Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème

Joëlle Vitoux Coasne

▶ **To cite this version:**

Joëlle Vitoux Coasne. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème. Education. Université Rennes 2, 2013. Français. NNT : 2013REN20018 . tel-00816470

HAL Id: tel-00816470

https://theses.hal.science/tel-00816470

Submitted on 22 Apr 2013

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

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

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 5ème.

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

Présentée par Joëlle COASNE-VITOUX

le 29 Mars 2013.

Directeurs de Thèse : Monique Loquet et Yvon Léziart

Jurys :

Gérard Sensevy (Président de jury), Professeur, Université de Bretagne occidentale.

Roland Huesca (Rapporteur), Professeur Université de Lorraine

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

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

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

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

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 Madame les jurys Ghislain Carlier, Roland Huesca (rapporteurs) et Madame Magalie Sizorm (jury invité).

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

Je remercie…

…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 encore longtemps.

…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 ainsi que le groupe cirque pour les échanges enrichissants apportés lors des stages de formation continue.

…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.

Sommaire

Introduction. 14

1 : De la gymnastique rythmique au cirque…les APGA. 14

2 : Un constat : les APGA enseignées de façon inégale. 15

3 : L'enseignement du cirque en progression dans l'enseignement de l'EPS 16

4 : Pourquoi une recherche d'ingénierie didactique ? 16

5 : Une ingénierie de type collaboratif. 17

Chapitre 1 : cadre théorique général et perspectives de la recherche. 18

1 : La légitimation et l'institutionnalisation du cirque à l'école. 18

1.1 : A quelles conditions une nouvelle APSA est légitime dans le monde scolaire? 18

1.2 : La mutation du cirque, facteur d'autonomisation du cirque. (cf. Annexe 2 et 2bis) 20

1.3 : L'intervention de l'état : facteur d'autonomisation du champ circassien. 21

1.4 : Ecrits experts : Revues spécialisées des experts de la scène. 22

1.5 : La mise en place d'un appareil de formation : les écoles de cirque : une rupture avec la formation traditionnelle. 23

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 24

Le cirque et ses spectateurs : 24

Le cirque et la télévision : 25

le cirque et internet 25

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

Les conventions : les rassemblements de jongle : 26

La recherche sur le cirque. 27

Le cirque fait l'objet de colloques, de séminaires et de journées d'étude 27

Des pratiques innovatrices en EPS : terreau de l'institutionnalisation des arts du cirque à l'école. 28

1.8 : Bilan 28

2 : Notre ingénierie didactique (ID) dans le paysage de la recherche sur le cirque. 29

2.1 : Des recherches sur le cirque, en esthétique, anthropologie, sociologie 29

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

2.2.1 : les travaux en linguistique d'Hotier. 30

2.2.2 : les travaux de Garcia en sociologie : 31

2.2.3 : la recherche de Monteira 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. ... 39
3.3 : La transposition didactique en EPS et les savoirs. ... 40
Des savoirs issus de la pratique. ... 41
Des savoirs contrôlés par une axiologie définie par les programmes scolaires en vigueur. ... 41
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. ... 42
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. ... 44
4.1.1 : jeu didactique ... 44
4.1.2 : Jeux d'apprentissage : ... 45
4.1.3 : Jeux épistémiques. ... 47
4.2 : Le triplet descriptif du *jeu d'apprentissage* (Sensevy, 2007) ... 48
Le processus mésogénétique (Du latin mésos, milieu) ... 48
Le processus topogénétique ... 48
Le processus chronogénétique ... 48
4.3 : Le quadruplet : définir, réguler, dévoluer, instituer (Sensevy, 2007) ... 48
4.4 : La position de l'élève et l'enseignant face à la dévolution ... 49
La position de l'élève ... 49
La position de l'enseignant. ... 50
4.5 : *Jeux d'apprentissage* et *jeu épistémique* dans l'enseignement de pratiques physiques. ... 51
4. 5.1 : Le *jeu d'apprentissage* ou les actions partagées qui concernent cet objet étudié ... 51
4.5.2 : les savoirs - puissance d'agir en situation – unité sémantique prise dans un système de signes. ... 51
4.5.3 : Le jeu épistémique ou la relation à l'objet étudié : ... 52
4.6 : Cadre d'analyse des *jeux d'apprentissage* et des jeux épistémiques de l'ID. ... 53
4.6.1 : Analyse des *jeux d'apprentissage* de notre ID ... 53
4.6.2 : Analyse du *jeu épistémique* circassien. ... 54
5 : Cadre méthodologique et hypothèses de l'ingénierie. ... *55*
5.1 : Première phase, les analyses préalables. ... 56
5.2 : Seconde phase, la conception et l'analyse *a priori* du cycle. ... 56
5.3 : Troisième phase, expérimentation et analyse *a posteriori*. ... 56
5.4 : Quatrième phase, validation des hypothèses et discussion. ... 57
Chapitre 2 : Les analyses préalables. ... 58
1 : Activités circassiennes et activités gymniques : dans une même catégorie scolaire ... *58*
1.1: Une effectuation qui trouve son sens dans le regard des autres : ... 58
1.2 : Une effectuation de type esthétique : ... 59
1.3 : Des activités de communication ... 60

1.4 : le rapport à la règle, élément discriminatoire entre activité gymnique et artistique ? 60
1.5 : Les conventions et le cirque 61
1.6 : Sport et art : deux « genres » abordés dans les écoles nationales de cirque. 62

2 : Les pratiques de l'enseignement scolaire du cirque. 63
2.1 : La place du cirque en EPS dans l'académie du Nord Pas de Calais. 63
2.1.1 : Focus sur les programmations d'APSA en 2005 et 2009. 64
2.2 : Les enseignements usuels. 69
2.2.1 : 1ère étude : un cycle d'enseignement au collège Carpeaux 70
2.2.2 : 2ème étude : le collège St Exupéry. (Cf. Annexe 5 : interview de l'enseignant) 77

3 : Jeu épistémique circassiens au travers de plus de deux cents ans d'histoire. 78

4 : Les traits distinctifs de la Cie Méli-Mélo. 80
4.1 : Enjeux. 80
4.2 : Une rencontre. 81
4.3 : Les traits distinctifs d'une compagnie qui se revendique du « genre contemporain » 81
4.3.1 : Une compagnie constituée d'anciens élèves d'une école de cirque : 81
4.3.2 : L'absence d'animaux. 82
4.3.3 : Les lieux du spectacle circassien. 84
4.3.4 : La construction d'une structure particulière constante tout au long du spectacle. 89
4.3.5 : L'acrobatie 93
4.3.6 : La jonglerie : 97

5 : La démarche de création d'une compagnie de cirque contemporain : la Compagnie Méli Mélo ou le jeu épistémique vécu par l'expert dans le processus de création. 109
5.1 : Le cadre : commencer, expérimenter, présenter, faire traces (Moreigne,2006) 109
5.2 : Phase une : « Commencer» 109
5.2.1 : Trouver l'inducteur. 109
5.2.2 : De l'idée à l'expérimentation 111
5.2.3 : La place de la technique dans l'écriture : 114
5.3 : Phase deux « Expérimenter » 116
5.3.1 : Si l'idée de départ est là, elle ne suffit pas au processus de création. 116
5.3.2 : L'improvisation 120
5.3.3 : Le personnage-la théâtralité du cirque. 121
5.3.4 : le rôle de la musique : 135
5.3.5 : L'enchainement final (le montage) 138
5.3.6 : le rôle du metteur en scène : entre le « faire » et le « voir faire » 140
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. 150

6 : Les productions didactiques. *152*
6.1 : Le rapport des enseignements entre technique, artistique et mise en scène. 153
6.2 : Les productions didactiques et leurs références 157
6.3 : Le rapport à l'œuvre : 157
6.4 : Cirque entre risque physique et jeu d'acteur : proximité entre champ sportif et circassien. 158
6.5 : Le cirque scolaire et le genre 160

7 : Les contraintes du cycle. *162*
7.1: Les programmes d'EPS collège 2008. 162
7.2 : L'établissement et ses projets 163
7.3 : L'enseignant 164
7.4 : Les contraintes logistiques : 164

Chapitre 3 : L'analyse *a priori* des options didactiques du cycle expérimental. 165

1 : Rappel du cadre méthodologique d'Artigue (1990) *165*

2: Les hypothèses et leurs critères de validation. *165*
Hypothèse 1 : 165
Hypothèse 2 : 166
Hypothèse 3 : 167

3 : Les variables macro-didactiques ou globales qui concernent l'organisation de l'ingénierie *168*
3.1 : La forme sociale de référence : 168
3.2 : Les variables macro-didactiques du cycle expérimental 169
« Les variables du champ culturel» 169
Les variables spatiales. 172
Variable groupale. 173
La musique. 173
Les techniques. 174

4 : Les variables micro-didactiques *175*
4.1: Commencer : 175
4.2 : Expérimenter 175
L'improvisation les contraintes. 175
La phase des *coups d'œil*. 176
La sélection des séquences. 176
L'équilibre du montage. 177
La mise en espace. 177
Les rétroactions par la vidéo. 177
4.3 : Faire trace(s)-écritures 178

Ecriture(s) au cirque. ... 178
4.5 : Présenter ... 178
5 : Les savoirs des jeux didactiques ... 178
5.1 : Objet 1 : La jonglerie avec deux machines à jongler, une simple et une complexe. ... 179
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. ... 179
5.3 : Objet 3 : le « coup de projecteur » : Réalisation d'un événement individuel en acrobatie, jonglerie. ... 180
5.4 : Objet 4 : « le filage » : Le montage des événements pour la réalisation d'un spectacle. ... 181
5.5 : Les savoirs relatifs au jeu d'acteur ... 181
5.6 : Les savoirs du chorégraphe et du spectateur. ... 181
5.7 : Une séance type : ... 182
Chapitre 4 : Méthodologie d'analyse des données. ... 184
1 : Les conditions matérielles. ... 184
2 : Echéancier. ... 184
3 : Construction du protocole méthodologique. ... 185
3.1 : Collecte des données. ... 186
L'enregistrement vidéo. ... 186
Les entretiens : ... 186
3.2 : Traitement et analyse des données : trois étapes. ... 187
Etape 1 : transcription des séances et des entretiens ... 187
Etape 2 : le synopsis court ... 189
Etape 3 : construction de l'intrigue didactique ... 189
3.3 : Interprétation de la séquence. ... 190
Chapitre 5 : Expérimentation, analyse à postériori des leçons ... 192
1 : Analyse a posteriori leçon 1 ... 192
1.1 : Description leçon 1 ... 192
1.1.1 : Thème de la leçon 1 déclaré par l'enseignant. ... 192
1.1.2 : Description précise des Séquences : le récit sous forme de scènes ... 193
1.1.3 : Synopsis de La leçon1. ... 193
1.1.4 : la mise en intrigue ... 194
1.2 : Analyse leçon 1 sous formes de jeux : jeux d'apprentissage et jeux épistémiques ... 207
1.2.1 : Les jeux d'apprentissage ... 207
1.2.1.1 : Quelle modification du milieu (Brousseau, 1988) ? ... 208
1.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique : quelle avancée dans le temps ? ... 211
1.2.1.3 : Evolution des responsabilités ... 212
1.2.2 : Les jeux épistémiques : ... 212
1.2.2.1 : Quelles émotions ? ... 213

1.2.2.2 : Les transformations corporelles 216
1.2.2.3 : Les techniques 219

2 : Analyse a posteriori leçon 2 222
2.1. : Description leçon 2. 222
2.1.1 : Thème de la leçon 2 déclaré par l'enseignant : 222
2.1.2 : Description narrative des séquences de la leçon 2. 223
2.1.3 : Présentation synoptique de la leçon 2 : 223
2.1.4 : La mise en intrigue didactique 224

2.2. : L'analyse leçon 2 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique 233
2.2.1: Le jeu d'apprentissage, ... 233
2.2.1.1: Quelle modification du milieu ? 233
2.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique : quelle avancée dans le temps ? 235
2.2.1.3 : Evolution des responsabilités. 237
2.2.2 : Le jeu épistémique : 237
2.2.2.1 : Les émotions 237
2.2.2.2 : Les transformations corporelles. 239
2.2.2.3 : Les techniques. 240

3 : Analyse a posteriori Leçon 3 241
3.1 : Description leçon 3 : 241
3.1.1 : Thème déclaré par l'enseignant de la leçon 3 241
3.1.2 Description narrative des séquences de la leçon 3 242
3.1.3 Présentation synoptique de la leçon 3. 242
3.1.4 : La mise en intrigue didactique. 243

3.2 : L'analyse leçon 3 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique 257
3.2.1 : Le *jeu d'apprentissage*, ou le passage du jeu. 257
3.2.1.1 : Quelle modification du milieu ? 257
3.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique : quelle avancée dans le temps ? 258
3.3.1.3 : Evolution des responsabilités. 260
3.2.2 : Le jeu épistémique 260
3.2.2.1 : Les émotions 260
3.2.2.2: Les transformations corporelles 262
3.2.2.3 : Les techniques. 264

4 : Analyse a postériori de la leçon 4. 265
4.1 Description de la leçon 4 265
4.1.1 : Thème de la leçon 4 déclaré par l'enseignant : phrase en Poids contre poids 265
4.1.2 : Description narrative des séquences de la leçon 4. 267
4.1.3 Présentation synoptique de la leçon 4 267
Scène 6 : (2'23) C'est au groupe de Jim et groupe d'Ade de montrer « leurs fils imaginaires. 267
4.1.4 : La mise en intrigue didactique 268

4.2 : L'analyse leçon 4 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique 284
4.2.1 : Les jeux d'apprentissage 284
4.2.1.1 : Quelle modification du milieu ? 284
4.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique : quelle avancée dans le temps ? 285
4.2.1.3 : Evolution des responsabilités**.** 286
4.2.2 : Le jeu épistémique : 286
4.2.2.1 : les émotions. 286
4.2.2.2 : Les transformations corporelles. 287
4.2.2.3 : Les techniques. 289
5 : Analyse a postériori leçon 5. 290
5.1 : Analyse descriptive de la leçon 5 290
5.1.1 : Thème de la leçon 5 : Phrase en Poids contre poids bis. 290
5.1.2 : Description narrative des séquences de la leçon 5. 292
5.1.3 : Présentation synoptique courte de la Leçon 5. 292
5.1.4 : La mise en intrigue didactique**.** 293
5.2 : L'analyse leçon 5 sous formes de jeux, *jeu d'apprentissage* et jeu épistémique 312
5.2.1 : Le *jeu d'apprentissage*, ou le passage du jeu ordinaire à un jeu épistémique émergent. 313
5.2.1.1 : Quelle modification du milieu ? 313
5.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique : 314
5.2.1.3 : Evolution des responsabilités. 317
5.2.2 : Le jeu épistémique : 318
5.2.2.1 : Les émotions : 318
5.2.2.2 : Les transformations corporelles. 320
5.2.2.3 Les techniques. 321
6 : Analyse a postériori leçon 6. 322
6.1 : Analyse descriptive leçon 6 322
6.1.1 : Thème déclaré de la leçon 6 par l'enseignant. 322
6.1.2 : Description narrative des séquences de la leçon 6. 324
6.1.3 : Présentation synoptique courte de la leçon 6. 324
6.1.4 : La mise en intrigue didactique. 325
6.2 : L'analyse leçon 6 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique. 336
6.2.1 : Le jeu d'apprentissage. 336
6.2.1.1 : Quelle modification du milieu ? 336
6.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique : quelle avancée dans le temps ? 337
6.2.1.3 : Evolution des responsabilités. 338
6.2.2 : Le jeu épistémique. 340
6.2.2.1 : Les émotions 340
6.2.2.2 : Les transformations corporelles 341
6.2.2.3 : Les techniques 342

7 : Analyse a posteriori leçon 7 343

7.1 Analyse descriptive leçon 7 343

7.1.1 : Thème de la leçon déclaré par l'enseignant. 343

7.1.2 : Description narrative des séquences de la leçon 7**.** 345

7.1.3 : Présentation synoptique de la leçon 7. 345

7.1.4 : La mise en intrigue didactique. 346

7.2 : L'analyse leçon 7 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique. 357

7.2.1 : Le *jeu d'apprentissage*, ou l'émergence du jeu épistémique. 357

7.2.1.1 : Quelle modification du milieu ? 357

7.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique : quelle avancée dans le temps ? 359

7.2.1.3 : Evolution des responsabilités. 360

7.2.2 : Le jeu épistémique : 361

7.2.2.1 : Les émotions : 361

7.2.2.2 : Les transformations corporelles. 362

7.2.2.3 : Les techniques. 363

8. Analyse a postériori leçon 8 : 364

8.1 : Analyse descriptive leçon 8 364

8.1.1 : Thème de la leçon. 364

8.1.2 : Description narrative des séquences de la leçon 8. 364

8.1.3 : Présentation Synopsis leçon8. 364

8.1.4 : La mise en intrigue didactique. 365

8.2 : L'analyse leçon 8 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique. 368

8.2.1 : Le *jeu d'apprentissage*, ou l'émergence du jeu épistémique. 368

8.2.1.1 : Quelle modification du milieu ? 368

8.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique : quelle avancée dans le temps ? 371

8.2.1.3 : Evolution des responsabilités. 372

8.2.2 : Le jeu épistémique. 372

8.2.2.1 : Les émotions. 373

8.2.2.2 : Les transformations corporelles. 373

8.2.2.3 : Les techniques. 374

9. Analyse à postériori leçon 9. 375

9.1 : Analyse descriptive leçon 9 375

9.1.1 : Thème de la leçon déclaré par l'enseignant. 375

9.1.2 : Description narrative des séquences de la leçon 9 (spectacle) 375

9.1.3 : Présentation synoptique courte de la leçon 9. 375

9.1.4 : La mise en intrigue didactique. 376

9.2 : L'analyse leçon 9 sous formes de jeux, jeu d'apprentissage et jeu épistémique. 384

9.2.1 : Le *jeu d'apprentissage*, ou l'émergence du jeu épistémique : 384

9.2.1.1 : Quelle modification du milieu ? 385

9.2.1.2 : La dimension temporelle du milieu didactique : quelle avancée dans le temps ? 386
9.2.1.3 : Evolution des responsabilités. 386
9.2.2 : Le jeu épistémique. 387
9.2.2.1 : Les émotions 387
9.2.2.2 : Les transformations corporelles. 389
9.2.2.3 : Les techniques. 390

Chapitre 6 : Résultats et validation des hypothèses. 393

1. : les résultats : analyse de la séance de spectacle. 393
1.1 : L'évaluation et les grilles : 394
1.2 : Les synopsis et résultats groupe par groupe sont reportés en annexes sous formes de vignettes. 394
1.2.1 : Synopsis du spectacle de Val, Ale, Ant, Bra 394
1.2.2 : Synopsis du spectacle d' Hel, Jim, Tip, Jor, Lau 397
1.2.3 : Synopsis spectacle du groupe d'Ade, Mari, Clé, (Flo Absent). 398
1.2.4 : Synopsis spectacle Groupe Adr, Pau, Mar, Que 399

2. : Bilan jeux d'apprentissage jeux épistémiques. 401
2.1 : Les *jeux d'apprentissage* observés autour des trois genèses et d'un quadruplet définit, dévoluer, réguler, institutionnaliser (Sensevy, 2007). 401
2.1.1 : Processus *mésogénétique* : 401
2.1.2 Processus *topogénètique* : 407
2.1.3 Processus *chronogénétique* 423
2.2 : Le jeu épistémique. 424
2.2.1 : Les émotions 425
2.2.2 : Les transformations corporelles : un jeu d'équilibre au risque de le perdre. 430
2.2.3 : Les techniques 434

3. : Retour sur les hypothèses 441
3.1 : Analyse *a postériori* hypothèse1. 441
3.2 : Analyse *a postériori* hypothèse 2 442
3.3 : Analyse *a postériori* hypothèse 3 443

4. : L'ingénierie coopérative : 443

5. : Conclusion générale. 444

Bibliographie 447

Annexes : 466
Annexe 1 : index 466
Annexe 2 : le paysage circassien français actuel. 467
Annexe 2 bis : 200 Ans d'histoire du cirqe- Comparatifs des genres. 474
Annexes 2 ter : EPS et les activités artistiques 479
Annexe 3 : programmations APSA 2003-2004 Académie de Lille 481

Annexe 3 bis : programmations APSA Académie de Lille, année 2009. 487
Annexe 4 : collège Onnaing, collège de l'ID. 490
Annexe 5 : Interview de l'enseignant 490
Annexe 6 : Interview d'élèves. 505
Annexe 7 : programmes EPS collège (MEN, 2008) 522
Annexe 8 : Le code *siteswap* en jonglerie: 526
Annexe 8bis : carnet de création 527
Annexe 9 : Transcripts des leçons. 528
Leçon 1: Description précise des Séquences de la leçon 1: le récit sous forme de séquence (Séq) et de scènes (sc.) . 528
Synopis Leçon 1 : 544
Leçon 2: Description précise des Séquences leçon 2 : le récit sous forme de séquences et de scènes 545
Synopsis Leçon 2 : 559
Leçon 3: Description précise des Séquences Leçon 3: le récit sous forme de séquence (Séq) et de scènes (sc). 560
Synopsis leçon3 : 576
Leçon 4 : Description précise des Séquences leçon 4 : le récit sous forme de séquence et de scènes. 578
Synopsis leçon 4 603
Leçon 5: Description précise des Séquences : le récit sous forme de Séquence et de scènes. 604
Synopsis leçon 5 : 623
Leçon 6 : Description précise des Séquences leçon 6 : le récit sous forme de Séquences et de scènes. 627
Synopsis leçon 6 : 648
Leçon 7 : Description précise des Séqs : le récit sous forme de séquences et scènes. 650
Synopsis leçon 7 : 674
Leçon 8 : Description précise des Séquences leçon8 : le récit sous forme de séquences et de scènes. 676
Synopsis leçon 8 : 715
Leçon 9 : Description précise des Séquences leçon 9 sous forme de séquences et scènes. 718
Annexes Synopis leçon 9 : 740
Synopsis leçon 9 - spectacles de l'évaluation. 741
Synopsis du spectacle du groupe de Valentin : 741
Synopsis du spectacle du groupe d'Hel. 745
Synopsis du spectacle du groupe d'Ade, (Flo Absent). 750
Synopsis du spectacle du groupe Adr. 754

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 des Arts 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 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 (Gymnastique rythmique, danse et gymnastique acrobatique). Le présent travail s'intéresse au cirque[3], 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 : De la gymnastique rythmique au cirque…les APGA[4].

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 gymnastique rythmique (GR) par Péchillon à

[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.

[3]Nous 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.

[4]APGA : 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.

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 élèves[5] 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 etdu projet pédagogique, les représentations des élèves, 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 rencontrées dans les pratiques usuelles, point d'accroche de la conception de toute ingénierie didactique, ce que nous développerons plus loin.

[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).

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 oùle cirque se place au 10ème rang des activités pratiquées derrière l'acrosport 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 (10ème rang) plus que la danse (13ème rang), la GR (27ème 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'acrosport. 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 FFEC[7], 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.

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 rénovés 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

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

[7] Fédération Française des Ecoles de Cirque.

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 rigoureux[8].

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 et de valider une démarche d'enseignement qui a pour vocation de faire vivre aux élèves et ce, « en condensé » les expériences du circassien expert (que nous appellerons plus loin « *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 légitimisation 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 le cirque 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 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. Cette double focale nous permettra par la suite de justifier les options didactiques de notre IG. A la suite, nous exposerons 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 (Senesvy, 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

[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).

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, il 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 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). Les législateurs scolaires décident que le cirque a droit de cité officiellement au collège (1996) sous l'appellation « pratiques de cirque ». 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].

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

1ère focale : La constitution du champ circassien au travers de ses « emprunts » à d'autres champs légitimes. 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, 1995a ; Lahire, 2001a cité par Salarémo, 2009, p.5). Salarémo suit pour le domaine du cirque, le projet de J. 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, 1999a, p. 36, cité par Salarémo). Avide 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)		
XVIIIè	Les spectacles équestres d'Asthley avec introduction d'acrobaties et de clowns.	Tensions avec les défenseurs des arts équestres aristocratiques et militaires (Art académique) (Vaucelle, 2002 cité par Salarémo, *ibid*)
XIXè	Introduction de la pantomime aux côtés des démonstrations équestres. Spectacle dans des théâtres	Tensions avec les organisateurs de spectacles théâtraux. Jusqu'en1864 la loi leur réserve le droit à la parole.
XIXè	Les entrepreneurs de cirque font appel aux gymnastes (Léotard)	Tensions avec les défenseurs d'une gymnique éducative. (Defrance, 1995a, cité par Salarémo, *ibid*)
XXè 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, *ibid*)

2ème 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, provocateurs[10] 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 des affaires culturelles, ministère de tutelle du cirque en 1979, profita de ses nouveaux budgets pour créer en 1985 le Centre national des arts du cirque de Châlons en Champagne 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 labeur méthodique effectué dans son premier cycle de Rosny et dans les écoles préparatoires de Châtellerault, 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 Syndicat des Nouvelles Formes des Arts du Cirque (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 (Salaremo, 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. Les directeurs de cirque traditionnel englués dans les difficultés financières avaient tout intérêt à ce que le Ministère de la Culture les aide à résoudre leur problèmes financiers et d'identité (distinction des grandes enseignes Grüss, Pinder avec les cirques manouches). 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 sa formalisation 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 HorsLesMurs[13] 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 (DEP[14]) 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 aussi 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 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 sur le champ circassien, ce qui participe au processus de légitimation du cirque.

[12]La 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).

[13]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.

[14] DEP : Département Etudes et Prospective.

1.5 : La mise en place d'un appareil de formation : les écoles de cirque : une rupture avec la formation traditionnelle.

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 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 ; Salaremo, 2009 ; Jacob, 1992). Les contenus de formation proposés dans les écoles nationales[15]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 écoles[16], signe ici que la hiérarchisation des critères d'excellence du champ circassien reste partisane.

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. Ces diplômes sanctionnent des formations aux métiers des arts du cirque organisées par l'Ecole Nationale Arts du Cirque à Châlons en Champagne et l'Académie Contemporaine des Arts du

[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'Ecole 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 ?, Baltazar, le Lido et l'Ecole 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*)

Cirque Annie Fratellini (ACAC) à Saint Denis. 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 reconnait 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 DEP[18] 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). Le public du cirque est composite, il correspond globalement à la composition de la population française à une différence, importante, près : l'âge. Les spectateurs de moins de quinze ans représentent 48 % du public alors que la population ne compte que 24 % de résidents relevant de cette catégorie d'âge. 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 sur la fréquentation du cirque en 1992, 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 diplômé que celle du cirque traditionnel (Lévy, 2001). Il semble bien qu'il y ait donc au moins deux publics : « 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 ». 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. » (Lévy, 2001). Le cirque est donc une pratique sociale connues de tous, plus sous sa forme traditionnelle que contemporaine. La légitimation du champ circassien passe

[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.

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 innovateurs[19]. 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 numéros[21]. 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.

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

[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 ».

espace public aux arts de la rue. Pour un temps, les rues sont investies du grand charivari des nouveaux troubadours et histrions[22]. 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 conventions[23] 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 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. Celle-ci peut revêtir plusieurs formes en fonction des intentions des acteurs explorant les différents registres émotionnels de toute pratique physique (Jeu, 1977) à savoir le registre de l'épreuve (s'éprouver sur de nouvelles techniques de jongle), de la performance (réaliser devant les autres une

[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.

prestation spontanée comme le défilé- ou finalisée pour un spectacle) ou de la compétition (*jeu des gladiateurs* - tournoi de jonglerie où les règles sont négociées en début de jeu par les protagonistes).

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 (Salamero, 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 l'autonomisation du champ circassien et à la formalisation de ses savoirs. 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 inspecteurs de l'Education Nationale (Tribalat, 1997, 2003) vont ainsi plaider pour l'enseignement du cirque et encourager les pratiques balbutiantes.

