée vers le bas. Les élèves explorent d'autres contacts que ceux démontrés tels que le front, les jambes, les coudes, et si certains groupes comme celui d'Hel ou Val sont sur des contacts très appuyés, l'ensemble des

« manipulés » anticipent les contacts, adoptent et reproduisent à chaque essai des postures stables et définies. Ce qui nous laisse entrevoir une intégration des savoirs inhérents à cette *règle stratégique*, à savoir pour le sculpteur : pousser le partenaire avec précaution et lenteur vers le bas en anticipant les effets de ses actions sur la sculpture. Pour la statue il s'agit d'anticiper les pressions exercées par des ajustements posturaux.

Les démonstrations et régulation des jeux d'apprentissage.

<p>P : « Soit il se déplace comme ça » - P. lève le bras avec une main relâchée - et se déplace en marchant-1^{er} temps : « on n'y croit pas » (Acte3sc5 TDP74P.)</p>	
<p>« (...) soit vraiment il est tiré par le fil et il est vraiment tiré. » - P. saisit la main d'Ant et l'entraîne rapidement. L'élève court le bras tendu avec précipitation.-2^{ème} temps : course en « rattrapé » devient alors une course en réaction, une course fonctionnelle qui présente alors un caractère authentique. On y croit ! (Acte3sc5TDA75P.)</p>	

Lors de la leçon 4⁶²⁶ après plusieurs essais de la classe pour réaliser des circulations « tirés par une partie du corps », P. remarque que la majorité des élèves courent le bras en avant avec un déplacement *ordinaire*. P. veut réguler la classe en signifiant l'importance de l'engagement moteur dans cette Acte. L'enseignant joue le contraste entre une posture relâchée et une posture tonique portée par une intention, celle de donner l'illusion que la main est organisatrice du déplacement. P. entraîne Ant par la main : L'élève court le bras tendu avec précipitation. Cette course en « rattrapé » devient alors une course en réaction, une course fonctionnelle qui présente

⁶²⁶ Leçon4Acte3sc5 TDP74P.

alors un caractère authentique. On y croit ! (on croit que la main dirige le mouvement). Cette démonstration en contraste lui permet de mettre en relation les postures et les effets de ces postures sur les spectateurs et d'en conclure : pour que le public croie en l'illusion, il faut être authentique dans l'intention et s'engager avec conviction. Après avoir défini, l'enseignant régule les *jeux d'apprentissage*. Après avoir observé la production des élèves, il propose des démonstrations. On peut les qualifier de démonstrations en imitation-modélisation interactive ou imitation interactive. (Winnykamen, 1990). L'enseignant augmente, la saillance des caractéristiques pertinentes de la tâche à réaliser et met en évidence des parties de l'habileté. (Lafont, 2002). Il utilise alors des démonstrations qui ont la particularité de présenter des *signes-processus* significatifs d'une *stratégie gagnante* en contraste avec d'autres repérés comme perdantes. Pour faire remarquer les stratégies perdantes, l'enseignant n'hésite pas à se mettre en jeu, ce qui fait rire les élèves. Ici la stratégie perdante est en quelque sorte mise en scène et dédramatisée par le jeu d'acteur de l'enseignant qui semble se mettre alors au rang des élèves, pour en quelque sorte décomplexer « l'erreur » en l'assimilant à un *bug* informatique et non à faute volontaire, culpabilisante (Astolfi,1997). C'est ainsi que dans la leçon 2, P. grossit les traits de la stratégie perdante qui consiste tourner le dos au public.⁶²⁷ ou à rester en ligne⁶²⁸.

	
<p>Ce qui serait bien c'est 1: la balle on évite... je ne dis pas qu'il faut toujours le faire, toujours de se placer comme ça par rapport au public (tournant le dos au public, penché en avant) en revanche, on a envie de voir les autres et je donne à voir la balle au maximum, ce n'est pas grave si elle est cachée par moments (...) Acte5sc3 TDP91P.)</p>	<p>NON, NON, NON <u>attention on n'est pas dans une boîte de sardines</u> (joignant le geste à la parole, il se serre, au garde à vous contre Adr en grimaçant) (Acte 5sc1 TDP65P.)</p>

Lors de la Leçon1, remarquant que Flo mâche du chewing-gum pendant la représentation, l'enseignant reprend l'incident lors de la phase de commentaires post-spectacle. Il mime avec

⁶²⁷ Leçon2Acte5scène3 TDP91P.

⁶²⁸ Leçon2Acte 5scène1 TDP65P.

grand bruit et avec une déformation outrancière de la bouche, le mouvement de mastication. Ce mime déclenche les rires à la fois des spectateurs et de l'élève incriminé. P. marque ainsi l'incongruité de cette action ordinaire sur scène. *L'arrière-fond* de cette interaction est que la scène appelle un jeu d'acteur qui se distance de la vie « ordinaire » même si il la donne à voir. Il se met en jeu aussi pour mettre en évidence les *stratégies gagnantes* : c'est ainsi qu'à la leçon 5, il imite le jeu burlesque adopté par Ade pour mettre en saillance les caractères de celui-ci comme le ralenti du mouvement ainsi que les expressions du visage assorti d'un bruitage : « on a bien vu Ade était au ralenti, on a bien vu même dans ses expressions, ooohhh, je suis au ralenti mais on voit bien son personnage. »



P. : Oui, les gestes et surtout le personnage (2'') là on a bien vu Ade était au ralenti, on a bien vu même dans ses expressions, ooohhh, je suis au ralenti mais on voit bien son personnage (2'') elle joue le jeu, d'accord ? (.) si vous êtes à 100 à l'heure on ne voit pas vos expressions (.) par contre il faut amplifier
(Leçon5Acte2sc15TDP90P.)

L'enseignant régule lorsqu'il observe des difficultés comme à la leçon 5, lors du jeu défini par la règle, réaliser des circulations par deux en se tirant par une partie du corps. L'enseignant repère que les élèves réalisent le jeu comme un jeu enfantin qui s'organise spontanément dans la vitesse et le dynamisme. P. fait remarquer au groupe spectateur, cette tendance qui ne prend pas en compte le spectateur. P. « Qu'est-ce que l'on a l'impression ? » ES : « Qu'ils courent à deux.⁶²⁹ En concertation avec le chercheur, il introduit une nouvelle *règle définitoire*, celle de la lenteur qui va se révéler un élément stratégique, car sollicitant chez les élèves une nouvelle organisation motrice. Le travail sur la lenteur va faire basculer une partie des élèves comme Adr et Que ou Flo et Ade, du jeu ordinaire, ludique à « jouer pour soi » à trainer un partenaire au sol, à courir ensemble, en un jeu spécifique entre deux acteurs portés par l'intention de jouer au *guide* et au *pantin* dans la continuité du mouvement.

Les démonstrations et l'institutionnalisation des éléments du savoir.

On repère que l'enseignant identifie les actions issues de *stratégies gagnantes* dans les différents *jeux d'apprentissage* proposés durant le cycle. *In vivo*, il peut alors faire part de son évaluation à certains élèves en réussite, par des approbations et des encouragements. Il semble qu'il procède à une institutionnalisation « non officielle » de la stratégie, si l'on considère que l'approbation

⁶²⁹ Leçon5Acte2sc9TDP54P.- Leçon5Acte2sc9 TDP55Ade-Leçon5Acte2sc9TDP56P.

dirigée vers un élève ou un groupe d'élève, renforce uniquement l'activité menée chez ces élèves désignés. Comme par exemple lorsque l'enseignant encourage les comportements de Mar et Pau qui lors de la leçon 2 font circuler rapidement la balle sur la posture du LDV. P. désigne la trouvaille : « c'est bien, c'est la chenille ! » P. semble repérer le déplacement de Pau. Son attitude, dos vouté, réalisant des circonvolutions rapides de haut en bas, dans un sens puis dans l'autre, proches du corps de Mar, rappelle les déplacements reptiliens d'une chenille sur un arbre.⁶³⁰ De même, lors de la leçon 3, il repère la *machine* de Val qui a subi des transformations au cours des essais et à gagner au bout du compte, au jeu de difficile (peu d'appuis et renversé) et original (contact variés entre les partenaires). L'enseignant s'exclame : « stop ! c'est super !⁶³¹ Ici le jugement de l'enseignant « celui qui sait » entérine et qualifie l'action comme *gagnante*, sans cependant mettre à jour dans cette situation, les « éléments du savoir » que semblent avoir intégrés le groupe. L'institutionnalisation des éléments du savoir se fera plus tard face à la classe lors des commentaires post spectacle.

L'institutionnalisation du savoir devant la classe :

L'activité principale d'institutionnalisation « officielle » (car s'adressant à l'ensemble des élèves) du savoir se mène à l'issue des différents coups d'œil et spectacles de la classe. Le regard du spectateur s'organise à partir d'un questionnement articulé de façon rituelle, autour « d'items » : Est-ce que c'est difficile ou complexe ? Est-ce que c'est original, quelle que chose que l'on n'a pas l'habitude de voir ? Est-ce que c'est expressif ? Est-ce qu'on y croit ou pas ? Est-ce que le spectacle est orienté par rapport au public ? C'est ainsi qu'à la leçon 1, le groupe d'acteurs fait face aux spectateurs. P. commente la prestation du groupe d'Ade que les spectateurs semblent avoir appréciés (applaudissements et rires nourris)⁶³² P. se place alors en « connaisseur » et détecteur de *stratégies gagnantes*. Sur ce que les élèves ont reconnu spontanément comme efficace en tant que spectateur. On peut supposer que ce sont les *signes-processus* qui sont reconnus, l'enseignant semble vouloir éclairer l'activité d'Ade et faire jaillir ainsi ce qui pourrait dès lors s'ériger en techniques efficaces pour réussir à l'avenir le jeu. C'est ainsi qu'il s'exclame : « Ade est forte dans le personnage, on est attiré, elle garde son personnage jusqu'au bout, elle fait tomber sa balle, elle rigole (P. hoche la tête), ce n'est pas grave : OH ! J'ai fait tomber ma balle (2''), et elle repart. Il commente la prestation d'Ade en l'imitant et délivre certains critères associés qui déterminent la pertinence de l'activité déployée : Si P. parle de personnage, sans en préciser les traits expressifs, il attribue sa pertinence au fait que le spectateur est attiré (signe d'authenticité : on y croit !). D'autre part, il insiste sur le fait que ce personnage est joué jusqu'au bout même lorsque la balle tombe (autre

⁶³⁰ Leçon 1Acte3scène2TDP14-15P.

⁶³¹ Leçon 3Acte5scène2 TDP78P.

⁶³² Leçon1Acte6sc3TDP185P.)

signe de compétence pour y croire il faut tenir son personnage malgré les incidents.) En plus la chute se révèle comme quelque chose qui n'est « pas grave » car elle devient pour Ade une occasion de créativité. Afin de figer en quelque sorte ces « techniques » efficaces, il mime en amplifiant les traits caractéristiques du jeu d'acteur d'Ade. A chaque séance, la phase de commentaires qui suit chaque présentation est l'occasion d'un repérage par la classe des *stratégies gagnantes* au travers de la mise en saillance *des signes-processus* révélateurs (Montais-Louvel, *ibid.*). A la suite du repérage, se déroule une phase d'institutionnalisation de ce que l'on peut considérer comme étant les savoirs de nature épistémique à intégrer pour réussir le *jeu d'apprentissage* et approcher ainsi de près les *jeux épistémiques*.

2.1.2.5 : Le rôle de l'enseignant : Le *milieu* allié (Roessler, 2009), l'étayage (Bruner, 1983)

Une attitude en *réticence*, *Topos bas* de l'enseignant :

On repère à la leçon 2 à l'acte 6, que les élèves adoptent les règles du jeu instauré par l'enseignant, voire « prolongent » et « dépassent » une des règles. En effet, à la règle : faire circuler la balle dans les espaces corporels définis par les postures des partenaires, Mar et Pau, répondent en se faufilant dans les espaces impliquant la totalité de leurs corps qui suivent alors les balles dans leurs circulations. Il semble qu'ici, les élèves font preuve d'émancipation dans le respect de la règle de l'improvisation qui est suffisamment ouverte pour être « revisitée ». Lors de la leçon 4, on repère lors des différentes interactions corporelles (manipulation, démonstration entre pairs, changement de rôle entre porteur et voltigeur) et verbales (discussions au sein du groupe et recherche de la validation de l'enseignant) que le groupe de Val expérimente plusieurs solutions pour réaliser un porter à quatre plus stable et original. La stratégie se bâtit au fur et à mesure des essais⁶³³ pour être dans un premier temps, gagnante sur le plan technique (stabilité de la posture et de son démontage⁶³⁴) pour devenir ensuite gagnante sur le plan expressif.⁶³⁵ L'expression de l'émancipation des élèves est remarquable, lors de l'évaluation où Ade et Chl ont inventé et mis au point, hors temps scolaire, des *entrées clownesques* riches du *jeu épistémique* du registre burlesque.⁶³⁶ La création des *entrées clownesques* de Chl et Ade est l'illustration terminale des effets stimulants du *milieu* proposé et du *topos* bas de l'enseignant dans le *contrat*. Si le registre burlesque et ses techniques, n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage particulier, le *milieu* défini par la règle « donner à voir un personnage auquel les spectateurs vont croire », conjugué à la régulation de l'enseignant qui encourage, valide, dès la première leçon les initiatives allant dans ce sens, semble avoir opéré.

⁶³³ Leçon4Acte6sc3TDA219-Leçon4Acte6sc3TDA224

⁶³⁴ Leçon4Acte6sc4TDA226gpeVal.

⁶³⁵ Leçon4Acte6sc4TDA226bAntVal.

⁶³⁶ Leçon9Acte2sc2TDP25à29-Leçon9Acte4TDP70à74-Leçon1Acte6TDP142à148-Leçon1Acte8TDP192à20.

L'attitude « basse » de l'enseignant permet au *milieu* de fonctionner en position « haute ». En d'autres termes ce rapport en faveur du *milieu* qui définit les règles comme « faire difficile et original, interpréter un personnage », permet à l'élève de redéfinir le *jeu didactique* initial et d'ajouter voire de prolonger les règles du jeu sans en modifier la structure initiale : il joue au jeu proposé et plus encore ; « ce qui revient à accepter la confrontation à l'ensemble des savoirs nouveaux introduits par le jeu didactique initial et d'en intégrer d'autres permettant d'aller encore plus loin dans son apprentissage. » (Roesslé, 2009, p.159).

Nos observations sur les interactions verbales et corporelles dans la classe repèrent que l'enseignant permet au *milieu* de fonctionner efficacement en donnant l'occasion aux élèves d'agir par eux-mêmes (*proprio motu*). Cela nous laisse penser que dévolution du savoir et *position basse* de l'enseignant dans le *contrat* ne signifient pas pour autant « laisser agir » les élèves simplement dans le *milieu antagoniste* : l'enseignant « fait jouer » et régule les *jeux d'apprentissage*. Il s'implique et porte le projet par le guidage ou *étayage* de la classe (Bruner, 1983) vers les *stratégies gagnantes*. Il « soutient » le *milieu* : encouragements, démonstration, manipulations, pointage et valorisation des *stratégies gagnantes*, sans l'envahir ; les élèves à chaque séance sont en position de témoins-conseillers et sont encouragés dans leur créativité. Rappelons que « ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. » (Bruner, *Ibid.*, p. 263). Le *milieu antagoniste* n'est pas suffisant pour apprendre, l'activité de celui qui sait, en l'occurrence l'enseignant, reste fondamentale pour constituer un *milieu allié* (Bruner, *ibid.*) où le *contrat* s'appuyant sur un *étayage* permet à l'élève par le biais des transactions, de résoudre les problèmes posés et d'adopter des *stratégies gagnantes* proches de celui de l'expert. Après avoir repéré que le *topos bas* de l'enseignant permet à l'élève de jouer *proprio motu*, nous avons analysé les outils utilisés par l'enseignant comme les démonstrations commentées, outils d'étayage des *jeux d'apprentissage*.