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 1er 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 1er 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 APA[24]. Des formations diplômantes se mettent en place : un Baccalauréat littéraire artistique option cirque existe, depuis 1995, préparé conjointement par le lycée et l'école de cirque de Châtellerault, 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 (UNSS[25]) 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. On repère cependant que d'autres formes sociales existent comme le cirque traditionnel et les conventions de jongle mais les programmes d'EPS comme décidé pour

[24]APA : Activités physiques artistiques.

[25]UNSS : Union nationale du sport scolaire.

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 cependant avec Salarémo, que même si l'état considère la part théâtrale du genre contemporain et désigne ainsi le champ circassien en « sous champ artistique », les défenseurs du cirque traditionnel revendiquent la part d'excellence physique On remarque aussi que les écrits sur le cirque (Wallon, 2002) expliquent que les traits distinctifs des différentes formes de cirque (les conventions, le cirque classique et contemporain) se révèle être la prise de risque au travers de la prouesse physique et du parti-pris esthétique (du familier à la provocation (Guy & Rosemberg, 2010). 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 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, dir, 2002) issu des communications d'un colloque portant le même titre[26]. 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).

2.2 : Les apports des travaux d'Hotier, de Garcia et de Monteira 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 Monteira Mora Porteiro (2006) en arts du spectacle.

2.2.1 : les travaux en linguistique d'Hotier.

Hotier[27] 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

[26]Ce 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 ».

[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.

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 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 » L'auteure observe ces comportements sexués dans d'autres établissements, 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. » 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 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 les pratiques expertes du circassien contemporain, contrairement au circassien classique, il y 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 populaire classé en REP.

2.2.3 : la recherche de Monteira Mora Porteiro en arts du spectacle (2006).

La thèse de Monteira Mora Porteiro (MMP) (2006) porte sur l'analyse de la pratique enseignante d'Ale Del Perurgia (ADP), formateur à l'école nationale des arts du cirque (CNAC) de Châlon 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, 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 postériori* 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'ancre 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 :

a. Réaliser un traitement didactique du cirque en maintenant la dialectique : prise de risque (jeux de *l'Ilinx*) et théâtralité (jeux de *Mimicry*).

b. 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 le technique.

c. 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.

d. Concevoir un *milieu* 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

e. 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.

f. 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 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) dans le souci d'homogénéiser l'ensemble des cursus. Ils 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

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

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 « chartre des programmes (MEN, 1992).

3.1.2 : Concept de compétence dans les programmes d'EPS

De nombreux auteurs 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 3ème 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). Dans la continuité des programmes lycée et primaire et dans un souci d'harmonisation, deux champs de compétences sont définis en articulation. Des compétences transversales de l'ordre de l'épanouissement de l'individu sur le plan social et individuel et des compétences physiques d'ordre plus spécifiques à la discipline EPS.

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 scolaires[29]. Les quatre compétences propres à l'EPS retenues révèlent

[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**.**

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 secondes, les compétences méthodologiques et sociales[30] de type polyvalent et 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.

[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. CM3Se 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.

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 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, N°238 2009). Au côté de la course de ½ fond, on trouve le football, le canoë-kayak, le basket-ball, la danse, le cirque, l'aérobic[31]. 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 *milieu*x 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 dans l'école française de l'éducation artistique, tout en omettant le rôle de l'EPS dans cette entreprise. Il explique que la IIIème 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 », développées par la suite, les ateliers de pratique artistique (APA) étendus depuis 1983. »

[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.

(Wallon, 2009). Mis en route en décembre 2000, le « Plan de cinq ans » conçu par J. L. 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 culturelle[32]. 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 » des diverses séries 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 Châtellerault 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) montre que l'on est passé d'une pratique physique, normée exclusivement féminine à une pratique physique mixte, non marquée par le genre, 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

[32]Plusieurs 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)

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. L'atteinte des objectifs des programmes s'appuie sur un référentiel d'APSA qui pour chaque APSA s'inscrit dans l'une des quatre compétences propres à l'EPS et mobilise une ou plusieurs compétences méthodologiques et sociales.

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), ou du monde artistique comme Vitali (2007) ou du monde 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 et 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 issus de ces pratiques 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 aux Arts du 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 Verret[33] (1975) le concept de « transposition didactique » en didactique des mathématiques et l'explicite 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 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 générale ou élargie (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

[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

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 donc 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 que dans son article 2, la Loi d'orientation et de programme (2005) pour l'avenir de l'école fixe ainsi son rôle : « 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. C'est la Loi d'orientation et de programme

pour l'avenir de l'école (MEN, 2005) qui a présidé à la refonte des programmes scolaires (MEN, 2008 ; MEN, 2010) avec pour volonté affichée, la nécessaire contribution des différentes disciplines 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 : quelle est l'activité de la classe s'impliquant dans l'activité ? 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 dans le processus de l'ingénierie s'efforce de tenir compte du niveau d'habileté des élèves par des aménagements de contexte, mais doit maintenir, avant tout la complexité de la pratique.

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 court 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 paramètre[34]. 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.

[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.

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 du 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 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 « action[36] 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, afin d'en mesurer l'intérêt pour notre travail. 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) a été reprise par Sensevy (2007) suivant une posture plus 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

[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)

[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).

stratégies gagnantes (raisonnablement) *proprio motu* » Ainsi défini, le jeu didactique présente des caractéristiques qui lui sont propres : « 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.*, p.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 cernerons dans les paragraphes suivants. Si on peut dans une première approche dire que pour notre ID, les *jeux d'apprentissage* consiste à : « jouer aux artistes de cirque et être reconnus comme tels par les spectateurs, se pose 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 jouer et gagner ses élèves aux jeux du spectacle circassien.

Les Règles définitoires, règles stratégiques.

Pour gagner au jeu, il faut comprendre (et construire) les règles. Nous définissons deux types de règles (Sensevy, 2009) : les *règles définitoires* 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 définitoires* 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 définitoires* 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 donner par le jeu didactique. » (Roesslé, 2012). Notre ID doit prendre la mesure de ce qui pourrait constituer les règles définitoires du cirque. A quoi reconnait- on que l'on fait du cirque ? suffit-t-il de jongler ou faire du mono-cycle pour être reconnu circassien ? Notre ID doit donc définir clairement la culture de référence circassienne et les règles définitoires 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 » (Roesslé, 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 *jeu épistémique* relatif à ce concept. » (Santini,*op.cit.*, p.20). Il nous faut élucider les jeux épistémiques circassiens : le ce qui se joue quand l'expert créer 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*.

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

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

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 transcaction 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 séquences d'enseignement et de comprendre ce qui se joue dans ces séquences.

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 des styles didactiques qui ont un rapport différent avec la dévolution des savoirs. Il distingue ainsi 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. Le climat interactif est quantitativement et qualitativement très différent de celui du style précédent. 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).

Nous supposons que les situations proposées par l'ID sont fortement dépendantes de leur présentation par l'enseignant et doivent amener les élèves à s'engager dans une démarche de création en fonction de règles définitoires précises qui vont la baliser. 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 *jeu épistémique* 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 *jeu épistémique* 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 problème[39] ». 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 cérémonials. »[40] (Loquet & Roesslé, *op.cit.*, p.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.

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 disponible est enseignée. Des choix des objets et des 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 décompléxifiées » (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 devivre l'expérience du professionnel avec les ressources 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 *jeu épistémique*, 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

[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 dur 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 conséquences (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, 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)

continuités mais aussi des conflits et des changements. Elles sont composées de techniques[42] en perpétuelle 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. Les auteures s'inscrivent dans une dimension anthropologique en spécifiant les techniques comme étant avant tout des réponses à un problème posé par le *milieu* spécifique d'évolution. « L'activité technique relève d'un type de tâches problématique 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* émanant de la pratique culturelle de référence.

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

Pour notre ID, nous cherchons donc à décrire l'enseignement proposé sous forme de « jeux » en démêlant ce qui relève des *jeux d'apprentissage* et des *jeu épistémique*. A l'instar de Sensevy, nous proposons d'appréhender la leçon comme une pièce de théâtre découpée en scènes balisées par des éléments de coupure (prise de parole, engagement dans l'action, applaudissements etc…). Cependant pour une meilleure lisibilité pour le lecteur nous utilisons aussi les mots « séquence » ainsi que le mot « tableau »pour la leçon 1 qui correspondent aux temps pédagogiques, chronologiques qui balisent la leçon. 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* a permis 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, Marlot & Santini (2012).

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

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 *contrat*s et *milieu*x 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 repérables ou signes-processus appartenant à la culture circassienne (Montais-Level, 2012). Ces signes constituent alors un langage, une *grammaire* commune à la classe qui fait que l'on reconnait 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 & coll., *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, & Santini, soumis). « 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.

Nous reprendrons pour extraire ces éléments culturels de l'analyse anthropologique, les trois descripteurs utilisés par Loquet (HDR, 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 structure du sport » (Jeu, 1977, p.10). Nous éclairons notre travail d'analyses anthropologiques pour traquer les émotions qui motivent les jeux circassiens épistémiques et saisir la part qui leur est réservée dans nos *jeux d'apprentissage*.

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 HDR). 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., *op.cit.*) 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 sont des solutions créées par les hommes pour répondre aux problèmes posés par les APSA qu'ils ont inventées. Les techniques sportives et artistiques sont des créations humaines que l'on peut qualifier d'*œuvre*s. 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& Roesslé, 2012, p.95). Les techniques s'inscrivent dans le temps et sont des réponses apportées à un problème daté. On distinguera dans l'activité circassienne, les techniques disciplinaires et les techniques liées au processus de création. 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 (1988). 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* etla phase de validation des

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 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 ingénierie didactique. La première analyse 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 (analyse des programmations des APSA de l'Académie du Nord Pas de Calais), ainsi que les cycles réalisés dans un collège du Valenciennois et par l'enseignant associé. 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 permettant de venir questionner l'épistémé du cirque. Cet examen nous autorise alors à retenir des options didactiques pour la construction du *milieu didactique*, notamment dans ses composantes relatives à la création artistique... 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, 1988).

Une des originalités de la méthode d'ingénierie didactique réside dans son « mode de validation, essentiellement interne. » (Artigue, *Ibid.*). C'est pourquoi nous avons fixé ce système d'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 théorie de l'action conjointe didactique. 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 scolaire

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 distanciées (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 professionnelles 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, bousculer 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 Gymnastique Rythmique ou faire des pyramides en Gymnastique Acrobatique. 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 faute, de culpabilité et de rédemption (Goudard,2002). La prise de risque a pour conséquence une durée de 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-t-il ? On peut parler de l'«esthétique fonctionnelle » (Leroi-Gourhan, 1967), lorsque le gymnaste, le circassien la danseuse « affiche ce moment de triomphe, de l'aisance insolente, de la domination aérienne des difficultés. (Jeu, 1977, p. 57). Jeu (1997) classe ainsi, les activités gymniques et artistiques 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 de vient émotion » (Jeu, 1977 p59). 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 mesure la prise de risque et l'encourage à recommencer. Si l'artiste au deuxième ou troisième essai réussit, il devient alors « le héros » ressuscité, sorti de l'enfer. Par contre le projet expressif des activités artistiques, telles que la danse ou le cirque du genre contemporain, 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 » (Martin-Lahmani, 2001) 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 », J. 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 » de l'esthétique classique (gymnastiques et cirque classique) que dans l'expression et l'exploitation 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 et d'une rencontre : faire coïncider l'intention de l'artiste et l'attention du spectateur (Louppe 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 « Il oublie, déguise, dépouille passagèrement sa personnalité pour en feindre une autre. » et entre ainsi dans les jeux de *Mimicry* (simulacre) défini par Caillois (1958, p.56). 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 par son mouvement. Cependant 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 : l'enjeu est de gagner en gymnastique par la production de signes codés, l'enjeu au cirque classique 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). Le sportif, le gymnaste 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 le modifier par la suite. 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 le 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 (Jacob, 2002) absorbe, réalise des métissages, emprunte aux autres formes spectaculaires des champs sportifs (gymnastique, sports mécaniques et artistiques (danse, théâtre, pantomime). 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 contemporain[43] : «… 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)*

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. Nous nous pencherons sur les enseignements réalisés par deux équipes d'enseignants d'EPS. Dans un premier temps, nous étudierons un cycle conçu en partenariat avec une équipe de collège. Dans un second temps, nous exposerons les insatisfactions de Pierre Dubois, enseignant associé à l'ID, sur ses enseignements en cirque antérieurs à celle-ci. Ces analyses sur les pratiques effectives nous ont permis de poser nos options pour la conception du cycle expérimental.

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

[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)

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.

Notre analyse de la place du cirque dans les programmations d'APSA dans les collèges de l'Académie du Nord Pas de Calais porte sur deux « années » significatives de l'application de programmes scolaires d'EPS différents : 2005 et 2009. En 2005, l'EPS est régie par les programmes de collège de 1996 (programmes 6ème), 1997 (programmes 5ème 4ème, 1998, programmes 3ème), et en 2009, par ceux publiés en 2008, applicables à la rentrée 2009-2010. 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 :

Des programmes (MEN, 1996, 1997, 1998) qui laissent une certaine latitude aux enseignants dans le choix des activités artistiques. 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 d'origine 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 savoirs et 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). Entre les

discours des acteurs sur leurs enseignements et leurs pratiques, existent des écarts qui dépassent ici le cadre de notre étude. (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 questionnement 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 (6ème, 5ème, 4ème, 3ème) 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 avons confirmé 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 enseignements gymniques et artistiques. Les activités gymniques approchent un taux horaire moyen (12,85%) garanti par une hétérogénéité des formes de pratiques (41appellations). Les enseignements artistiques sont minorés (7, 33%) et hétérogènes (41appellations). 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 gymnastique rythmique (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 dénaturation des activités de référence.

2.1.1.2 : Paysage des programmations 2009

Le paysage en 2009 : des programmes affichant la volonté de resserrer les choix des APSA support de l'enseignement qui resserrent les choix.

Pour construire les programmations d'APSA, les programmes ont déterminé un référentiel de « compétences attendues » qui s'appuie sur vingt-cinq APSA. Des APSA académiques et d'établissement peuvent compléter la liste sous conditions. « Le programme précise deux niveaux d'exigence : le niveau 1 pour une activité enseignée durant au moins dix heures de pratique effective et le niveau 2 pour une activité enseignée durant au moins vingt heures de pratique effective. » (MEN, 2009, p. 3). Les vingt-cinq APSA sont regroupées en quatre « compétences propres », de par la proximité culturelle ou le type de ressources mobilisées. Ces compétences propres « révélant principalement (d') une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA » (MEN, 2008). A chaque APSA correspond une compétence plus spécifique appelée compétence attendue, étant entendu que « Chaque compétence attendue s'inscrit dans l'une des quatre compétences propres à l'EPS et mobilise plusieurs compétences méthodologiques et sociales. » (MEN, 2008). Les compétences propres « abritent » donc plusieurs APSA posant les mêmes grandes catégories de problèmes. On repère parmi les quatre compétences propres la compétence 3 que nous avons définie plus haut. Le lecteur pourra se reporter en annexe pour un complément d'information.

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 à l'invitation de l'inspection pédagogique.

Les résultats

Les inspecteurs comptabilisent 5128 cycles dans les collèges publics. Ils ont réalisé un classement des différentes APSA enseignées. 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 6ème puis la natation pour des raisons diverses est abandonnée), les APPN se hisse à la 5ème place, les activités artistiques et de combat sont des groupes sous représentées (6ème et 7ème rang) comme en 2005.Les inspecteurs analysent les résultats dans la Lettre de rentrée (rentrée 2009) adressée aux équipes EPS.

La place des Activités artistiques dans les programmations.

Le cirque est au 10ème rang avec 383 cycles et la danse est au 13ème avec 261 cycles. Les inspecteurs commentent :

« 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 6ème, l'acrosport remplace la gymnastique, l'aérobic est peu programmée.

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.

1er 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 acrosport). 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.

2ème constat :

Si en 2005, les intitulés[44] 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 connait pas la réalité scolaire des APSAproposées. 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). 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 large[46] 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 notre constat que les programmations sont des « phénomènes sous influences » (Martinand, *Op. Cit.*).

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 de2005. 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

[44]Exemples 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 rédhibitoires.

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) les facteurs internes et externes au système, le public en formation (Vergnaud, 1983 ; Escot & Marsenach, 2000), les différents acteurs du système éducatif (Musard, 2002). Cette place confirme les 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 (13ème 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, 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 entretiens[47] 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 : 1) le premier s'appuie sur l'interview réalisée auprès d'une équipe 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 ; 3) 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.

[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.

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'organisait 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'effectuait avec des liaisons travaillées à la séance précédant l'évaluation. Les enseignants[48]interrogés sur leurs pratiques expriment leurs insatisfactions vis-à-vis de leurs pratiques. Ils regrettent notamment que par manque de temps la part artistique n'a pas été abordé : 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-Bolla ; j'ai fait une grille et j'ai eu du mal à m'y retrouver… »

Ces insatisfactions ont conduit les enseignants et le chercheur à élaborer pour l'année 2009/2010 un cycle piloté par des « choix intuitifs »[49] 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, par manque de temps les deux dernières dimensions. Les décisions didactiques du cycle ont été guidé par l'objectif 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).

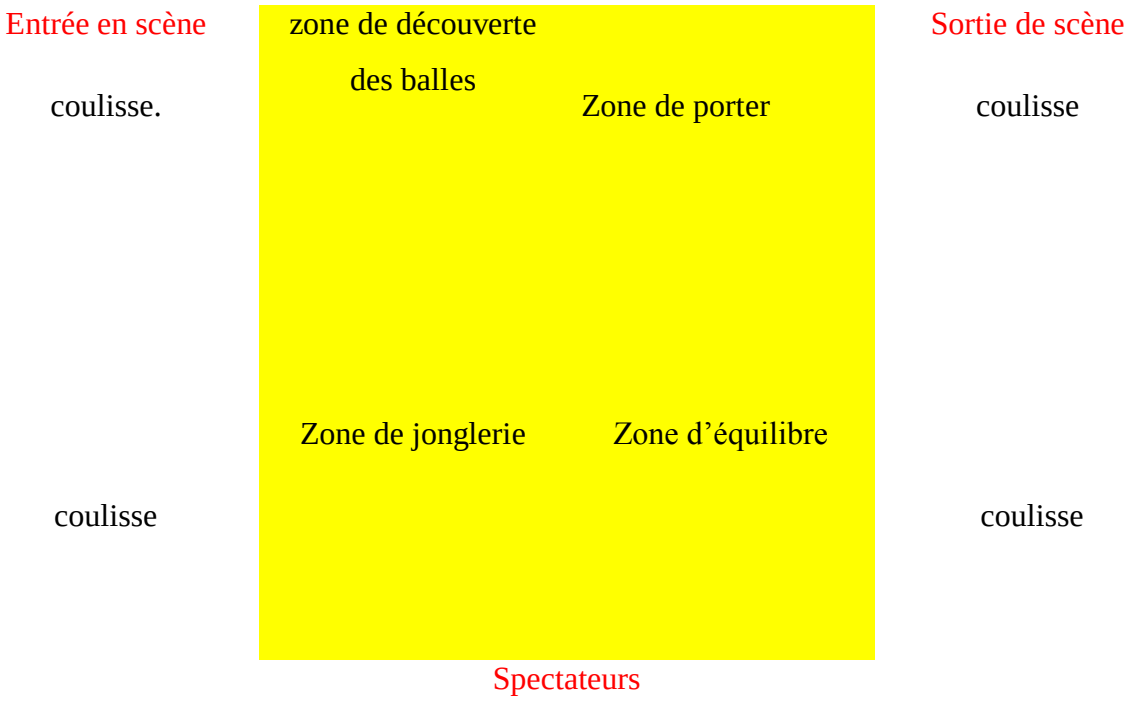
Le lieu choisi.

Articuler des enseignements techniques avec des enseignements artistiques. 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 ont décidé 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

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

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. Comme Indiana Jones, vous partez à la découverte d'un trésor...il y a des herbes hautes, des troncs d'arbres, des rivières à franchir, des animaux 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 devez à nouveau circuler dans la jungle et réaliser un totem humain (acrobatie portée). »



Ce scénario avait 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 balisaient la circulation et conditionnaient l'occupation de l'espace scénique.

4.2.1.1 : l'organisation du cycle.

Quatre classes de 5ème. 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 ont voulu 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 sera d'emblée 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 sentaient les plus experts. (S. : le jonglage, B. : « l'équilibre », C : « le main à main » et 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 5ème 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'acrosport[50] du collège encadrées par l'une des enseignantes (Pascale).

Dix heures d'enseignement réparties en cinq séances de deux heures : dix heures dont deux heures d'évaluation. Les classes, toutes les demi-heures circulaient d'un atelier à un autre. Dans chaque atelier (jonglerie, mains à mains, équilibre au rolla-bolla, « mise en piste »), les élèves auront vécu, pendant le cycle, deux heures maximum d'enseignement. Malgré les intentions formulées par l'équipe enseignante de vouloir réaliser des cycles longs, les contraintes et choix programmatiques ont maintenu un cycle court de cinq séances de deux heures, ce qui d'emblée réduisait les différents apprentissages.

Les contraintes matérielles :

Les options retenues retenues devaient prendre en compte les contraintes professionnelles : la gestion lourde de quatre classes avec un matériel limité en nombre de rolla-bolla, un temps restreint d'enseignement (huit heures) et les exigences des collègues qui voulaient le maintien d'ateliers techniques pris en charge par les différents enseignants ainsi que la volonté de disposer d'un protocole évaluatif facile à gérer.

Evaluation du cycle.

Les productions des élèves : Chaque groupe a réalisé un totem singulier en équilibre dans l'espace déterminé et préparé ses balles avant d'intervenir. Chaque groupe a réalisé une entrée (en rampant, en saute-mouton, en faisant basculer le tapis servant de coulisse (un groupe mixte et un groupe de garçons),

[50] Pascale 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

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). 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 enchaîné pour la plupart des groupes avec une jonglerie en synchronisme (routine aérienne basée sur des figures simples, assez bien maîtrisées. Les groupes ont réalisé une jonglerie synchronisée en déplacement avec des changements de formations (par exemple le passage d'un triangle à deux lignes). Très souvent après la phase de jonglerie, les groupes ont déposé leurs balles, les ont recouvertes de foulards et ont mimé 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 bousculaient quelque peu pour prendre leur rollas-bolla. Une fois installés, ils montaient dessus. Très peu d'élèves parvenaient à se maintenir en équilibre, très souvent la planche était posée à l'issue de chaque balancement.

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 rollas-bollas, ce qui donnait lieu à quelques bousculades, lors de la pose des planches au sol) ou par le mime d'une marche dans des herbes hautes. Lors de la dernière phase de porter, les élèves ont réalisé des porters variés souvent réinvestis des enseignements d'acrosport vécus au préalable. Les porters sont avant tout gymniques, issus du code UNSS, surtout chez les groupes filles. Un groupe (garçons) a cherché à adapter son porter à une intention 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. Les deux voltigeurs d'un autre groupe (garçons) ont cherché des postures significatives d'une lutte entre deux personnages : bras tendus, poings serrés. Cependant 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, bras libre placé, salut gymnique final) 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). Pour un groupe mixte pilotée par une fille experte en jonglerie (lors de la séquence jonglerie, elle se place en avant en tant que leader-référent), la motricité est acrobatique : chute du gros tapis pour enclencher des roulades en entrée. Les circulations se font en rampant ou par des tirades de partenaires allongés (e)s au sol. 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 » [51]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'interview[52]des élèves laisse entendre que le cycle a été 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 ont repéré 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 inventer une chorégraphie » (les 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, d'autres sont plus réservés. La

[51] 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.)*

[52] 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 (signes d'acquiescement de la tête)

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 « objet 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 de certains critères comme la gestion professionnelle du cycle, l'engagement des élèves dans l'activité, les acquisitions en termes techniques, artistiques et de mise en scène.

- La gestion temporelle du cycle a été 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.
- La musique et le thème imposé ont enclenché des comportements différents, si pour certains garçons, 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 enfermé ; 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 « en prêt à porter » Del Perurgia, cité par Monteira Mora Porteira, 2006) en « copier-coller ». Les séquences se juxtaposent avec des séquences de mime (mimer que l'on se balance d'une corde, que l'on coupe des branches, que l'on chasse les mouches)
- Le travail sur le rolla-bolla est décevant : peu d'élèves réussissent à se maintenir de façon efficace longtemps.

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. D'autre part, cette phase de recherche s'est révélée longue et fastidieuse, entravant le temps consacré à l'apprentissage technique de l''équilibre sur le rolla-bolla.

- Pour le travail en mains à mains : le collège Carpeaux, grâce à une enseignante P. a une culture d'acrosport très ancrée. Les élèves ont d'emblée repris le travail de porter et pyramide vus en cours ou en UNSS. Les filles ont réinvesti d'emblée 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.

- La dimension artistique et la dimension technique des ateliers :

Si l'intention affichée était d'introduire une dimension artistique dans chaque atelier, les observations relèvent que dans les ateliers de jonglerie et d'équilibre, la part des consignes techniques est majoritaire au regard des consignes de type artistique ou de la mise en scène ;

Analyse.

Il nous faut ici observer ce cycle avec les outils de la TACD, ceux du *milieu* et du *contrat*. Quelles sont les incidences du *milieu* et des contrats? Le *milieu* s'avère marqué par des contraintes spatiales, temporelles et thématique « rigides » qui conduisent les groupes à des réponses uniques en « en prêt à porter » comme les désigne Del Perurgia, (Del Perurgia cité par Monteira Mora Porteira, 2006). La contrainte thématique associée à la contrainte musicale (bande son du film dans une durée réduite) et à la contrainte 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, la manipulation de celles-ci, la découverte du totem, le travail en équilibre, et le porter final. Ces contraintes ont, certes, permis à tous de réaliser une production collective en très peu de temps, mais s'avère au final, organisée par une « représentation unique ». Les composantes du *milieu* : faire un « totem humain » et faire « un totem rollas-bollas » 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 (Coltice, 2005). 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*, a exacerbé certains stéréotypes féminins lors des circulations (Elles font mine de se coiffer, 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 : jouer à jongler ensemble, jouer à

s'équilibrer sur des rollas-bollas, jouer à lier les séquences, jouer à faire des porters (totems humains) a donné lieu à des transactions qui portaient sur les aspects techniques : si l'ambition affichée du *jeu d'apprentissage* dans chaque atelier était 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 révèle davantage du côté des enseignants qui ont tendance, pressés par le temps semble-t-il à institutionnaliser très vite les savoirs en jeu. Il s'avère cependant que certains élèves ont pris en charge une partie du contrat en se plaçant en décalage par rapport à la thématique en abordant des stéréotypes féminins, marquant ainsi une position autonome. D'un point de vue chronogénétique, on repère que le *temps didactique* se révèle discriminatoire du fait des rotations du travail en atelier. En effet, dans la chronologie les transactions se sont révélées différentes pour chaque groupe avec des impacts différents, au regard du moment de la rotation : il était difficile pour les élèves du groupe qui passait en premier, dans l'atelier mise en scène et jeu d'acteur de donner du sens à leur engagement technique par la suite dans les autres ateliers.

2.2.2 : 2ème 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 atelier et la fragmentation des objets d'enseignement n'ont pas favorisé chez les élèves, le réinvestissement d'apprentissages de dimension artistique (la qualité d'interprétation de personnages observée lors du travail de l'échauffement ne s'est pas vérifiée, au final dans le travail technique de jonglerie ou d'équilibre. D'autre part, il explique que la dimension artistique était 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 tous les six, sept minutes, multiplié par huit séances on n'a pas non plus un niveau très élaboré. » L'enseignant met aussi en évidence la difficulté de la gestion du matériel, coûteuse en temps et énergie qui retreint d'emblée le temps réservé aux enseignements.