2.1.2.6 : La partition topogénétique dans le groupe :

On repère lors du cycle que certaines interactions corporelles et langagières entre les élèves marquent un partage du savoir en faveur de certains élèves qui se révèlent être des leaders positifs dans le *topos* (*Topos « haut »*). C'est ainsi qu'Ade et Flo vont se révéler des transmetteurs de *stratégies gagnantes* auprès de leurs partenaires : Mari et Clé plus réservées. Toutes les deux, lors des circulations notamment semblent embarquées par l'enthousiasme de Flo et Ade. Ade entraîne Mari dans une circulation avec chutes alternatives et passage devant le public dans un jeu burlesque et Flo entraîne Clé dans l'illusion d'une course au ralenti. (leçon5). On constate ce même transfert entre Adr qui guide Que dans des jeux de contraste (vitesse,

hauteur) dans les circulations. Flo, Ade, Adr et Pau exercent un *topos* haut dans la prise de décision et la réalisation que nous qualifions de positif pour leurs groupes. Par contre, on observe dans le groupe de Val, que Bra et Ale se cantonnent dans un jeu de copie de leur leader Val. En effet, malgré les interventions de l'enseignant à la leçon 3: « Chacun, vous devez être dans votre personnage. (...) individuellement, vous savez ce qu'il faut faire et non pas on regarde Val et on dit : Ah oui ...il fait ça je fais ça...il fait ça je vais ça », ⁶³⁷ nous constatons que Val joue le leader devant la scène avec des partenaires qui imitent avec plus ou moins de succès la jonglerie. Ici la partition avec le *topos* haut de Val, structure le groupe autour de ses décisions personnelles et entraîne le groupe dans la plate imitation du leader. Comme lors de la jonglerie où le groupe reprend la *routine* de Val sur l'isolation où la balle est un adversaire qui le frappe. Ale et Bra sont en décalage systématique et leur engagement est moindre.

La répartition topogénétique se repère aussi au sein du groupe lors du travail de rédaction sur le carnet de création. La discussion au sein du groupe d'Adr s'organise pour mettre au clair les circulations de chacun, ⁶³⁸ puis sur la reproduction graphique de la machine : chacun y va de son avis pour reproduire la machine. ⁶³⁹ Puis, les élèves repèrent des porters dessinés par l'enseignant, s'engage alors une discussion sur la difficulté du porter et sa possibilité de réalisation par le groupe. ⁶⁴⁰ Si c'est Pau qui écrit, le carnet va passer de mains en mains, la discussion est animée pour déterminer le rôle de chacun dans les circulations et la place de chacun dans la machine. On repère cependant que c'est « la bonne élève » qui écrit sous la commande de ses camarades.

2.1.3 : Processus chronogénétique

Le *milieu* proposé est un espace d'expérimentations autour de contraintes ciblées par l'enseignant. L'enseignant appuie ses interventions sur ce qui fait l'essence même des activités de spectacle : le « donner à voir ». Il maintient ses élèves dans cette problématique « épistémique » du jeu circassien : « comment faire pour impressionner les spectateurs. » L'enseignant multiplie les occasions d'être à la fois acteur et spectateur autour d'une même contrainte (fil imaginaire, statue, porter). C'est ainsi qu'un certain rituel s'installe avec plusieurs phases : la phase d'explications devant le tableau noir permet de mettre à plat la problématique de la leçon et son déroulé. Les démonstrations sont l'occasion d'illustrer, de préciser les *règles définitives* des *jeux d'apprentissage* ou de faire jaillir les *stratégies gagnantes* du jeu. Les phases de spectacle « officielles » ou en cours d'apprentissage permettent à la fois aux acteurs et

⁶³⁷ Leçon3Acte5sc8 TDP127P.

⁶³⁸ Leçon4Acte7sc2TDP252à266.

⁶³⁹ Leçon4Acte7sc2TDP267à 291.

⁶⁴⁰ Leçon4Acte7sc2TDP292 à 296.

aux spectateurs de partager les points de vue mais aussi de faire reconnaître au sein de la classe les singularités des trouvailles autour d'un même objet. Ces phases de « donner à voir » permettent à tous, à tour de rôle d'apprécier les différentes interprétations d'une même contrainte (ou comment passer du singulier de la contrainte posée, au pluriel des réponses trouvées- Leçon4). L'œuvre réalisée est une œuvre partagée entre spectateur et acteur. « Ces derniers (spectateurs) sont considérés comme les co-créateurs de *signes-processus*, élaborés à partir des outils matériels et symboliques communs, produits au fur et à mesure de l'avancée du temps didactique. » (Montais Louvel, 2012, p.88). Le *milieu et le contrat didactique* proposent un arrière-plan, où se jouent une culture commune, une *grammaire* constituée par le référentiel de *signes-processus* élaborés au cours du cycle et qui parle aux élèves. « Il ne s'agit pas simplement de simple application de règles de jeu dans un cadre donné, mais d'une prise de conscience de ce que peut être la danse (pour nous le cirque) selon les deux postures proposées (danseur/spectateur) par l'expérience de l'actualisation de *l'ici et maintenant*. » (*Ibid.*)

2.2 : Les jeux épistémiques.

Les pratiques artistiques comme les pratiques sportives sont des « objets « chauds », ni tranquilles ni stables » (Loquet et Roesslé, 2012, p.115), d'où ici, l'analyse du *jeu épistémique* qui doit questionner la réalité de l'épaisseur culturelle (ou anthropo-techniques) des objets sélectionnés. Si la forme aboutie de la pratique culturelle n'est pas accessible d'emblée aux élèves, elle peut dans sa forme contemporaine être décomplexifiée, sans être simplifiée en conservant les *gènes* de ce qui la fait naître et perdurer au travers des siècles dans la recherche d'émotions singulières. Nous reprenons à notre compte la thèse de Loquet Roesslé, (2012, p.15 : Si les pratiques circassiennes sont des « objets chauds » vivants, elles le sont, à la fois d'un point de vue méso, topo et chronogénétique. En d'autres termes, notre analyse, doit porter sur le potentiel de nos *jeux d'apprentissage* à faire approcher à nos circassiens en herbe, les *jeux épistémiques* du circassien expert en période de création à la fois d'un point de vue mésognénétique : quels savoirs « vivants » d'experts en jeu ? Quelles émotions, mobiles d'action, véhiculées ?, d'un point de vue chronogénétique : l'élève vit-t-il les étapes du processus de création de l'expert ?, d'un point de vue topo-génétique : la partition d'interactions entre les protagonistes est-elle proche de celle des professionnels entre partenaires et chorégraphe? En quoi ces jeux permettent l'émergence du *jeu épistémique* (ou *jeu émergent*), proche du *jeu épistémique-source* ? Le cirque est une pratique où la prise de risque est au cœur de la problématique (Goudard, 2005, Wallon, 2002). Le circassien joue avec son équilibre pour le perdre et le retrouver avec délice, comme sorti du chaos. La chute, la menace de perdre la face devant le public, le risque est un *mobile d'agir* qui stimule l'artiste, car lorsqu'il s'extrait de *l'enfer féérique*, il sort régénéré en héros, applaudi par le public témoin de sa résurrection (Jeu,

1977). Il nous revient de déterminer en quoi nos *jeux d'apprentissage* sont emprunts de cette émotion stimulante.

2.2.1 : Les émotions

Si l'artiste s'éprouve pour ressentir les émotions de *l'épreuve* (*Jeu, 1977*), il s'éprouve aussi pour ressentir l'émotion de la séduction. Celui qui le contemple est aussi à la recherche d'émotions : le spectacle de cirque matérialise toutes les grandes peurs (du monstre), les angoisses et les vertiges (peur du vide), les aspirations humaines (voler dans les airs). « Le cirque est le spectacle le plus regardé par le public, parce que cela révèle au spectateur des ressentis qu'il a perdus et qu'il vient rechercher en regardant du cirque (...) » (ADP, 2007)

Emotions des jeux de l'ilinx et de Mimicry

Les *jeux d'apprentissage* proposés s'inscrivent dans le cadre des *règles définitives* de faire difficile et original en jonglerie et acrobatie tout en incarnant un personnage. Les élèves sont d'emblée inscrits dans la problématique d'une production circassienne qui passe d'une dimension ludique à une dimension spectaculaire. Si le *jeu d'apprentissage* de manipulation d'objet, par exemple est dans un premier temps, un *jeu d'épreuve* car il s'agit de se déséquilibrer pour manipuler, il passe avec l'instauration de la composante du *milieu* (présence d'un public), à un jeu appartenant aux *enfes féériques* (*Jeu, 1977, p.57*). En effet, il consiste à présenter le fruit de *l'épreuve*, la victoire du héros sur « l'enfer », maintenant, le jeu concerne « un autre » : *l'enseignant-photographe* (Leçon1 et 2), le pair, le public à qui il faut proposer par exemple, le spectacle d'une machine complexe et originale. Le public valide ou non, la reconnaissance du sens et de l'intention par ses applaudissements. D'emblée les *jeux d'apprentissage* sont organisés autour du concept du personnage et de son indicateur de validation récurrent : « On y croit ou pas ? » Ici il s'agit de donner l'illusion que l'on est un autre, qu'une partie du corps s'émancipe et conduit le mouvement, comme pour les *isolations* en jonglerie. Cette *règle définitive* traversant les *jeux d'apprentissage* placent les élèves dans une activité d'apprentissage en accommodation qui relève d'emblée du *jeu épistémique* circassien. L'émotion se structure autour de la tension suivante : comment garder l'intensité d'un personnage en réalisant des figures complexes qui demandent une attention soutenue. La gestion du paradoxe est présente mais adaptée au regard du temps d'enseignement, par un *milieu* à la fonction instrumentale basse (jonglerie à une balle, acrobatie portée de faible hauteur) permettant l'expression haute de la fonction sémiotique (personnage, symbolique de l'objet).

Le passage des jeux d'enfance aux jeux du cirque :

Si les *jeux épistémiques* du cirque sont le théâtre des grandes émotions de l'humanité, les jeux de l'enfance en sont le berceau. Les grandes émotions s'ancrent dès l'enfance et s'expriment

dans les jeux de l'enfance : avec des jeux de rôles (du chevalier, à la princesse), des jeux de poursuites (le gendarme et les voleurs) et jeux de vertiges (des glissades du toboggan aux oscillations de la balançoire, aux tournolements des manèges) (ADP, *Op.cit.*). Les *jeux d'apprentissage* ont permis l'expression des jeux d'enfance comme le *jeu didactique* du poids-contrepoids investis de façon spontanée par les élèves sous forme ludique : jouer à se tirer l'un l'autre, à se mettre au sol, à se faire traîner, à se jeter au sol, tourner et glisser au sol pour éprouver les délices du vertige. Les interactions activées par le *milieu* et le *contrat didactiques* ont permis la bascule du jeu enfantin vers le jeu théâtral. Comme, Ade traînée sur le dos par Mar qui signifie aux spectateurs son désarroi. Mais aussi, Mar et Ade qui simulent des croche-pieds pour réaliser des chutes qui servent de relais dans les circulations demandées (Leçon 5).

Les pratiques circassiennes s'appuient sur des disciplines, telles que l'acrobatie, la jonglerie et le jeu d'acteur. « Marcher sur un fil funambulesque ou à bout d'échasses, jongler avec des balles, réaliser des pyramides humaines et des « portés », se contorsionner en homme caoutchouc jusqu'à ce que les pieds rejoignent la tête, marcher sur les mains, glisser sur l'eau ou surfer, faire l'ascension d'un pic, jouer avec les aspérités du mobilier humain..., sont des expériences qui font appel au sens de l'équilibre, à un jeu de points tactiles et dynamiques, à une acuité sensible d'un « corps des extrémités », corps surfacial, qui palpe le monde de façon enchanteresse, voluptueuse, érogène. (Peignist, 2008). Identifions si les *jeux d'apprentissage* sont pilotés par les mêmes registres émotionnels convoqués par les *jeux épistémiques*.

Emotions et acrobatie :

	
<p>La machine complexe du groupe de Val</p>	<p>Photo Festival Montréal <i>complètement cirque</i></p>

Si l'on considère avec Peignist (2009) que l'acrobatie (de l'*akros* : « extrémités » et de *pungere* : « poindre ») est l'art de jouer avec les extrémités corporelles, on peut considérer que les *jeux d'apprentissage* ont engagé les élèves à explorer toutes les possibilités des jeux acrobatiques ainsi définis, pour jouer avec un « équilibre subtil » : jonglerie, jeux de poids-contrepoids et acrobaties portées (machine complexe) et porters dynamiques. Ces différents *jeux*

d'apprentissage s'organisent autour de symboliques qu'il nous faut rappeler pour en comprendre la dimension émotionnelle. Les actions de tirer/ pousser ne sont pas anodines et renvoient à des symboliques fortes qui dépassent le geste ordinaire. On peut décrire les actions du circassien par la *rose des efforts* et les renvoyer à la symbolique qui définissent les tensions humaines de l'humanité (Lecocq, 1997, p.91) : en tirant et poussant, le circassien joue devant le public le spectacle de la comédie humaine entre dialogue, tragédie et mélodrame : il entre en dialogue avec ses partenaires, il chute, il s'élève, il s'échappe. Les jeux acrobatiques proposés s'inscrivent non pas dans la recherche de la sensation forte mais dans le sensuel et le subtil car « Réduire drastiquement la gamme des plaisirs de *l'homo acrobaticus* à « l'intensité des expériences-limite », à un extrémisme sensationnaliste, an-hédonique et frondeur, à la poursuite de sensations toujours plus fortes, ne peut que produire un effet d'escalade qui émousse le corps par « l'overdose » de stimulations. L'extrême, le risque, la prouesse, le dépassement, le culte de la performance..., font négliger les plaisirs intermédiaires du pouvoir polyvalent de l'Eros, le pluralisme de la palette de nos délices, les « expériences sensuelles multiples que le corps peut réaliser (Sirost, 2006, p.167). L'analyse des interactions montrent que le groupe de Val, lors de la construction de la machine complexe semble s'ajuster autour d'un « méridien » (Peignist, 2009), permettant une mise en harmonie entre les contacts ou « extrémités » des partenaires (Acropuncture, Peignist, *ibid*) pour élaborer leur « chaîne humaine », leur « machine » à jongler complexe, singulière et équilibrée. L'intensité est maximale et l'on perçoit chez les élèves une concentration extrême pour que le nouvel équilibre collectif se maintienne malgré la jonglerie, élément perturbateur des postures. La tension est palpable et l'on perçoit le plaisir indicible qui traverse le groupe de partager cette expérience sensible commune d'une acrobatie comprise comme « arts des extrémités ». La dimension suggestive, tactile, sensuelle et érogène de l'*akros* est source d'une « acrophilie » partagée, comme érotique singulière marquée du sceau des extrémités, et créant du lien humain, un point culminant de l'échange. « L'érotique des corps est une esthétique généralisée qui est un facteur d'union et crée la communauté (Massesoli, 1990, p. 25, cité par Peignist, *Ibid.*). Aux émotions éprouvées par le vertige collectif des postures à maintenir s'ajoutent celles ressenties par le jeu d'acteur comme jouer à être un militaire, jouer à se poursuivre, jouer à donner l'illusion que la balle est un œil ou « Jouer à faire semblant » au sens entendu par Caillois (1958) décrit par ADP (Bender & coll., 2007).