Notre ID se voit ainsi éclairée par la formulation des insatisfactions ainsi exprimées au regard du *milieu* proposé et des *contrats* qui ont émergé. Pour être prégnant, le nouveau *milieu* de l'ID, doit favoriser le processus de création circassienne tel que le vivent les experts. Pour ce faire, les *jeux d'apprentissage* doivent amener chacun à se confronter à des séries de problèmes significatifs de la culture circassienne.

dans ses dimensions techniques artistiques et de mise en scène. Il nous faut aussi être vigilants sur la tenue des *contrats* qui lient la classe et l'enseignant pour que la construction des savoirs concerne l'ensemble de la classe par le biais d'interactions concentrées autour d'objets communs liées au processus de création. A la lumière de cette expérience, il semble nécessaire d'être vigilant pour notre ID aux différentes composantes du *milieu*.

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.

3 : *Jeu épistémique* 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 » ce qui constitue dans la genèse historique des pratiques circassiennes[53]étudiées, ce qui constitue « la matrice du cirque » au travers les permanences et ruptures observées. Il nous faut ici repérer les jeux épistémiques circassiens et les savoirs « enfouis » dans ses pratiques pour orienter les *jeux d'apprentissage* de notre ID afin que la classe approche ce qui constitue la genèse de ces jeux d'expert. Trois critères nous servent à pister ces jeux épistémiques : sur le plan technique ce qui constitue la pérennité des objets techniques, puis sur le plan artistique ce qui constitue les langages et codes esthétiques et enfin ce qui relève de la mise en scène des productions circassiennes. L'analyse comparative se fait autour des disciplines techniques saisies dans leur paradigme ; sur le plan artistique nous analysons le sens du propos chorégraphique et son écriture avec son rapport au risque, avec la musique, son rapport avec les autres arts, sur le plan de la mise en espace, nous retenons l'espace d'évolution et le rapport au spectateur. Nous renvoyons le lecteur à l'annexe 2 : le cirque

[53] 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.

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). Aujourd'hui, le cirque est « art métis » (Lachaud, 2002) dont les jeunes générations ne réclament pas à tout prix le label cirque ou Arts du cirque pour leurs créations, et que les traditionnels se revendiquent comme étant les seuls dépositaires authentiques. Au-delà des querelles et de traçage de frontières, le cirque comme la danse 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 des arts plastiques et numériques. Les jeux épistémiques sont donc métis (Lachaud, 2002), ne renonçant pas à des hybridations qui jette 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. L'art pur n'existe pas, 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). Cet engagement technique reste une permanence 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. A ces deux techniques relatives aux objets, nous ajoutons les techniques de jeu d'acteur : si dans le cirque moderne le jeu théâtral s'exprime dans les mimodrames ou *Arquelinades*, on repère les jeux d'acteurs des clowns et de Mr Loyal dans le cirque traditionnel et dans le cirque contemporain, le jeu d'acteur de l'ensemble des artistes au service d'un propos. Les jeux circassiens puissent leurs sens dans le regard du spectateur. L'en*jeu épistémique* 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. Les jeux circassiens s'expriment donc, 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 pour donner 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 révélatrice de traits saillants d'un genre artistique identifiables dans d'autres œuvres. Pour saisir le *jeu épistémique source* du circassien expert, nous avons suivi une jeune compagnie de cirque contemporain, la Cie *Méli-Mélo* dans lors de 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 prégnant » au sens donné par Brousseau (1986), repris par Loquet, Roncin, Roessle (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 Art de la rue *le Boulon*[54]. 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 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-Léger[55], 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. Gwenaelle avait fait beaucoup de gymnastique, moi beaucoup de sports collectifs (…) On s'est rencontré dans ce lieu où on a pu chacun apporter notre spécialité (…) 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 traditionnel des stabilités d'équipe fonctionnant autour d'une cellule familiale qui assure la totalité du spectacle dans la grande tradition du cirque (*Romanès*[56], *Morallès*[57], *Jackson*[58], *Pocheros*[59]) ou qui renforce avec des numéros d'artistes indépendants ceux assurés par la famille (Le *cirque Arlette Grüss*[60], *Cirque Alexis Grüss*[61], *Bouglione*[62], *Ô*

[54] Le Boulon : centre régional des Arts de la rue, situé dans une usine de boulonnerie désaffectée à Condé sur Escaut (Nord).
[55] Commune proche de Valenciennes (Nord)
[56] Le cirque tsigane Romanès est surnommé 'Le Peuple de promeneurs', par Ale Romanès, son fondateur et sa femme Délia chanteuse.
[57] La famille Morallès 1971.
[58] Le cirque Jackson est un cirque familial (7ème génération) du Nord.
[59] L*es 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.
[60] 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.
[61]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.)
[62] 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.)

cirque[63]). La *Cie Méli-Mélo* est issue de l'école de cirque de Lomme ;[64] Cette forme de collectif est caractéristique du cirque contemporain. Il est à noter que le groupe a choisi d'adopter la dénomination des formes théâtrales ou dansées, comme certains groupes de cirque contemporain (*Cie XY* ou la *Cie Foraine*).[65] Le cirque de création s'organise souvent à partir d'équipes issues des centresde formations (Ecoles ou associations) qui veulent poursuivre l'aventure communautaire vécue à l'école. « 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 1995[66] 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 Rastelli). » D'autre part, *l'ensemble* recouvre aussi la conception du spectacle, non comme une suite de numéros déjà prêts mais comme le déroulement de séquences ayant une certaine unité thématique ou esthétique.

Elément épistémique retenu pour la conception de l'ID :

« *L'ensemble* » ainsi défini se rapporte à l'idéologie des compagnies de cirque contemporain[67]. 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 XIXème siècle, le cirque a bâti son existence sur les spectacles équestres initialisés par Asthley à qui on attribue une paternité relativisée du cirque moderne (Dampenon cité par Goudard, 2005)[68]. Philip

[63] 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 Frattellini 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.)

[64]Cirque de Lomme, lieu de formation et de promotion du cirque dirigé par Christophe Crampette.

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

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

[67] 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…

[68] 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

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 XIXème 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)[69] et parodie de façon poétique le dressage en symbolisant les 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 Marchel 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, entre autres 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

---

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)

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

volontiers dans la perspective écologique du cirque contemporain sans consommation, ni instrumentalisation abusive des objets et des autres.

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 pour éclairer l'objet « 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 XIXème siècle voit la construction dans toute l'Europe de cirques en dur, mais à l'orée du XXème 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 actuelles[70] tournent sans chapiteau, les grandes enseignes classiques, *Grüss*, *Amar*, *Bouglione*, *Pinder*[71] 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 tsigane 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, eux, le magnifier ou y apporter un brin de dérision, une manière de dire leurs racines sans être dupes de

[70] « 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)

[71] « 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)

la part de ringardise qu'elles peuvent véhiculer.» (Que, 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 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, les arts du cirque deviennent une représentation, un « théâtre » du monde et nous permettent de nous situer dans l'univers, poétiquement autant que physiquement.» (Goudard, 2005, p.160). Cette analyse symbolique trace les significations profondes de l'activité de l'expert déployée qui joue un *jeu épistémique* complexe en symbiose avec le cosmos.

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 d'aujourd'hui ou du passé, 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 recherchent

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). Cougoule (*ibid*) expose le ressenti d'une fil de fériste (J. Gallard) : alors que sur le fil en complet circulaire, elle 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 ». « Cet abandon se traduit par un affaiblissement des notions de performances et de risques, car l'espace circulaire est un facteur de mise en lumière de la performance et de la prise de risque. Au *quatrième mur* de la « boite » 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 et par de-là, il affaiblit la puissance du mouvement. « 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 4ème mur et les coulisses constituent des 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 connait 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 le *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). Pour cela il est nécessaire de connaitre le point de vue du spectateur au sens de « saisie sensorielle ».

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 XVIIème 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* [72] : 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.

[72]Ces 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)[73]. 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 si l'on en croit, Robinson (*Ibid*) 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.

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

Elément épistémique retenu pour la conception de l'ID.

Construire un lieu clos, intimiste, hors de l'espace ordinaire où spectateurs et circassiens s'embarquent ensemble pour le « voyage » nous semble une condition favorable au *jeu épistémique* de création-contemplation. 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 et de spectateurs les différents protagonistes. Que l'expert choisisse le frontal ou le cercle, la connaissance des codes et symboliques de l'espace permet à celui-ci 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. A la lumière de l'analyse ci-dessus, nous choisirons pour notre ID, 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). Celle-ci 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 *Tétatétaka*m Cie *Méli-Mélo* :
(photo www.cirquemelimelo.com/)

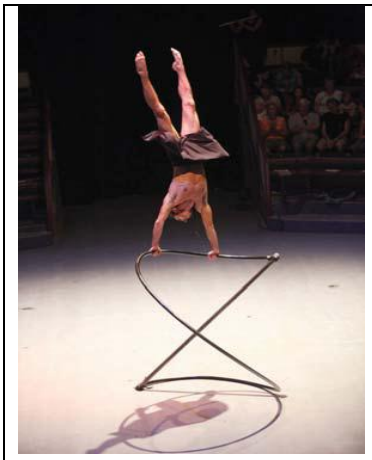
Caroline :« Comme pour tous les autres spectacles la structure a été pensée pour être totalement, autonome ; c'est une sorte de cobra, un grand cercle duquel part un mât et au bout il y a l'accroche pour un trapèze. Il n'y a pas besoin d'accroches car le « cobra » sert de contrepoids pour le maintien 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. On a travaillé avec des ingénieurs sur les possibilités physiques et puis après avec un artiste qui a travaillé sur l'esthétique du décor. »

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 *FériaMusica*
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 de nouveaux agrès (barres multiples et 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 en guise de scène, 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, le jeu dialectique entre structure et homme ne s'inscrit pas fatalement dans la recherche de la subordination de l'homme sur la matière. « (…) 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 la complexité de l'objet dans ses contraintes et ses possibles. «C'est ce qu'il faut faire avec l'objet : bouger avec, bouger autour, pour être en relation avec lui, se mettre à l'écoute de l'objet, être en contact avec son être. » 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, pour construire « la balle » selon une « signification cosmique » telle qu'elle peut être utilisée, ici dans le milieu cirque. Il s'agit de faire basculer les représentations : d'un 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 : les déplacements du corps composent avec les exigences de l'objet. Notre ID s'efforce d'engager une certaine transformation du rapport à l'objet: d'un rapport d'effectuation, dans une perspective instrumentale, à un rapport de « partenariat » où les propriétés de l'objet (gravité, inertie) sont en quelque sorte détournés de leur usage usuel (catachrèse) dans une perspective poétique.

5.3.5 : 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 peut être donnée à voir pour d'autres compagnies de cirque contemporain 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. » F.Traoré (2004). La polyvalence des artistes se remarque aussi bien dans les petites structures de cirque traditionnel,[74]que dans les cirques de plus grande envergure comme le cirque Arlette Grüss, où certains artistes assurent plusieurs numéros où tour à tour, ils sont artistes ou partenaires[75]. La polyvalence des artistes assure ainsi un spectacle plus dense à coût amorti. Elle peut être initialisée par frayage au sein de la famille ou par les politiques de formation des écoles de cirque qui organisent leurs enseignements sur la danse, le jeu théâtral et les disciplines circassiennes, pour ensuite travailler sur la spécialisation du jeune artiste (Salaremo, 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 disciplinaire comme Méli-Mélo qui font de cette polyvalence un parti-pris esthétique où l'ensemble des disciplines déclinent par leur singularité le propos choisi.

[74] 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 !

[75] 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 ! ".

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)[76]. 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 :

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 variés nécessite des bascules de référentiel informationnels et des accommodations motrices qui nous semblent intéressantes.

4.3.5 : 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, 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 relever et 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* d'A. 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 au-delà du traitement esthétique de l'acrobatie, « 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 capoïra 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 Shangaï 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 et engins propulseurs 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, elle y a été introduite au XVIIIè 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'acrobatisation, 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 »[77]. Dans l'ancienne Egypte, vers 1300 avt 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. Cette rotation du corps imite celle des dieux, c'est un geste d'adoration des puissances divines et extatiques. » (Deonna, 1953, p.125, cité par Peignist, 2008). Dans le prolongement, la Grèce Antique met en scène des *Kybistétères* (ou *cubistiques*) [78]danses acrobatiques qui animaient les banquets et 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 techniques de voltige 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.

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* [79] des personnages subversifs, un peu sorciers qui transgressent tout 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'Eglise. 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 « gentillesses », s'oppose aux singeries des bateleurs, bouffons, baladins, avec un dénigrement du peuple de rue, de cabaret et des hôtelleries. » (Peignist, *op.cit.*). Le XIXème 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

[77] « L'ordalie : épreuve initiatique de nature funéraire, jeu sacrifiel 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.

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

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

« gymnasiarques »[80] 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 reconnait 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 conventions[81] de l'artification[82] 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 »[83] et du « fun » [84]qui utilisent le matériel urbain pour réaliser des figures acrobatiques risquées en skate-board (Laurent, 2010) ou en monocycle. Aux côtés de ces *riders*, on compte aussi les « acrobates de la cité » qui recherchent dans la « jungle urbaine » des « spots aléatoires » (Pedrazzini, 2001, p.47, cité par Peignist, 2008) pour évoluer dans l'architecture urbaine tels les « *yamakasis* »[85] 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.)* itinérants qui évoluent comme les architectes d'une « acrosphère » L'enjeu de ce jeu acrobatique est l'émotion éprouvée à la fois par la transgression des règles, par la décharge d'adrénaline ressentie lors des figures périlleuses[86] 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

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

[81] 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)

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

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

[84] Fun (culture) : ensemble de pratiques physiques (et notamment le surf) qui se fondent dur 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.)

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

saut périlleux comme figure emblématique de performance selon une « représentation canonique[87] et quantitative. » Dans le second cas, l'acrobatie considérée comme fondamentale dans la formation du circassien (Sizorm, 2010, p.73), est la « valeur spirituelle »[88]façonnant les corps et les esprits. 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 postures[89]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 (Peignist, 2010, p.11) L'étude de Peignist de *l'Homo acrobaticus (op.cit.)*. « 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).

Elément 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.*) ou 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.

4.3.6 : 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

[87] Bouissac, P. (1973).*La mesure des gestes : prolégomènes à la sémiotique gestuelle*, Paris : Mouton.
[88] Etaix, P., Ramirez, F.& Rolot, C.,(1987).*Joies du cirque*, Hachette, Paris.
[89] 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 » ?

avec son bâton, une autre où Jérémy (quel personnage ? pour faire symétrie avec les énoncés des autres acteurs) jongle avec des massues en décomposant ses mouvements 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 vérifier et 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).

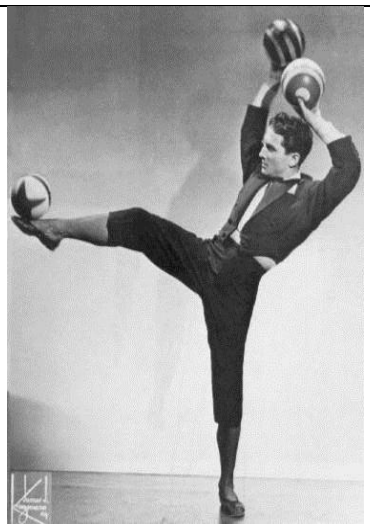
La jonglerie comme l'acrobatie a deux berceaux, l'un occidental et l'autre oriental :

L'Egypte 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 pharaonBeni 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)

Jongleuses -Tombe du pharaon de Beni Hassan 15, 2000 avt J.C

Rain/Bow Cie *Jérôme Thomas. (2006)*
*site*www.jerome-thomas.fr/fram_rainbow.htm

Sculpture le jongleur de Thèbes (2ème siècle av. J.C., de l'époque de Ptolomaer (Thèbes)



Francis Brunn
(Jongleur allemand, 1923-2004)

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 AvJ-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 ![90]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 & Pavelak2004), « 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 221av. 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 garants de la survie. Les jongleurs en fonction de leurs statuts manipulent le sabre ou des objets du quotidien tel 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 ludiques ou artistiques 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 a dépensé beaucoup d'énergie pour être maintenu en

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

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 12ème 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 reconnait en Pierre Gringoire (1475-1538) le roi des jongleurs. La légende du "Jongleur de Notre-Dame", laisse entendre la part de 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'immisce 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[91] ; 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 vélocième, 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 : l'influence du contexte, (ici l'apologie de la vitesse) sur les techniques déployées en jonglerie (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 Kara qui utilise des objets aristocratiques : la canne et le chapeau,[92]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

[91]Il 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.

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

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, 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

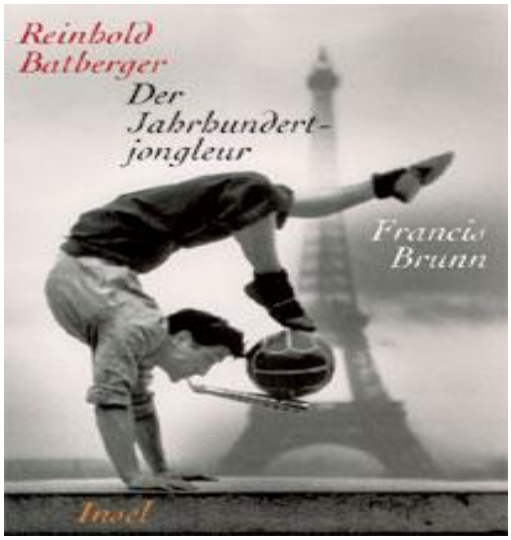
Les langages de la jonglerie : le maximalisme et le minimalisme

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'enchainent une manipulation aérienne, un jonglage contact et le jonglage gyroscopique[93]avec 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.

[93] 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 diabolo, le bâton du diable…



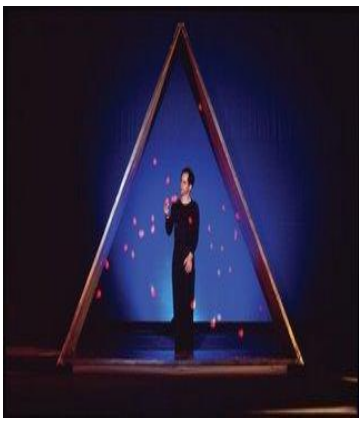
Francis Brunn (photo internet)

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).

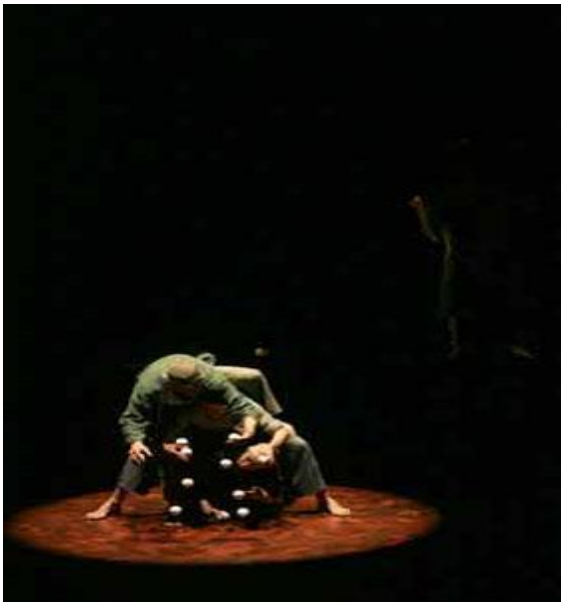
Moschen a fait du jonglage *contact* avec balles acryliques, une de ses spécialités. Thomas raconte: « …il a donc lâché prise avec la boule de cristal, il a ouvert sa main et décidé de ne plus la tenir. Il fit passer la boule de la main gauche à la main droite sans la tenir avec les doigts, ouvrant ainsi 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.



le contact palm spinning de Moschen Mickaël Moschen. (Photos internet) le *triangle* de Moschen

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 (E*xtraballe* ,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*[94], Ezech Le Floc'h qui manipule un bilboquet avec *Un* (1997), *Deux* (1998) et *Trois* en (2000).

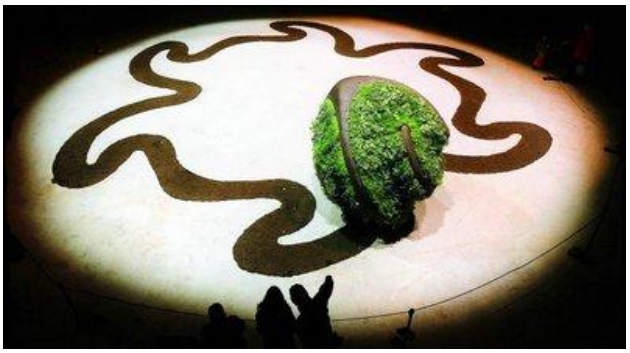
Ezech Le Floc'h (photo www.ezec.fr/)

J.Le Guillerm de la première promotion du CNAC, co-fondateur du Cirque Ô, puis fondateur du *Cirque d'Ici*, est équilibriste, manipulateur et créateurs 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, 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.

[94] Les créations de Denis Paumier, Toon Schermans et David Fisc issus de la 10ème promotion du CNACsont 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 *maximaliste*s 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)*

1ère 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.

2ème 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)*

3ème rupture : Thomas s'aventure dans l'exploration de nouveaux objets (Plumes, boules de pétanque…) avec d'autres intentions[95] 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 dont Guy répertorie les trois ruptures avec la jonglerie traditionnelle : la chute est acceptée, le minimalisme est 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 imprégnés de morale chrétienne, qui sous-tendait la prouesse du cirque. » C'est ainsi que le jonglage contemporain ne se fonde plus sur la peur de « perdre la face » (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).

[95]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)

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 Adr M.* Il s'agit pour lui de mêler les arts vivants, et plus particulièrement le jonglage, aux arts numériques. *Convergence 1.0*, premier spectacle de la *CieAdr M.* (2005), interroge les fondements même du jonglage par un jeu projeté de balles virtuelles où le spectateur ne distingue plus les balles réelles des balles numériques.

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 passing[96] de *Candides et de Troie* du *Cirque Baroque* mettent en scène des jongleurs comédiens. *Le chant des balles* de V. Lavenère semble 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, a 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 *CieJérôme 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* [97], ou *l'assise* [98], des trajets et trajectoires comme *l'underline* [99] mais aussi des rythmes (Carasso & Lallias, *op.cit*, p. 57). « Analyse, formalisation, notation ouvre 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 a réalisé des répertoires de figures de jonglerie sous forme taxonomique comme Burgess[100](1974), Ziethen, [101](1981) ou

[96] *Passing* : figure de jonglerie à base d'échanges aériens impliquant plusieurs personnes.
[97] « Chicken position » : « position de base du jongleur, qui ressemble à celle du poulet sur la broche, les coudes près du corps.
[98] « l'assise » est la position neutre dans le cube : position des pieds, des talons, des genoux, du bassin, du plexus, es 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.
[99] « underline » : capacité à lancer un objet dans une direction alors que le mouvement réalisé va dans une direction inverse.
[100] Howey Burgess (1974) « The classification of Circus technics », The Drama review,18-1,Mars 1974,p65-70.

Probert[102]ou encore Durand &Pavelak (1999)[103]. 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 séquences ou 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 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 expérimentation 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 reconnait 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 nos enseignements lors de l'ID.

[101]Karl-Heinz Ziethen (1981) *4000 Years of Juggling*, Michel Poignant, Sainte-Geneviève(France) « Ziethen mélange plus qu'il ne combine des critères tels que la nature de l'objet, le nb de jongleurs, leur sexe,leur nationalité, leur style » (Guy, 2002).
[102] Martin Probert[102]a publié un recueil de figures en 1990.Il a recensé 491 figures, dont certaines à 12 balles.
[103]Frederic Durand et Thierry Pavelak (1999), le livre de la jongle 2, association Biocircus, Toulouse.

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

Cf. annexe 2bis : 200 ans d'histoire du cirque.

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*[104](1999). Nous établissons des correspondances avec *Tétatétakam* mais aussi avec les 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, presque trois ans, j'ai eu envie de travailler avec *Méli- Mélo* sur la thématique du bal. C'est un thème que j'aime beaucoup. Je ne sais pas si vous connaissez le film *le bal* d'Ettore Scola[105], c'est un classique que je vous conseille. 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 7ème 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

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

[105] *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 be-bop. 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 sortentde 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.

Beckett (*Cirque Beckett*, 1989) et Shakespeare (*Lear Eléphant*, 1991). En 1998, *le Théâtre Centaure* joue *les Bonnes* de J.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)[106]. Parti de l'art équestre avec l'Amphithéâtre Riding House d'Astley en 1779, il inclut suivant les époques, des clowns et des acrobates[107], des exhibitions d'animaux exotiques[108], des disciplines aériennes à partir de 1859, puis le cycle ou encore la pantomime à la fin du XIXème siècle.[109] 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 XIXème 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). Lachaud, (2001) met en évidence que le cirque des années 80 perpétue la tendance de métissage du cirque, en voulant investir le champ de l'art en se libérant des codes du cirque classique considérés comme des « spectacles de simple divertissement » a renforcé les dialogues et échanges féconds avec les autres arts (danse,

[106]D'où l'expression de Jacob « l'impureté fondatrice » (Jacob, 1998,)

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

[108] « 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)

[109] 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.

théâtre, arts plastiques, musique…) et les « petites formes » : fêtes foraines, cabarets. Le cirque emprunte, s'approprie, recycle, puise dans les autres arts sans se soumettre aux règles de ceux-ci, des matériaux qui seront exploités, adaptés, 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) évidemment 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, et de l'histoire, savoir ce qui s'est fait en 1957, mais plutôt de s'inspirer de notre mémoire et de la mémoire de nos parents et celle de nos grands-parents et un peu de ce qui nous constitue et de passer tout çà au travers de notre filtre, de notre sensibilité. Donc ne pas travailler sur la reconstitution historique mais de travailler sur les sensations et de mémoire. 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. »

Caroline se défend de plagier mais parle du film *le Bal* comme d'un inducteur, d'un déclencheur de la création. A partir de l'univers de Scola et de son discours, la compagnie va se réapproprier le propos, le déformer pour donner à voir au travers des techniques circassiennes, son point de vue. 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). Les spectateurs sont invités à identifier un propos dans l'univers qui retrace des époques connues. Cependant, on reconnait certains personnages et certaines scènes du film : on retrouve, la jeune fille pincée, personnage proche de celui de Gwénaëlle la trapéziste, les deux « blousons noirs » proches des « punks » de Tania et Sébastien, on retrouve le militaire qui part à la guerre avec 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

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 par le *Cirque en kit*, du petit cirque gitan, par la famille *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 Monsieur 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, le viol 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 fil et 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 Que, *ibid*).

Elément *épistémique*:

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 et 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 çà, 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. La ligne de corps ainsi modifiée renvoie ainsi aux fêlures du personnage. 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 ». Cette problématique rend complexe le rapport entre technique et artistique : 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 : V. 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 G. Alloucherie que ses interventions étaient impossibles pendant l'exploit. (Maleval, inWallon, 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 de la (re)présentation alors que sa pratique tend à restreindre le territoire de ses déplacements ? » (Lachaud *op.cit.*, p. 135). Les techniques circassiennes proprement dites 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). M. 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, qu'il soit narratif, poétique ou autre doit être maintenu. « 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).D'autre part,

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 nous interroger pour notre ID, et savoir comment mettre en œuvre cette osmose dans les jeux didactiques.

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 préférer et pourquoi et dites-moi sur quelle technique vous les voyez et pourquoi. Juste partir de notre mémoire 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, très, très similaire. De ça, ça été le noyau, la base. Et ensuite, je suis allée piocher dans les vidéos pour aller rechercher des silhouettes, finalement qui ont fusionnées 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 dans notre musette : 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, une première 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 recherche 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 » a été 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, J. Méthé- Crozat et P.

Renaud[110], réalisent une acrobatie portée autour du thème Amour et Désamour. Ce numéro est ponctué de passages où les artistes commandent à des partenaires extérieurs à la scène 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 physique:

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 pas plier. Sur l'histoire c'est un travail de solitude et en même temps d'un homme qui revient de la guerre avec tous les événements qu'il a dû traverser et en plus au moment où il rentre, il perd son amour. Donc c'est vraiment un moment dramatique fort dans le spectacle.

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 en fonction de l'intention. Le handicap simulé de la jambe déstructure la jonglerie initiale de Sébastien qui produit alors des transferts de corps particuliers avec des déhanchés qui réorganise la jonglerie. 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 pour suggérer un sentiment de détresse. Sa routine se termine par une évocation de la jeune femme qui l'a abandonné, les massues posées dessinent son corps au sol. Tania commente trois vidéos d'une séquence réalisée au bâton avec son partenaire.

[110]Médaille de Bronze au Festival du Cirque de Demain en 2009.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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… »

La première séquence montre Tania en train de réaliser seule une routine au bâton. Sur la seconde séquence, Tania et Jérémy s'essayent 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 originale : la séquence donne une impression de fluidité entre les deux personnages qui font corps avec le bâton : le bâton semble devenir 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. Ici la dualité technique/ expression se trouve alors dépassée : « 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)

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 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 séquence 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 déréglée. 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. 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, elle peut, à elle seule être la 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 chemins en fonction des réactions du public ; 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*)*

5.3.2 : L'improvisation

Une vision cathartique du processus de création consiste à penser qu'il suffit de faire émerger par maïeutique[111] 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 divergente[112]et l'absence de sélection est une base du « matériau » pour la 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,[113] 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

[111] 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 ou en être conscients.

[112]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.

[113]La 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 (Guilfort, 1968)

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[114] 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 acte 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 tel un technicien, tente par de nouveaux moyens 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 connait la mesure » (Seuphor, *op.cit.*)

Jeu épistémique: les contraintes l'improvisation

La phase deux du processus de création, phase de constitution de « matière » 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 étant circonscrite par des contraintes spatiales comme se déplacer d'une coulisse à une autre, ou s'orienter vers un lieu ou motrices comme travailler sur lenteur.

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. 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.

Personnage au cirque traditionnel - personnages cirque moderne.

Chaque artiste *Méli-Mélo* interprète un ou deux personnages identifiables au regard de leurs costumes et de leurs gestuelles : 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.

[114] Seuphor M (1975), *Le jeu, la règle*, Rougerie, p.159

Dans *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, 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 doivent être repérés par le spectateur par des signes forts, c'est l'utilisation de masques qui permet alors, une identification plus aisée par le public. (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. A première vue, on peut penser, qu'inspiré par les hommes de Théâtre comme Savary, que ce n'est à partir des années 70, que le cirque adopte les codes théâtraux. Une étude plus approfondie, nous montre que cirque et théâtre se sont côtoyés bien avant cette époque. 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, 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. Asthley propose comme intermède entre les numéros équestres des numéros comiques souvent acrobatiques. Il engage des garçons de ferme qui ne savaient pas monter à cheval pour entrecouper les performances des véritables cavaliers. Les effets comiques viennent autant des décalages entre prouesse des cavaliers et maladresse de ces serviteurs benêts, entre les habits de lumière

des artistes et leurs costumes de paysan. Le costume archétype du clown auguste est alors taillé. 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). Cette anecdote est reprise dans une célèbre séquence du film *Le Cirque* (1928) de Charlie Chaplin. 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[115]. Parfois un deuxième Auguste, dit *Auguste de piste ou Auguste de soirée* vient renforcer le duo. Cet Auguste[116] est l'idiot qui ne comprend jamais rien et accumule les gaffes. Le clown du cirque moderne est un personnage au XVème siècle un personnage traditionnel du théâtre élisabéthain. Sur des allures ridicules il fait preuve de bon sens et l'on ne sait si ses maladresses sont dues à son incompétence 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.[117] 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 la joue ou sur le menton joue le contre point de l'auguste. Digne, raffiné, voire féminin[118], il est autoritaire, utilise un vocabulaire choisi et sermonne l'auguste. Profitant de la loi sur la liberté des spectacles en 1864 qui réservait 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 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 emblématique participe aux entrées clownesques : *Mr Loyal*. A

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

[116]*Les mots du cirque* de Catherine Zavatta aux Editions Belin (2001).
[117] Footit et Chocolat, Dario, Bario, Rhum, Porto, Grock, les Frattelini, Alex, Pipo, Charlie Rivels…

[118]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.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 certains numéros, en souligne les points forts, 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. C'est un clown qui use d'ironie pour se moquer du monde qui l'entoure. (*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, le *Maître de piste* 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 XIXème 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 avecses 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 Coluche[119] aux élections présidentielles de 1981[120]. « Il est le *bromios*, le tapageur, condamné à l'errance et à la perpétuelle inadaptation ainsi qu'à toujours recommencé son épreuve : Dionysos et Sisyphe à la fois » (Goudard, *op.cit.*, p.140). 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

[119] 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.
[120]Coluche 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.

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. » (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, il l'interpelle voire le fait descendre sur la piste ou monter sur la scène.

-L'acteur se déséquilibre, 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 périlleux 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).

-Le jeu corporel est fondamental, 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, p.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 *lazzi* de l'italien *lazzo* 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 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 est probable que, dans l'expérience concrète de notre ID, certains élèves mettent en scène ces personnages emblématiques du cirque traditionnel. Il nous faudra alors comprendre comment ces élèves intègrent 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. Donc on avait des silhouettes qui restent ou passent, certains se sont transformés en personnages. 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 roue 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 porte 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 théâtralisent 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 de bureaucrates, les Baroques provocateurs, rebelles 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 met au jour une solidarité entre artistes valeur intéressante à transposer en EPS

L'artiste, son identité et le personnage.

Caroline : « Chaque création de personnage s'est fait 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 aussi 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 (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. Stanislavski[121]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)* mis en scène par G. Alloucherie 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

[121]« 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 Moscouil 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).

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

extérieur [...] nous travaillons sur nous-mêmes, avec nos sentiments, nos faiblesses, nos propres émotions » (Lefeuvre, 1998, p. 91cité par Martinez, 2002)

Elément *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 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 le *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 rares[122], dans le bien nommé *Cirque nu* de Maripaule 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 et la nature, des raisons d'aisance et de sécurité justifient ce choix. En contrepoint de cette option, certains

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

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 s'équilibre 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).

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,

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

échappés de leur territoires naturels » (Jacob, *op.cit.*). L'uniforme rouge pour le maître du manège, le tulle vaporeux pour l'écuyère, le *Léotard* collant[123] 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 et culturelles 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 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). 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).

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

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 *Tétététakam* :

A l'exception d'une séquence où Amaury joue de l'accordéon sur scène, la musique de *Tétatétakam* 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. Martin 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. Donc on s'est servi des musiques pour sortir de la reconstitution. 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... (…) 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 çà 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. »

Ici 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).[124]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. »[125] Chacun des spectacles internationaux du *cirque du Soleil* est accompagné par un orchestre interprétant des musiques originales du compositeur R. Dupéré au répertoire éclectique mariant rythmes tribaux et cosmopolites. 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 culture soit plongé dans l'univers évoqué.

Les instruments originaux

Le cirque est un espace de création pour la musique et ses instruments. 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 perdure, 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* ?« 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).

[124] 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
[125]Entretien J.P Drouet, compositeur et percussionniste du spectacle *Chimère*, 1998.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Musique vivante musique enregistrée :

Contrairement à la musique enregistrée, la musique vivante possède une présence, une force, une intensité, qui double par son humanité la portée du geste technique. C'est ainsi que dans *Que-Cir-Que*, les artistes distinguent en fonction des numéros la portée de la musique : « Sur des numéros tels que le trapèze, la grande roue que le public connait, 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)[126]

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*[127] mais aussi du Nino Rota, ou le concerto et bandonéon de Piazzola. Cuivres, bois, percussions composent ce qu'appelle C. D'Angelo[128] « 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, 1998[129]). Dès les années 80, le répertoire musical s'est ouvert à d'autres champs (Bailly, 2001), soucieux de modernité : « 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 et la variété de la musique électronique aient favorisé le déclin de la musique vivante, certains cirques traditionnels ou néo-classiques ont conservé les orchestres comme symbole identitaire du cirque canonique. *Grüss* maintient l'orchestre dans ses spectacles avec un Mr Loyal[130]qui interprète des chansons de sa composition et une chanteuse d'Opéra qui fait résonner le chapiteau en forme de

[126] 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.

[127] Marche composée en 1897, par le compositeurJulius Ernest Wilhelm Fučík (République Tchèque)

[128] Carmino d'Angelo compositeur de musique de cirque traditionnel a débuté au cirque Médrano.

[129] 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

[130] 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.

cathédrale.[131] Le cirque *Romanès*, cirque tsigane réalise ses spectacles avec les musiciens debout placés devant la *gardine*. L'orchestre (violon contrebasse, saxophone accordéon) 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 submergent, encouragés par la famille *Romanès* au grand complet, qui tape des mains et des pieds.

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. Le choix des supports sonores de notre ID proposés par l'enseignant sont choisies au regard du fil conducteur déterminé : « 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*). 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 remarquées par les spectateurs.

5.3.5 : L'enchainement 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

[131] 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)

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 registre émotionnel 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, c'est trop lourd. C'est important de réussir, 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 séquences : 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 ses attentes. 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 saurai dissocier jeu et mouvement, je ne saurai 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 fine 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 en fait 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, des astuces 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 zigzag avec la

main) mais il fait ça (Tania fait un mouvement de main direct), 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 metteures 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, sait 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 nécessaire regard extérieur est fondamental pour rendre compte à l'artiste de la portée de son travail.

Elément épistémique pour notre ID :

Un spectacle est donc une co-construction : « C'est toujours en ping-pong entre le plateau et les deux metteurs en scène, entre elles, avec nous. Ce sont des aller-retour qui font que ça avance » (Tania). 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. Notre milieu doit donc prévoir dans les phases de confrontation, un outillage en termes d'indicateurs. En d'autres termes, les interactions doivent être outillées et guidées par l'enseignant pour dépasser les commentaires « 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 et avec d'autres, constitue entre autres, un élément de compétence à construire pour les élèves. Artistes, spectateurs et enseignant de part et d'autre de l'espace scénique deviennent en prenant en charge la responsabilité des interactions des co-constructeurs 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, plus que dans le théâtre. 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 raconté 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, simultanéité 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 4ème 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)*, entre deux numéros, 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 pour réaliser un numéro. 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).[132]

« 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)

Elément épistémique

Le langage du 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 sont forts, ils interpellent le spectateur (entre étrange et familier). La rencontre peut aller jusqu'au franchissement du *quatrième mur*. D'autre part, 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 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. »

[132] 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.

Dans la phase « expérimenter », les metteures en scène consignaient 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, onle 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 méconnaitre 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 prolixes au cirque Olympique, Cuvelier de Trie mais aussi A. Dumas qui écrit plusieurs spectacles de cirque 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 assez 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 (John 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[133]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 critiques[134]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[135]. Les numéros, sont choisis pour couvrir le spectre des disciplines classiques du cirque : acrobatie, aérien, jonglerie, clown, ménagerie et chevaux et répondent aux critères de qualité technique et artistique. La dernière période est celle du rodage qui dure un mois. L'ordre dans lequel les numéros sont présentés obéit à la fois à des contraintes techniques du matériel lourd à installer 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

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

[135] Petit Gougou a présenté le 35ème festival du cirque de Monte Carlo (2011)

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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[136] Mr Willy's chargé de communication, nous explique « Gilbert Gruss 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 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. Chez Arlette Grüss, 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 »[137]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*, *séquence*, *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 différents procédés alimentent la création, en témoignent les spectacles du CNAC qui font appel chaque année à des chorégraphes ou metteurs en scène différents. Mis en scène, chorégraphiés, 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

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

[137] : 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.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 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)

Elément 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 XIXème 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 mais aussi par le biais de 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.

En conclusion de cette étude : Il nous faut maintenant hiérarchiser les éléments épistémiques que nous retenons pour notre ID et qui vont structurer le *milieu* et les *contrats* s'y rapportant. Le cirque est un art en débordement fait de métissages et d'hybridations. Si nous retenons le cirque contemporain comme genre de référence c'est entre autres pour son lien avec « l'ensemble » qui font que les artistes interprètes s'effacent devant le discours à tenir, leur technique étant au service du discours. Nous retenons cette référence où abnégation et responsabilités partagées semblent piloter le projet artistique, ces valeurs trouvent un écho dans les finalités de l'école. D'autre part nous inscrivons la classe dans la complexité culturelle du cirque contemporain qui associe. « Les jeux de masques » et« les jeux de vertige » (Caillois cité par ADP, 2007). En effet, le milieu doit prendre en compte cette complexité pour placer les élèves dans de nécessaires accommodations à la fois cognitives, informationnelles et motrices, révélatrices d'apprentissage. Enfin la polyvalence technique, étant comprise comme une compétence circassienne fondamentale, notre milieu s'appuie sur des objets culturels tels que l'acrobatie comprise comme « l'art des extrémités » et la jonglerie minimaliste de type contemporain, discipline de la dextérité fine qui inclut d'emblée le jeu d'acteur. D'autre part, notre *milieu* adhère au paradigme du cirque contemporain qui conçoit un autre rapport de l'homme à l'environnement, d'un rapport de domestication, il s'inscrit dans un rapport écologique de partenariat et d'acceptation du réel. Ce nouveau rapport s'observe dans plusieurs cas. La chute tant redoutée dans le cirque canonique est acceptée si elle devient source d'improvisations et de créations (Carasso & Lallias, 2010). La démonstration de la domination de l'homme sur l'objet, l'animal ou la structure est abandonnée au profit d'un rapport « minimaliste » où l'artiste cherche à apprivoiser l'objet plutôt que de le dominer. D'autre part le spectateur est envisagé comme un témoin qui partage un univers évoqué plutôt comme un être à impressionner par « l'exceptionnel » et le

« spectaculaire » du geste technique. Notre *milieu* propose la scène avec des coulisses, plutôt que la piste qui oblige à une gestion des orientations corporelles multiples qui s'avèrent difficile à atteindre pour le circassien débutant. Enfin, notre *milieu* et les *contrats* qui s'y rapportent propose à la classe 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 circassiens experts.

6 : Les productions didactiques.

Nous procédons maintenant à l'étude des articles traitant du cirque, extraits de revues professionnelles destinées aux enseignants du 1er 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 entre autres, aux propositions de situations d'enseignement en acrobatie (Petitfaux & Brun, 2006)

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'observation de pratiques expertes (la *Cie Méli-Mélo)*. Est-ce que 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 un engagement physique intense avec 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 (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 scientifique.

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 (1er degré). On peut évoquer ici que le cirque de par son rapport au monde de l'enfance intéresse les enseignants du 1er 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 exposions 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 lié 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'exercice de manipulation de foulards avant d'envisager 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 « Sitewap » 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 dans notre ID car il constitue un référentiel pour la classe simple à assimiler pour réaliser des routines en synchronisme (Cf Annexe)

Fouchet (2002) expose dans un premier temps les critères discriminants entre le cirque traditionnel et le cirque nouveau, identifiés par Guy (1998). Au chapitre deux, 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. Il tire quelques enseignements des travaux sur l'apprentissage moteur(1995) et met en évidence que certains dispositifs pédagogiques seront plus efficaces que d'autres notamment sur la répétition physique et mentale. 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 séance par semaine. Les cinq premières séances doivent permettre de manipuler tous les engins sans exception, sous forme de jeux et d'ateliers consacrés à la maîtrise technique. Les cinq séances suivantes sont destinées à préparer le numéro que chaque élève devra présenter. Pendant ces séances, le travail en autonomie est privilégié et le perfectionnement technique porte sur deux engins seulement. » Si dans les 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 (baccalauréat littéraire) (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 expliqués.

Nous présentons une démarche d'enseignement en cirque à travers la question du processus de création artistique en cirque. Après avoir cité les obstacles à l'apprentissage rencontrés par les étudiants sur le plan technique, artistique et de mise en scène, nous expliquons notre démarche consistant à articuler à chaque séance des contenus d'ordre technique (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 différents. 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 circassien (Coasne, 2005).

Maury 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 uniquement abordée dans l'échauffement par le biais de déplacements qui doivent simuler la démarche de personnages ou rendre compte de sentiments. La partie création et ajustement du numéro se réalise en fin de cycle.

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-Petifaux & 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 options prises 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 a été proposé à l'enseignant par le chercheur et a fait l'objet de discussion pour être contextualiser aux caractéristiques de notre *milieu* : les situations des porters ont été retenues par l'enseignant mais adaptées 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 et quelles en sont incidences dans leurs pratiques professionnelles ?

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) : la disparition des numéros de dressage, la remise en cause de la piste pour d'autres dispositifs scéniques, la mise en œuvre d'une nouvelle dramaturgie, la multiplication des esthétiques. 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 avec précision les contraintes nécessaires pour faire entrer les élèves dans la démarche de création.

6.3 : Le rapport à l'œuvre :

Guelber Walsh (2006) étudie la pièce « Kilo », le spectacle de fin d'études de la 16ème 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

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 reconnus comme experts afin de saisir ce qui constitue *le jeu épistémique source*. La référence à l'œuvre pouvant se révéler déterminante dans les choix des *milieux* et *contrats* didactiques.

6.4 : Cirque entre risque physique et jeu d'acteur : proximité entre champ sportif et circassien.

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 intrinsèquement 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 Pérurgia (ADP) (Bender & coll, 2007).

Pour étudier le travail ADP, nous utilisons, comme documents de référence un 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 séquences 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. Le montage du spectacle s'appuie sur *les jeux de masques* et *jeux de vertige* - 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 « auto-censurée ». « La sexuation 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 autres 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 se déroule dans une classe mixte de 5ème, le *milieu* doit rencontrer l'adhésion de la classe pour faire aboutir notre projet de faire approcher le *jeu épistémique source* à la classe quel que soit le genre.

Les éléments utiles pour notre ID : de 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

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

technique qui constitue quoiqu'il en soit la *matière* dont nous parle Méli-Mélo. L'ID doit amener des élèves à maîtriser des techniques circassiennes identifiables de jonglerie et d'acrobatie. Nous retenons, l'approche de Nous notons le travail de Guelber Walsh (*Ibid*) étudie *Kilo* dans son processus de création, comme nous l'avons fait pour *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), le format collectif retenu proposant des jeux collectifs acrobatiques qui s'inscrivent dans la formation d'un *Homo acrobaticus* (Peignist, 2010). 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, 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. Nous retenons aussi la forme d'exposé des contenus à l'ensemble de la classe mobilisée par un seul et même objet d'enseignement. D'autre part, nous pouvons rapprocher le travail de Del Perurgia du concept de jeu utilisé dans la TDAC. En effet ici le « jeu créatif » renvoie à l'idée du « comment l'artiste crée » en d'autres termes au *jeu épistémique* source. 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 quelque soit le genre. Notre milieu choisit comme référence, le cirque contemporain qui s'avère peu marqué par les clivages du genre, cependant notre ID ne peut ignorer les représentations spontanées « genrées » des élèves et doit solliciter la créativité de l'ensemble de la classe. 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 voire fausses.

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 pratique scolaire est un produit didactique structuré par des enjeux moteurs et éducatifs d'ordre méthodologique et social choisis par le législateur. La compétence de niveau 1 précise donc la « pratique scolaire » et annonce les éléments structurant du contexte d'apparition et d'expression de la compétence scolaire attendue qui sont les 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[138].
- 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 au genre contemporain.

[138] 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.

Les « Arts du cirque » qui est une dénomination récente 1998[139] 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) et 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[140] ne se réfère pas de façon explicite au « jeu d'acteur » réservé aux clowns et « au thème ».[141]Au-delà des aspects moteurs, la formulation de la compétence attendue « …exprime(nt) 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 inhérents à l'exercice de la pratique. L'élève « compose » en tant que chorégraphe, « présente » en tant qu' d'acteur et « observe » : il devient 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. Ces compétences liés à l'observation, à la mise en projet collectif, à l'écoute et au respect ne se décrètent pas d'emblée.

7.2 : L'établissement et ses projets

Le choix de l'établissement :

Nous avons choisi cet établissement au regard des affinités que nous avions 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 avec qui nous entretenons d'excellentes relations. Cette équipe est remarquée par les inspecteurs pédagogiques qui soulignent leur investissement dans l'établissement. Nous invitons le lecteur à se reporter au document en annexe 4 qui

[139] « 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).

[140] Même si les grandes familles du Cirque « rénovent » les formes (présentation, costumes, musiques), le fond reste « cristallisé » sur les fondamentaux originels.(Cf chapitre I 5-1 : le paysage circassien français actuel)

[141] Même si les grandes enseignes donnent un titre à leur spectacle (ex : Poussières d'étoiles du cirque Arlette Grüss) celui-ci ne reflète pas une thématique fondatrice des différents numéros.

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 (attention fluctuante) surtout chez les garçons. Cependant l'ambiance est relativement bonne dans la classe. Résultats du 1er 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 (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 séquences sur la semaine « A » et une séquence lors de la semaine « B ». Le cycle comporte neuf séances dont une séquence 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.

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). 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

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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-contrepoids 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 ?

Indicateurs de validation

Indicateurs techniques : Nous vérifierons la qualité de la routine de jonglerie à une balle, celle des phrases en poids contre poids (contraste des énergies et des vitesses) associée aux porters ainsi que celle des passages individuels en acrobatie et jonglerie.

Dans le rapport technique/ artistique : Le propos est-il présent et développé ? Le jeu d'acteur (intention, présence, engagement, registre) se maintient-il tout au long du spectacle et ce malgré la difficulté technique ? La technique est-elle au service du propos ou juxtaposée au jeu d'acteur ?

Dans le rapport technique/jeu d'acteur/ mouvement : Est-ce que le travail technique et le jeu d'acteur prennent en compte le public dans l'orientation et les circulations scéniques ?

Hypothèse 2 :

Au travail juxtaposé par ateliers techniques des pratiques usuelles, nous préférons solliciter tous les élèves de façon synchronique dans un même *milieu*. 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?

Indicateurs de validation : Le degré d'engagement des élèves dans les différentes phases du jeu circassien épistémique (« commencer-expérimenter - présenter-laisser traces ») et la qualité et singularité des productions.

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 chaque groupe d'élèves 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 par rapport au milieu permet-elle l'apparition de réponses singulières au regard d'une même contrainte (ex : réaliser une « machine à jongle »)

Indicateurs de validation : Les prestations sont-elles singulières dans les aspects techniques, les jeux d'acteurs et leurs univers et le mouvement.

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. Cattez[142], 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 une forme sociale du cirque : le cirque contemporain. Le *milieu* comporte un certain nombre de variables 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 :

Le contemporain plutôt que le classique. La lecture de la « compétence attendue niveau 1 de collège » telle que décrite dans les programmes 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 celle de la surenchère de l'exploit : « 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. 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 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

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

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 : « D'autre part 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). Au *milieu* est associé le *contrat* ou plutôt les *contrats* qui lient l'enseignant, la classe et les élèves entre eux. Il nous faut être vigilant à la nature et au fonctionnement des contrats qui s'expriment dans les différentes phases du processus de création et notamment dans les phases de confrontation acteurs spectateurs qui se révèlent déterminantes.

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'extra-ordinaire 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 » au gré des improvisations, l'exploitation par les différents groupes de registres esthétiques différents. La proposition de musiques différentes 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. (Que, 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* telles un *chœur* feront l'objet d'un enseignement : comment mettre en valeur par des postures et une gestuelle orientée.

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 technique adaptée. 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 ramener des costumes, des accessoires ou maquillage s'ils s'avèrent intéressants pour servir le propos.

La place de la technique dans l'écriture :

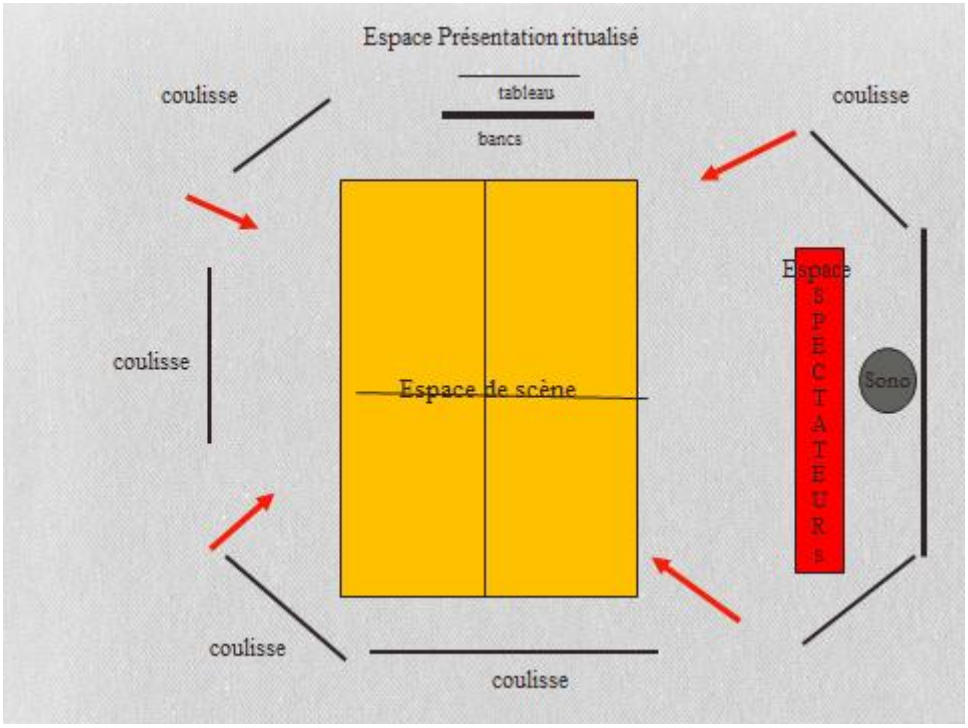
La difficulté pour l'artiste de cirque est que l'impérieuse nécessité de concentration pour la réalisation des gestes techniques parasite voire inhibe pour un temps tout jeu d'acteur (Lachaud, 2001). Les techniques ont leur propre écriture dictée par les lois bio mécaniques et les principes sécuritaires. 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 portera 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 vécu par les élèves comme une possible « mise à mort » symbolique. « L'acteur peut survivre à la scène qu'il quitte. Il connait 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 (Bertoz, 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 P.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 » deviendra un partenaire 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 peut provoquer des « cocktails » heureux remarqués par la classe et stimuler le jeu des élèves dans les dynamiques et énergies.

Les techniques.

Polyvalence des artistes

Acrobatie, jonglerie, art burlesque trois disciplines ancestrales qui servent d'appui au cirque et à sa reconnaissance (Goudard, 2005). Ces trois disciplines 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), 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.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

4 : Les variables micro-didactiques

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

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 règles-contraintes qui permettent à l'artiste d'enrichir son potentiel technique par l'imaginaire sollicité : les variations d'énergie, les déplacements, les rapports aux objets deviennent singuliers et nourrissent les personnages incarnés. Les contraintes choisies pour l'ID s'inscrivent dans l'intention systématique 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). On peut penser que ce jeu de confrontation peut permettre à l'élève d'ajuster son image sociale, de prendre conscience de l'écart entre ce qu'il pense donner à voir et ce qu'il donne à voir réellement. 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 (pilotée 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, de tableaux ; une question de choix donc de « deuils ». 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, le

tableau 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 » de notre cycle expérimental 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 en espace des artistes se réalise en dernier lieu pour permettre au spectateur une vue d'ensemble de l'espace scénique sans zone cachée. 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 pressent la manière dont son œuvre va être perçue et prend en compte plus ou moins cette perception. Le spectateur quant à lui à « 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)

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, lors des

transferts de poids de corps. 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 principalement grâce aux repères tactilo-kinestésiques et de la stabilité de la tête, la construction de nouveaux repères comme tête fixe, tonus maintenu, stabilité des trajectoires de balle s'impose alors.