Emotions et jonglerie :

En s'appuyant sur les travaux de Brékilien (1966, p.208), de Caillois (1954) ou de Simoni-Abbat (1976, p.62) qui associent la balle au soleil que des adversaires se disputent, Jeu s'interroge : « N'est-ce pas l'âme plutôt ? » : Deulin, raconte la curieuse histoire du Grand Chôleur, champion invincible et blasé, qui joua à la crosse, contre le diable, son âme pour enjeu contre celle de son ami défunt (Jeu, 1977, p.179). « La balle aurait donc une valeur

cosmologique. Peu importe désormais que la balle soit le soleil, le monde ou l'âme. Dans une réalité universelle où tout conspire, où tout se tient et s'entretient, il est fondé de croire, d'une part que l'univers et l'âme, en vertu de la magie sympathique qui apparie chacun de leurs éléments, ont même structure, et, d'autre part, que le ciel et la terre, dans la mesure où ils sont des principes complémentaires de la génération des choses, constitue précisément l'hiérogamie fondatrice. » (Jeu, *Ibid*). L'activité jonglistique n'est pas banale et semble être portée par ce plaisir inextricable de « l'hiérogamie fondatrice » ou du mariage sacré entre le ciel et la terre. (Hiérogamie du grec *Hieros*, sacré et *gamos*, union). La langue jonglistique prend des accents différents en fonction des paradigmes idéologiques et puise sa rhétorique sur un axe allant du léger au lourd, de l'univers du guerrier au forgeron au paysan, au dandy, au sportif, du profane au religieux, de la vitesse à la lenteur, du *maximalisme* au *minimalisme*. Manipuler une balle, la lancer, la faire rouler sur le corps, lui donner vie par le jeu des *isolations* n'est donc pas un acte anodin. Tous les élèves de la classe manifestent un plaisir évident dans le défi à lancer et rattraper leur balle. A la leçon 1, certains comme Ale, Jor et Val lancent de plus en plus haut leur balle pour la rattraper. Dès qu'ils rattrapent leur balle, la jubilation semble être au rendez-vous. Ils semblent être poussés, mystérieusement comme tous les jongleurs par cette même intention symbolique, source d'émotions et de plaisir : lancer haut comme pour réunir dans un même geste le ciel et la terre qui rapproche le jongleur du sacré. Les jeux d'apprentissage en jonglerie s'ancrent dans une dimension instrumentale basse, avec une seule balle, mais avec une exploration variée des formes (aérien, flash, contact, isolation) permettant des expériences sensuelles plurielles. Ce choix de jonglerie (Carraso & Lallias, 2010) permet d'aborder l'espace et la relation à l'objet dans un rapport d'équilibre et non dans un rapport de domestication du milieu. Le lâcher prise est significatif d'un nouveau rapport au corps dans la recherche et la découverte des *akros* (Peignist, *ibid.*, p.11) ou extrémités corporelles. Ici, s'exprime le renoncement à la puissance affichée par la revendication de la fragilité comme source d'émotions. Au regard de cette bascule idéologique, la chute de balle a un statut différent.

Le statut de la chute

Lorsqu' Ade perd sa balle, elle improvise spontanément un jeu d'acteur en accentuant l'effet. La chute perd alors de son statut de faute et devient occasion de création. L'enseignant fait repérer aux acteurs comme aux spectateurs, cette nouvelle représentation de la chute concomitante avec une *stratégie gagnante*⁶⁴¹ du jongleur contemporain expert.

⁶⁴¹ Leçon1 Acte6sc3TDP187P.

Emotions et jeu d'acteur

Le milieu et le contrat didactique permettent l'émergence de plusieurs types de personnage. Si Val et Ant donnent à voir des personnages qui s'inscrivent dans un univers étrange où la balle devient un adversaire entêté, pour Ade, Pau et Mar les personnages interprétés appartiennent au registre burlesque. Le clown fait partie de ces personnages emblématiques du cirque dont la fonction est de déclencher le rire chez le spectateur. Si le rire est social (Bergson, 1900), il s'agit pour l'acteur de convaincre en incarnant ce personnage *Bromios*, distrait, jamais à sa place, en rupture avec l'équilibre du monde et son propre équilibre. Si le rire est « du mécanique dans le vivant » (Bergson, 1900), le personnage burlesque s'inscrit dans la rupture avec l'équilibre du monde et son propre équilibre, en divergence avec l'ordre établi : « Le jeu burlesque consiste à s'éloigner de la position d'équilibre, à être le plus déséquilibré possible, tant au niveau corporel, que comportemental. » (Goudard, *Op.cit.*, p.138). Pau et Ade ont déclenchés des rires dans le public, signes pour nous de la garantie de l'authenticité de l'interprétation. Cette authenticité dépend de « l'engagement personnel du joueur et de la mobilisation active de son « intime » (au sens d'ADP, MMP, 2006) ou « jardin secret » fait des représentations spontanées et des expériences vécues : Ce qui fait dire à ADP« ce qu'il (l'artiste) propose pour le geste artistique est une évocation et un engagement de l'intime filtrée en tant que métaphore » (ADP, cité par MMP, 2006). Ade et Pau font naître des personnages burlesques, parties émergentes d'un refoulé lié à la norme et à l'éducation (Lecoq, 1997 ; ADP cité par MMP, 2006) car « Le clown n'existe pas en dehors de l'acteur qui le joue ! (Lecocq, 1997, p.153).

2.2.2 : Les transformations corporelles : un jeu d'équilibre au risque de le perdre.

Les *jeux d'apprentissage* enclenchent-ils des transformations corporelles significatives d'un passage d'une organisation motrice usuelle à une organisation motrice spécialisée. En quoi reconnaît-on dans nos *jeux d'apprentissage*, le passage d'une organisation motrice quotidienne à une organisation motrice circassienne ? Pour gagner au jeu, de nécessaires bascules d'organisation corporelle, des réajustements de référentiels informationnels ont dû opérer. Dans les manipulations de la balle, la dé-corrélation entre les espaces visuels et manuels est fondamentale à acquérir et nécessite la construction d'invariants. L'un des invariants est de « construire une main-instrument perceptif » (Loquet, 1996, p.41) (contrôle tactile) qui permette de se passer du contrôle visuel permanent de l'objet, référentiel « ordinaire ». Le regard alors relayé, peut alors remplir d'autres fonctions, comme le contrôle de l'environnement ou devenir le médiateur de communication avec le public. Les *jeux d'apprentissage* en jonglerie se sont organisés en fixant l'obligation pour les jongleurs de se déplacer sur scène, de s'orienter vers le public. La bascule de référentiel s'est opérée peu à peu pour la majorité des élèves car rappelons que la fonction instrumentale est « basse » (une seule balle). On constate cependant que certains jongleurs ont réussi comme Adr à maintenir à la fois une fonction instrumentale « haute »

(jonglerie à trois balles) avec une fonction sémiotique « haute » (par des postures de révérence à chaque arrêt de balle). Si dans la leçon 1, il s'agissait pour l'élève jongleur de construire deux espaces distincts entre espace de déplacement et espace de manipulation avec une dé-corrélation du regard et des mains, dans la leçon 3 il s'agit pour l'élève jongleur de maintenir une posture équilibrée et renversée pour jongler. Ici la problématique être renversé et jongler à plusieurs reprises, contraint le jongleur à trouver avec « l'être main » la « touche » (Durand et Pavelak, 1999), compatible avec la position renversée. La stabilité du bras, du coude et la prise permet la régularité de la trajectoire en limitant ainsi la longueur des bras de leviers. Le regard toutefois, ne peut être engagé que dans une fonction de contrôle de la balle car la fonction instrumentale est ici, forte. Le *jeu d'apprentissage* défini par « faire difficile en renversant le corps sur peu d'appuis » a contraint l'élève à réorganisé sa motricité à la fois pour stabiliser ses postures et manipuler (changement de prise, alignement des articulations et renversement de la tête).

D'un jeu d'équilibre ordinaire à un jeu d'illusion.

Dans le *jeu d'apprentissage* de l'isolation en jonglerie et de la circulation en poids-contrepoids, il s'agit de donner l'illusion que la balle ou une partie du corps pilote le déplacement. Le *jeu épistémique* du circassien expert consiste à faire que l'illusion prenne sens pour le spectateur. L'impact sur le spectateur sera d'autant plus important que l'authenticité de l'engagement de l'acteur est réelle. Ici, ce type engagement passe par un déséquilibre total avec une sortie d'un maximum de parties de corps (tête, bras, buste) du polygone de sustentation. En d'autres termes, « Le mentir vrai » (Clavier, cité par Bender & Coll., 2007) passe d'emblée par un engagement corporel maximal qui perturbe l'équilibre ordinaire.

Bascule des représentations du jeu pour soi au jeu pour les autres :

La pratique des APSA oblige les pratiquants à transformer leur motricité usuelle et le sens premier qu'ils accordent à leur activité. Apprendre, c'est abandonner d'anciennes significations pour en élaborer de nouvelles proches de *l'épistémè* de la pratique culturelle. Le sens spontané qu'accordent les élèves aux phrases en poids-contrepoids à la leçon 5 est ludique et hédonique, on pourrait le traduire par « je joue pour moi, pour mon plaisir ». L'enjeu didactique est donc de faire partager une nouvelle signification inhérente au jeu circassien *source* qui est « de jouer (au sens théâtral) pour les autres ». La bascule des représentations est significative lorsque, par exemple Ade jette un regard désespéré aux spectateurs lorsqu'elle est traînée⁶⁴² ou que Flo traîné par Clé attrape un dossard, l'agite en faisant signe au public⁶⁴³. La prise en compte des spectateurs dans le jeu des élèves montrent qu'ils s'inscrivent à la fin de la leçon dans une

⁶⁴² Acte2sc14TDA83Ade

⁶⁴³ Acte2sc14TDA85Clé

nouvelle représentation du jeu. Le *jeu épistémique* émerge grâce à cette bascule *sémiotique*. De nouvelles intentions pilotent alors l'activité de certains élèves : impressionner un public, le passage de la personne au personnage semble opérer : « (...) la personnalité s'inscrit dans le rapport à autrui en tant qu'elle manifeste un désir de reconnaissance individuel, le personnage en tant qu'un rôle se définit par rapport à un autre dans le cadre d'une interchangeabilité, la personne en tant qu'elle caractérise l'individu comme singulier universel dans le cadre des représentations communes (Esposito, 1998). A la leçon 6, on repère la bascule sémiotique : du jeu pour les autres à un jeu culturel identifié au cirque comme étant le « genre burlesque ». De nouvelles intentions pilotent alors l'activité d'Ade et Pau. Ade construit un personnage basé sur le comique de situations. Elle improvise autour d'un canevas, notamment un final qui se structure autour de l'erreur. « Le rire que suscite le clown se fonde souvent sur l'erreur ou la méprise. » (Die Blau, 1999, p.183) Elle utilise des codes (mimiques, posture, démarche) des techniques et s'inscrit dans le registre du clown « (...) qui est celui qui fait tout à l'envers, avec une certaine innocence » (Die Blau, 1999, p.183). Si nous nous attachons à la dernière leçon, aux présentations burlesques d'Ade et de Chl et au salut de Pau, il nous faut identifier dans leur comportement ce que l'incorporation des signes relatifs au burlesque à provoquer comme transformations corporelles. On repère ainsi que la communication entre Mr Loyal et Ade est dissymétrique : Mr Loyal utilise le verbe choisi, alors que l'*Auguste* utilise le bruit de sa trompette. Si Mr Loyal se tient droit, marque d'autorité et d'intransigeance, l'*Auguste* Ade adopte des déplacements variés pour surprendre Mr Loyal, elle entre en scène à grandes enjambées, sur la pointe des pieds, court à petits pas rechercher sa trompette, tortille des fesses, empoignée par Mr Loyal puis par Mari, elle est déséquilibrée et à la limite de la chute. Le jeu burlesque est à ce prix : jouer avec son équilibre pour rendre compte de la bataille contre la norme verticale que représente Mr Loyal. C'est à ce prix que « (...) s'établit alors, entre l'artiste et le public, une relation centrée par cette norme, qui représente l'état stable, la référence. » (Goudard, 2005, p.139). Le jeu corporel d'Ade, s'exprime autour des contrastes de rythme et d'amplitude corporelle et dans sa relation à sa trompette, il est proche de celui du clown expert. « Ce jeu demande à l'acteur d'acquérir un niveau élevé d'intégration neurosensoriel et de mise en jeu rapide des effecteurs, pour varier rythme, vitesse et amplitude des enchaînements. La relation aux objets (réels ou suggérés) qui prolonge et amplifie le jeu corporel, nécessite une maîtrise supplémentaire.» (Goudard, Op.cit., 2005, p.138). Pau adopte une communication non verbale, qui s'appuie sur les mimiques « L'usage actuel du mot (mime) concerne surtout le jeu de la physionomie ou expression faciale. Ces jeux consistent essentiellement à communiquer un message par le regard, la « moue », la contraction ou le relâchement d'un ou plusieurs muscles faciaux. La création contemporaine se caractérise par une attention toujours plus grande portée au visage, aux mains, au regard, au corps tout entier. » (Strauss, 1999, p.13)

Le rôle du chœur : passer du rôle de spectateur sur scène au rôle de faire-valoir.

En ce qui concerne le groupe d'Adr, on passe du *jeu ordinaire* du spectateur à un jeu de *faire-valoir*, qui suppose que les élèves surmontent l'obstacle de l'émotion ressentie par le spectacle des camarades et adoptent des conduites d'acteur du *faire semblant* (Caillois, 1958). La réaction spontanée d'Adr est de pouffer de rire à la réception lourde de Mar. Cette réaction est aussitôt suivie d'applaudissement signe qu'Adr s'accommode et « redresse » ainsi la situation en jouant son jeu d'acteur.⁶⁴⁴ Il s'est agi pour eux de ne pas se laisser dominer par des impressions spontanées pour devenir des acteurs particuliers, sortes d'entremetteurs entre la vedette et le public. « Le passage de la foule au chœur est une élévation du niveau de jeu, la même que celle qui s'opère entre le jeu psychologique et le jeu masqué » (Lecoq, 1997). Si les représentations du groupe d'Adr ont basculé (du jeu pour moi au jeu pour les autres) Ale et Bra sont restés dans des conduites de spectateurs envahis par les émotions du spectacle de leurs camarades

	
Ade, Mar et Que constitue le chœur pour soutenir le travail d'Adr	. Le chœur témoin des amoureux <i>Quincaillerie</i> de la Cie Max & Maurice Lamoureux(Photo Internet)

2.2.3 : Les techniques

Les problématiques posées par les *jeux d'apprentissage*, tels que jongler en s'équilibrant, réaliser des acrobaties à plusieurs, incarner des personnages, ont amené des transformations motrices chez les élèves. Il nous revient maintenant de déterminer, si les transformations sont révélatrices de l'intégration de nouveaux savoirs, de nouvelles techniques, au sens donné par Loquet & Roesslé (2012) proches de celles des experts. Nous distinguons les techniques de manipulations de balle, de l'acrobatie, du jeu d'acteur et des techniques de création.

⁶⁴⁴ Leçon7Acte5Sc2TDA 313i, j

2.2.3.1 : Les techniques en jonglerie :

Les invariants.

On repère à la fin du cycle chez une majorité des élèves, la posture de référence la *chicken position* (Carasso et Lallias, 2010, p.59), le *lâcher prise* (*Ibid.*, 2010, p.38) ou prise souple qui permet de lancer, d'amortir pour relancer la balle. Si dans les premières phases d'apprentissage, les élèves suivent du regard les trajectoires de balles, ils se réfèrent par la suite au point *gamma*, point virtuel qui se situe un peu au-dessus du front « tel un troisième œil » (Durand & Pavelak, 1999). Les trois invariants épistémiques repérés ont fait l'objet d'un apprentissage par les jeux d'imitations accompagnés de consignes verbales puis d'expérimentations successives dans l'espace, sans une institutionnalisation approfondie de la part de l'enseignant. Les élèves ont joué sur les différentes familles citées avec des contrastes d'intensités, et de vitesses de manipulation pour créer des effets visuels à la manière des jongleurs contemporains. C'est ainsi que l'on peut considérer que les éléments constitutifs de la technique de l'isolation comme l'utilisation des contrastes de vitesse, d'énergie, de directions, les mimiques simulant l'effort soutenu, sont intégrés par l'ensemble des élèves avec plus ou moins d'engagement. Placés dans le jeu d'apprentissage réaliser des postures originales et complexes pour impressionner le public, les élèves sont placés dans la problématique des circassiens experts qui doivent réduire leur base de sustentation en se renversant, signes tangibles pour le spectateur de la difficulté. Pour résoudre cette complexité, les élèves doivent ajuster leur conduite en intégrant des éléments de technique acrobatique. C'est ainsi que l'on remarque que lors de la chaîne du groupe de Val, Bra a approché la problématique complexe d'être en position renversée avec peu d'appui tout en jonglant. On repère ainsi que Bra et Ant s'équilibrent dans un premier temps et régulent leur équilibre renversé puis ajustent la posture du bras dans la recherche de la permanence de l'alignement entre main œil, par le biais de repères proprioceptifs. Une fois la posture ajustée, ils se mettent à jongler en contrôlant visuellement la jonglerie. L'enjeu est alors d'entretenir la régularité des trajectoires pour ne pas perturber l'équilibre de la posture. On s'aperçoit que la technique utilisée ici est du ressort de la technique de l'expert qui dans une « fenêtre spatio-temporelle » réduit la complexité du système (jongler en équilibre précaire) afin de le rendre pilotable en s'appuyant sur des référents (visuel ou proprioceptif) (Azémar, 2003) qu'il utilise de façon prioritaire en fonction de la complexité de la situation (Isableu et Bardy, 2003)

2.2.3.2 : Les techniques de l'acrobatie

Lors des acrobaties portées (leçon 4), les élèves adoptent des techniques de compensation de masses entre partenaires pour ajuster leur porter statique. Les techniques de porter sont assorties de contenus liés à la sécurité que les experts appliquent (V. Cathala cité par Cougoule, 2007) et que l'enseignant n'a pas manqué de répéter aux élèves (leçon 4 et 5). Ici la technique du porter

est fonction des points de contacts qui doivent être originaux. Les élèves sont placés dans la problématique récurrente du cirque contemporain qui est de mener une recherche sur le potentiel acrobatique pour en faire un élément du discours de la pièce (De Buck cité par Moreigne, 2001).