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 utilisée par l'enseignant). Mettre en relation au moment des contacts et appuis, les zones d'équilibres stables et précaires sur les partenaires et ajuster le tonus ou les replacements 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 en acrobatie, jonglerie.

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. 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. Adopter une attitude de concentration 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 » ou tableaux à la fois autour d'une histoire ou un univers. La classe doit prendre en considération à la fois (comme le font les experts) 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 sur le spectateur.

5.5 : Les savoirs relatifs au jeu d'acteur

Savoirs techniques : Identifier l'impact des quatre événements sur les spectateurs pour les agencer : par exemple, il est nécessaire d'accrocher le regard du spectateur, de planter l'univers dès le début du spectacle, pour ce faire il convient de placer « 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 se distingueront davantage en tant que leaders. Il nous faut être vigilant quant aux dérives d'instrumentalisation du leader sur les autres membres du groupe.

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- Inscrire le groupe dans la volonté de produire des

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 définitoires 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 que l'enseignant m'a demandé de repérer- Rendre compte de ce que j'ai vu et ressenti et uniquement de cela dans la phase de discussion avec les acteurs.

En conclusion : nous avons fait un listing non exhaustif 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; le travail est individuel ou en duo puis passe en groupe à la fin du cycle. Suite à cette phase d'improvisation ponctuée de démonstrations et de retour par l'enseignant sur ce qui a été réalisé, il y a une phase de « 1er coup d'œil ». La classe est divisée en deux, deux groupes montrent leur prestation, deux autres sont spectateurs et ont pour consignes de repérer, 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 à partir des critères d'observations donnés. 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 élèves[143] 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.

[143]Cette « 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 formulationspropres aux élèves.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

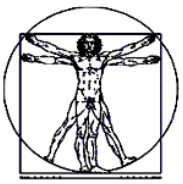
Chapitre 4 : Méthodologie d'analyse des données.

1 : Les conditions matérielles.

L'enseignant partage un gymnase B avec un collègue qui enseigne le volley-ball, ce qui rend les conditions acoustiques difficiles. P. délimite un espace intimiste par des ½ tables de tennis de tables disposées à la verticale autour d'une « scène » de 20 m x 15 m, découpée en quatre espaces tracés à la craie. Face à l'espace scénique, des tapis sont installés pour permettre aux élèves spectateurs de s'asseoir. Pour les élèves acteurs, trois espaces « coulisses » sont organisés au fond, à droite et à gauche de la scène. La classe est répartie en quatre groupes de travail. Pour une meilleure lisibilité, lorsque toute la classe travaille, les élèves endossent des dossards de couleur différente par groupe. Un lieu d'explication de séance est créé avec des bancs face à un tableau noir. Une sono de bonne puissance diffuse les musiques retenues pour le cycle. Chaque séance est filmée.

2 : Echéancier.

L'échéancier organisé conjointement par le couple chercheur et 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. Nous cherchons à faire vivre à la classe considérée comme une troupe circassienne à adopter, en temps accéléré, la démarche des professionnels qui créent de la « matière » en se contraignant par « le propos » artistique à développer.

Séances	Thème	Situation « mère »
Séance 1	**1er 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 1er événement dit jonglerie collective.	Mise en scène du « Léonard de Vinci » collectif sur un passage en insistant sur les postures expressives (à produire après chaque traversée) ainsi que sur les différents niveaux (bas, mi-

		hauteur, haut). 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	**2ème événement :** Circulation en Poids contrepoids. Porter statique. (PCP1)	Phrase en poids contrepoids (circulation-porté statique- circulation) « les sculptures »
Séance 5	**3ème événement** : Poids contre poids *bis*. 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 » de « filage » des deux phrases avec la machine.
Séance 6	Introduire le **4ème événement** : événement individuel type « coup de projecteur »	Evénement « coup de projecteur » jonglerie à deux et trois balles et nouvelles figures. Filage articulation de trois évènements sur les quatre + Repréciser des critères
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	

3 : Construction du protocole méthodologique.

Le protocole méthodologique est une mise à l'épreuve de « la démarche qui nous permet de reconstituer les méandres de la circulation des savoirs entre professeur et élèves. » L'enjeu pour nous est d'être au plus près de la « sémantique naturelle de l'action » (Sensevy, 2001, 2004), afin de rendre intelligibles 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 & Roesslé, 2007, p133). Nous avons repris le protocole adopté par Roesslé pour son travail de thèse (2009) et ajusté celui-ci aux caractéristiques de notre recherche.

3.1 : 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 leur 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 réponses d'élèves aux questions de P. soient restées inaudibles. Néanmoins, celles-ci répétées voire reformulées par P., nous permettent de ne pas trop perdre de la teneur des interactions verbales.

Les entretiens :

Enseignant et chercheur ont eu de nombreux entretiens avant et après chaque séance, pour préciser le cycle dans ses contenus et sa démarche. Ceux-ci 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 ont été réalisées avec l'enseignant et cinq élèves. A l'instar de Roesslé (2009), les entretiens représentent une partie supplétive de notre protocole et ont été utilisés afin de compléter ou de préciser certains éléments obtenus après l'analyse des enregistrements vidéo. 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 Roesslé, 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 (Roesslé, 2009). Ces entretiens complémentaires, réalisés, ont été menés en deux temps. Le premier temps de l'entretien 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 temps est une ouverture à toutes les remarques que l'acteur désire faire à partir des images vidéo ou sur des thématiques plus larges concernant l'activité ou les acteurs concernés.

3.2 : 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) et sont retravaillées en fonction des besoins de notre étude.

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 Roessle 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. Roessle adjoint à la méthodologie de Leutenegger, les techniques de la bande dessinée[144]. 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 avions mis au point le « tour d'action ». Celui-ci venait remplacer le « tour de parole » qui, par le manque d'interaction verbale au coeur 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 ;

[144]« Toute bande dessinée est fondée sur une juxtaposition d'images, organisées en séquences 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 devions faire face afin de transcrire le plus justement possible la sémantique de l'action. » (Roesslé, 2009)

- 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 tout autre logique, au sein de laquelle le corps émet, de manière quasi continue, une multitude de signes ;

- une description en mots implique 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. » (Roesslé, 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 » (Roesslé, 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 avons réalisé 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 ou tour d'action (italique), 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, , nous désignons les groupes par gpe suivi du nom du leader comme Ade ou Val ou Hel. Nous indiquons les marquages de découpage par des moments de rupture avec ce qui suit. (Cf. Annexe 9)

Déroulé Temporel	Tdp ou Tda	Acteurs	Transcription	Marquage de découpage	Séquence Scène
00'	1	E	*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 2ème séance (Lisa) et l'absence de Jor (équipe d'Hel) et de Val)*	P. devant tableau élèves endossent les dossards	Séq1Accueil et présentation de la leçon

Etape 2 : le synopsis court

Le synopsis court présente les différentes séquences de la leçon (séquences étant comprises au sens de temps pédagogique, découpées en scènes, elles-mêmes subdivisées en tableaux. Ces termes sont compris au sens chronologique ordinaire d'un temps pédagogique car nous avons voulu saisir l'ensemble des interactions. 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). Cependant lors de la mise en intrigue que nous allons définir ci-dessous, nous saisissons dans ce découpage pédagogique des moments particuliers ou épisodes (Roesslé, 2009) qui s'apparentent au concept de scène défini par Sensevy (2007) où les protagonistes les élèves et l'enseignant jouent à la manière d'une pièce théâtrale à des *jeux d'apprentissage*.

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 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 & Santini, soumis) 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 & Santini, *op. cit.*). 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 : Séq2sc2tab2TDA77Jor c'est-à-dire séquence 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*.

3.3 : Interprétation de la séquence.

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 & Roesslé, 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.[145] Les auteurs 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

[145] Les auteurs cités précisent au regard du flou sémantique du terme, que les interactions sont vues « comme » des jeux.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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. La leçon comprend trois grandes phases professionnelles :

1 : Echauffement : En quatre étapes structurées 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 flashs** : Définition : je lance ma balle je prends une posture originale (difficile ou théâtrale) et je la rattrape. Expérimenter plusieurs flashs. 3. **Les contacts** Définition : forme de jonglerie ou la balle est coincée (facile) ou posée (difficile). Expérimenter 2 ou 3 contacts + ou – difficile et en choisir 1. 4. **Les isolations** (illusions) Définition : la balle impose le mouvement au jongleur et non plus l'inverse, la balle est vivante.

3 : Construction de la «machine de jongle» simple. *Le rôle du « chorégraphe »* qui donne des idées, écoute celles des autres, fait des compromis, et choisit en fonction de l'effet recherché. 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 *contac*t, 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

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 l*e rôle de « spectateur »* qui donne un avis constructif (regard « critèrié », 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 des Séquences : 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 séquences pédagogiques sont repérées.

Séquence 1 : (3'30) Phase d'explications de la leçon.

Séquence 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 : recherche de différents contacts. Tableau 2 : se déplacer avec balle en contact
Scène 3 : la famille flash
Scène 4 : la famille isolation

Séquence 3 : (3'02) Phase de construction d'une routine par groupe de deux.

Séquence 4 : (4'48) Phase de construction d'une routine (machine simple) par groupe de quatre constitué de deux duos. Tableau 1 : 1ère démonstration de l'enseignant. Tableau 2 : 2ème démonstration.

Séquence 5 : (1'08) Présentation du carnet de création.

Séquence 6 (3'58) Phase de spectacle et de débat.

Séquence 7 : (3'05) Phase d'écriture sur le carnet de création. Le lecteur peut se reporter en annexe pour découvrir

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

1.1.4 : la mise en intrigue

L'intrigue de la leçon 1 se développe entre les deux moments-clés de la séquence 2 à la 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 la première séquence qui pose la question du cirque référence.

Séquence 1 : (Scène 1) P. explique aux élèves attentifs qu'ils vont suivre des enseignements en cirque. : « Vous allez avoir neuf séances de cirque en 5ème, vous vivrez un autre cycle en 3ème. 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 : « Le cirque contemporain à abandonner le concept de 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 : l'aérien, le flash, le contact et l'isolation. A l'opposé de la jonglerie traditionnelle *maximaliste,* la jonglerie contemporaine préfère le minimalisme, la lenteur et la variété des figures (contact, isolation, le rebond, le flash…). P. explique qu'un carnet de création sur lequel les élèves consignent le fruit de leurs expériences balise le cycle : « vous (y) mettrez 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 : entretien enseignant)

P. debout sur un banc pour faciliter le point de vue des élèves démontre avec une grosse balle, la famille « lancer ». (Séq2sc1TDA7P.)	P. circule et demande à quelques élèves de lui montrer leur routine en annonçant les chiffres correspondant. (Séq2sc1tab1TDA39P.)	*, vous allez vous déplacer dans l'espace en réalisant les figures que vous avez choisies et vous les répéter. Attention il faut aller partout et ne pas laisser d'espace vide.* (Séq2scq1tab2TDA41P.)

Les élèves se déplacent vers l'avant en jonglant, en réalisant la routine inventée. La majorité des élèves distinguent les trois types de trajectoires et les répètent. (Séq2sc1tab2TDA46E)	P. arrête la musique. E s'immobilisent dans des postures et arrêtent de jongler. (Séq2sc1tab2TDA48P.-TDA49E)	P. fait remarquer les « trous » dans l'espace. Adr : *Là il y a un trou* ! et il se dirige pour aller dans l'espace vacant. (Séq2sc1tab2TDA50P.-TDA 51 Adr)

Séquence 2 : Séquence d'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 sont invités à imiter l'enseignant sur la famille lancer. A chaque trajectoire, l'enseignant associe un chiffre qui correspond à la codification jonglistique du *Siteswap*. Les élèves imitent P. et réalisent avec quelques chutes de balle les trajectoires. Val et Ale pour la trajectoire « 4 » (lancé vertical) avec leur main préférentielle lancent haut[146], ce qui les amènent 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 » plus facilement[147]. Pour Ale, les trajectoires sont plus aléatoires avec des prises parfois en pronation, parfois en supination. Il semble qu'ici Ale n'a pas fait la relation entre hauteur et prise favorable pour enchaîner l'action[148]. Pour le « 1 » P. explique : « On n'est pas obligé de regarder (…) Jim réussit sans regarder ! »[149] 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,[150] en répétant à voix haute le rythme donné. P. invite alors les élèves à inventer leur propre routine et en se déplaçant il questionne certains élèves pour qu'ils verbalisent leur routine[151].

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 de façon homogène tout en manipulant une balle dans une routine stabilisée en amont[152], ce qui devient une coordination plus complexe. C'est ainsi que l'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.[153] 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.[154] L'enseignant introduit une nouvelle consigne : « au top photo », les élèves doivent s'immobiliser en posture devant l'enseignant photographe. On voit les élèves montrer leur balle au photographe et lui sourire comme Pau est en réception de balle, les deux mains sur la poitrine. Si globalement l'espace scénique est

[146] Séq1sc1tab1TDA17.
[147] Séq2sc1tab1TDA 23Val Jor
[148] Séq 2sc1TDA 24 Ale
[149] Séq2sc1TDP29P.
[150] Séq2sc1TDP21 P.- TDP 22 E
[151] Séq2sc1tab1TDA 31-33-35 P.
[152] Séq2sc1tab 2 TDA 41 P.
[153] Séq2sc1tab2TDA46 E
[154] Séq2sc1tab2TDA47 E

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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. Il semble que même les solitaires tournant dans le sens des aiguilles d'une montre soient happés par la grappe qui se déplace en sens inverse. En tournant tous dans le même sens, les élèves semblent en partie résoudre le problème de la contradiction : manipuler en se déplaçant. Il semble qu'inconsciemment un code de circulation commun, de type grégaire organise le groupe. L'intention de P. est de faire repérer ce phénomène et de demander aux élèves de varier les déplacements tout en occupant 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. Cependant on repère que l'occupation de l'espace est homogène, les élèves semblent avoir intégré cette notion. Le jeu qui jusqu'alors n'était qu'un jeu pour soi concerne maintenant un autre, « le photographe » qui devient un spectateur à qui il faut donner à voir un personnage et sa balle dans une posture originale.

Séq2 scène2: Famille contact :

Flo et le contact : « la bougie »

Les élèves doivent trouver trois formes de contact sachant que la distinction a été faite par l'enseignant entre balle coincée (facile) et posée (difficile)[155]. Il s'agit de trouver sur le corps des cavités ou surfaces favorables au maintien de la balle et compatibles avec un déplacement. Les élèves s'engagent alors « dans une course aux trésors » pour découvrir ces « cavités corporelles » favorables comme Adr qui se penche en avant pour mettre la 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.

[155]Séq2sc2Tab1TDA73 P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Jim renverse la tête pour placer sa balle sur l'oreille (Séq2sc2Tab1TDA81Jim), Adr se penche en avant pour mettre la balle sur la nuque(Séq2sc2Tab1TDA76Adr), Clé met son pied en flexion et pose la balle sur le dessus de sa chaussure. (Séq2sc2Tab1TDA90Clé)		

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 »[156] 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).[157]

Jor cherche à immobiliser la balle sur le sommet de la tête. (Séq2sc2tab2TDP77Jor)	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 ! » (Séq2 sc2tab2TDP78P. –TDP 79 Mar)	

Encouragés[158] : 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 contact[159], que Jor profite du contact pour lancer[160]. 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 déplaçant, les élèves adoptent des conduites différentes. Certains élèves, comme Lau pose la

[156] Séq2sc2tab2TDP78P. –TDP79Mar.

[157] Séq2sc2tab2TDP77Jor -TDP78P. –TDP79 Mar

[158] Séq2 sc2tab2 TDP97P.

[159] Séq2sc2tab 2TDA76Adr

[160] Séq2sc2 tab2TDA93Jor

balle sur le dos de la main, comme Flo qui coince la balle dans le creux du poignet. Ces contacts ne perturbent pas de façon significative l'équilibre et le déplacement.

Lau a placé la balle sur le dos de sa main et la maintient en équilibre (Séq2sc2tab2TDA94Lau)	*Flo pose sa balle en équilibre sur le poignet et bloque la balle en redressant la paume de main. (Séq2sc2tab2TDA91FLo)*

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.

Jim et Ade la balle sur l'œil se déplacent la tête penchée en arrière le buste légèrement arc-bouté. (Séq2sc2tab2TDA103Jim-Ade)		

Bra *la balle sur la nuque, se déplace le dos courbé, à petits pas*. Cette posture et le déplacement renvoie à des images fortes (de tortue, d'escargot) (Séq2sc2tab2TDA106Adr)	*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) (Séq2sc2tab2TDA106Adr)	

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.

Pose sa balle sur la paume de la main. (Séq2sc2tab2TDA89Val)	*Jim pose sa balle sur le dos de deux doigts légèrement écartés,à hauteur des yeux comme s' il fumait un cigare (Séq2sc2tab2TDA108Jim)*	*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 balance.*) *(Séq2sc2tab2TDA105Val)*

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) (Séq2sc2tab2TDA104Pau		

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 (donner du sens pour communiquer-production d'effets sur le spectateur-faire naître l'émotion) ». La classe dans son ensemble a expérimenté 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. Ces postures renvoient au spectateur des images significatives de personnages comme le petit vieux qui se déplace le dos courbé. Lorsque la balle est coincée ce qui ne perturbe pas fondamentalement l'équilibre du jongleur, cela lui offre la possibilité de jouer un personnage (fumer le cigare, jouer au militaire). Il semble qu'ici l'apprentissage de la technique contact inscrit les élèves dans la dimension théâtrale du cirque.

Séquence 2 Scène 3 Famille « Flash » (2'28)

	Flor *lance et rattrape en tendant son tee-shirt comme une toile de réception (Séq2sc3tab2TDA118Flo)*

La consigne formulée par P. est d'inventer des « *flashs* originaux »[161] : « 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 de la balle, Adr tourne sur lui-même.[162] Pau, Mar rattrapent au sol, Flo rattrape la balle dans son tee-shirt et Adr la rattrape sous ses jambes[163]. Il semble que la consigne « *flashs* originaux » a enclenché certains élèves à l'expression comme Flo qui lance sa balle et se place sous la trajectoire descendante et fait mine d'être assommé par elle[164]. 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.

[161]Séq2sc3TDP112P.
[162] Séq2sc3TDA113.
[163] Séq2sc3TDA115Mar Pau- Séq2sc3Tab1TDA 118Flo-Séq2sc3Tab1TDA119Adr.

[164] Séq2sc3tab1TDA114Flo.

Adr lance la balle et tourne sur lui-même. (Séq2sc3TDA112Adr)

Flo lance la balle se place sous la trajectoire et fait mine d'être assommé. (Séq2sc3TDA114Flo)

Séquence 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 » entrainés par P. qui fait une première démonstration technique sur la tenue de la balle[165] puis une seconde[166](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

[165] Séq2sc4tab1TDA121P.

[166] Séq2sc4tab1TDA129P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

(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[167]. 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. Les mimiques et les commentaires de P. lors de la démonstration ajoutent à l'intensité de l'expérience.[168]

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. » (Séq2sc4tab2TDA129P.)

La classe se prend au jeu et vit alors complice de leur enseignant le plaisir du jeu d'acteur.[169]Si certains élèvent reproduisent la séquence réalisée par P. d'autres trouvent d'autres séquences comme Val[170] 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.

[167] Séq2sc4tabTDA121P.- TDA126MarCléPau-TDA127P.

[168] Séq2sc4tab2TDP 129P.

[169] Séq2sc4tab 2TDA130P.

[170] Séq2sc4 tab 2 TDP135Val.

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 ! (*Séq2sc4tab1TDA235Val)*	*Ant a assisté à la scène éclate de rire. (Séq2sc4tab1 TDA236Ant)*

Lors des différentes recherches menées par les élèves sur les quatre familles, il n'y a pas eu de spectateurs désignés, seul l'enseignant est reconnu comme spectateur « officiel » sollicité pour apprécier les trouvailles (M'sieur…M'sieur regardez !). On remarque aussi que le groupe fonctionne par observation des tiers et pour certains en mal d'inspiration par imitation des autres élèves comme Mar, Chl et Que qui imitent Pau qui lance et rattrape au sol sur les jambes allongées.

<u>Séquence 3 : Du jeu individuel au jeu collectif</u>

Après la phase de recherche individuelle s'organisent des jeux collectifs d'abord à deux qui consiste à devenir tour à tour spectateur et acteur. Après une démonstration réalisée par P. et un élève[171] le jeu à deux (A toi…A moi) est expérimenté 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 oublient l'isolation (scène2).[172] Se constitue ainsi un « patrimoine » de références sur les différentes figures trouvées par le duo. On passe ici d'un jeu individuel sans spectateur désigné à une première confrontation au regard de l'autre.

<u>La machine à jongle (séquence 4) (4'48)</u>

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 complète[173]. Ade dit :

[171] Séq3sc1TDA143 à 150P.et l'é.

[172] Séq3sc2TDA 151MarPau.

[173] Séq4TDA160

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

« c'est bien ça (…) allez on fait ! »[174] 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 Séquence 2 (code *Siteswap*), le *Flash* est facile car la réception sur le tee-shirt est large, *la bougie* (balle posée sur la main) : le contact 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.[175] 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 moteur de la balle, des déplacements et les partenaires et un « regard acteur » qui s'implique à la fois dans le personnage (mimiques, grimaces lors de l'isolation par exemple ou du contact : mimer que l'on s'éclaire à la bougie) et dans l'interpellation du spectateur. Le déplacement de la machine dans un espace scénique déterminé (8-2) amène le groupe à démontrer que l'obstacle spontané du déplacement-manipulation est en voie de régulation : on doit maintenant être en mesure de se déplacer tout en manipulant.

Séquence 6 scène 2 : Le spectacle :

(…)le gpe d'Ade entre en scène (Séq6sc2 Gpe Ade - TDA181) *Ils amorcent alors la famille « Aérien » : en formation avec Ade et Flo devant et les trois autres filles sont derrière, ils amorcent leur jongle collective* (Séq6sc2TDA182GpeAde)

[174] Séq4TDP161Ade

[175] Séq4TDP161Ade -Séq3sc2TDP162

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

*Ade perd sa balle et fait une mimique, elle hoche la tête, les lèvres serrées, le buste tonique en la ramassant. (*Séq6 sc2 TDA183Ade)	*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.* (Séq6 sc2 TDA184FloAde)	

Le groupe étudié (Groupe de Flo) réalise sa séquence 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 avoirs appréciés (applaudissements et rires nourris)[176] 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 »[177]. 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 faire 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[178]. 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

[176] Séq6sc3TDP185P.

[177] Séq6sc3TDP189à193

[178] Séq6sc3TDP186P.

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.). 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 l'activité d'Ade. Il en profite aussi pour marquer que les conduites « ordinaires » comme mâcher du chewing-gum[179] sont incompatibles avec le jeu d'acteur. Il mime le mouvement de mâcher 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 comportement[180]

Le carnet de création : Cf. : Annexe 8.bis)

	Séq 7 TDA196gpeAdr Le groupe d'Adr écrit sa machine à jongle sur le carnet de création.

Le carnet a été présenté aux élèves comme un outil qui servait à mettre en mémoire et à laisser traces de la « matière » trouvée[181]. 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

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 et déplacement tout 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

[179] Séq6sc3TDA188P.

[180] Séq6sc3TDP187P.

[181] Séq 1TDP4P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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. Si de manière limite, l'on dit que le contrat est « ce que l'on fait ensemble » ou « ce dont on fait quelque chose ensemble » *(Ibid).* Le *milieu* proposé ici comporte trois dimensions : une proxémique, une matérielle et une rythmique

Nous distinguons dans « le milieu » trois composantes : une de « matière », une d'espace et une « culturelle »

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 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, 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 sensibiliser les élèves à l'orientation vis-à-vis des spectateurs. Il s'agit de se mettre à la place du spectateur pour organiser sa prestation de circassien. 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 culturelles, trois références ou 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[182]. Cet emprunt didactique qui fait référence à une

[182] 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.

pratique théâtrale a une fonction de rituel rythmique dans la classe. Il annonce à tous les protagonistes concernés qu'un événement va avoir lieu, hors du temps usuel. C'est un moment « extra-ordinaire » qui va se dérouler. Cette dimension « hors temps prosaïque », sacré (Jeu, 1977) semble importante aux yeux de l'enseignant qui veut « mettre en condition » à la fois l'artiste et le spectateur : c'est le début de « l'aventure » 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 choisi les conventions théâtrales du « *côté Cour et côté Jardin* » chargées de signification[183], et a plutôt adopté les conventions spatiales de la danse.[184] Les élèves pour construire leur déplacement ont été amenés à circuler dans des sens et sur des trajets définis par une convention utilisée en danse divisant la scène en diagonales et médian. Cette convention scénique qui structure l'espace organise les déplacements des élèves qui balisent ainsi leurs chemins dans l'espace. Les élèves passent d'un déplacement spontané de type « grégaire » en cercle (sens inverse des aiguilles d'une montre) et

[183]Rappelons 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.

[184] 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.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

« 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), il le prolonge dans les coulisses pour ressortir et entrer à nouveau en scène (Ils entrent *côté Cour* et sortent [185] *côté Jardin*, pour à nouveau entrer *côté Jardin*)[186]. 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 : quelle avancée dans le temps ?

« 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 & Santini, 2012). 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'expérimente 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 et qui de surcroît permet un jeu d'acteur. Enfin le groupe « 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 contrainte[187], phase de concertation et de choix[188], phase de répétition[189], d'exposition des propositions à un public[190]

---

[186] Séq6sc2TDA178à181GpeAde.
[187] Séq4sc1.
[188] Séq4sc2TDA 159-160.
[189] Séq5.
[190] Séq6sc1.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 par le professeur, 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 le jeu de contraste de vitesse : lent puis vite, arrêt, saccadé qui dynamise 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 incité semble-t-il par l'engagement important de P. dans ses deux démonstrations[191]. En effet, certains vont au-delà de l'illusion « la balle est vivante » : ils 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 ventre[192] ou Flor qui fait mine d'être assommé par sa balle lancée à la verticale[193]. 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 tombe[194].

1.2.2 : Les jeux épistémiques :

Nous reprenons, pour extraire ces éléments culturels de l'analyse anthropologique, les trois descripteurs utilisés par Loquet (HDR, 2009) : le registre des émotions, celui des techniques et celui des transformations corporelles.

[191] Séq2sc4TDA121TDA129P.

[192] Séq2sc4tab1TDA135Val.

[193] Séq2sc3tab2TDA114Flo.

[194] Séq6sc2.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

1.2.2.1 : Quelles émotions ?

Ici se pose une question : à quel jeu épistémique les élèves se sont rendus capables de jouer ? Nous sommes amenés à extraire, grâce à une « 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 à lancer et rattraper leur balle. Si certains élèves comme Chl diminue l'amplitude du lancer pour assurer la réception[195], 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.[196]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 pu observer 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 avec la balle comme si elle était un partenaire-adversaire. Il joue le rôle d'un personnage malmené par sa balle qui lui porte des coups.[197] Ce plaisir perceptible est doublé, lorsque son partenaire Ant spectateur de la scène rie aux éclats[198]. 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 contact[199] 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. C'est bien la balle qui ici est à la « manœuvre » de la

[195] Séq2scé1tab1TDA120TDAClé

[196] Séq2scé1tab1TDA17Val, Jor, Ale

[197] Séq2sc4tab2TDA135Val

[198] Séq2sc4tab2TDA135Ant.

[199] Séq2sc2tb2TDP100P.

conduite : si l'espace ne convient pas, elle chute. 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[200], que Jim et Pau, la balle sur l'œil, se déplacent concentrés la tête penchée en arrière le buste légèrement arc-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 choréiques[201] ou Flo qui porte sa balle sur sa main fermée : «bougie », et semble chercher quelque chose[202] 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[203]. 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 porteuse de sens, 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. 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.