L'écoute :

L'autre élément fondamental de la technicité acrobatique avec des partenaires est *l'écoute*. Cette écoute est une « vraie force » tout se passe par le contact et l'échange. « S'adapter l'un à l'autre, se donner des informations sur les placements, accepter son poids ou celui de son partenaire, impliquent un dialogue personnel, et intime qui renforce cette entité à deux têtes. » (Cougoule, 2007 p.28). *Le jeu d'apprentissage* de la leçon 5 sur les circulations en poids-contrepoids amène les élèves à être réceptif aux tensions musculaires éprouvées lors du jeu du ressort. Cette ouverture à l'autre est pilotée comme l'indique ADP pour les artistes professionnels par le *ventre* ou l'intention (ADP cité par MMP, 2006, p.358). *L'intention* identifiée par l'artiste lui donne le pouvoir d'agir en pilotant alors la prise d'informations (Bertoz, 2006).

Le statut de la chute :

La chute est perçue non comme une faute à bannir, mais comme ressource technique pour adopter ou un jeu théâtral ou une nouvelle manipulation. Lors des *jeux d'apprentissage*, la jonglerie comme l'acrobatie ne s'érigent pas en techniques où la chute est une faute à bannir mais en techniques ouvertes à tous les possibles. Les élèves sont invités à s'inscrire dans ce paradigme où la chute permet de rebondir sur de nouvelles créations.⁶⁴⁵

2.2.3.3 : Techniques théâtrales.

	
<p><i>le tandem belge</i> (photo internet)</p>	<p>Ade et sa trompette leçon 9</p>

Le *milieu* et le *contrat didactique* constitue l'arrière-fond des apprentissages du *jeu épistémique* circassien défini par « faire complexe, tout en interprétant un personnage et le mettre en scène pour le donné à voir à un public orienté. » C'est ainsi que les interactions verbales et corporelles

⁶⁴⁵ Leçon 1seq2sc3TDP7P.

ont vu naître des personnages qui peu à peu se sont stabilisés au cours du cycle. On repère en particulier Ade, Chl, Pau, Mar et Val qui incarnent des personnages burlesques avec l'utilisation de techniques qui déclenchent le rire : ces techniques n'ont pas fait l'objet d'apprentissage systématique mais ont émergées semble-t-il grâce au *milieu* didactique et à la position en *réticence* de l'enseignant dans le contrat. L'émergence des personnages a été favorisée certes par la personnalité des élèves (Ade déclare adorer voir des spectacles et en faire) mais par la posture de l'enseignant qui, dès la première séance pointe l'attitude d'Ade lorsqu'elle perd sa balle. On repère que l'enseignant cautionne les techniques adoptées, les institutionnalise, en quelque sorte, à la fin du spectacle en les imitant. P. : indique aux spectateurs : « elle est bien dans son personnage ! Ou on y croit !, ou c'est bien il faut garder ça ! » Les techniques pour déclencher le rire ont été analysées entre autres par Bergson (1900), Lecocq (1997), Strauss, Die Blau (1999) et Goudard (2005). On repère ainsi que le clown utilise les procédés techniques de la *mécanique sur le vivant en* appliquant les principes de *la rupture* (Bergson, 1900). Ruptures, à la fois dans les mises en situations, dans l'interprétation du personnage, dans l'utilisation du verbe, mais aussi du costume et des accessoires.

a) la chute

C'est ainsi que le clown inscrit sa motricité dans la rupture avec le normal. *Le mécanique dans le vivant* (Bergson, 1900), s'installe chez Ade dans le déséquilibre à la limite de la chute dans les présentations de spectacle ou Val qui entraîne dans le final, son groupe dans des cascades.

b) le distrait

Le clown interprète un personnage en rupture avec le présent et la réalité, il est distrait, comme Ade qui n'anticipe pas la fin du spectacle et se retrouve seule sur scène. Le comique s'installe ici dans la personne (Bergson, 1900).

c) le costume

Ade et Mari, Tip sont coiffées de perruques jaunes et ont maquillé leur nez de rouge : le plus petit masque du monde (Lecocq, 1997). La perruque d'Ade devient un accessoire comique : la perruque descend à hauteur des yeux, ce qui renforce l'effet cocasse. Si « Le vrai costume est sous la peau » (Guy, 2002a), il n'en demeure pas moins qu'il contribue à renforcer le discours. Le costume de l'*Auguste* entre en rupture avec la normalité, il est excentrique (hors centre).

d) le verbe

Nos deux élèves *Augustes* (Ade et Pau) se fixent de façon autonome la contrainte de ne pas parler, Pau exhorte le public avec des mimiques et des mouvements de bras et de mains, Ade utilise la trompette en forme de langage, comme Harpo des Groucho Marx, « (...) chaque

clown, évoluant au milieu d'une figuration nombreuse, se singularisait par un cri, une phrase, un leitmotiv (...) » (Rémy, 1962, pp.11-12). La parole est réservée ici à Mr Loyal (Chl) qui utilise un vocabulaire choisi pour faire ses annonces. C'est bien leurs techniques de corps faites de postures en déséquilibre et « leurs variations soudaines qui ont compensée la censure du verbe. (Goudard, 2005, pp. 137-138).

e) complicité avec le public

On repère Pau qui vient directement interpeller le public lors du final ou Val qui vient s'asseoir dans le public ou Ade qui demande aux spectateurs de lancer des balles à ses partenaires. Le clown cherche la complicité du public par des mimiques et des regards pour déclencher « (...) une complicité avec d'autres rieurs, réels ou imaginaires. » (Bergson, 1900).

f) les lazzis

Les improvisations de Pau et d'Ade rappellent les *lazzis* des clowns et personnages de la *Commedia del Arte*, Pau chute du porter et improvise un signe de complicité avec le public. Ade n'anticipe pas la fin de la musique et improvise alors un personnage distrait, perdu qui cherche la sortie. L'enjeu est de jouer avec le public alors complice (Lecocq, *Op.cit.*, p 156).

e) le comique de répétition

Ade s'entête à chacune de ses entrées : bousculer Mr Loyal, l'interrompre en soufflant dans sa trompette. Pau répète ses gestes d'ouverture et de fermeture des mains pour provoquer la réaction du public ou Val qui se fait assaillir plusieurs fois de suite par sa balle, lors de son combat avec la balle. Ade et Pau exercent le comique de répétition qui consiste à jaillir tel un diable de sa boîte à intervalles plus ou moins réguliers pour créer chez le spectateur une délicieuse attente complice où le suspens consiste à se demander quand le diable va jaillir. (Bergson, 1900). Il semble donc que certains élèves déclenchent le rire grâce à l'utilisation de procédés techniques (procédé de répétition, d'inversion des rôles et de « vivant dans le mécanique ») avec leurs inducteurs repérés par Goudard (2005, pp.137-138) et Hotier (2006, p.66) : le mouvement en « rupture », les productions sonores, les costumes, les décalages par rapport à la normalité, le comique de répétition (Bergson, 1900) « Pour résumer, les « inducteurs du rire » au cirque ont la capacité d'optimiser et d'amplifier le rire, et de faire déborder les émotions des enfants par des comportements et conduites ritualisés que ceux-ci décodent rapidement et avec un minimum d'ambiguïté » (Hotier, *Op.cit.*, p.69)

Techniques théâtrales : le chœur

Le jeu d'apprentissage « coup de projecteur » s'accompagne de jeu d'acteur qui consiste à mettre en valeur la prestation technique d'un partenaire comme peuvent le faire les artistes du Cirque du Soleil ou la Cie *Méli-Mélo*. Le chœur soutient le héros mais ne participe pas à

l'action. D'autre part, le chœur a une « respiration » et une organisation spatiale qui permet d'être à une distance optimale pour ne pas gêner l'action (Lecoq, 1997, pp. 139-140). Lors du *jeu d'apprentissage le coup de projecteur*, on assiste à différentes conduites signes de l'intégration inégale de la technique. On voit ainsi Ale et Bra qui s'orientent dos au public pour regarder Que et Val et sourire à leur spectacle. Pau et Mar sont proches de la « vedette », la taquine en sur jouant (grands gestes, passage devant la vedette). On voit ici que les techniques théâtrales liées au chœur sont intégrées de façon inégale : si Ale et Bra n'endossent pas leur rôle de faire- valoir et les techniques si rapportant, Pau et Mar parasitent par leur proximité et leur sur-jeu, l'action de leur vedette. Par contre Adr et Que adoptent des techniques efficaces : distance optimale vis-à-vis de la vedette : à environ trois mètres, dans une posture basse, de trois-quarts, avec une attention soutenue pendant l'action et des réactions comme des applaudissements.

2.2.3.4 : Techniques liées au processus de création :

Le *milieu* est proche de l'*épistémè* de la création d'un spectacle de circassiens experts. On repère ainsi d'un point de vue méso-didactique (pendant la leçon) et macro-didactique (pendant le cycle), les phases inhérentes au processus de création artistique, à savoir : commencer, expérimenter par le biais d'improvisation, donner à voir une première fois, remédier en fonction des remarques, présenter un spectacle et *laisser traces* de celui-ci (Moreigne, 2001).

On repère dans l'arrière fond constitué par le *milieu* et le *contrat*, la volonté d'inscrire la classe dans le processus de création d'une compagnie de cirque. Si la phase commencer s'organise autour de la thématique *mécanique*, la phase de recherche de *matière* est ici pilotée par le jeu d'improvisation circonscrit par des règles, à la manière des circassiens de la Cie *Méli-Mélo* qui passe par une phase d'improvisation canalisée par des règles techniques (de costume, de circulation, d'objet à manipuler). L'enjeu est que la contrainte épistémique permette à l'artiste de déployer une écriture singulière dans un espace d'invention. Pour cela, il est nécessaire que le joueur ait des possibilités de choix «...mais si devant ce mur, le joueur n'a pas non plus un espace de subversion où des choix sont possibles, son acte ne pourra jamais faire jaillir des expressions inédites. » (MMP, 2006, p.263). C'est ainsi que les experts présentent une première fois au chorégraphe ou metteur en scène la matière trouvée lors des improvisations pour éprouver la réalité des effets perçus au regard de la technique, du jeu d'acteur, et du mouvement. On repère dans les *jeux d'apprentissage* que lors de la phase de confrontation où les acteurs et les spectateurs sont face à face avec l'enseignant « qui sait », se joue la construction d'une *grammaire commune* (Montais-Louvel, 2012) qui permet à la fois à l'acteur et au spectateur son *alter ego* de discuter de la pertinence des *signes-processus* donnés à voir (Montais-Louvel, *ibid.*). On repère aussi que les *jeux d'apprentissage* des dernières leçons (Leçon : *filage*) ont

permis la mise au point du spectacle terminal en amenant les élèves à choisir la chronologie des événements créés en fonction de leur potentiel d'accroche à la manière de Caroline, la metteuse en scène de la Cie *Méli-Mélo* qui « organise la mélodie de la matière technique » (Interview *Méli-Mélo*). Si l'écriture et la vidéo sont des processus utilisés par les chorégraphes pour stabiliser la matière, on repère que les élèves ont utilisé de façon accessoire leur carnet de création. Il semble que la phase d'écriture instaurée par l'enseignant ait été ressentie comme un exercice scolaire exercé surtout par le secrétaire du groupe. On constate cependant que pour le groupe d'Adr, le carnet a fait l'objet d'interactions dans le groupe pour préciser les actions et le rôle de chacun mais aussi servi à mémoriser certaines séquences.

3. Retour sur les hypothèses

3.1 : Analyse a posteriori hypothèse 1.

Nous postulons que le *milieu* doit faire approcher l'élève du *jeu épistémique* circassien dans toute la complexité de la création. Nous envisageons d'emblée des enseignements avec la mise en osmose du *jeu*, du *mouvement* et de la technique. Nous abordons quatre objets techniques pilotés par une « intention » artistique et mis en valeur par le *mouvement*.

- la jonglerie à une balle pour la réalisation « d'une machine à jongler » collective
- des jeux de circulations organisées autour de relations partenaires synchronisées,
- des jeux de poids-contrepois corporels entre les différents partenaires.
- Un exploit individuel en acrobatie ou jonglerie appelé « coup de projecteur ».

Les résultats montrent que la tentative de maintenir la complexité du cirque a été une constance tenue pendant la durée du cycle. La complexité du cirque « faire difficile et expressif » à la fois s'est exprimée en privilégiant la charge sémiotique des aspects techniques. La jonglerie à une balle et les porters de faible hauteur ont permis la gestion du jeu d'acteur. Chaque groupe a mis en scène pour les spectateurs, des jongleries variées, des acrobaties et des jeux d'acteur (burlesque, combat, étrange).

3.2 : Analyse a posteriori hypothèse 2

L'enjeu est d'engager les élèves dans une stratégie d'apprentissage de création artistique de formes singulières (MMP, 2006). La stratégie de présentation des contenus comporte les phases du processus de création vécue par les experts. La classe vit « en condensé » à chaque séance mais aussi « étalée » sur la durée du cycle, tout le processus de création. La classe passe par une phase d'exploration-improvisation dans un *milieu*, piloté par la problématique d'une « idée de départ », d'un « propos ». Elle expérimente des solutions, puis au regard des remarques des spectateurs placés dans des conditions d'écoute et de regard critique, mesure l'impact de sa

prestation, pour stabiliser enfin les choix opérés en les consignants sur un « carnet de création ». L'enseignant organise les enseignements par la confrontation acteur-spectateur entre identification des effets voulus par les acteurs et effets perçus par les spectateurs. Le *milieu* et le *contrat* qui mobilisent la classe en frontal centrée sur un même objet, semblent avoir été favorables à la richesse de *l'action conjointe* déployée pour réussir à créer chaque « événement » fixé. Nous pensons qu'un travail en ateliers, dispersant de fait les interactions, n'aurait pas permis cette qualité des apprentissages. Ici les signes-processus (Level-Montais, 2012) ont été identifiés et vécus tour à tour dans le « faire et le vu », constituant ainsi une *grammaire commune* pour la classe. On constate aussi que le *milieu* et le *contrat* ont favorisé une certaine émulation dans la classe. Si le groupe d'Hel dans un premier temps était en difficulté pour entrer dans des jeux d'acteur, il semble que le spectacle des autres a favorisé l'intégration de savoirs nécessaires à la bascule du jeu pour soi au jeu pour les autres. (Leçon 7)

3.3 : Analyse a posteriori hypothèse 3

Notre ID engage l'élève dans une démarche de création artistique, en favorisant l'expressivité de chaque élève par la mise en place de contraintes optimales, nécessaires à tout processus de création. Lors du dernier spectacle, nous repérons quatre productions combinant les quatre événements de façon différente, quatre univers différents avec des héros d'intrigue policière ou des personnages « étranges » ou burlesques. Le *milieu* et le *contrat* didactiques semblent avoir permis cette singularité des réponses. On note que la posture en *réticence* de l'enseignant a favorisé l'expression de cette singularité, les élèves agissant *proprio-motu*. L'analyse des interactions de chaque leçon montre que le transfert des responsabilités entre enseignant et élèves a opéré à plusieurs occasions. Le style dévoluant de l'enseignant qui laisse à la classe dans un premier temps, la prise en charge de l'identification et de la construction de *stratégies gagnantes* semble avoir permis à chaque groupe, de façon différente, de gagner au jeu circassien « de création-contemplation » (Roessler, 2009). La phase d'institutionnalisation revient cependant à l'enseignant lors des confrontations acteurs spectateurs. Les *jeux d'apprentissage* mis en place par l'enseignant dans les leçons contribuent, à transformer les actions et connaissances antérieures des élèves grâce à un travail continu "d'institution" en "savoirs partagés" dans les petits groupes, puis "communs" à la classe (basés sur des significations partagées). Cette *grammaire commune* est constituée de savoirs et savoirs en actes ou capacités appelées "puissances d'agir" par Sensevy (2007) dans lesquelles le langage utilisé joue un rôle majeur. Les productions terminales montrent l'intégration et la mise en relations de savoirs techniques, artistiques et de mise en scène caractéristiques du jeu circassien tels que nous les avons décrits (Cf. Chapitre 3 point 5)

4. : L'ingénierie coopérative :

La collaboration enseignant - chercheur s'est construite dans un climat de confiance, basée sur la clarté des buts assignés à chacun. S'il revient au chercheur de proposer les hypothèses et d'être vigilant sur les composants du *milieu* et leurs incidences sur les apprentissages, le rôle de l'enseignant est bien d'être le régulateur des *jeux d'apprentissage* conçus conjointement avec le chercheur. Il y a eu partage des responsabilités sur la conception des *jeux d'apprentissage* en jonglerie et acrobatie. Si l'enseignant a proposé la thématique du LDV et de la « machine à jongler », le chercheur a proposé le travail du « sculpteur et de la statue ». Ce dernier *jeu d'apprentissage* qui dans sa première conception ne se faisait que par des contacts mains, s'est vu remanié par l'enseignant, par la décision de manipuler la statue en trois points de contact différents des mains. Cette nouvelle contrainte s'est avérée porteuse de nouveaux apprentissages entraînant des transformations corporelles à la fois pour le porteur et le voltigeur (transferts de poids de corps à anticiper, écoute de l'autre). D'autre part au cours de la séance poids-contrepois (jeu du ressort), une discussion s'est engagée entre le chercheur et l'enseignant, au regard des difficultés éprouvées par les élèves qui « bâclaient » le jeu de poids contrepois. D'un commun accord, la composante lenteur a été introduite pour réaliser la situation du ressort. Cela s'est révélé positif, une bascule semble avoir opéré, d'un tirer pousser « en opposition », s'est réalisé un « tirer-pousser » en écoute, en partage. D'autre part, nous avons convenu de l'application de certains rituels. Si l'enseignant était soucieux d'instaurer des rituels de fonctionnement pédagogique en cours d'EPS comme l'écriture au tableau de la leçon et son explication point par point, le chercheur a proposé d'instaurer le rituel « culturel » des trois coups donnés avant chaque spectacle pour rendre plus solennel « l'instant ». Bien que la tentation était grande pour le chercheur d'intervenir sur la classe, l'ingénierie a fonctionné par sa position en retrait lors des enseignements, permettant ainsi à l'enseignant de travailler de façon responsable selon son habitus professionnel et sa connaissance de la classe, en fonction des composantes du *milieu* décidés par la paire chercheur-enseignant.

5. : Conclusion générale.

Si l'axe *mésogénétique* du processus didactique commande les deux autres axes *topogénétique* et *chronogénétique*, ceci a pour conséquence l'analyse des objets culturels qui viennent à exister dans la co-construction par les agents. (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Le *milieu* et les *contrats* didactiques qui lient l'enseignant et la classe s'ancrent dans une perspective culturaliste de confrontation de la classe à des objets culturels qui s'inscrivent dans *l'épistémè* circassienne : jonglerie, acrobatie et jeu d'acteur. L'axe *mésogénétique* comporte les trois objets cités constituant la *matière* circassienne. Ils sont enchâssés dans l'expérience du processus de création artistique, comme le vivent les compagnies de cirque contemporain entre improvisation et

écriture : il s'agit de « faire en condensé à la manière des professionnels ». Le pilotage par le « culturel » qui s'organise autour de la complexité du cirque entre *jeux de vertige* et *jeux de masques* (Caillois, 1958) structure les deux autres axes *topogénétique* et *chronogénétique* du processus didactique. L'élaboration de *stratégies gagnantes* pour approcher les jeux circassiens a été rendu possible par la mise en place par l'enseignant d'un *milieu allié* (Chevallard, 1992) qui fait référence aux théories culturalistes de l'apprentissage et notamment au concept d'étayage et de tutelle de Bruner (1983). Les fonctions du processus d'étayage décrit par Bruner attestent que ce qui est efficace tient autant aux composantes socio-affectives qu'aux aspects cognitifs. Sur les aspects affectifs, l'enseignant a su par ses encouragements et son entrain entretenir la motivation de ses élèves en les mettant face aux exigences de la tâche et en les gardant dans le champ de résolution du problème, sans qu'ils perdent de vue le but à atteindre. Sur les aspects cognitifs, il semble que l'enseignant a réussi, de par sa posture en *réticence* (Sensevy, 2007) à montrer ce qui peut être fait sans pour autant donner la solution, notamment au travers des démonstrations. Il construit progressivement avec les élèves une grammaire de *signes processus* (Montais-Level, 2012) circassiens notamment par l'expérience du spectacle et de la confrontation acteurs spectateurs qui suit le spectacle. Le « ce qui fait cirque » : faire difficile tout en interprétant un personnage et les savoirs inhérents à cette pratique artistique sont, semble-t-il, intégrés par la majorité de la classe, leurs spectacles témoignent de cette construction. Les expériences vécues au sein de l'institution classe semblent avoir permis l'émergence d'histoires personnelles. Certains élèves plus que d'autres, comme Ade, Pau, Que, Mar, Hel, Bra sont devenus des « circassiens en herbe » qui dépassent le jeu scolaire pour faire du jeu circassien proposé, le leur en le vivant comme une expérience personnelle. L'interprétation burlesque d'Ade, de Pau, met en évidence que les représentations des élèves ancrées dans les codes du cirque classique ont été accommodés, réactualisés. Si l'ID s'organisait avec la volonté d'inscrire les élèves dans une référence aux codes du cirque contemporain, les « représentations anciennes » se sont accommodées lors des *jeux d'apprentissage* proposés empruntant des chemins de traverses pour influencer le processus de la création. C'est ainsi qu'Ade et Chl ont interprétés des personnages forts de la tradition : Mr Loyal et de l'*Auguste*, semblant ici donner un sens : pour nous le cirque c'est ça ! L'attitude basse de P. dans le *topos* qui n'a jamais interdit les signes précurseurs de cette tendance comme l'apport par les élèves de perruque ou de maquillage typique du cirque traditionnel, mais aussi l'incitation à jouer des personnage de façon authentique avec l'expression récurrente : « on y croit » ont favorisé cette tendance. Les deux compères semblent avoir voulu recréer une certaine solennité au spectacle : avec Mr Loyal, il faut annoncer les spectacles, mettre en haleine les spectateurs, mais en même temps avec l'*Auguste* il faut montrer que le cirque c'est aussi le « fou » le déraisonnable, le *bromios* (Goudard, *op.cit.*, p.140). On repère ici que pour ces élèves,

la scission cirque contemporain, cirque classique ne fait pas sens : on joue au cirque : allant de la composition de « machine à jongler » qui s'inscrit dans un registre plutôt contemporain pour s'inscrire ensuite dans le registre classique avec l'*Auguste* et Mr Loyal ou les jeux de course poursuite du groupe d'Hel. Nous sommes ici dans un cirque hybride empruntant des styles et des codes aux deux genres, ce qui caractérise *l'épistémè* du cirque : art de mélanges, d'hybridation et de métissage (Lachaud, 2001). Ici nos deux élèves s'inscrivent dans l'art de revisiter les codes classiques comme l'ont fait les clowns Nouveaux-Nez, Nikolaus, Slava ou Gilles Defacque dans un nouveau théâtre circassien burlesque. Cette analyse nous incite à la modestie et la relativité scientifique, une ID ne peut agir tel un « rouleau compresseur » qui anéantirait le « déjà-là » des élèves avec leurs représentations et leur culture et cela est dans un sens, rassurant quant à toute tentation démiurgique qui pourrait vicier l'entreprise enseignante. Cela montre que si une ID ne peut tout contrôler, car agissant sur de l'humain qui par essence « résiste », elle doit cependant prendre en compte les représentations des élèves qui agissent en soubassement des activités d'apprentissage et qui ici pour notre classe se révèlent être au bout du compte des éléments dynamisants de la création artistique. Ce jeu *contractuel* entre les protagonistes basé sur le *style dévoluant* (Sarrazy, 2005) de l'enseignant semble avoir participé au processus d'émancipation et d'autonomisation d'une grande partie de la classe qui s'est engagé à la fois dans la tenue de personnages différents mais aussi dans l'interprétation de séquences comme l'acrobatie ou la jonglerie. L'expression la plus percutante de cette anticipation est le cas de Pau d'Ade et de Chl qui ont pris l'initiative de poursuivre le spectacle pour Pau et de présenter les spectacles sont formes de *lazzi* burlesques : ici l'expérience scolaire est dépassée, c'est une expérience personnelle autonome qui est menée. « L'expérience *lato sensu* est constituée par la réorganisation des expériences *stricto sensu* sous l'égide de l'assujettissement à une institution locale dans une conjoncture de travail précise, l'expérience *lato sensu* donne du souffle à l'agent, la personne émerge, l'expérience se fait histoire personnelle (et non pas seulement cumul d'histoires institutionnelles) ». (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, pp.419-420). D'autre part si l'on considère une vision anthropologique du *contrat didactique*, celui-ci se traduit par la construction chez les contractants, d'un ensemble de codes, de règles, de rituels partagés par l'institution dans lequel il prend acte. Le *milieu* et le *contrat* qui lient les protagonistes ont pour enjeu de tenter de s'approprier, à la fois, les savoirs et compétences qui sont au programme mais aussi de s'approprier les modes scolaires de leur appropriation. Il semble que c'est à cette condition que l'on peut parler de partage d'une culture commune et de dispositions (Lahire, cité par Roessleré, 2009), à s'engager dans un projet social collectif qui demande écoute, disponibilité et engagement, dans l'aventure d'une création artistique collective qui requière abnégation et créativité.

Bibliographie

- Adolphe, J.-M. (2002). « La ronde interminable des corps séparés » in *dossier corps de cirque*, *Revue Arts de la piste*, *HorslesMurs*, 23, pp. 28-29.
- Adrian. (1982). Dictionnaire des clowns et farceurs, in Fabbri, J. & Sallee, A. (dir), *Clowns et farceurs : Formes théâtrales dans le cirque d'aujourd'hui*, Paris : Bordas, p.73.
- Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (1996). *Didactique de l'éducation physique et sportive, questions théoriques et méthodologiques*, Paris : Pensée Sauvage.
- Amade-Escot, C. Dir. (2007). *Le didactique*. Paris : Editions EP.S.
- Arguel, M. (1992). « Le corps dansant, enjeu institutionnel », in *Danse : le corps enjeu*, Paris : PUF, p. 22.
- Artigue, M. & Douady, R. (1985). La didactique des mathématiques en France. *Revue Française de Pédagogie*, 76.
- Artigue, M. (1990). « Ingénierie didactique », in *Recherche en didactique des mathématiques, Vol 9/3, la Pensée Sauvage*.
- Azemar, G. (2003). « Equilibre et asymétries fonctionnelles » in *Médecine du cirque, Vingt siècles après Galien*, actes du colloque Médecine du cirque, Paris la Vilette : l'Entretemps.
- Bailly O. (2001). « Musique et cirque » in *cirque(s) d'aujourd'hui année des Arts du cirque-2001-2002*, *Revue Arts de la piste*, *Horslesmurs*
- Bailly, B. (2007). *Heranza ou la création d'une école de cirque pour, avec et par les enfants et les jeunes de Cali, Colombie. Une histoire d'héritage, d'inventions et d'errances*. Thèse en sociologie Université Panthéon Sorbonne, sous la direction du Pr B. Lautier.
- Baquet, M. (1942). *Education sportive- Initiation-. Entraînement*, Paris : Godin.
- Barre, S. (2001). « Le nouveau cirque traditionnel » in Guy, J-M (dir) *Avant-garde Cirque ! Les arts de la piste en révolution*, Editions Autrement.
- Batchelor, D. (2006). *Multiball Contact*, The Ministry of Manipulation, Londres, p.164.
- Bender, R., Del Perurgia, A. & Lisiki, A.-L. (2007). « Jeux d'enfance, jeux de cirque », in Lallias, J.-C, DVD CNDP, CNAC collection entrer en théâtre.
- Bergson, H. (1900). *Le rire. Essai sur la signification du comique*, Paris : PUF.
- Berthelot, C. (2005). « Interroger l'émergence de l'acroSPORT en EP.S: entre rénovation et arrangements ». Valenciennes, communication journées APGA « Les révolutions de la motricité dans les Activités Physiques Gymniques Artistiques ».
- Bernard, M. (1995). *Le corps*, Paris, Seuil, Points-essais, 1^{ère} Edition, 1972, Paris : Editions universitaires.
- Berthome, J.-P. (1999). « Le clown au cinéma » in Vigouroux-Frey N. (dir), *le clown, rire ou dérision*, PUR.
- Bertoz, A. (2006). « Le sens du mouvement », interview d'Alain Bertoz par Corin F., in *nouvelles de danse*, 48/49, p. 93.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*, Paris : Odile Jacob.

- Bertrand, P. (1993). « De la découverte du cirque à la création d'un spectacle. » *Revue EP.S* 1, 64, Paris : EPS, 10.
- Bertsch, J. & le Scanff, C. (1995). *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*, PUF.
- Brandl, E. (2006). Ce que l'institutionnalisation fait à la sociologie des arts et de la culture. L'exemple des musiques amplifiées en région. In S. Girel (dir), *Sociologie des arts et de la culture. Un état de la recherche*. Paris, L'Harmattan, pp.333-360.
- Brékilien, Y. (1966). *Des paysans bretons*, Ed Hachette.
- Blanché, R. (1979). *Des catégories esthétiques*, Paris : Vrin, p.141.
- Boda, B. (2006). « Osez les activités artistiques » in *Revue EP.S*, 317, Paris : EP.S.
- Boissay, S. (2008). « La série d'éléments en gymnastique sportive : un objet d'enseignement scolaire sous conditions », *Val&Staps*, Valenciennes : PUV, 1, pp.123-124.
- Boisseau, R. (2011). « En dansant on peut se laisser porter », *Cirque et danse, performance-corps extrêmes. Stradda magazine de la création Hors les murs*, 19, p.11.
- Boltanski, L. (1975). La constitution du champ de la bande dessinée. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, I, pp. 37-59.
- Bordes-Tribalat, A. (2000). « Les arts du cirque, une nouvelle pratique à l'école », *Hyper*, 209.
- Bordes-Tribalat, A. (2001). « Les arts du cirque, une nouvelle pratique à l'école », *Hyper*, 213.
- Borsaro, B. (1995). *Le Théâtre de Jean Cocteau et l'esthétique du cirque et du music-hall*. Thèse en littérature et civilisation française, Université Montpellier 3, sous la direction du Pr Pierre Cayzergues.
- Bouissac, P. (1973). *La mesure des gestes : prolégomènes à la sémiotique gestuelle*, Paris : Mouton.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Pierre Bourdieu coll. Le sens commun, Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*, Paris : Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). « Le champ littéraire », *Acte de la recherche en sciences sociales*, Vol. 89, pp. 3-46.
- Bourdieu, P. (1998). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris : coll. Point, Point-Essais.
- Brousseau G., (1988). « Le contrat didactique : le milieu », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol.9, 3, pp.309-336.
- Brousseau Guy, 1990, Le contrat didactique: le milieu, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 9 n°3, Grenoble : Ed. La Pensée Sauvage, pp.309-336.
- Brousseau, G., (1998). *Théorie des Situations Didactiques*, Paris : la pensée sauvage.
- Bruchon, X. (2003). « Créer de nouvelles figures », *Revue EP.S*, Paris : EP.S, 299.
- Brun, M. & Gal-Petitfaux, N. (2006). « Un format pédagogique particulier selon l'éclairage théorique de l'action située », *Revue EP.S*, 317, Paris : EP.S, pp.44-47.