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 fait une mimique au public, elle hoche la tête, les lèvres serrées, le buste

[200] Séq2sc2tbl2TDABra
[201] Séq2Sc2tb2TDA104Pau
[202] Séq2Sc2tb2TDA107Flo
[203]Séq2Sc2tb2TDA108Jim

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

tonique en la ramassant.[204] 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.

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 *flashs* 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 adversaire » 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-shirts[205], 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 » au sens de B. Jeu : le jeu consiste à s'inscrire dans une manipulation d'objet qui crée du déséquilibre. Il passe ensuite avec l'instauration des regards des spectateurs, à un jeu appartenant aux « enfers féériques » (Jeu, 1977, p.57). En effet, il consiste à présenter à un public le fruit de « l'épreuve », la victoire du héros sur « l'enfer ». Maintenant, le jeu concerne « un autre » : le photographe, le pair, le groupe qui devient un spectateur à qui il faut proposer l'image d'un couple : soi et la balle dans une posture originale. 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.)*

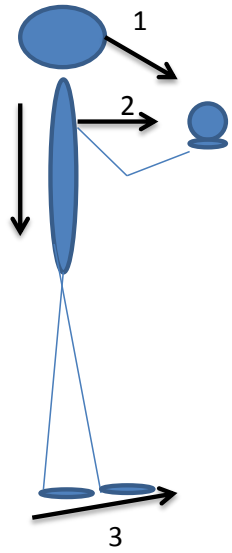
[204] Séq6sc2TDA183Ade

[205] Séq6sc2gpeAde

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 les approches psychologiques dans leur dimensions cognitive et affective ; 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 milieu 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*)

	« Le réglage en direction et distance du déplacement de l'engin est assuré par l'œil (1) et la main (2) et s'effectue en référence au grand axe du corps (référentiel géocentré) dont la stabilité est assurée en partie par le référentiel de la surface d'appui au sol (3). Il s'agit ici de la première phase d'adaptation des élèves en GRS : rapide et spontanée, elle est basée sur le double repérage visuel et manuel de l'espace de l'engin par rapport à sa propre position immobile » Schéma et texte de (Loquet, *ibid*, p.37)

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 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 stoppent 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) (contrôle tactiles) qui 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 H. 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 classe[206] 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 « invariants » notamment par le biais de la démonstration et des expérimentations en déplacement qui ont suivi la démonstration. Lors de la démonstration de P. celui-ci adopte la technique de manipulation suivante lors de la séquence « lancer » pour la trajectoire « 3 » (petit pont) : les coudes sont collés au corps, les

[206] Séq2 famille lancer tableau 2

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 souplement 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).[207] 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 rattrappers, 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 autour de cette position « référence » les variations et positions respectives du corps (Loquet,1996), la position : coudes au corps, mains ouvertes en supination à hauteur du nombril peut constituer un « invariant » que J. Thomas appelle la *chicken position* considérée comme « la 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 (volume d'action) dans lequel 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 juxtaposition[208]. Pour que la « main instrument perceptif » soit efficace, elle doit 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

[207] Séq2sc1Tb1TDP11P.

[208] Séq2sc1tb1TDA19et20Mar et Clé

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

démonstration, le *lâcher prise* en adoptant une technique manipulatoire avec des mains semi-ouvertes et des poignets souples et insiste : « (…) A chaque réception de balle, la main reste entr'ouverte, le poignet amortit la réception pour relancer aussitôt dans un mouvement de bas vers le haut (…) »[209], les élèves s'organisent avec des mains qui « sur-agissent »[210] en emprisonnant la balle par une réception serrée qui conditionne alors la relance. Cette « sur-action » de la main sur l'engin en GR est observée par M. 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 controler. 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'accompagner, d'amortir et de relancer avec plus 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,

[209] Séq 2Tab 1

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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.[211]. 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 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.

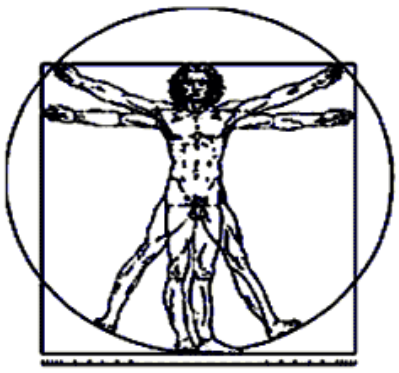
2.1.1 : Thème de la leçon 2 déclaré par l'enseignant :

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 enchainer en déplacement de façon homogène sur l'ensemble de l'espace scénique. Support musical avec une rythmique aisément identifiable.

Explorer le LDV de son partenaire. 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. Se

[211] Séq2 famille lancer tab1P.

remettre par groupe de 4 puis 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 jongle» 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.

1ère exigence (la moyenne 10/20) : La machine simple : 4 formes de jonglerie clairement identifiables (séquence de 5répétitions de chaque figure)

2ème 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 flashs, LDV collectif avec des lancés type « 341 » 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. Eléments 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 des séquences de la leçon 2.

Cf. Annexe 9 : Description leçon 2

2.1.3 : Présentation synoptique de la leçon 2 :

Cf. Annexe 9 : Synopsis leçon2.

Séquence 1 : Démonstration devant la classe de Pau et Adr du LDV.

Séquence 2 : Le LDV par deux : trouver des espaces de circulation de balle chez son partenaire. Etude du duo Mar et Pau.

Séquence 3 : Montrer à un autre groupe le LDV à deux duos Que Adr

Séquence 4 : Phase de discussion P. et la classe.

Séquence 5 : Démonstration et explications de « la machine » avec le groupe d'Adr.

Séquence 6 : Recherche par groupe de quatre (constitué par deux duos) « une machine » en mouvement. Etude du groupe d'Adr.

Séquence 7 : Donner à voir en spectacle « sa machine » en mouvement. Etude du groupe d'Adr.

2.1.4 : La mise en intrigue didactique

Nous suivons l'intrigue de la leçon 2 entre les deux moments-clés de la séquence 1 à la séquence 6.

Séquence 1 :

	Séq 1 *C'est au tour de Pau de faire circuler la balle autour de la posture d'Adr. Elle lance de façon systématique la balle*. (Séq 1 sc 1 TDA 2Pau)

Pau lance de façon systématique la balle. Apparaît un moment délicat, lorsque lançant la balle entre les jambes d'Adr, celle-ci touche son entrejambes. (Séq1sc1TDA2Pau)	Ce qui déclenche les rires (Séq1sc 1 TDA 2)

A la séquence 1, P. démontre avec Adr, le passage de la balle dans les espaces déterminés par le LDV. Cette démonstration commentée par P. permet 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.[212] Adr et Pau réalisent le jeu LDV. Lorsque la balle lancée par Pau touche l'entrejambes d'Adr, déclenchant l'hilarité de la

[212] Séq1sc1P.-Adr.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

classe[213], 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»[214]. C'est l'occasion pour P. de mettre de la distance en insistant sur la difficulté du geste technique et sur l'intention de donner à voir la balle. Puis P. déclenche « le top photo ».[215] Pau reste penchée les mains autour de la jambe gauche d'Adr[216]. 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 ! »[217].

Séquence 2 : le LDV de Pau et Mar :

*Les postures s'enchaînent. Pau privilégie dans un premier temps les lancers (*Séq2sc1TDA12Pau-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. (Séq2 sc1TDA13Pau-Mar)

Lors de la séquence 2, 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 dans les phases de lancer et de réception. Au top photo Pau se stabilise, Mar choisit de faire des

[213] Séq1sc2TDA2Pau.
[214] Séq1sc2TDP3P.
[215] Séq1sc2TDA5P.
[216] Séq1sc2TDA6Pau
[217] Séq1scéTDA7P.

transmissions de main à main, ce qui lui permet de circuler autour de Pau plus rapidement[218]. A la rotation suivante Pau imite Mar mais introduit une dimension supplémentaire avec des aller-retour rapides dans une posture penchée qui donne l'image des circonvolutions d'une « chenille » qui se déplace autour d'un arbre.[219] P. souligne l'aspect théâtral du geste technique et approuve le *geste* par un « oui c'est la chenille. »[220]. Cette trouvaille approuvée par l'enseignant peut constituer ce que l'on appelle la *matière* que Pau peut utiliser *a postériori*. Ce commentaire de P. réalisé à voix haute n'a pas fait l'objet d'une observation approfondie et d'une institutionnalisation avec la classe. Les techniques de manipulation de balle se différencient entre les lancers qui, pour être réussies, demandent une certaine stabilité corporelle et les transmissions de main à main, plus sécurisées qui autorisent des déplacements plus rapides. 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 de les assurer 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. Séquence 3

	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 ? » (Séq3sc1 TDP16P.)

Lors de la séquence 3, s'engage une phase d'échanges entre le professeur et les spectateurs incités à commenter le LDV de leurs camarades. A la question posée par P. : « Qu'est-ce qui est sympa à regarder ? » un élève répond : « Quand la pause est marrante ! »[221] P. dégage avec la classe, à partir des démonstrations d'élèves des critères pour qualifier l'expressivité et la difficulté des postures. Elles sont expressives lorsqu'elles rappellent une esthétique classique

[218] Séq2sc1TDA12MarPau.
[219] Séq2sc2TDA14P.
[220] Séq2sc2TDP15P.
[221] Séq 3sc1TDP17é.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

comme l'arabesque de Pau[222] ou qu'elles renvoient à une symbolique comme la pose égyptienne de Val[223]. Elles sont difficiles lorsque l'attitude choisie repose sur une base de sustentation réduite comme l'équilibre sur un pied de Pau[224] 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)[225]. 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 et spécifier une posture « banale » en contraste d'une posture expressive[226].

La séquence 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. (Séq 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.* (Séq 4 scène 1TDA 34 Adr-Que)

[222] Séq3sc1TDA23Pau.
[223] Séq3sc1TDA25Val.
[224] Séq3sc1TDA24P.
[225] Séq3sc1TDA27Jim.
[226] Séq1TP18P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

A ce moment précis P. arrête la musique et commande : posture expressive ! (Séq4sc1TDA35 Adr-Que)	*Que amusé se relève et passe rapidement la balle autour des bras et de la tête d'Adr. (*Séq4sc1 TDA41Que)

A la séquence 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.[227] 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[228]. 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 »[229]. Lorsque sa balle tombe, Que s'accroupit, pour ramasser sa balle, 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[230]. 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-vite[231] marche avant-marche arrière comme le dit Flo[232]et « de tout mélanger » dit Adr[233] pour accrocher le regard du spectateur. Mais Flo explique qu'il ne faut pas faire trop difficile dans les contrastes

[227] Séq4sc2TDA36Adr37P.
[228] [228] Séq4sc2TDA38é
[229] Séq3sc1TDP21P.
[230] Séq3sc1TDP31-32P.
[231] Séq3sc1TDP44-47P.é
[232] Séq3sc1TDP55Flo.
[233] Séq3sc1TDP49Adr.

d'énergie car il y a risque de chute[234]. La problématique de la gestion risque-sécurité dans la recherche d'effets telle que vivent les professionnels quand il répète le geste technique est ici abordé par l'élève au regard de l'expérience qu'il a menée.

La séquence 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.[235] Dans un premier temps, voyant que le groupe d'Adr rencontre des difficultés à reproduire les postures improvisées en séquence 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 ? [236] b) P. mime en grimaçant une position de garde-à-vous, tout contre Adr « on n'est pas dans une boite de sardines » insiste-t-il car il attend des élèves qu'ils réalisent une chaîne dissymétrique avec des points de contact entre eux[237]. c) P. se met dos aux spectateurs et se penche fortement en avant « ça peut-être sympa mais pas toujours »[238] : il parodie ici Que qui fait circuler la balle dos au public, cachant ainsi sa balle et les postures de ses camarades, et amplifie ainsi l'importance d'une orientation choisie par rapport au public. Grâce ainsi à l'usage de la démonstration des élèves et de sa propre mise en jeu corporelle, 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 coller [239] (…), qui portent les critères « épistémologiques » du jeu circassien (difficiles et expressifs). En effet, si elle se rompt la puissance dramatique du

[234] Séq3sc1TDP57Flo.
[235] Séq4sc1TDP63P.
[236] Séq5sc 1TDP75P.
[237] Séq5sc1TDP65P.
[238] Séq 5sc3 TDP91P.
[239] Séq5sc3TDP93P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

« 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 des variations, vite-lent, accéléré-ralenti, on essaie d'en rajouter[240]. 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 »[241].

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. (Séq5scène1TDP65P.) (à Que le premier de la chaîne) : OK, dès que tu es passé Que (faisant des huit avec le doigt) hop ! Tu te places au bout dans une posture. (Séq5scène1TDP83P.)	NON, NON, NON <u>attention on n'est pas dans une boite de sardines</u> (joignant le geste à la parole, il se serre, au garde à vous contre Adr en grimaçant) (Séq 5scène1 TDP65P.)

Que *se place face à Adr, donc dos au public(…)* (Séq 5scène2 TDA85Quen), Adr (Séq 5sc2 TDA86Adr), Mar (Séq 5sc2 TDA87Mar) font circuler la balle face au public.	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

[240] Séq5sc3TDP92P

[241] Séq5 sc3 TDP91P.

	en avant) en revanche, je donne à voir la balle au maximum (Séq 5sc3 TDP91P.)

Séquence 6

La séquence 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[242], les élèves copient les postures de leur prédécesseurs puis ils enrichissent (dans la dimension complexité ou originalité) les postures initiales : Pau qui, sur les deux premières rotations, se positionne en fente avant avec un bras à l'oblique haute et l'autre à l'oblique basse, transpose cette posture en ayant un genou au sol[243] ou explorent d'autres postures soit dans le registre du difficile (retrait d'appuis ou renversement du corps plus prononcé),[244] soit dans celui de l'original (retrait d'appuis qui engage le corps dans des positions inédites, à la limite d'une chute)[245]. 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, originale : 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[246]. 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[247]. 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[248].

[242] Séq6sc1TDA96à102gpeAdr.
[243] Séq6sc1TDA99Pau.
[244] Séq5sc1TDA106Pau Séq5sc1TDA109Pau
[245] Séq 6sc1TDA105Adr

[246] Séq6 sc1TDA105Adr

[247] Séq6sc1 TDA106Pau

[248]Séq6sc1TDA106Pau.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Séq 6 *Mar est en fente avant, penchée vers l'avant avec un bras dirigé vers le sol et l'autre vers le haut, Pau est en fente avant avec un bras en l'air, Que a un genou au sol* (Séq 6 TDA97)	*Pau passe sa balle dans les espaces disponibles présentés par Mar, entre les bras de sa partenaire, ce qui l'amène à se placer sous le buste penché de Mar* (Séq 6 TDA109Pau)

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 précisément ici l'intention de répondre à une contradiction typique 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 signes et les codes de communication inhérent au cirque. Ces signes repérables se situent dans des postures singulières, des mouvements (circulations) dans la volonté de s'orienter par rapport au public. Pour devenir efficaces, ces signes ou savoirs 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 contemporain 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 boite à sardines » à des contacts plus variés comme pied-pied, main sur 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[249]. La répétitivité des arrêts de la musique a permis l'émergence de critères renforcés par les discours et démonstrations de P. Le jeu des interactions verbales et corporelles, provoqué par les arrêts de la musique, amène les élèves à passer de l'improvisation à l'intention de se remémorer les postures improvisées ou de créer des postures portant les signes distinctifs de la difficulté et de l'expression. La dimension rythmique du milieu amène « le jeu ordinaire » (faire circuler une balle) à devenir un jeu artistiques (reproduire des formes de corps choisis pour offrir à la balle des volumes à investir.)

[249] Séq3sc1

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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

Le *milieu didactique* est rythmé par des phases de démonstration, d'improvisation et de spectacle.

Les démonstrations expliquent et illustrent la tâche à réaliser (séq1sc1ou séq5sc1), ou permettent à l'enseignant de se mettre en scène (par exemple à la séq5sc1) 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, de la séquence 1 à la séquence 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 la séquence 6, les élèves adoptent les règles du jeu instauré par P., 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 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 Mar[250]. 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 ». C'est ainsi que Caroline de *Méli-Mélo* explique que les contraintes peuvent être d'ordre technique (réaliser une certaine routine ou figure) ou d'ordre

[250] Séq6sc1TDA106Pau.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

du jeu d'acteur ou de l'ordre du mouvement (de déplacement) l'enjeu étant de jouer indifféremment sur les trois curseurs pour parvenir à une production portant les signes distinctifs d'un cirque contemporain. La *matière* singulière émerge alors par le jeu avec la règle comme peuvent le faire les circassiens de la Cie *Méli-Mélo* ou les jeux d'ADP pour les étudiants du CNAC. 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.159 cité par MMP, 2006 p.263). Cependant devant ce mur il est nécessaire que le joueur ait des possibilités de choix. (MMP, 2006, p.263). Si les professionnels utilisent les techniques d'improvisation, ils demeurent attentifs à la qualité de la contrainte qui doit circonscrire sans museler les artistes afin que le jeu reste dynamique : concevoir 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).

Le retour discursif : Le *jeu d'apprentissage* s'appuie aussi sur le retour discursif des spectateurs et de l'enseignant sur les produits 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 la séq4sc2, 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 sur les tensions entre maintenir un niveau technique élevé tout en maintenant l'intensité dramatique d'un jeu d'acteur est inhérente aux pratiques des artistes professionnels. 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[251]. P. intervient en expliquant qu' « il n'est pas interdit de rigoler »[252] et de demander : « mais quand ils rigolent qu'est ce qui se passe ? » L'élève répond : « on regarde plus celui qui rigole »[253] 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.

[251] Séq7sc4TDP146é

[252] Séq7sc4TDP147P.

[253] Séq7sc4TDP148é

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 à tenir. 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) pour Ade et Pau. Il devient le leur.

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 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 semblé approcher les élèves dans les dédales de leur « machine labyrinthe ». Le jeu des postures consiste au fur et à mesure des rotations à s'aventurer au fur et à mesure des hasards des circulations, dans des figures originales qui sont risquées d'un point de vue de l'équilibre et difficiles à maintenir longtemps. 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 autre, ici 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 la séquence 7, lors du spectacle, une spectatrice remarque : « ils rigolaient beaucoup »[254] Ici, le rire nerveux de l'acteur qui décroche de son rôle (il redevient alors ordinaire) 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 Monteira (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 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 chaine labyrinthe singulière est née de l'application de la règle et de son prolongement réalisé par les elèves, signe que le jeu est devenu le jeu de la classe, le jeu est joué *proprio motu* (Loquet & Santinin, soumis, p.13).

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. B. Jeu

[254] Séq 5 sc3TDP146é

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 un nouveau réel, 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) 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). Le rire nerveux de l'élève rompt le charme de la chaine : le spectateur ne peut plus y « croire ». [255]

2.2.2.2 : Les transformations corporelles.

Quelles transformations motrices avons-nous pu observer, 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 Monteira 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 maintenir l'intensité dramatique, ils doivent alors maintenir une attention et une concentration plus aigüe sur chacun des membres pour pouvoir agir en fonction de l'improvisation de chacun.

Un nouvel équilibre : de l'équilibre ordinaire (« homme de Vitruve ») à l'équilibre circassien

[255] Séq7sc4TDP146à149.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Les élèves adoptent en séquence 6 des postures en position renversée avec deux appuis 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 considèrent 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 cela existe 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 la séquence 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 d'un maximum d'objets les maximalistes). *A contrario,* les jongleurs contemporains, comme Moschen réalisent des «chorégraphies» avec peu d'objet mais avec une grande variété de manipulation (isolation, contact, lancer, rebond) 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 5formes 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 2 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 des séquences 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 séquences.

Nous avons relevé six séquences

Séquence 1 (2'05) : Explication de la leçon : la machine complexe.

Séquence 2 (3') : Démonstration

Séquence 3 (2'02) : Première expérimentation groupe de Val.

Séquence 4 (1'55) : Explication de P. à la classe. Comment faire une « machine » difficile ?

Séquence 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) 4ème essai et Intervention de P. sur le groupe de Val

Séquence 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 la séquence 1 à la séquence 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 en particulier (le groupe de Val) va appréhender les critères donnés (expressivité difficulté, point de contact) et aborder une autre dimension de l'expressivité, à savoir le jeu burlesque.

Séquence 1 : Scène 1 :

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

P. cherche à faire émerger les représentations des élèves pour créer dans la classe un « consensus » autour de l'activité « cirque »[256]. 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 »[257] « difficile »,[258] P. écrit au tableau. Pour illustrer les critères d'une « machine difficile »[259], 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[260] : 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 casser la figure »[261] 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 ! »[262]. 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 »[263] en sortant de l'équilibre « ordinaire » : la position verticale du corps référé aux surfaces d'appuis plantaires et au regard stabilisé à l'horizontale.

Séquence 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 et on essaie de définir en quoi c'est plutôt difficile ou pas difficile dans la posture expressive.[264] Ce point de contact détermine un des critères de difficulté de la posture.

Séquence 3

C'est ainsi que Bra[265] révise sa posture initiale simple en une posture en renversement et que Val corrige sa première position en une nouvelle, en déséquilibre sur un pied.[266] Lorsqu'Ant

[256] Séq1sc1TDP2P.

[257] Séq1sc1TDP4E.
[258] Séq1sc1TDP3é à - Séq1sc1TDP7P.
[259]Séq1sc1TDP15P. - Séq1sc1TDP16é.

[260] Séq1Sc 1TDP8-9P.
[261] Séq1sc1TDP11é.
[262] Séq1 Sc 1TDP17E-TDP18P.
[263] Séq1sc1TDP20P.
[264]Séq2TDP30P.

[265] Séq3-Sc1TDA41Bra.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

tente une posture risquée et s'écroule, il improvise alors une nouvelle posture au sol, faisant alors de la chute une opportunité de création.[267] Il semble que le critère « difficile » de la posture identifiée comme un « déséquilibre », voire un 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 (Séq3scène1TDA41Bra)		

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. (Séq3scène1TDA42Ant)		*Il maintient la posture (Séq3scène1TDA43Ant)*

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. (Séq3TDA48P.)*		

[266] Séq3-Sc1TDA45Val.
[267] Séq3-Sc1TDA42Ant.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Il semble qu'ici l'intervention de P. soit déclencheuse de transformation 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[268].

Séquence 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 avec 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, (…)

(…) 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 avec une jambe posée sur le partenaire placé derrière- (…) 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. (…)

[268] Séq3TDA48P.

P. reprécise 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'enseignant révélatrice de l'effet Topaze. 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 : P. : « ça doit être limite, un courant d'air peut démolir la statue ! »[269]. Il précise que la « machine » doit être orientée en fonction des points de vue des spectateurs.[270]

Séquence 5 : la machine du groupe de Val.

Scène 1 : 1er 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, (Séq5scène1TDA68GpeVal)

Val s'allonge et cherche avec le pied gauche un contact avec l'avant-bras d'Ant. Ce contact devient alors appui (Séq5scène1TDA69Val) Bra et Ale observent la scène (Séq5scène1TDA70Jor-Ale)Bra saute à son tour au-dessus d'Ant (…) et se stabilise en posture (…)(Séq5scène1TDA71Bra)

[269] Séq4TDP64P.
[270] Séq4TDP64P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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. (Séq5scène1TDA71Bra)		

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 Ant[271] et avec peu d'appui pour Bra[272]. La nature des points de contact (pied-bras)[273]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 !

Les garçons sont en ligne en posture LDV face au public. La musique a changé, c'est une musique très mécanique. (Séq5sc2TDA73GpeVal)	*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, en appui sur deux pieds et une main, l'autre bras en l'air.* (Séq5sc2TDA74Ant)	*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 en essayant de trouver un contact aveec d'Ant,* (Séq5sc2TDA75Val)

[271] Séq5sc1TDA68Ant
[272] Séq5sc1TDA71Bra
[273]Séq5sc1TDA68Val

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 (Séq5sc2TDA76Bra)	*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. (Séq5sc2TDA77Ale)*	*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 (Séq5sc2TDP78P.)

Deuxième essai : Ils recommencent la chaîne mais s'appliquent sur les circulations de balle avec des effets de contrastes de vitesse[274]. 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[275], se précisent et les points de contact deviennent parfois des appuis[276]. Il semble que les protagonistes de la chaîne entrent progressivement dans une « communion sensuelle, par l'échange des extrémités, les points subtils de tact (…) Les circulations des corps deviennent aériennes pour Ant et Val[277]. 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 :

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.*) (Séq5sc3TDP85P.)	Moi je sais, je sais, M'sieur ! il faut se mettre derrière pour montrer la balle par devant ! (Séq5scène3TDP86Bra) 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 (Séq5sc3TDP87P.)

[274] Séq5sc2TDA74Ant)
[275] Séq5sc2TDA76Bra
[276] Séq5sc2TDA75Val

[277]Séq5sc2TDA74Ant - Séq5sc2TDA75Val.

P., tout en approuvant la « machine » du groupe, s'inquiète de sa mémorisation par le groupe, ce qui ne semble pas être une préoccupation pour Bra et Val[278]. P. aborde alors la question du point de vue des spectateurs, point de vue qui a été peu pris en compte par le groupe[279]. 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.[280] De plus, P. indique une dernière recommandation : faire circuler plus vite la balle autour des partenaires positionnées : « P : « Alors une chose, pour que ça aille un peu plus vite il faut enchaîner plus vite, quand l'un est passé on passe et on enchaîne.[281] 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 »[282]. Ici l'enseignant apprécie d'emblée la problématique de la création entre contraintes techniques complexes à tenir pour l'artiste et effets perçus par les spectateurs. La richesse de la création tient en partie à la gestion optimale entre le coût de la difficulté technique source de prise de risque pour l'artiste et l'impact visuel créé.

Scène 4 (1'02): Regroupement : et maintenant la statue Léonard jongle !

Présentée par P. d'un ton cérémonial, une nouvelle contrainte, apparaît, après celle de rendre stable une machine comprenant des postures complexes à tenir car renversées, instables, comprenant des points de contact ou d'appui fragile, il s'agit maintenant de la mettre en marche : cette machine jongle ![283] 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.[284]

[278] Séq5sc3TDP80P.-Séq5sc3TDPVal-Bra
[279] Séq5sc3TDP85P.)
[280]Séq5sc3TDP86Bra
[281]Séq 5sc3TDP88P.
[282] Commentaire post leçon
[283] Séq5sc4TDP91P.
[284] Séq 5sc4TDP92P.-Séq 5sc4TDP93Flo.- Séq5sc4TDP94P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

(…) la géographie de la main [285]qui « contient une gamme infinie de micro-points de sensibilité » est l'organe qui doit trouver alors la meilleure « touche »[286] compatible avec les positions corps (en renversement ou déséquilibre).

Scène 5 (25'') : Et si on trouvait des postures de départ plus sympas?

(…) 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 (Séq5sc5TDP100 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. L'acquiescement de l'enseignant engage alors le groupe dans la voie d'une expressivité narrative.[287]

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

[287] Séq5sc5TDP99à103.

Bra. Une fois les circulations réalisées, tous animent la machine en jonglant 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 (faire des « 4 » (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 » (lancers horizontaux). 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 déplacer la main pour ajuster la réception ou à refermer la main quand l'équilibre de la posture est trop menacé. Pour Ale qui reste sur une posture proche de la verticale de référence (fente avant), 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 plus visible pour le spectateur mais peut être masquée quand la main se referme sur elle à l'approche de passages difficiles. Ici, les élèves jouent à la fois sur le jeu théâtral en mimant des postures militaires et à la fois dans le jeu de l'acrobatie avec des postures difficiles à tenir.