- Brun, M. (2008). « Enseigner les activités physiques artistiques ou l'organisation des conditions de l'expérience ». *Val&Staps*, Valenciennes : PUV. 1, pp.105-121.
- Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*, Col. Actualités pédagogiques, Retz, Paris, 1987. Édition américaine originale : *Child's talk: Learning to use language*, New-York : W.W. Norton & Company Inc.
- Budin, R. (1998) « Jongler à trois balles », *Revue EP.S*, 272, Paris : EP.S, 1998.
- Caillois, R. (1958). *Des Jeux et des Hommes*, Paris : Gallimard.
- Carasso, J.-G. & Lallias, J.-C. (2010). *Jérôme Thomas*, Actes Sud-Papiers/CNAC.
- Carlier, G. (1989). « Pour une réhabilitation de la gymnastique », *Revue EP.S*, 216, Paris : EP.S.
- Carrara, G. (2006). « L'écriture au cirque, une approche » in *Processus de création, Revue Arts de la Piste*, HorsLesMurs, 37-38, p.75.
- Cathy, D. (2004). *Des compétences gymniques aux compétences artistiques : vers une modélisation de l'acrosport scolaire*. Thèse non publiée, Université de Franche Comté.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire une approche historique*, Paris, Belin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12 (1), pp.73-112.
- Chevallard, Y. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris : ESF.
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 17/3, 17-54.
- Chevallard, Y. (1995). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique, article, Document ronéoté de l'IUFM d'Aix-Marseille, Publications et IREM d'Aix – Marseille.
- Ciret, Y. (1999). « La divine scénographie » in *Artpress, le cirque au-delà du cercle*, numéro spécial, 20.
- Coasne, J. & Courtois, A. (2002). Mettre en synergie l'artistique et le sportif. *Revue EP.S*, Paris : EP.S 294, pp.21-24.
- Coasne, J. (1989). « Un projet d'action éducative » *Revue EP.S*, Paris : EP.S, 219, pp.63 - 66.
- Coasne, J. (1992). « A la découverte des arts du cirque ». *Revue EP.S*, Paris : Edition EP.S, 238, pp. 17-19.
- Coasne, J. (1994). « Gymnastique : Evaluation - Maîtrise - Performance Savoirs d'accompagnement » *Revue EP.S* Paris : Edition EP.S, 249, pp.59-63.
- Coasne, J. (1997). La formation initiale dans les activités physiques gymniques et artistiques (APGA) en STAPS Université de Valenciennes. Analyse des contenus de formation et stratégie de mise en œuvre. DEA Sciences de l'Education Lille 3 sous la direction de R. Bourdoncle.

- Coasne, J. (2000). « Proposition d'une forme de pratique professionnelle en gymnastique rythmique ayant pour enjeu la construction d'un code classe autour d'un objet d'enseignement spécifique les échanges par lancer rattraper ». *Actes des 2èmes journées internationales d'étude de l'AFRAGA*.
- Coasne, J. (2004). « Un traitement didactique de l'acrobatie en cirque contemporain » Communication, *Entretiens de l'INSEP*.
- Coasne, J. (2005). « Enseigner les arts du cirque ». *Revue EP.S*. Paris : Edition EP.S, 313.
- Coasne, J. (2007). « Les activités gymniques et acrobatiques pour enseigner autrement » *Revue Hyper*. Edition AEEPS, 237.
- Coasne, J & Mercier, A. (2005). Analyse des programmations APSA en EPS dans l'académie du Nord Pas de Calais, non publié.
- Cogérino, G. (2005). *Filles et garçons en EP.S*, Paris : Edition Revue EP.S, pp. 61-99.
- Comandé, E. (2005a). « Écoles » de danse et danse à l'école, in Legras, J.-M., (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris : Vigot, <http://www.passeursdedanse.fr> 1
- Comandé, E. (2005b). « Contribution à la réflexion sur l'évaluation des productions d'élèves en danse », Passeurs de Danse, mis en ligne le 15 septembre 2009, <http://passeursdedanse.fr/ressources/contributions.php>.
- Comandé, E. (2002). *Danse*, Paris : Edition EPS, coll. Passeport pour l'enseignement.
- Cougoule, O. (2004a). « Du sport fait art » in *acrobatie, Revue arts de la piste*, Paris : Edition HorslesMurs.
- Cougoule, O. (2004b). « Porter, voltiger : deux actions solidaires.» in *Acrobatie Revue arts de la piste*, Paris : Edition HorslesMurs, pp. 28-29.
- Cougoule, O. (2006). « Le public spectateur ou acteur ? » in *Processus de création, Revue Arts de la piste*, Paris : Edition HorsLesMurs, 37-38, p.49.
- Davisse, A. & Louveau, C. (1991). *Sport, école, société : la part des femmes*, Joinville le pont : Actio.
- De La Poulaye, (2006a). « Comme une création : la communication » in *processus de création, Revue Arts de la piste*, Paris : Edition HorsLesMurs, 37-38, pp.71-72.
- Defrance, J. (1995). L'autonomisation du champ sportif : 1890-1970. *Revue Sociologie et sociétés*, Volume 27, numéro 1, p. 15-31, printemps 1995.
- Defrance, J. (1999). Histoires de vie et socio-histoire du champ sportif. La trajectoire sportive et politique d'Henry Paté (entre 1918 et 1942). In J. M Delaplace (dir). *L'histoire du sport. L'histoire des sports. Le sportif, l'entraîneur, le dirigeant (XIXe XXe siècles)*. Paris : l'Harmattan, pp.77-88.
- Del Perurgia, A. (2001). « L'agrès comme objet » propos recueillis par Bernard F., *Revue, cirque d'aujourd'hui, Arts de la piste numéro spécial année Arts du cirque 2001-2002*, p.57.
- Delachet, J. & Pacquelin, A. (1999). « Une option au bac arts du cirque », *Revue EP.S*, Paris : EP.S, 279.
- Delga, M., Flambard M.-P., Le Pellec A., Noe, N. & Pineau, P. (1990). « Enseigner la danse en EP.S », *Revue EP.S*, Paris : EP.S, 226.

- Deleplace, R. (1983). La recherche sur la spécialisation, l'entraînement, la performance. *In La recherche en STAPS*, Nice, 19-20, pp.93-151.
- Delignières, D. (2003). « La culture oubliée » *in Colloque AEEPS, Ancrage culturel de l'EP.S en question*.
- De Singly F. (1993), in « Les habits neufs de la domination masculine, *Esprit*, 1993, 11, pp. 54-63.
- Deonna, W. (1953). « Le symbolisme de l'acrobatie antique », *Latomus*, vol IX, revue d'études latines, Bruxelles : Derchem.
- Dies Blau, C. (1999). « Un univers de sciure, de rires et de larmes : le *Cirque* de Charlie Chaplin », *in Vigouroux-Frey, N., Le clown et/ou la dérision*, Actes du Sud, Cahier 10, pp. 179-187.
- Disdier, Z. (2004), « La « monstration » de la performance » *in Danse et acrobatie spécial acrobatie arts du cirque*. Paris : Edition Horslesmurs.
- Dossier Arts du cirque. (2006). Processus de création, Paris : Edition HorslesMurs, 37-38.
- Dossier cirque et cinéma. (2005). *In Arts de la Piste*, Paris : Edition Horslesmurs, 35.
- Dossier cirque et danse. (2005). *In Arts de la Piste*, Paris : Edition Horslesmurs, 36.
- Dossier corps de cirque. (2002). *In Arts de la Piste* Paris : Edition Horslesmurs, 23.
- Dossier l'acrobatie. (2004). *In Arts de la Piste*, Paris : Edition Horslesmurs, 31.
- Dossier le costume. (2002). *In Arts de la Piste*, Paris : Edition Horslesmurs, 25.
- Dossier processus de création. (2006). *In Arts de la Piste*, Paris : Edition Horslesmurs, 37-38.
- Dossier tradition, traditions. (2003). *In Arts de la Piste*, Paris : Edition Horslesmurs, 30.
- Dufour, Y. (2006). « Enquêtes auprès de professeurs d'élèves : quelques problématiques de la programmation d'APSA à la situation d'apprentissage », *in Gérer motivation et apprentissage en EP.S*, Collection Journées Debeyre, AEEPS, Lille, 1, pp.13-30.
- Dugas, E. (2004). « Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EP.S : des logiques de scolarisation plurielle » *in Revue Française de Pédagogie*, 149, pp. 5-17.
- Durali, S. (2002). « La réalité des pratiques en EP.S, l'exemple de la Seine Saint Denis ». *Revue EP.S*, Paris : EP.S, 296, pp.35-38.
- Durand, F. & Pavelak, T. (1999). *Le corps jonglé à la découverte du jongleur et de son langage gestuel*, Vic La Gardiole : Ecrits sur le sable, L'entretemps.
- Duvignaud, J. (1973). *Les ombres collectives*. Sociologie du théâtre, Paris : PU.
- Duvignaud, J. (1993). *L'acteur*, l'Archipel.
- Dvorak, M. (1999). « Le stand-up comique canadien », *in Vigouroux-Frey N., Le Clown, rire et/ou dérision?*, PUR, coll, le spectaculaire, pp. 93-102.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1977). *Manual for the Facial Action Coding System*, Palo Alto Consulting Psychologists Pres.
- Ellenberger, M. (2005). La piste vagabonde *in dossier cirque et cinéma, Arts de la piste*, Paris : Edition Hors les murs, p.35.

- Esposito, S. (1998). *Personne, personnage, personnalité*, Editions des Niks News, www.Niksnews.com/editions
- Etaix, P., Ramirez, F. & Rolot, C. (1987). *Joies du cirque*, Paris : Hachette.
- Fagot, S. (2003). *Ethno-sociologie du cirque : arts de la piste, arts du corps, arts du risque*" Thèse d'état, Université de Nantes, dir. J. Deniot.
- Famose, J.P. (1983). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information. In J.P. Famose, J. Bertsch, E. Champion, & M. Durand (Eds.), *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive* Paris: Editions EP.S. pp. 9-21.
- Faure, S. (2004a). Institutionnalisation de la danse hip-hop et ses récits autobiographiques des danseurs chorégraphes, *Genèses*, 55, pp. 84-106.
- Faure, S. (2004b). Filles et garçons en danse hip-hop. La production institutionnelle de pratiques séxuées. *Sociétés contemporaines*, 55, pp. 5-20.
- Ferrer, H. (1998). « La jonglerie pas à pas. » *Revue EP.S 1*, Paris : EP.S, 36, p.21.
- Fodella, P. (2000). Numéro spécial les arts du Cirque, *Revue EP.S 1*, Paris : EP.S, 2000, p.97.
- Forette, D. (1998). *Les arts de la piste: une activité fragile entre tradition et innovation*, Paris : Rapport au Conseil économique et social, J.O.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Fouchet A. (2002). *Arts du cirque*, Paris : EP.S.
- Fourmaux, F. (Dir) (2006). *Lieux de cirque*, Paris : Edition Le Manuscrit.
- Fukami, H. (2004). In *Magazine Wedge*, Volume 16, 9, p.69.
- Gachet, L. (1999). « L'architecture du cercle », interview de Patrick Bouchain, in *le cirque au-delà du cercle*, Artpress, 20.
- Gaillard, J. (1995). « Processus d'influence pour développer les compétences artistiques-Expérience technique et imagination », in *Revue EP.S*, 256, Paris : EP.S, pp.62-66.
- Garcia, M.-C. & Vigneron, C., (2006). « Le cirque à l'école des banlieues », *Agora débat Jeunesse*, 41, pp. 32-48.
- Garcia, M.-C. (2007). Représentations « genrées » et sexuation des pratiques circassiennes en milieu scolaire, in *Société & Représentations, (En)quêtes de genre*, Publications de la Sorbonne, 24.
- Gal-Petitfaux N. & Durand M. (2001). « L'enseignement de l'Education Physique comme « action située : proposition pour une approche d'anthropologie cognitive », *STAPS*, 55, pp.79-100.
- Gastelais, P. (2005). « Le monde de la jongle entre pratique artistique et pratique communautaire », le monde du cirque et ses métiers : quelles évolutions ? Journée d'étude 2 décembre 2005, Paris XI-Orsay.
- Gaquièrre, R. (1992a). « Les Arts du cirque : jongler à l'école, revue EP.S 1, 58, Edition EP.S, 28.

- Gaquière, R. (1992b). « Les Arts du cirque : l'acrobatie à l'école, revue EP.S 1, 61, Edition EPS, 32.
- Genette, G., (1992). *Esthétique et poétique*, Paris : Seuil.
- Goirand, P. (1985). « A propos de didactique en gymnastique ». In *SNEP (Ed.), Education physique et sportive : Contenus et Didactique*, Paris: SNEP, 178-192.
- Goirand, P. (1998). « Enseignement de la gymnastique dans le second degré : crise et perspectives. » in Robin J.-F. & Hauw, D. (Eds.), *Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques*, Paris : EP.S., pp. 15-20.
- Goirand, P. (1990). Didactique de la gymnastique de la gymnastique et EP.S. In *EP et didactique des APS*. Edition AEEPS, p.74.
- Goirand, P. (2001). « Gymnastique : enseignement dans le second degré- Crise et perspective. » *Revue EP.S*, 292, Paris : EP.S, pp.76-79.
- Goirand, P. (2004). « Activité technique et/ou artistique. », Intervention journées APGA, Valenciennes. Goodson, I.-F. (1983). *School Subjects and Curriculum Change: Case Studies in Curriculum History*. Croom Helm, London.
- Goudard, P. (2002). « Esthétique du risque au cirque : du corps sacrifié au corps abandonné » in *le cirque au risque de l'art*, Paris : Actes Sud.
- Goudard, P. & Libong, M. (2009). Bibliographie européenne des Arts du cirque *Circostrada Network*, Edition Hors les murs.
- Goudard, P. (1989). « Bilan et perspectives de l'apport médical dans l'apprentissage et la pratique des arts du cirque en France ». Thèse en médecine, Université de Nancy 1, sous la direction du Pr Michel Boura.
- Goudard, P. (2004). *Petit traité du risque au cirque sur la piste du déséquilibre, de l'instabilité et de l'impermanence*, L'entretemps.
- Goudard, P. (2005). *Arts du cirque, Arts du risque, Instabilité et déséquilibre dans et hors la piste*, thèse, Etudes théâtrales, sous la direction de Lieber, G., Montpellier III, 2005.
- Goutel-Morel (1999). « Au plaisir de jongler- cycle 2 » *Revue EP.S 1*, 93, Edition EPS, p.19.
- Gruson, B., Forest, D., & Loquet, M. (2012). *Jeux de savoirs, études de l'action*, Rennes : PUR.
- Guelber Walsh N. (2006). « Thème d'un spectacle de cirque : Kilo » *Revue EP.S*, 320, Paris : EP.S. Guerber Walsh, N., Leray, C. & Maucouvert, A. (1991). *Danse, de l'école aux associations*, Paris : EP.S.
- Guisgand, P. & Tribalat, T. (2001). *Danser au Lycée*, Paris : l'Harmattan.
- Guilfort, J.P. (1968), *Intelligence, Creativity and their Educational implications*, San Diego, Robert R. Knapp.
- Guy, J.-M. & Rosemberg, J. (2010). *Le Nuancier du cirque*, DVD, CNDP, CNAC, Paris : Edition Hors les Murs.
- Guy, J.-M. (1998). « La transfiguration du cirque » in *Théâtre d'aujourd'hui, le cirque contemporain, La piste et la Scène*, CNDP, 7, pp.26-31
- Guy, J.-M. (2001). « Que sont les arts du cirque ? » in *cirque d'aujourd'hui, Arts de la piste* numéro spécial année Arts du cirque 2001-2002, Edition Horslesmurs, p.34.

- Guy, J.-M. (2001). « Les langages du cirque contemporain » in *Morceaux choisis des actes de l'université d'été : L'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école*, Avignon du 16 au 20 juillet 2001, MEN - Direction générale de l'Enseignement scolaire.
- Guy, J.-M. (2002). « Jongler n'est pas jouer » in Wallon, E. *Le cirque au risque de l'art*, Paris : Actes sud, pp.110-122.
- Guy, J.-M. (2002a). « Effets, effets de la spécificité des costumes de cirque », *Dossier arts de la piste le costume*, HorsLesMurs, pp.14-15.
- Guy, J.-M. (2005). *In dossier cirque danse*, Arts de la piste, Edition HorslesMurs, 36.
- Guy, J.-M. (2006). *Dossier arts du cirque Processus de création*, Edition Horslesmurs, 37-38.
- Guy, J.-M. (1993). *La fréquentation et l'image du cirque. Développement culturel*, Paris : Ministère de la culture et de la francophonie. 100. Septembre.
- Guyot, P. & Salles, E. (1995). « Construire des pyramides et jongler », *Revue EP.S*, Paris : EP.S, 255.
- Hamon-Sirejols, C. (2002). « Formes théâtrales dans le cirque d'aujourd'hui » in Wallon, E. (dir.), *Le cirque au risque de l'art*, Paris : Actes sud, pp. 73-87.
- Haw, D. (2000). « Les groupes en EP.S : des clés pour analyser l'activité des élèves et de l'enseignant » in *le groupe*, Collection Pour l'action, Paris : Ed EP.S.
- Hebrard, A. (1986). *L'Education Physique et Sportive. Réflexions et perspectives*. Paris, STAPS, Ed EP.S, Coéditeurs.
- Hebrard, A. (2008). A propos des classifications, intervention Université de Rouen, 16 janvier 2008.
- Henriot J. (1989). *Sous couleur de joueur, la métaphore ludique*, Paris : José Corti.
- Henriques & Bang V. (Eds.) (1989). *Psychologie génétique et didactique des sciences*, Berne, Peter Lang.
- Hodack-Druel, C. (2002). « Entre la prouesse et l'écriture », in Wallon, E. (dir.), *Le cirque au risque de l'art*, Paris : Actes Sud, pp.145-157.
- Hodak-Druel, C. (2004). *Du théâtre équestre au cirque : une « entreprise si éminemment nationale ». Commercialisation des loisirs, diffusion des savoirs et théâtralisation de l'histoire en France et en Angleterre (c.1760 - c.1860)*. Thèse d'histoire option sciences sociales, Ecole des hautes études en sciences sociales, Paris : sous la dir du Pr D. Roche.
- Hotier, H. (1972). *Le Vocabulaire du cirque et du music-hall en France*. Thèse en linguistique, Université Paris 8 Vincennes sous la dir du Pr J.-Cl. Chevalier.
- Hotier, H. (1995). *Cirque, communication, culture*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Hotier, H. (2001). *Un cirque pour l'éducation*, Paris : L'Harmattan.
- Hotier, H. (2003). *La fonction éducative du cirque*, Paris : L'Harmattan.
- Hotier, H. (2005). L'enfant et la piste : du spectateur à l'acteur, Valenciennes, communication journées APGA : *les révolutions de la motricité dans les APGA*.
- Hotier, H. (2006). *L'imaginaire du cirque*, Paris : L'Harmattan.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* Paris : ESF, pp.61-76.

- Burgess, H. (1974). « The classification of Circus technics », *The Drama review*, 18-1, pp.65-70.
- Huesca, R. (1996), « Les zones d'ombre des discours classificateurs, l'exemple chorégraphique », *Revue EP.S*, Paris : Edition EP.S. 257, pp.65-70.
- Inspection Pédagogique EP.S Lille (2009) programmations des APSA en collèges 2009-2010 in *Lettre de rentrée 2009/2010*, EP.S.discipline.ac-lille.fr/.
- Isableu, B. & Bardy, B. (2003). « Contrôle de la distribution des masses : modélisation et perspectives au cirque. » in *Médecine du cirque, Vingt siècles après Galien*, actes du colloque Médecine du cirque, Paris la Vilette : l'Entretiens.
- Jacob, P. (1992). *Le cirque à la croisée des chemins*, Paris : Découvertes Gallimard.
- Jacob, P. (1996). « Du milieu au pourtour- retour sur les origines » in *l'acrobatie*, arts de la piste, 31, pp.16-18.
- Jacob, P. (1998). *Théâtre d'aujourd'hui le cirque contemporain, La piste et la Scène*, 7, CNDP.
- Jacob, P. (2001). « L'innovation au cirque, une histoire de récupération » in Guy J-M (dir), *Avant-garde, Cirque*, Autrement, collection mutations.
- Jacob, P. (2002). « La traversée des apparences », *Dossier arts de la piste, le costume*, HorsLesMurs, pp.16-17.
- Jacob, P. (2002). « Un creuset de réflexions » note de lecture de « Le cirque au risque de l'Art » *Arts de la piste*, 25, p.41.
- Jacob, P. (2002a). *Le cirque, Voyage vers les étoiles*, Paris : Solar.
- Jacob, P. (2002b). *Les jongleurs*, Paris : Magellan et Cie.
- Jacob, P. (2003). « Rouge et or, nous nous sommes tant aimés » in *tradition, traditions*, Dossier arts de la piste, Paris : Edition HorsLesMurs, 30, pp. 36-37.
- Jacob, P. (2006). « La divine proportion » in *Processus de création, Dossier arts du cirque*, Paris : Edition HorsLesMurs, 37-38, pp.32-33.
- Jacob, P. (2006). « Parti sans laisser de traces ? De l'oubli à l'empreinte » in *processus de création, Revue Arts de la piste*, Paris : Edition HorsLesMurs, 37-38, pp. 66-67.
- Jacob, P. (2007). « Histoire de toiles » in *Vive le chapiteau, Stradda*, Edition HorsLesMurs, 3, pp.14-15.
- Jacq, C. (2006). « Rencontre de La Villette- Fidèles à la création issue des marges ». *Stradda*, 2, 54-55.
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*, Paris : Vigot.
- Johsua, S. (1996). « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? » In Raisky, C. & Caillot M. (Eds.) *Au-delà des didactiques, le didactique*. Paris : De Boeck Université, pp. 61-74.
- Joshua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, pp.79-97.
- Lachaud, J.- M. (2002). « Au risque du mélange » in Wallon, E. (dir), *Le cirque au risque de l'art*, Paris : Actes sud, pp. 61-71.

- Lachaud, J.-M. (2001). « Le cirque contemporain entre collage et métissage » in Guy, J-M (dir), *Avant-garde, Cirque, Autrement*, collection mutations.
- Lafont, L. (2002). « Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une Acte dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans », *Staps*, 58, pp. 69-79.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Lahire, B. (2001). Champ, hors-champ, contre champ. In B. Lahire (dir), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*. Edition revue et argumentée, Paris : la Découverte, coll « Sciences Humaines et sociales, pp.23-57. (1^{ère} édition, 1999)
- Lawton, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. Routledge and Kegan Paul, De la pratique sociale de référence en acrosport à sa transposition didactique en EP.S : définition des principes à respecter en milieu scolaire London. Article de Périodique in *Revue EP.S*, 321 (09/2006), p.70.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence - essai sur un attracteur étrange*. Paris : Organisation.
- Le Mercier, F. (1998). « Acquérir le lancer-rattraper (diabolo) », *Revue EP.S*, 269, Paris : EP.S.
- Le Mercier, F. (1999). « Complexifier les figures (diabolo) » *Revue EP.S*, 277, Paris : EP.S.
- Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique*, 10, actes sud-papiers, anrat.
- Lefevre, B. & Sizorm, M. (2004). Métissages dans les productions circassiennes et chorégraphiques contemporaines in *Métissage et émergence de pratiques corporelles inédites, Corps & Culture*, 6/7.
- Lefevre, B. (1999). Qui a peur du théâtre ? In Vigouroux-Frey N., (dir) *le clown, rire ou dérision*, PUR.
- Lefeuvre, J.-P. (1998). *Que-Cir-Que, Théâtre Aujourd'hui n° 7*, «Le cirque contemporain, la piste et la scène», Paris : CNDP/MNERT/Ministère de la culture et de la communication.
- Legendre, C. (2006). Introduction à *La Méthode Stanislavski*, roman, Editions Grasset.
- Lemaire, J. & Lebrun, F. (2010). Document stage de formation continue pour formateurs en EP.S, DAFOP, Lille.
- Lentillon, V. & Trottin, B. (2005). « Relation éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et des collégiens », *Education et francophonie*, vol. XXXIII, 1, p.61.
- Levoci, E. (1998). « L'intime et ses représentations, in *Intime* sous la direction d'E. Lebovici, Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts, p.9
- Leplat, J. (1991). *Compétence et ergonomie*, in Amalberti, R., De Montmollin, M & Theureau J. (Ed.). *Modèles en analyse du travail*, Liège, Pierre Mardaga.
- Leplat, J. (1986). L'analyse psychologique du travail, *Revue de psychologie appliquée*, 3, 1, pp. 9-27.
- Leroi-Gourhan, A. (1967). *Le Geste et la Parole : la mémoire et les rythmes*, Paris : Albin.

- Lévy, F. (2001) « A nouveaux cirques, nouveaux publics ? ». In *Avant-garde cirque !, les arts de la piste en révolution*, dirigé par Guy, J.-M., Paris : Editions Autrement-collection Mutations, 209.
- Levy-Leboyer, C. (1996). « Identifier et évaluer les compétences », in *La gestion des compétences*, Paris : Organisation, pp. 53- 86.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). Identifier et évaluer les compétences, in *La gestion des compétences*, pp. 53- 86, Paris : Organisation.
- Levy-Leboyer, C. (1998). *La motivation dans l'entreprise*, Modèles et stratégies. Paris : Organisation.
- Levy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan de compétences*, Paris : Organisation.
- Levy-Leboyer, C. (1990). *L'évaluation du personnel, quelle méthode choisir?*, Paris : Organisation.
- Léziart, Y. (1997). « Savoir savant et transposition didactique en EP.S ». *STAPS*, De Boeck Université, 42, pp.59-71.
- Léziart, Y. (2006). Assises de la formation en EP.S (30 et 31 mars), SNEP, 755.
- Léziart, Y. (2008). Logique scolaire et logique sociale : détermination de l'identité scolaire de l'Education Physique et Sportive, in *Spirale Revue de Recherches en Éducation*, 42, pp. 19-30.
- Léziart, Y. (2010). *La règle sportive*, PU Bordeaux.
- Lisicki, A.-L. (2011). *Dossier d'exposition à destination des enseignants et de leurs classes*, Espace Chapiteaux de La Villette, *Cirque à l'œuvre « 25 ans du Cnac »*, Le Centre national des arts du cirque.
- Lismonde, P. (2001). *Les Arts à l'école-le plan Jacques Lang-Catherine Tasca*, Paris : Gallimard.
- Loquet, M. (1996). *EP.S au collège et Gymnastique Rythmique*, Institut national de recherche pédagogique, Didactiques des disciplines.
- Loquet, M., Roncin, E., Roesslé, S. (2007). L'action conjointe dans le système didactique en activités physiques, sportives et artistiques : les formes non verbales de communications didactiques, 123-151, In G., Sensevy et A., Mercier (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Loquet, M. (2008). « La gymnastique rythmique - sport artistique : le haut niveau et l'école, séparation ou intégration ? » in *Val&Staps*. Valenciennes : PUV, 1, pp.129-142.
- Loquet, M. (2009). Jeux d'apprentissage et jeux épistémiques en activités physiques sportives et artistiques. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des thèses.
- Loquet, M. & Roesslé, S., (2012). « Entrée des jeunes enfants dans la culture sportive, la place des jeux épistémiques dans les lieux d'éducation in Gruson B., Forest, D. & Loquet (dir.). *Jeux de savoir. Etudes de l'action conjointe en didactique*. Rennes : PUR.
- Loret, A. (2003). *Génération Glisse*, Réédition 1995, Paris : Editions Autrement.
- Lytard, J.-F. (1986). *Le Postmoderne appliqué aux enfants*, Paris : Gallilée.

- Mabon, V. (2004). « Un métissage naturel » in *l'acrobatie*, Arts de la piste, Paris : Edition HorslesMurs, 31, p.19.
- Macé, G. (1999). *L'Art sans paroles*, Paris : Le Promeneur.
- Marsault, C. (2005). « Les programmations en EP.S : la mise en forme des APS". *STAPS* 67 /1. pp. 9-22.
- Maleval-Lachaud, M. (2005). *1968-1998, Le Cirque, émergence d'un particularisme. Une approche pluridisciplinaire*. Thèse en arts du spectacle, Université Paris 8.
- Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (2000). Quelques éléments sur des perspectives pour des recherches en didactique. In *Dossier EP.S*, 50, Edition EPS, pp. 80-82.
- Marsenach, J. & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EP.S au collège*, Paris : INRP.
- Martin, C. (2002). « Une certaine connivence » in Wallon E., *Le cirque au risque de l'art*, Paris : Actes sud, pp. 88-95.
- Martinand, J.-L. (1985). Sur la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences physiques. *Aster*, 1, pp.141-154.
- Martinand, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation*, 2, pp.23-29.
- Martinand, J.-L. (1989). Questions actuelles de la didactique des sciences. In A. Giordan, A. Henriques, X. & Bang V., *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1993). *Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement*. In J. Colomb (Eds.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*, Paris : INRP pp. 30-43.
- Martinand, J.-L. (1994a). *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : INRP.
- Martinand, J.-L. (2001). *Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France*, in Carpentier C. (Coord.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris : L'harmattan, pp. 249-269.
- Martinez, A. (2002). « La dramaturgie du cirque contemporain français : quelques pistes théâtrales ». In *L'Annuaire théâtral : Revue québécoise d'études théâtrales*, 32, p. 12-21. <http://id.erudit.org/iderudit/041501ar>.
- Mascret, N. (2009). « Référence culturelle et formation des enseignants d'Education Physique et Sportive », in *Travail et formation en éducation*, 3/ 2009, (en ligne), mis en ligne le 18décembre 2009, URL : <http://revues.org/index870.html>.
- Mauss, M. (1934). *Techniques de corps*, Article originalement publié *Journal de Psychologie*, XXXII.
- Maffesoli, M. (1990). *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*, Plon.
- Menesson, C. (2004). « Etre une femme dans un sport masculin : mode de socialisation et dispositions », in *sociétés contemporaines*, 55-3, pp. 69-90.
- Mérand, R. & Marsenach, J. (1987). *L'évaluation formative en EP.S dans les collèges*. Collection Rapports de recherche. Paris : INRP.

- Michaud, Y. (2003). *L'art à l'état gazeux : essai sur le triomphe de l'esthétisme*, Paris : Stock.
- Michel, M. & Ginot, I. (1995). *La Danse au XXème siècle*, Paris : Bordas.
- Ministère Education Nationale (1992). Chartre des programmes B.O. 8 du 20 février 1992.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1993). Pour une écriture concertée d'un programme en éducation physique et sportive. Texte de l'inspection Générale et du GTD EP.S, soumis à l'approbation du Conseil national des Programmes, 23 février 1993.
- Ministère Education Nationale (1996). Programme d'EP.S de la classe de sixième des collèges, Arrêté du 18.06.1996. BO du MEN, 29, du 18 juillet 1996.
- Ministère Education Nationale (1997). Programmes du collège, Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive 5^{ème} et 4^{ème}, BO spécial 5 du 30 janvier 1997.
- Ministère Education Nationale (1997). Accompagnement des programmes de 6^{ème}, 5^e et 4^e en EP.S, 1997.
- Ministère Education Nationale (2000). Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive lycée. BO 31 Août 2000.
- Ministère Education Nationale (2006). Décret du 11 juillet 2006 socle commun de compétences.
- Ministère Education Nationale. (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école L. 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive. BO spécial N°6 du 28 Août 2008.
- Ministère Education Nationale (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Hors-série 3 du 19 juin 2008.
- Ministère Education Nationale (2009). Décret masterisation des concours du 28 juillet 2009.
- Ministère Education Nationale (2009). Fiches d'accompagnement programmes d'EP.S de collège-Ressources pour la classe, Juillet 2009.
- Miny, B. (1998). Extrait de l'entretien du CD du Théâtre Aujourd'hui n° 7, «Le cirque contemporain, la piste et la scène », Paris, CNDP/MNERT/Ministère de la culture et de la communication.
- Montais-Louvel, G. (2012). « Pratiquer une activité chorégraphique à l'école primaire : Quels jeux épistémiques », in Gruson B., Forest D. et Loquet M. (dir) *Jeux de savoir*, Etudes de l'action conjointe en didactique, Rennes : PUR, pp. 59-89.
- Monteiro Mora Porteiro, T.-M. (2006). *Contribution à la formation corporelle de l'acteur- l'expérience d'Alexandre Del Perurgia*. Thèse de doctorat Université de la Sorbonne nouvelle Paris III.
- Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne : Éditions Peter Lang.
- Montmollin, M. (1990). *L'ergonomie*. Paris : La découverte.
- Moreigne, M., (2001). « Le processus de création d'un spectacle » in *cirque(s) d'aujourd'hui, Arts de la piste 2001-2002*, Paris : Edition Hors les murs.
- Moreigne, M. (2002). « Sous toutes les coutures. Le costume de cirque aujourd'hui » *Dossier arts de la piste, le costume*, Paris : Edition HorslesMurs.