Val est au garde à vous, avec une main qui fait le salut militaire, il a un pied posé sur Bra agenouillé. Ale fait face à Val et est en équilibre sur un pied avec le poing sur la bouche (comme si il jouait de la trompette). (Séq5sc6*TDA105Ale)*	*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.* (Séq5sc6*TDA107Ant)*

Ant passe la balle autour du bras et de la jambe d'Ale 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. (Séq5sc6*TDAAnt108)*	*(...)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 en prise supination*(Séq5sc6*TDAVal109)*	*Bra dès que Val a réalisé la circulation autour de lui a entamé sa circulation sous les genoux d'Ant et de Val...*

...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. (Séq5sc6*TDA110Bra)* *Ale arrive à son tour, il pose une main sur l'épaule de Bra et jongle.* (Séq5sc6*TDA111Ale)*		

Scène 7 : on enchaîne maintenant la machine simple à jongler avec la machine complexe !

Il faut maintenant enchaîner deux séquences : la machine à jongler simple abordée aux leçons 1 et 2 (jonglerie collective synchronisée de différentes) avec la séquence de 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[288]. 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

[288] Séq5sc8TDP117P.

ça…il fait ça je vais ça ».[289] 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)[290] 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 ? »[291]. Va alors s'engager entre P. Ale et Bra un *jeu d'apprentissage* : comment faire croire au spectateur que la balle est un œil que l'on extrait d'un corps. P. donne des indications en sollicitant l'imaginaire[292] d'Ale qui peu à peu, suite à 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.), parvient 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[293]. 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 ». (Séq5sc8TDA137à 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. (Séq5sc8TDA146 à 149)

Séquence 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.

[289] Séq5sc8 TDP127P.
[290] Séq5sc8TDP132 à 136
[291] Séq5sc8TDP136.
[292] Séq5sc8TDA137à 142.
[293] Séq5sc8TDA146 à 149 à 150.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Scène 2 : (2’ 19) Observation groupe garçons le groupe de Val - Musique Comelade

Après s’être inquiété des critères d’observations pour les spectateurs[294], 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[295]. 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 comme leader. Il est poursuivi par ses camarades, puis devient le LDV autour duquel les autres gravitent[296]. Il se moque de ses camarades qui le suivent à nouveau pour réaliser la machine complexe. La machine complexe conçue lors de la leçon trois se met en place 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 l’œil de Bra.[297] S’ensuit les différentes extractions entre partenaires jusqu’à Ant qui s’engage dans l’isolation (la balle vivante qui entraîne le corps)[298]. 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[299]. Celle-ci semble conduire le mouvement : elle refuse de descendre, elle reste collée dans la main, elle se transfigure en 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 (de douleur, d’interrogation), les contrastes d’énergie et de vitesse (lent puis vite) sont au service de l’intension narrative.[300]Ce jeu initialisé par Val est imité par les autres élèves ce qui crée des décalages dans la recherche de synchronisation et le jeu d’acteur.

[294]Séq6sc2TDP181P.

[295] Séq6sc2TDP185gpeVal.
[296] Séq6sc2TDA188GpeVal.
[297] Séq6sc2TDA190gpeVal.
[298] Séq6sc2TDA191à194.
[299] Leçon1séq2sc4TDA135Val.
[300] Séq6sc2*TDA196Ant*- Séq6sc2*TDA197-198gpeVal*

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d’une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

P. aux spectateurs : Vous savez quoi regarder ? (Séq6sc2TDP181P.)	*Les garçons arrivent du coin 6. Val arrive et s'allonge au sol sur le dos, les pieds orientés vers 1 et jongle (1, 4, 3), Ant arrive en sautillant les mains sur la tête pour symboliser un chapeau pointu, il s'arrête à hauteur de Val et jongle (1, 4,3)* Séq6sc2*TDA183gpeVal)*	*Val s'immobilise en LDV face au public, au milieu de la scène, les autres font des circulations de balle en tournant autour du LDV.* (Séq6sc2*TDA188GpeVal)*

A nouveau perte des balles, Val se moque de ses camarades. Le groupe poursuit à la queue leu-leu à cloche pied Val (Séq6sc2*TDA189gpeVal)*	*Deuxième arrêt sur posture, Bra se met à genoux, Val se met au garde à vous avec un pied sur le genou de Bra, Ale fait face à Val et pose sa main sur l'épaule de Bra et lève une jambe.* (Séq6sc2*TDA190gpeVal)*	Ant, Val et Bra font circuler la balle et se placent en posture (Séq6sc2TDA191à194)

Bra se lève à son tour, place la balle dans l'œil de Val et tire…	*Val se relève brutalement et met sa balle dans l'œil d'Ant et tire.* (Séq6sc2*TDA195Bra*	*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…*

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,…	*…ils extraient la balle à deux mains, la regarde* (Séq6scène2*TDA196Ant)*	*et font mine que la balle vient frapper leurs entrejambes avec force(…) Ils sont recroquevillés et grimacent.*(Séq6sc2*TDA197gpeVal)*

Ils secouent alors la balle, et amènent brutalement la balle à leur oreille. (Séq6sc2*TDA198gpeVal)*	*Pour finir ils jettent leur balle au-dessus de leurs épaules, …*	*… avancent vers le public et saluent.* (Séq6sc2*TDA199gpeVal)*

Scène 3 (1'10) : commentaires spectateurs

Les spectateurs ont apprécié le spectacle[301]. 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[302]. Il fait repérer aussi l'importance du placement des acteurs par rapport aux spectateurs.[303]

3.2 : L'analyse leçon 3 sous formes de jeux, *jeu d'apprentissage* et jeu épistémique

3.2.1 : Le *jeu d'apprentissage,* ou le passage du jeu.

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 :

[301] Séq6sc3TDP200 à 203.

[302] Séq6sc3TDP204P.

[303] Séq6sc3TDP207 à 210.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

A la séquence 2 : il s'agit de réaliser une machine complexe à partir de circulations et de postures « difficiles » avec des points de contacts singuliers.

A la séquence 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 ! ».

La séquence 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.[304] 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. Le *contrat* s'inscrit dans une dimension temporelle qu'il nous faut analyser ici.

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

Les élèves, comme en leçon une et deux 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 (séquence 1 scène 1) ou encore une phase où il s'agit en tant que spectateur de repérer si les bases du contrat (en termes d'expressivité et de difficulté) sont respectés par le groupe (Séquence 6 - Scène 1 et 3). D'autre part, on repère des phases de démonstration réalisées par les élèves (Séquence 2) par l'enseignant seul (Séquence 1 et 4) par l'enseignant et les élèves (Séquence 6, scène 1), mais aussi, des phases d'expérimentation avec différents essais (Séquence 5 - Scène 1-2-6-8) autour d'un projet de création et des phases de mise en spectacle (Séquence 6 scène 3). Le *contrat* se structure autour de

[304]Séq 5 sc8TDP136à 149.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 alors encouragée par l'enseignant[305]. Nous allons analyser plus particulièrement ici la phase de construction de la machine complexe du groupe de Val, balisée par quatre essais (Séq 3sc 1 et 2 - Séq 5Sc 1 -Sc 2 - Sc 6- Sc 8)

Séquence 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 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 dans la séquence 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 deux 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 le jeu d'imbrication trouvé par le groupe[306] ; de ce fait ce jeu deviendra permanent jusqu'à la fin de la leçon. P. fait remarquer que la balle est cachée au spectateur, par moments. Bra trouve alors la solution de se placer derrière les partenaires pour montrer sa balle[307]. De ce moment, le groupe va adopter cette solution, la balle ne sera plus cachée. A la séquence 5 - scène 5 : « Et si on trouvait des postures de départ originales ? » Cette sollicitation de l'enseignant amène le groupe à partir d'une posture simple initialisée par Bra (Un genou au sol) à improviser des postures significatives (postures militaires) pour Val et Ale. Ici le jeu burlesque va venir ajouter une nouvelle dimension au contrat de la machine : la machine est expressive parce qu'elle est difficile mais aussi parce que l'on peut l'associer à un jeu burlesque. « Et maintenant la machine jongle ! » (Séquence 5 scène 4) : cette nouvelle contrainte va amener le groupe à adopter des manipulations adaptées aux postures trouvées. On remarque que les

[305]Séq5sc5 et 8, Séq6sc1.

[306] Séq5sc3TDA80P.
[307] Séq5sc3TDP86Bra.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

postures se précisent encore plus, pour permettre une manipulation plus aisée. La concentration des partenaires est extrême. Des hésitations dans la jonglerie perturbent parfois l'équilibre collectif. Les élèves entrent dans le *jeu épistémique* du circassien expert qui parvient à articuler et associer deux types de techniques corporelles : les techniques liées à l'équilibre et à la dextérité manuelle. L'une et l'autre semble 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 artistes experts comme nous avons pu l'observer dans la création de *Tétatétakam* de la Cie *Meli-Mélo,* à savoir une sorte de va et vient entre « la mise en contrainte » du chorégraphe et les propositions des artistes : « Ce sont des aller-retour qui font que ça avance » (Tania Interview *Méli-Mélo*).

3.2.2 : Le jeu épistémique

3.2.2.1 : Les émotions

« 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. L'acrobatie comme manière d'ajuster et de décliner son corps aux extrémités, est aussi un art de l'équilibre subtil. » (Peignist, 2009). 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,

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

indication que chaque élève construit une harmonie entre ses différentes « extrémités » (les 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 » Mais l'équilibre, de par les contacts et appuis entre partenaires, est aussi collectif. Peignist citant Durand et 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 » ici 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). Les partenaires du groupe réajustent au fur et à mesure des circulations de la chaîne leurs postures, de plus en plus finement. 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 ». Ces émotions sont à relever car « Réduire drastiquement la gamme des plaisirs de *l'homo acrobaticus* à « l'intensité des expériences-limite », à un extrémisme *sensionnaliste*, 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). A ce plaisir de maintenir un équilibre collectif, s'ajoute le plaisir du jeu d'acteur : jouer à être un militaire, jouer à la poursuite, jouer à faire semblant que la balle est un œil. Aux émotions éprouvées par le vertige collectif des postures s'ajoutent les émotions ressenties par le jeu d'acteur : « Jouer à faire semblant » au sens entendu par Caillois (1958) décrit par Del Perurgia (Bender & coll., 2007)

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

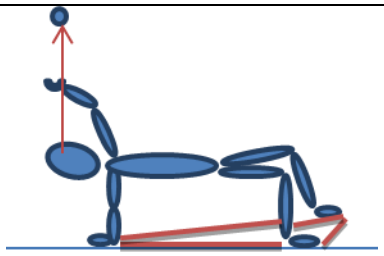
3.2.2.2: Les transformations corporelles

Quelles transformations motrices avons-nous pu observer, signes de l'accès et du partage d'une culture circassienne contemporaine entre les différents protagonistes élèves et enseignant? 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 (séquence 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 espace de manipulation, dans la leçon 3 il s'agit pour l'élève jongleur de maintenir une posture équilibrée et renversée pour jongler. Ici, il faut reconstruire un nouvel équilibre, un nouveau référent lors de la phase finale de la machine complexe à jongler. 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 »[308] et des « 1 »[309]. La hauteur des balles est limitée. La difficulté de jongler vient de la prise qui est en supination renversée.

[308] La balle circule d'une main à l'autre avec une parabole large.

[309] La trajectoire est tendue à l'horizontale. La balle passe d'une main à l'autre.



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 ente la main et la jambe porteuse, l'équilibre est précaire.

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, *Ibid*), 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 2ème 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

1er temps : Courir sur l'ensemble de la scène. Dans chacun des groupes deux élèves vont s'immobilisent 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.
2ème temps : les élèves sculpteurs (toujours entrainé 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 (2 *2 statues donc 2 passages) 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 2ème sculpteur va aider le 1er 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 des séquences 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 séquences

Séquence 1 : (6'45) Appel et explications

Séquence 2 : (3'54) « Se déplacer en occupant l'espace de façon variée »

Séquence 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 les spectateurs et les acteurs : « On y croit, on n'y croit pas ? »

Scène 4 : Le spectacle (groupe d'Adr (dossards noirs) et groupe de Val (dossards oranges)

1er tableau : (1'58) Premier essai

2ème tableau : (2'44) Intervention de P. interrogeant les spectateurs : « On y croit ? On n'y croit pas ? »

3ème tableau : (1'01) Deuxième essai reprise du spectacle

Scène 5 : (2'33) Démonstration de P. sur le fil imaginaire

Scène 6 : (2'23) C'est au groupe de Jim et groupe d'Ade de montrer « leurs fils imaginaires.
Séquence 4 : « La statue et le sculpteur »

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Scène 1(3’05) : Démonstration explication.

Scène 2 (2’45) : Le groupe de Val (les oranges démontrent)

Scène 3 (3’02) : La classe joue au jeu des statues.

Scène 4 (1’57): Discussion sur le jeu de statues.

Séquence 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 en trois points de contact.

Scène 3 (3’58) : Discussion autour de l’expérimentation : Etre original, être solide et ne pas faire mal ! »

Scène 4 (1’50) : 2ème essai.Scène 5 (2’01): Discussion et démonstration du groupe de Val.

Séquence 6 : le porter collectif et le soulever du « voltigeur »

Scène 1(2’05) : Explication et démonstration

Scène 2 (3’) : 1er essai du porter-soulever.

Scène 3 (3’05) : 2ème essai du groupe

Scène 4 (2’40) : 3ème 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.

Séquence 7 : le carnet de création

Scène 1 : (1’58) L’explication de P.

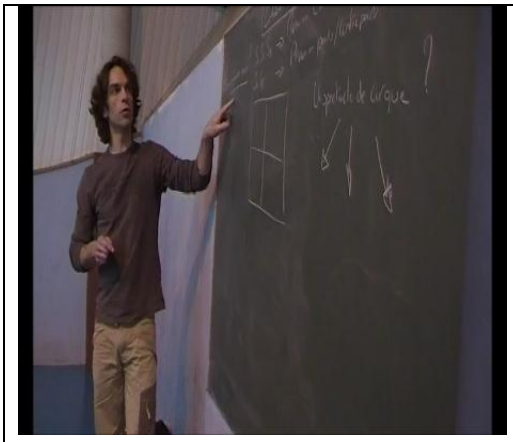
Scène 2 (3’06) : le groupe d’Adr remplit son carnet de création.

Nous avons relevé 7 séquences

4.1.4 : La mise en intrigue didactique

L’intrigue de la leçon se développe entre les deux moments-clés de la séquence 1 à la séquence 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.

Séquence 1 (6’45) Appel et explications

	
Alors (…) j'aimerai 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 ? (.) Vas-y ! (Séq 1 TDP8 P.)	

A la séquence 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 «Rigolo[310], original[311], postures bizarres, expressives[312], spectaculaires[313], 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 »)[314]. Cette mise au point : le cirque c'est rigolo, spectaculaire car difficile, risqué (l'équilibre est en jeu) et expressif sont des référents guidant les interventions de l'enseignant pendant la leçon. 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)

Séquence 2 : (3'54) « Se déplacer en occupant l'espace de façon variée »

[310] Séq1TDP9P.

[311] Séq1TDP10P.-TDP11P.

[312] Séq1TDP13P.
[313] Séq1TDP14é- Séq1TDP15P.- Séq1TDP15P.- Séq1TDP17é.
[314] Séq1TDP19é- Séq1TDP21P.- Séq1TDP23 à 25P.

	Les élèves se placent dans l'espace scénique quadrillé en quatre espaces identiques marchent sur la musique et s'arrêtent au « top photo ». (Séq 2TDA34)

P. reprend la première situation vécue en leçon 1 où il s'agissait pour les élèves d'occuper l'espace scénique tout en réalisant des postures expressives au « top photo ».

Séquence 3 : « Le fil imaginaire

Scène 1 : (2'05) Explication. Démonstration P. et Ade

	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 fil, stop dit-il en s'immobilisant, l'élève reste en équilibre sur un pied les bras ouverts. » (Séq3scène1TDP49P.)

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).[315] 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

[315] Séq3scè1

déséquilibrés par leur engagement corporel (certains tournent, foncent, vont au sol), d'autres trottinent ou marchent avec le bras relâché devant eux.[316] 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 ? »[317] La réponse est sans appel : « on y croit pas ! »[318] C'est alors que P. procède à deux nouvelles démonstrations avec Ant et Val pour mettre en saillance les critères d'authenticité du mouvement [319]

On distingue trois temps dans cette nouvelle démonstration : 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.[320] 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 authentique : maintenant, on y croit ![321] En dernier lieu, Ant agit seul devant la classe et donne l'illusion d'un déplacement tiré par un fil[322].

P : « Soit il se déplace comme ça » - P. lève le bras avec une main relâchée - et se déplace en marchant- 1er temps : « on n'y croit pas » (Séq3sc5 TDP74P.)

[316] Séq2scè2TDA55E-Séq2scène2TDA59E.
[317] Séq3Scè 3TDP60P.

[318] Séq3Scè4-tab2TDP69P.

[319] Séqscè4TDP61P.
[320] Séq3sc5 TDP74P.
[321] Séq3sc5TDA75P.
[322]Séq3sc5TDA77Ant.- Séq3sc5TDA78Ant.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

« (…) 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.- 2ème temps : course en « rattrapé » devient alors une course en réaction, une course fonctionnelle qui présente alors un caractère authentique. On y croit ! (Séq3scène5TDA75P.)	

	P. « Alors attention maintenant, tu es tiré par le fil, vas-y ! » (Séq3scène5TDP76P) L'élève s'exécute et reprend le même déplacement que lorsqu'il était tiré par P. 3ème temps : Ant agit seul et enclenche une course fonctionnelle qui présente alors un caractère authentique. (Séq3scène5TDA77Ant On y croit ! P. satisfait s'exclame : « Voilà ! » (Séq3scène5TDA78Ant)

2ème démonstration avec Val

P. démontre avec un autre élève, Val. Lors de l'essai précédent, Val a expérimenté plusieurs solutions (tiré par la tête, tiré par le pied, tiré par les fesses). P. a observé son engagement de « type explosif » comme l'ont fait Flo ou Jor « tirés par la tête »[323]. L'enseignant réalise alors avec Val une démonstration en contraste : tiré par le sommet du crâne et tiré par l'oreille[324]. 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), ses conséquences sur la nature (course ou pas croisés) et le déplacement (en avant ou latéral) ainsi que son impact sur le public. [325]

[323] Séq3sc2TDA59P.
[324] Séq3sc5TDP81P.-Séq3sc5TDP81P.
[325] Séq3sc5TDP83P.

P. demande à Val : « Tu es tiré par quelle partie du corps ? La tête ? (Séq3scène5TDP79P.) (…) Attention ! Etre tiré par l'oreille, c'est pas pareil, qu'être tiré par le menton. (Séq3scène5TDP80P.)	

P. : « Je te tire par le sommet du crâne, allez ! - Tous les deux s'engagent dans cette action. (Séq3scène5TDP81P.)	Ils s'arrêtent- Allez je tire par l'oreille - Val s'exécute penché sur le côté, il se déplace en pas croisés. (Séq3scène5TDP82P.)

Scène 6 : (2'23) C'est au groupe de Jim et groupe d'Ade de montrer « leurs fils imaginaires »

A la scène 6 : Au bout des deux essais, les élèves s'engagent avec plus d'intensité, si certains varient les déplacements avec un engagement important[326], Hel est en difficulté : les spectateurs interrogés par P. déclarent « Hel on n'y croit pas»[327]. 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 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 ».[328].

[326] Séq3sc6TDP99GpeHel.
[327] Séq3scè6TDP89é

[328] Séq3sc6TDP102E. Séq3scè6TDP103P.

Séquence 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 (…) » (Séq4sc1TDP108P.)	

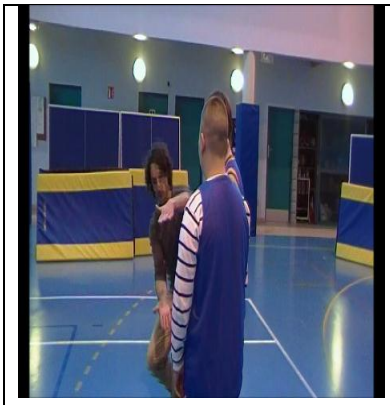
P. » (…) et ensuite je vais l’accompagner doucement pour l’allonger sur le sol. Le sculpteur (…) je mets bien mon dos plat, je fléchis bien les genoux. Une fois qu’il est allongé, je reprends ma circulation et je vais rejoindre l’autre statue (...) (Séq4sc1TDP109P.) »	

Séquence 5 : statue et sculpteur les trois points de contact (Hel et Jim)

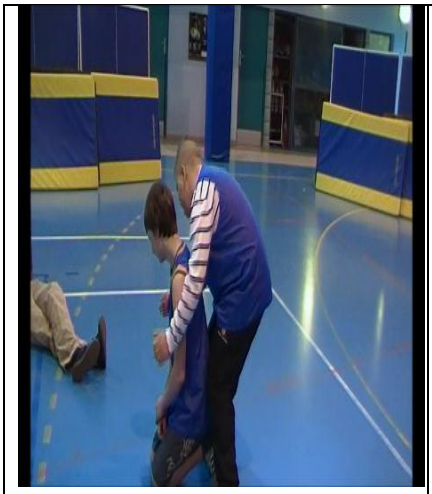
Scène 1 (3’46): Explication et démonstration

Le jeu continue avec une nouvelle règle : il s’agit de façonner par trois contacts autres que les mains, une « statue » solide de 60cm de haut. Pour que la classe intègre cette nouvelle règle, l’enseignant démontre avec l’aide de Jim et Hel. C’est ainsi que, Jim appuie sur l’épaule

d'Hel puis avec les avant-bras il entoure les épaules d'Hel pour le mettre à genoux et l'allonger au sol.



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. » (Séq5sc1TDP131P.)



Jim enlace Hel avec les avant-bras et l'amène à genoux directement puis fait mine de l'allonger. (Séq5sc1TDP132Jim) 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. » (Séq5sc1TDP133P.)

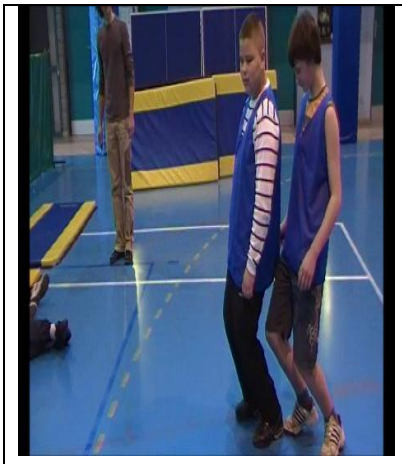
P. n'est pas satisfait de la réponse apportée, car Hel se retrouve allongé au sol. Il fait recommencer l'exercice en précisant les modalités de contact et de hauteur de statue : « Attention trois contacts et mi-hauteur (…) à la fin il doit être le plus solide possible sans être au sol. Remets-toi debout Hel, (…) Jim saisit sa statue avec les mains. P. : « sans les mains».

2ème essai : Jim met son genou dans les creux poplités d'Hel qui fléchit les genoux. P : « ouais « (Séq5sc1TDP136Jim)	Jim pousse avec la tête le bassin d'Hel pour l'amener au sol(Séq5sc1TDP138Jim)	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 » (Séq5sc1TDP139P.)

Jim recommence les manipulations. 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 vers l'avant pour l'amener en quadrupédie. Puis se place à côté de lui et le pousse doucement par le flanc, Hel bascule légèrement sur le côté- (Séq5scène1TDP140P.) P. : « La position est à mi-hauteur (…), est ce qu'elle est solide ? Les élèves : « oui » (Séq5scène1TDP141P.) P. : « c'est sympa ? » Les élèves : « oui ». (Séq5scène1TDP142P.)		

3ème 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. compte : « un » (Séq5scène1TDP144-145)	- Hel pose son front sur l'épaule de Jim et appuie vers le bas.- P. « deux » - Jim est à genoux. (Séq5scène1TDP146)	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 complètement au sol. (Séq5scène1TDA148)	P. : « Attention, il va falloir que tu sois solide donc tu peux poser les mains. » P. se place près de Jim et reprend la posture allongée en mettant les mains au sol. (Séq5scène1TDP149P.)

L'intrigue du jeu 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 2ème essai se révèle plus en adéquation avec les attentes. Si la descente se réalise avec des contacts plus originaux (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.[329] P. intervient : il effectue de larges mouvements lents, ses différentes poussées (jambe et buste) amènent avec précision l'élève dans une posture « à mi-hauteur »[330]. 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) : 1er essai, La classe expérimente le jeu des statues en trois points de contact.

Les élèves entreprennent alors des jeux de 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, expérimentent 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.[331] 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 la séquence 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. » [332] 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 statue[333] 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 en position solide » [334], mais aussi sur la précision et la sécurité

[329] Séq5sc1TDA148.

[330] Séq5sc1TDA150P.

[331] Séq5sc2TDA153E. - Séq5sc2 TDA154Ant.

[332]Séq5sc3TDP155P.Séq5scène3TDP156E.-Séq5sc3TDP157P.-Séq5sc3TDP158é-Séq5scène3TDP159P.-Séq5sc3TDP160P.

[333] Séq5sc3TDP3161P.

[334] Séq5sc3TDP161P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

des poussées opérées par le sculpteur (« être délicat avec la statue »).[335]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 en premier lieu l'exposé des consignes de sécurité pour le « voltigeur »[336] mais aussi pour le porteur qui doit être solide[337]. P. utilise à nouveau la démonstration pour dégager les traits saillants d'un porter statique dans sa phase de montage et de démontage. Il se met en jeu[338], pour illustrer les consignes de montage[339] et de démontage[340]. 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. »[341] 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 en les adoptant, à la fois leur sécurité et la maîtrise du porter. D'autre part, la durée du maintien du porter (ici trois secondes) semble être une durée optimale à la fois pour des conditions de sécurité (ne pas faire supporter au porteur une charge trop longtemps) mais aussi pour permettre au spectateur d'apprécier à la fois la plastique et le sens de la forme acrobatique.

Séquence 6 : le soulever du « voltigeur »

A partir de ces mises au point sur les postures adoptées, P. enclenche une nouvelle séquence, inspirée par le travail de Brun (2006). 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 de la séquence 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 suffisantes sur le premier porteur pour que la posture reste équilibrée, malgré la perte d'appuis plantaires du voltigeur, provoquée par le 2ème porteur.

Scène 1 (2'05) : Explication et démonstration

[335] Séq5sc3 161P.-Séq5sc3 166P.
[336] On désigne ainsi, l'acrobate qui est porté par le «porteur ».
[337]Séq5sc3 167P.
[338] Séq5sc3TDP172P.
[339] Séq5sc3 TDP168P.
[340] Séq5sc3TDP 171-172P.
[341]Séq5 sc3TDP173P.-Séq5sc3TDP174E.-Séq5sc3TDP175P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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. (Séquence6scène1TDA200Bra). P. : « Quelqu'un a une autre idée, plus facile ? (Séq6scène1TDP201) - Hel se lève- Montre un peu ». (Séq6scène1TDP203)		

Hel se glisse sous Val et soulève les pieds Val se retrouve en équilibre sur deux porteurs-	P : « ouais stop, et on re-démonte de la même façon »	-Hel se dégage (Séq6scène1TDA204Hel)

	P. s'approche : « à toi maintenant Ant tu te relèves-P. accompagne le mouvement de relever- (Séq6scène1TDA205P.)

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 »[342]. 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. Il va

[342] Séq6sc1TDP201P.

alors s'engager 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 modalité de soulever des jambes de Val : soulever avec le dos[343]. 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.[344] 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 sculpture[345].