- Musard, M. (2002). « Composition sous influences des curricula et diversité des pratiques scolaires : le cas de l'acroport », colloque, Rennes, ARIS.
- Musard, M. (2006). De la pratique sociale de référence en acrosport à sa transposition didactique en EP.S : définition des principes à respecter en milieu scolaire. Thèse non publiée. Ecole nationale supérieure de Cachan.
- Necker, S. & Tribalat, T. (2009). « Règles à respecter, règles à transgresser, dans les mondes de la danse et du sport aujourd'hui, Cedreps, AEEPS, 8.
- Notte, P. (2003). « Tradition, vous dites ?- points de vue » in *Tradition, traditions*, dossier Arts de la Piste, 30, Paris : Edition HorsLesMurs, pp.32-33.
- Paillard, J. (1989). « Neurosciences et motricité », *Editorial Sciences et motricité*, 9.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris : Edition INSEP, pp.131-137.
- Péchillon, F. & Delattre, C. (1985a) « Comprendre la GRS ». Revue Hyper, Association EPS, 153.
- Peignist, M. (2008). Homo Acrobaticus. Essai pour une rencontre des mots et des gestes, Thèse d'état en sociologie.
- Peignist, M. (2009). « Homo acrobaticus et corps des extrémités » in J. Dubois (dir.), Revue *Magma 3, Le corps comme étalon de mesure*.
- Peignist, M. (2010). « L'homo acrobaticus » in Haw D. (dir), *Acrobatie*, Paris : Edition EP.S, pp.11-28.
- Pencenat, C., (1990). *Fernand Léger et le cirque comme objet représentatif de l'esprit moderne*. Thèse en sciences de l'art, École des hautes études en sciences sociales Paris, sous la direction du Pr Louis Marin.
- Pencenat, C. (2002). Athlète, acteur, artiste ? In E. Wallon (dir), *Le cirque au risque de l'Art*, Paris : Actes Sud.
- Perez, T. & Brun, M. (2006). « La notion de projet artistique au cœur des APA », Revue EP.S, Paris : Edition EP.S, 317.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In collectif sous la direction de Houssaye, J. (2008). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* Paris : ESF éditeur, pp.61-76.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (1998). « La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences, in *Revue des sciences de l'éducation*. Montréal, Vol XXIV, 9, pp. 487-514.
- Perrin, P. (2003). « L'équilibration dans les sports acrobatiques », in *Médecine du cirque, Vingt siècles après Galien*, actes du colloque Médecine du cirque, Paris la Vilette : l'Entretiens.
- Perron, M. (1998). « Sous le chapiteau ; acrobacirque », *Revue: EP.S 1*,36, Paris : Edition EP.S, p.19.

- Pociello, C. (1981). *Sports et société, approche socio-culturelle des pratiques*, Paris : Edition Vigot.
- Pociello, C. (1999). « Les défis de la légèreté (les pratiques corporelles en mutation) », *Esprit*, 11, nov. 1993, p. 52.
- Portes, M. (1999). Etre formateur d'enseignant d'EP.S, *Cedre*, 1, AEEPS.
- Pujade-Renaud, C. (1976). *Expression corporelle : langage du silence*, Paris : ESF.
- Quentin, A. (2006). « A propos de propos » in *Dossier arts du cirque Processus de création*, Horslesmurs, pp.37-38.
- Raisky, C. (2001). « Référence et système didactique », in A. TERRISSE (Ed.), *Didactique des recherches en didactique*, in Dossier EP.S, 50, Paris : Edition EP.S, pp. 80-82.
- Remy, T. (1962). *Entrées clownesques*, Paris : L'Arche.
- Revue EP.S (1983). EP.S au Cirque Fratellini, *Revue EP.S*, Paris : Edition EP.S, 183.
- Revue EP.S (2009) Paris : Edition EP.S, 238.
- Rey, B. (1996). *Compétences transversales en question (Les)*, Paris, ESF.
- Rey, J-P. (coord) (2000). *Le groupe*, Paris : Edition EP.S, « Pour l'action ».
- Ripoll, H. (1992). « Réflexions épistémologiques sur les neurosciences comportementales et cognitives en sport : un point de vue, in *Sport et psychologie*, Paris : Editions Revue EP.S.
- Roberti, J-C. (1999) un clown d'église : le fol en Christ ? in Vigouroux-Frey (dir) *le clown rire et/ou dérision*, p.26.
- Robin, J-F. (2001). *Acrobaties et règlements*. Présentation orale, Les entretiens de l'INSEP. Paris.
- Robinson, J. (1981). *Eléments du langage chorégraphique*, Paris : Vigot.
- Roche, F. (1986). *Le Cirque dans la littérature et la peinture dans la 2e moitié du 19ème siècle* Thèse en littérature française, Université Lyon.
- Roesslé, S. (2009). *Construction de dispositions didactiques chez le jeune enfant des pratiques éducatives familiales - bébés nageurs et jeu à la maison - vers l'entrée dans les apprentissages scolaires à l'école maternelle*, Thèse de Doctorat, Université de Rennes.
- Rosemberg, J. (2007). « Tant qu'il y aura des chapiteaux » *Stradda, magazine de la création*, Paris : Edition HorsLesMurs, 3, p.16-17.
- Ruiz-Alvarez, R. (1999). Le « gracioso » espagnol in Vigouroux-Frey *le clown rire et/ou dérision*, p.36.
- Saint-Martin & Terret, T. (2005). « Quand le genre s'apprend... » In Saint-Martin J. & Terret, T. (dir), *Sport et genre*, vol 33, Paris : L'Harmattan, coll. « Espaces et Temps du sport », p.11.
- Salamero S. & Haschar-Noe, N. (2008). « Les frontières entre le sport et l'art à l'épreuve des écoles professionnelles de cirque » *STAPS*, 82, pp.48-49.
- Salamero, E. (2008). *Devenir artiste de cirque aujourd'hui: espace des écoles et socialisation des écoles professionnelles de cirque*. *Revue STAPS*, 82, pp.85-99.

- Salaremo, E. (2009). *Devenir artiste de cirque aujourd'hui : espaces des écoles et socialisation professionnelle*. Thèse d'état spécialité : Sciences et techniques des activités physiques et sportives, délivrée par l'Université Toulouse III - Paul Sabatier le 9 novembre.
- Sarrazy, B. (2002a). Pratiques d'éducation familiale et de sensibilité au contrat didactique dans l'enseignement des mathématiques chez des élèves de 9-10 ans. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 1 (6), 103-130. Internet : <http://pagesperso-orange.fr/daest/Pages%20perso/Sarrazy.htm>.
- Sarrazy, B. (2002b). Didactique, Pédagogie et Enseignement : pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation, in J.F. Marcel, *Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline ? Actes de l'Université d'été « Éducation, Recherche et Société » 5, 6 et 7 juillet 2000 – Carcassonne*. (p. 131-154). Paris : l'Harmattan. Internet : <http://pagesperso-orange.fr/daest/Pages%20perso/Sarrazy.htm>.
- SCEREN, CNDP-CRDP (2010). « Pièce (dé)montée », Cinématique Compagnie Adr M. Conception et scénographie Adr Mondot, 116.
- Schmidt, R.A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Exercise and Sport Science Review*, 4, pp.229-261.
- Schmidt, R.A. (1993). *Apprentissage moteur et performance*, Paris : Vigot.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. In *Schwizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (revue suisse des sciences de l'éducation), 27, 3, pp.407-429.
- Searle, J. (1998). *La construction de la réalité sociale*, Gallimard.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : PUR.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni M.-L. & Leutenegger, F. (2007). *Agir ensemble, l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : PUR.
- Serre, J.-C. (1984). « La danse parmi les autres formes de motricité », *La recherche en danse*, 3, juin 1984, pp. 135-156.
- Seuphor M (1975), *Le jeu, la règle*, Rougerie.
- Seuphor, M. (1975). *Le jeu, la règle*, Rougerie.
- Simon, A., (1988). *La planète des clowns*, Lyon : La Manufacture.
- Simoni-Abbat, M. (1976). *Les aztèques*, Paris : Seuil, p. 62.
- Sizorm, M. & Lefevre, B. (2003). « Transformations des arts du cirque et identités de genre », *STAPS*, 61, pp.11-24.
- Sizorm, M. (2010). « Arts du cirque : quelle place faite à l'acrobatie? » in *Acrobatie* coordonné par D. Haw, Paris : Edition EP.S, pp. 65-81.
- Sizorm, M. (2005). « Cirque à l'origine d'une thèse » *Revue Hyper*, 228, pp.11-14.
- Sizorm, M. (2006). *Etre et se dire trapéziste, entre le technicien et l'artiste. Ethnosociologie d'un cirque en mouvement*, Thèse de doctorat, Université de Rouen, Octobre 2006.
- Souriau, A. (1990). *Vocabulaire d'esthétique*, Paris : PUF.

- Sprenger-Charolles L., Lazure, R., Gagne, G. & Rope, F. (1987). « Propositions pour une typologie de recherches », in : *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 11.
- Stanislavski, C. (2001). *La formation de l'acteur*, Payot.
- Stradda (2007). *Scènes de Rêves*, Paris : Edition Hors les Murs, 3, pp.18-19.
- Strauss, A. (1999). Où retrouve-t-on les paramètres du clown ? in Vigouroux-Frey, N., *Le clown et/ou la dérision*, sous la dir., Ed Actes du Sud, Cahier, 10, pp. 179-187.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*, Cambridge N, Cambridge University Press.
- Teissie, J. (1958). Education Physique Sportive, Essai d'une systématique, *Revue EP.S*, Paris : EPS, Janv 1958, 38, p.8.
- Théâtre Aujourd'hui. (1998). «Le cirque contemporain, la piste et la scène », Paris : CNDP/MNERT/Ministère de la culture et de la communication, 7.
- Thirion, J.- F. & Sionnet, C. (1990). « Le patinage de demain », *Revue EP.S*. Paris : Edition EPS.
- Thomas, A. (1940). *Equilibre et équilibration*, Masson.
- Tribalat, T. (1997). « le cirque : enjeux, visées éducatives et contenus d'enseignement ». Actes du colloque « Education Physique Scolaire, Personne et Société », AEEPS.Colloque AEEPS.
- Tribalat, T. (2002). « La pratique du cirque en EP.S visées éducatives et contenus d'enseignement», Colloque AFRAGA, Lille.
- Tribalat, T. (2003). « Le cirque et les programmes d'EP.S » la fonction éducative du cirque sous la direction Hotier, Paris : L'harmattan, pp.127-133.
- Tribalat, T. (2006). D'une nécessaire référence aux œuvres dans les activités Physiques Artistique. In *Faire pratiquer...pour faire apprendre*, Les cahiers du Cedre N°5, Plessis-Robinson : Edition AEEPS.
- Tribalat, T. (2008). « Pratiques sportives, pratiques artistiques quelles relations, possibles en EP.S » Valenciennes, communication journées APGA.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études. Publication*, Université Lille III, Atelier Reproduction des thèses.
- Vigarello, G. (1988). *Une histoire corporelle du sport ; Techniques d'hier et d'aujourd'hui*, Paris, EP.S & Laffont.
- Vignerot, C. (2005). « Les écarts de réussite en EP.S aux examens entre filles et garçons ». In G. Cogérino (dir.), *Filles et garçons en EPS*, Paris : EPS, pp. 61-99.
- Vinet, J. (2004). *Continuité et rupture dans la transmission des savoirs dans les arts du cirque en France, 1971-1999*. Thèse en arts du spectacle. Université de Paris 10.
- Vitali, J. (2006). *Les formations aux arts du cirque : évaluation, analyse de pratiques*.
- Voisemberg, N. (?) du mouvement dans le monde du cirque. Travail et sécurité. [www.travail – et-sécurité.fr/Archives TS](http://www.travail-et-securite.fr/Archives TS)
- Wallon, E. (1999). « Le cirque entre convention et création » in *Le cercle au-delà du cercle*, Ed Art Press, 20, 184-185.

- Wallon, E. (2002). « L'histrion et l'institution » In *Le cirque au risque de l'Art*. Paris : Actes Sud, Introduction, pp.213-235.
- Wallon, E. (2002). Introduction, in *Le cirque au risque de l'art*, Paris : Actes Sud, pp.11-19.
- Wallon, E. (2009). Espoirs et déboires de l'éducation artistique. *Le système éducatif en France* (sous la direction de Bernard Toulemonde), Paris : La Documentation française, coll. « Les Notices », PP.191-196.
- Weinand, G. (2006). *Processus de création*, Dossier arts du cirque, Horslesmurs, 37-38, pp.15-17.
- Weineck, J. (1997). *Manuel d'entraînement*, Paris : Vigot.
- XX (1996). Welcome to our circus show, *Revue EP.S 1*, Paris : Edition EPS, 80.
- Zavatta, C. (2001). *Les mots du cirque*, Edition Belin.
- Ziethen, K.-H. (1981). *4000 Years of Juggling*, Sainte-Geneviève (France) : Michel Poignant.

TITRE EN FRANCAIS : Pour une approche artistique du cirque au collège. Elaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5^{ème}.

Résumé

Notre recherche est une ingénierie didactique de type coopératif (Sensevy & Mercier, 2007) qui s'attache à faire vivre à une classe de 5^{ème} de collège, la complexité du cirque, *œuvre* (Chevallard, 1995) au « risque de l'art » (Wallon, 2002), entre « jeux de l'Ilinx et jeux de Mimicry » (Caillois, 1958). Par l'analyse des interactions verbales et corporelles, nous analysons la portée des *jeux d'apprentissage* qui s'attachent à faire approcher la classe des *jeux épistémiques* circassiens. La Théorie Action Conjointe en Didactique (TACD) constitue les fondations théoriques de la construction de nos outils de recherche et de notre méthodologie qui traque la « circulation des savoirs entre professeur et élèves. » Loquet, Roncin & Roesslé, 2007)

Mots clés : Ingénierie didactique collaborative-Cirque- Education physique et Sportive- Action conjointe- *Jeux d'apprentissage-Jeux épistémiques*.

TITRE EN ANGLAIS: An artistic approach of the circus in middle school. An Physical & Sport Education didactic engineering in circus arts for 2nd year of middle school.

Abstract

Our research is a didactic engineering of cooperative type (Sensevy and Haberdasher, 2007) which attempts to make live in a 2nd year of middle school, the complexity of the circus, work (Chevallard, on 1995,) at the "risk of the art" (Wallon, on 2002), between "games of Ilinx and games of Mimicry" (Caillois, on 1958). By the analysis of the verbal and physical interactions, we analyze the impact of serious games that attempt to make come the class to the circassian epistemic games. The Joint Action Theory in Didactics (TACD) establishes the theoretical foundations of the construction of our research tools and our methodology that pursues the "knowledges circulation between professor and pupils". (Loquet, Roncin and Roesslé, on 2007)

Keywords: Didactic collaborative Engineering - Circus - Physical and Sports Education - Joint Action - Serious Games- Epistemic Games.

Discipline : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (74ème section)

LABORATOIRE OU COMPOSANTE DE L'UNIVERSITE

ADRESSE : Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), EA 3875- Université de Rennes 2 Haute Bretagne et Université de Bretagne Occidentale.