Scène 2-3-4 : les essais du groupe de Val

Nous allons suivre plusieurs essais réalisés par le groupe de Val et suivre les différentes évolutions des deux nouvelles sculptures. Lors du premier essai, le groupe répète ce qui a été réalisé lors de la démonstration. Le groupe va alors prendre l'initiative d'une modification de la première statue : Ant se dégage du porter et semble montrer tel un prestidigitateur le corps de Val qui se trouve donc en équilibre 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.[346]). Le groupe s'engage dans la construction de la deuxième sculpture que nous avons appelé « la chaise à deux places » Le groupe expérimente plusieurs solutions. Pour le premier essai Ale est en quadrupédie, Bra s'assoit sur son dos. Puis Val et Ant s'assoient sur les genoux de Bra. Sous cette pression Ale s'écroule entrainant les autres dans sa chute. Le groupe essaie à nouveau sans succès[347]. Après un temps de flottement où l'on observe des simulacres de combat au sein du groupe[348], il semble que 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'écroule[349]. Un nouvel essai s'ensuit mais c'est alors 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

[343] Séqe6sc1TDA204Hel.
[344] Séq6sc1TDA205P.
[345] Séq6sc1TDA206P.

[346] Séq6sc2TDA208à218 1er essai - Séq6sc3TDATDP219à224 : 2ème essai
[347] Séq6sc3TDA219

[348] Séq6sc3TDA220

[349] Séq6sc3TDA224

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

ne pas fragiliser la sculpture : il met ses épaules sur les omoplates de Val et laisser ses pieds au sol pour assurer ainsi une répartition des masses. Ant et Ale viennent alors s'assoir 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[350] 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[351]. 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, Antinflige 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 s'affale pour se mettre en quadrupédie, chacun alors remplit son rôle jusqu'à la stabilisation finale de la « chaise à deux places»[352]. 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 démonstrations entre pairs, de manipulations des uns par les autres, de choix de porteur d'interrogation de l'enseignant. C'est ainsi que pour la première statue, ils parviennent en plus de la stabilité, de donner l'illusion d'une statue en « lévitation » et que la deuxième statue se stabilise après le repérage dans le groupe des « meilleurs porteurs ».

	La sculpture « la chaise à deux places » après plusieurs essais.

Scène 5 (1'02): la mise en spectacle

[350] Séq6sc4TDA225gpeVal.

[351] Séq6scène4TDA226gpeVal

[352] Séq6sc4TDA226bAnt Val

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

P. intervient auprès des spectateurs pour leur indiquer les critères d'observation qui s'organisent autour de la sécurité[353] et des deux autres critères annoncés dès la première leçon et répétées en début de leçon 4 : l'expression, l'originalité et la difficulté[354].

Scène 6 (1'20) : Spectacle du groupe de Val :

Le groupe réalise la séquence de circulations et des porters comme réalisés pendant la phase de répétition[355]. Des applaudissements concluent la séquence

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[356]. Si Val repère un problème lors du porter :« (…) je ne m'appuyais pas vraiment sur Jor » P. le rassure en insistant sur l'effet produit : « Ce n'est pas grave, l'important c'est d'en donner l'illusion aux spectateurs »[357] 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 »[358]. « 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 compliqué. »[359] . Cette intervention s'attache à la problématique posée à l'expert comme au débutant de régler la contradiction entre faire à la fois difficile et original tout en assurant la stabilité, la maîtrise et la sécurité des artistes.

<u>Séquence 7 :</u> 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 deux

[353] Séq6sc5TDP230P.
[354] Séq6sc5TDP230P.
[355] Séq6sc5TDA232gpeVal.- Séq6sc5TDA233gpeVal.

[356] Séq6scène7TDA234P. -Séq6scène7TDA235E -Séq6sc7TDA236P.)

[357] Séq6sc7TDA237Val

[358] Séq6sc7TDA238P.à TDP243Hel.

[359] Séq6sc7TDA244P.à 248P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

points c'est son nez, Pau c'est la main etc... »[360]. 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'inscrire[361]. 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.[362] 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 et reconnus par les élèves.[363]

4.2 : L'analyse leçon 4 sous formes de jeux, *jeu d'apprentissage* et jeu épistémique

4.2.1 : Les jeux d'apprentissage

Les *jeux d'apprentissage* sont pilotés par des contraintes fixées par l'enseignant et des démonstrations aux fonctions différentes. 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 ? »

4.2.1.1 : Quelle modification du milieu ?

Le *milieu* proposé est un milieu d'expérimentation alternant phase de démonstration-manipulation, phase de recherche en groupe et de représentation. La séquence « tiré par un fil imaginaire » et la séquence 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

[360] Séq7sc1TDP250P.
[361]Séq7scène1TDP253 à TDP266Adr.

[362] Séq7sc1TDP270Adr à TDP291Que.

[363]Séq7sc1TDP292Pau àTDP296Adr.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 séquence motrice complexe.[364] 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 : quelle avancée dans le temps ?

Le *milieu didactique* est rythmé par des phases de démonstration, d'improvisation, des temps de spectacle et d'écriture. Comme nous l'avions 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 & Santini, *Op.Cit*), c'est bien ce qu'en font les protagonistes qui peut rendre compte du principe d'autonomisation des élèves vis-à-vis du contrat fixé. La leçon quatre est pilotée à chaque nouvelle contrainte du contrat par des

[364] Séq3scè1

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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)[365] ou un groupe d'élèves qui suit à distance les directives de l'enseignant[366]. 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). Dans le paragraphe suivant, nous suivons au travers des séquences, comment le savoir « passe de mains » : de l'enseignant vers les élèves pour devenir un moyen d'émancipation : les élèves dépassent les consignes du jeu pour faire du jeu « commandé » leur propre jeu : *proprio motu* (Sensevy, 2007).

4.2.1.3 : Evolution des responsabilités**.**

Chacune des phases de démonstration – manipulation organisées par P. 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 alors 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 ». D'autre part, pour convaincre le spectateur (« On y croit ! ») il faut aller au bout de la direction et du sens initial donné 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

[365] Séq3sc1 : le fil imaginaire : P. et Ade (« tirée par le pied »)- Séq4 sc1 : P. manipule Jor pour expliquer le façonnage de la statue en trois temps.
[366] Séq4sc2 : Démonstration du groupe de Val sur le jeu de statues et des sculpteurs, sous la directive de P. Séq5sc1 : Hel et Jim démontrent avec l'aide de P. la statue en trois points de contact autres que les mains.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 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 première : 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 la séquence du « fil imaginaire ». Le fil imaginaire emmène les élèves à conduire un déplacement emmené 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 (Séq4sc2TDA115gpeVal)

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 entraine 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 contingences 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 et en émancipation.

5 : Analyse a postériori 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 2ème type d'événement les phrases en poids contre poids)

Objectif de la séance : 1. Fixer la 1ère phrase en poids contre poids travaillé en s4 (circulation-portés statique-circulation). 2. Créer une 2nde 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 »

1ère phase (reprise du travail leçon 4) : Courir sur l'espace scénique tiré par « un fil imaginaire attaché à l'une des partie de votre corps (coude, tête, etc…)

2ème 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 connaitre) 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.

3ème 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.

4ème phase : Spectacle par ½ classe : Respect du contrat-Originalité, on y croit on y croit pas ?

Partie 2

Objectif : *Amener la 2ème phrase en poids contre poids comportant une statue dynamique*. Amener les groupes à construire un ballet collectif au cours duquel se joue un scénario

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 1er sur lequel on retrouve la circulation d'échauffement (les « tirés » par 2 ou 3) et le 2nd ou 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), flashs, 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 2ème sculpteur intervient pour supprimer les appuis du 1er 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 des séquences 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 séquences

Séquence 1 (1'55) : Explications de la leçon.

Séquence 2 : (les circulations)

Scène 1 : (1'18) circulation « tiré par un fil imaginaire, 1er essai.

Scène 2 : (1'18) Démonstration de la circulation « Tiré par un fil puis par un partenaire »

Scène 3 : (1'07) : 1er essai par la classe « tiré par un fil imaginaire puis par un partenaire »

Scène 4 : (2'50) : Mise au point – démonstration d'Adr et de Que.

Scène 5 : (3'18) : 2ème essai de la classe.

Scène 6 : (2'10) : Nouvelle consigne « se relayer » démonstration de Lau et Clé.

Scène 7 : (1'16) : 1er essai sur cette nouvelle consigne « se relayer »

Scène 8 : (3'40) : Explications – démonstration de Tip et Lau manipulées par P. et 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'') : Scène 11 (34'') : Mise au point et démonstration de P. avec Lau sur le « 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) : Discussion confrontation spectateur- Démonstration d’une course au ralenti (P.et Clé).

Séquence 3 : les porters dynamiques

Scène 1 : (5’46) : Explications et définition du porter dynamique et démonstration de Bra et Que.

Scène 2 : (5’43) : 1er 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) : 2ème essai Observations des verts (le groupe de Flo).

Scène 5 : (1’22) : Explication : on enchaine 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

Séquence 4 : prospective leçon suivante

Scène 1 : 4’30

5.1.4 : La mise en intrigue didactique**.**

L’intrigue de la leçon 5 se développe autour de deux thèmes d’enseignement. Dans la séquence 2, chaque groupe doit concevoir par duo ou trio une nouvelle circulation « tiré par une partie du corps » en relais. Dans la séquence 3, les groupes doivent concevoir deux porters dynamiques. L’enchaînement de ces deux séquences avec la séquence réalisée à la leçon 4 (circulation et le porter statique) se réalise en fin de leçon. A la séquence 1, P. expose la leçon et la prospective d’un futur « filage »[367]. 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 tire[368]. Après cet échauffement[369], P. explique en démontrant

[367] Le *filage* est un terme technique qui désigne dans les activités artistiques une répétition où sont enchaînées les différentes scènes. Séq1sc1 TDP 3P
[368] Séq1sc1TDP5-7P
[369] Séq1sc1TDA6E

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d’une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

avec une élève la nouvelle tâche à réaliser (scène2)[370] P. alors présente son coude en avant : « elle me tire par le coude et je la suis » - Ils démontrent. 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. Si les déplacements individuels « tiré par une partie du corps » sont originaux, les circulations en duo se font la plupart par la main, sans contraste de vitesse ni grand engagement : celui qui est « tiré » trottine derrière le « guide » en riant[371]. P. après avoir observé et évalué la production des élèves, propose 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. A la scène 4, P. rend compte aux élèves de leurs productions en mettant en évidence le caractère similaire de leurs productions : beaucoup d'entre eux circulent en se tenant la main. P. réalise alors une démonstration avec Ale : il le tire par la tête et se déplace à reculons.[372] 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.

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 (Séq2sc4TDP22P.	*P. lui saisit la tête et l'entraîne dans une circulation en arc de cercle mais aussi vers le bas puis le haut.*) (Séq2sc4TDP23P.)

P. lui saisit la tête 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

[370] Séq2sc2TDA16P.

[371] Séq2sc3TDA21P.

[372] Séq2sc4TDA22P.23P.)

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

montant le coude puis en le descendant jusqu'à l'amener au sol à plat ventre (coude, contraste de vitesse et de niveaux)[373]. Cette scène est l'occasion aussi 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.[374] D'autre part, il s'assure de savoir si les élèves se sont concertés pour savoir qui sera le « guide » de la circulation. P. : « on s'est mis d'accord sur qui commande ? » [375]

	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. (Séq2scène4TDA24QueAdr)

Le deuxième essai de la classe lors de la scène 5 : (3'18) révèle de nouveaux comportements. Flo a « affiné » sa circulation individuelle « tiré par un pied », il joue sur les contrastes d'énergie et de niveaux haut bas, il implique son corps dans la totalité, l'intention est repérable, mais lorsque il s'agit pour lui d'aller chercher Clé, « le charme » est rompu : il se dirige vers elle en marchant 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		

[373] Séq2sc4TDA24QueAdr)

[374] Séq2sc4TDP26P.
[375] Séq2sc4TDP26P.

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 (…) (Séq2 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 (…) (Séq2 sc5E TDA27) *Flo est en posture allongée sur le sol la jambe en l'air, Clé saisit sa jambe et le fait glisser sur les fesses.* (Séq2sc5E 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.[376]

A la scène 6 (2'10) : P. amène une nouvelle consigne « se relayer » en tant que guide à chaque changement de zone[377]. 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 guident alternativement par la main[378] 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. : «Si je me déplace, je m'arrête, je me déplace, ce n'est pas bon, vous devez faire en sorte, qu'il n'y ait pas d'arrêt, pas de temps mort »[379].

[376] Séq2sc5TDA27E

[377] Rappelons que P. a divisé à la craie l'espace scénique en quatre espaces identiques.

[378] Séq2sc6TDP28P.

[379] Séq2sc6TDP28P.

(…) 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 » (Séq2scène6TDP28P.)

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.[380]

Scène 7 (1'16) : 1er 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 oublient le relais et entraînent Lisa par la main. Les trois filles trottinent en riant et finissent par percuter le groupe des garçons[381]. 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 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. [382] Seul 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

[380] Séq2sc6TDP32P.
[381] Séq2sc7TDA38E.
[382] Séq2sc7TDA35E- 37E.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Ici P. intervient directement sur scène et cherche à interpeller la classe sur la nécessité de faire un relais en continuité. Il utilise une démonstration en manipulant un duo (Tip et Lau). Il organise leur déplacement et le relais. Il indique que la prestation de Que et Adr répond plus aux attentes de la tâche[383]. Les deux groupes réalisent à nouveau la tâche sans grande transformation de leur comportement.[384] 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 ! (…) (Séq2 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 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.[385]

[383]Séq2sc8TDP41P.
[384] Séq2sc8TDA45.
[385] Séq2sc8TDA53gpeAde

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Mar tire maintenant Ade qui est allongée à plat ventre sur le sol et regarde les spectateurs. (Séq2sc8TDA53gpeAde)

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 »[386] déclarent-ils. P. insiste sur le rôle de celui qui est manipulé et qui doit réagir comme un « pantin » sous la conduite du guide[387]. 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 »[388].

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[389]. Une discussion s'engage entre le chercheur et l'enseignant. Pour le chercheur, la vitesse induite vraisemblablement par la musique ne favorise pas les ressentis entre le guide et le guidé[390]. Suite à cette discussion P. décide d'intervenir pour aider le duo à se concentrer davantage sur le jeu de tirade et de circulations. C'est ainsi qu'il propose aux élèves une démonstration avec Lau avec lenteur. P. saisit le bras de Lau, le tire vers lui, puis le repousse puis tire à nouveau avant de s'engager dans un déplacement (P. commente en disant « je feinte, je feinte ») Ce « stratagème » utilisé par P. semble avoir pour objectif à la fois d'amplifier « les ressentis » entre tension et relâchement entre guide et «guidé» et de créer un impact visuel chez le spectateur qui a ainsi le temps de saisir le type de relation entre les deux acteurs[391].

[386] Séq2sc9TDP55Ade

[387] Séq2sc9TDP56P.

[388] Séq2sc9TDP58E

[389] Séq2sc10TDA62-63gpeAdr-gpeHel

[390] Séq2s10TDP63

[391] Démonstration de P. avec Lau sur le « ressort » dans la circulation. (Séq2sc11TDA64P.-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- (Séq2sc11TDA64P.-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. (Séq2sc12TDA67Que Adr)

Que s'arrête et bascule au sol, Adr le dépasse, saisit son pied et le traîne sur le sol (Séq2sc12TDA68-69 Que Adr)

La démonstration de ce nouveau jeu semble convaincre Que et Adr qui concentrés, s'entraînent avant le lancement de la musique[392]. Visiblement ce jeu de tirades présenté par P., les amuse. La musique démarre. Ils jouent sur tirade, tirade puis circulation, Que se déplace en arrière pour entraîner Adr. 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

[392] Séq2sc12TDA67Que Adr.

saisit le pied tendu de Que pour l'entrainer dans une glissage sur le dos[393]. 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[394]. Que et Adr réalisent trois fois de suite les relais ainsi construit..

Scène 13 (2'15) : Confrontation – discussion avec les spectateurs.

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.)[395]. 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. Tu peux le prévoir, tu sais que tu vas tomber. [396]

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 ?[397] 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.

[393] Séquence2scène12TDA68Que Adr.
[394] Séq2sc12TDA70Que Adr
[395] Séq2sc13TDP73-74P
[396] Séq2sc13TDP79P.
[397] Séq2sc14TDA82Ade-83Ade

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Ade pour amener sa partenaire au sol n'hésite pas à faire un croche-pied, elle la tire par une main (2'') sa partenaire saisit son pied pour la faire chuter et là les rôles s'inversent. (Séq2sc14 TDA82Ade)

Ade est saisie par le pied et chute ; sa partenaire la fait glisser sur le sol, Ade passe devant les spectateurs en les regardant. (Séq2sc14 TDA83Ade)

Sous la directive de P., le groupe cherche à exploiter la lenteur, on voit alors Ade, Mar et surtout Flo[398] qui joue sur l'amplitude et la décomposition de ses mouvements. Cette lenteur et décomposition du mouvement renforce l'effet comique des situations.

Flo essaie de jouer sur la lenteur en se déplaçant tel un cosmonaute en apesanteur (…) (Séq2scène14TDAFlo84)

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 :

[398] Séq2sc14TDAFlo84

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.[399]

	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 (Séq2sc15TDP90P.)

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[400]. Se moquant gentiment de Clé qui rit de ses remarques, il demande à Flo de la remplacer.[401]Tous deux s'engagent alors dans le mime d'une course au 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[402]. P. reprend la démonstration avec Clé qui s'engage ici un peu plus.[403] Clé semble avoir compris le sens 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.[404]P. suggère aussi des artifices théâtraux pour amplifier l'illusion : faire des grands mouvements de bras pour faire croire à un grand déséquilibre dans le déplacement.[405]

[399] Séq2sc15TDP90P.
[400] Séq2sc15TDP91P-TDP92P.
[401] Séq2sc15TDP91P-TDP95P.
[402] Séq2sc15TDP91P-TDP96P
[403] Séq2sc15TDP96P.
[404] Séq2sc15TDP101P.
[405] Séq2sc15TDP100P.

P. : je tire au ralenti et Clé est là

(il l'imite bras ballants sans expression - les élèves rient et Clé aussi) (Séq2scène15TDA92P.)

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. (Séq2sc15TDA93P.-94Flo -TDA95P.)

On est tous les deux au ralenti et on joue sur les personnages, on amplifie le mouvement (Séq2sc15TDA96P.)

P. engage un jeu de tirer pousser au ralenti. tu dois amplifier le mouvement au ralenti. (Séq2sc15TDA 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) (Séq2scène15TDA 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 (Séq2scène15TDA 100P.)

P. : Non au ralenti, au ralenti. Aussitôt Clé rectifie son déplacement. (Séq2sc15TDA101P.) Et à la limite Clé est déséquilibrée et elle se rattrape en faisant tourner son bras-(Séq2sc15TDA 102P.)

P. s'est placé derrière Vale (donc face aux spectateurs, lui saisit le bras droit pour imager le bras tiré, et le bras gauche auquel il fait faire des cercles (Séq2scène15TDA103P.)

Séquence 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 mouvement[406]). Bra et Ant réalise un « saute-mouton » qui s'écroule au premier essai[407] 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. :

[406] Séq3sc1TDP106Hel-TDP109E

[407] Séq3sc1TDP103P. Séq3sc1TDP104P.

« Normalement il ne doit pas bouger, je dois m'alléger au maximum. Recommence (2'') Toi tu es dos plat, les jambes semi-fléchies »[408].

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 (Séq3scène1TDP113P.) 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* (Séq3scène1TDP114P.)

Il réalise pour le deuxième type de porter dynamique (porter qu'il appelle le *porter ventouse*[409]) 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 ? P. répète la réponse des élèves : droit ![410]. Les groupes doivent rechercher deux porters dynamiques.

P. : (…) tu passes ta main dernière 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,* (Séq3scène1TDP122). *P. tourne sur lui -même, Que lève un bras en direction de ses camarades et rigole, les élèves rient* (Séq3sc1TDP122)

[408] Séq3sc1TDP117P.

[409] Séq3sc1TDP122P.

[410] Séq3sc1TDP124 à 129P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Scène 2 (5’43) : 1er 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’Hel[411], le *porter ventouse* pour le groupe d’Adr[412]. 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.[413] Ant, comme il l’a déjà fait en leçon quatre, organise le groupe et demande à Ale plus grand de devenir alors le 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. (Séq3sc2TDA141gpeVal)	Les bleus (groupe d’Hel) s’essayent au saute-mouton. TDA (Séq3sc2TDA136gpeHel)	Ant cherche à reproduire le porter qu’il a fait en démonstration avec P. (Séq3sc2TDA 145gpeVal)

Bra et Ale sont côte à côte à plat ventre au sol. Ant effectue une roue au-dessus d’eux (…) (Séq3sc2TDA141gpeVal)	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. (Séq3sc2TDA143gpeVal)	

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 alors s’assoir, avec les bras croisés 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 catapulqué fait un

[411] Séq3sc2TDA136gpeHel

[412] Séq3sc2TDA138gpeAdr

[413] Séq3sc2TDA141gpeVal –TDA142gpeVal

bond en avant. Le porter est entériné par le couple qui s'amuse de sa trouvaille[414]. 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 catapulque vers l'avant (Séq3sc2TDA138gpeAdr)

Scène 3 (2'18) : Explications mise au point des critères des porters dynamiques

A l'issue de cette première expérimentation, P. va demander aux élèves d'enchaîner sans temps morts la circulation inventée au début de la leçon avec les deux porters dynamiques.[415]

A la Scène 4 (1'45) : les groupes[416] 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 leçon[417] 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.[418] Seul le groupe d'Adr a travaillé les phrases en poids contrepoids. 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. (Séq3sc6TDA 169-170Flo.)

[414] Séq3sc2TDA138gpeAdr
[415] Séq3sc2TDA147P.
[416] Séq3scène4TDA157 à 161gpeAde
[417] Séq3sc5TDP162à 166P.)
[418] Scène 6 (5'12) : essai du groupe d'Ade et Flo : Séq3sc6TDA169 à 171P. gpeAde

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 des contrastes d'énergie et de rythme puis réalisent le jeu de la statue : Ade voltigeuse se stabilise sur le dos de ses partenaires. [419] S'ensuit les circulations par deux : Mar saisit le bassin de Pau la fait tournoyer pour la mettre au sol, s'ensuit leur porter en quadrupédie[420]. Adr et Que ont réalisé leur *porter catapulte*.[421]Les deux duos réalisent ensuite *le porter ventouse*[422] 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 par l'intégration de nouveaux savoirs qu'il nous faudra analyser plus loin.[423]

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 PauAdr se relève en roulant sur le côté très lentement. Pau bascule et finit assise au sol.(…) les garçons remontés du 1er porter circulent, Adr coude haut et son partenaire à cloche pied. Puis Adr est entraîné par son partenaire qui l'a saisi au coude. (Séq3sc7TDA178 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. (Séq3scène7TDA gpeAdr182)

[419] Séq3sc7TDA176-177-178gpeAdr
[420] Séq3sc7TDA179-180gpeAdr.
[421] Séq3sc7TDA182gpeAdr.
[422] Séq3sc7TDA184gpeAdr.
[423] Séq3sc7TDA176à185gpeAdr.

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. (Séq3scène7TDA gpeAdr183)

(…) ils réalisent le porter ventouse (…) Tous les deux s'engagent (…) en reprenant leur posture coude pour Que et à cloche pied pour Que. (Séq3scène7TDA 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 ? » [424] 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).[425] 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 »[426]et interroge les élèves sur le respect des consignes de sécurité[427]. 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 »[428]

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

[424] Séq3sc8TDP186P.

[426] Séq3sc8TDP188P.
[427] Séq3sc8TDP192à197.
[428] Séq3sc8TDP197 à 199P.

rampe[429]. 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 porters[430] se déroulent sans encombre.

Scène 10 : Les acteurs (verts) devant les spectateurs :

Comme pour le groupe d'Adr, 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, si il y a eu des hésitations, celles-ci ne se sont pas trop vues 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*[431]. Puis dans un deuxième temps, il demande aux spectateurs des conseils pour les acteurs. Ade (vert) explique que le groupe n'ait pas été suffisamment devant le public. P. amène[432] 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 et que l'on ne profitait pas trop de ce qu'il y avait derrière ? » 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.

Pourquoi c'est complexe? Est-ce que c'est facile de tenir quelqu'un par les mains ? On met en jeu quoi ? On risque quoi ?(Séq3sc10TDP204P.) E : elle peut perdre l'équilibre ! (Séq3scène10TDP205E)

[429] Rampe : devant de la scène.
[430] Mar est en quadrupédie au sol, Clé est debout au-dessus de Mar, Ade s'agrippe au dos de Clé.
[431] Séq3sc10TDP202P.
[432] Séq3sc10TDP206 à 208P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Séquence 4 : (4'30)

P. termine la leçon par un bilan et une prospective sur les leçons à venir.[433] Il s'attarde sur ce que sera le 4ème événement (coup de projecteur) à placer lors du filage[434]où chacun devra choisir un numéro personnel entre acrobatie, jonglerie, théâtre[435]. 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 semblant implique pour que l'on ait quelque chance d'être crédible d'être dans un jeu permanent. Cette permanence du jeu d'acteur 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* sont pilotés par des contraintes fixées par l'enseignant et des démonstrations aux fonctions différentes. 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* des différentes séquences. 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

[433] Séq4TDP211P.
[434] Le filage est une sorte de répétition générale avant la première (première représentation officielle)
[435] Séq4TDP213-214P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

est orienté par cette question épistémique inhérente au cirque : « C'est complexe ? C'est original ? » L*es jeux d'apprentissage* que nous avons conçus trouvent leurs fondements dans les *jeux épistémiques source* (*épistémè* : histoire épistémique) des circassiens experts qui lors des acrobaties portées mènent une activité technique de création 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,* ou le passage du jeu ordinaire à un jeu épistémique émergent.

Par la décantation des activités de la leçon, 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.* C'est ainsi que nous repérons trois moments significatifs de ce « passage » :

a) Les élèves passent d'un jeu enfantin (au sens d'ADP, 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* dans la continuité du mouvement.

b) Les élèves passent d'une circulation en course dynamique de type usuel au mime d'une course au ralenti pour introduire un jeu d'acteur.

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 *contrat* 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

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 *extra-ordinaires*, l'enseignant alterne des phases d'improvisation[436], phases de *coups d'œil*[437] où les spectateurs donnent leurs avis, phases de spectacle[438], phases d'explications et de démonstrations[439] 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 par exemple : s'arrêter en posture à l'arrêt de la musique (Séq2 Sc1), mais aussi par des composantes d'espace (se répartir dans des espaces différents (Séq2-Sc1), faire le relais de la circulation à chaque changement de zone (Séq2Sc7), faire les circulations du fond de la scène à l'avant-scène (Séq3Sc2), partir d'une coulisse réaliser son filage et sortir par d'autres coulisses ou la même (Séq3Sc5) ou encore une variable motrice celle de jouer sur la lenteur (Séq 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.

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, lors de la Séq2Sc3 réalise dans sa majorité des circulations en « tirant » leurs partenaires par la main. Ils trottinent 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

[436] Phase d'improvisation expérimentation Séq2 sc3, sc5, sc7-Séq3sc2.
[437] Rappelons que nous empruntons cette expression à L. Lemai (Groupe disciplinaire FPC Lille)
[438] Spectacles : Séq2 sc10, sc12, sc14. Séq3 sc4, sc6, sc7, sc9.
[439] Phase de démonstration explications Séq2 sc2, sc6, sc8 et 11. Séq3 sc1, sc3, sc4, sc5.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 cette démonstration, 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)[440]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 relais[441] 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 (Séq2Sc8) réalisent une démonstration commentée par P., puis la classe fait un premier essai donné à voir aux spectateurs qui déclarent alors, ne pas voir de relation différenciée entre le *guide* et le *suiveur*[442]mais aussi des arrêts à chaque changement (Séq2Sc9). 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.[443] 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 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

[440]Séq2sc4TDP26P.
[441] Séq2sc5TDA27E
[442] Ade : « on dirait qu'ils courent à deux » Séq2sc9TDP55Ade- Séq2sc9TDP56P.
[443]Séq2sc11TDP64P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 [444] Ces deux couples s'inscrivent dans *un jeu épistémique émergent*, ils s'inscrivent d'emblée 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 (…) Pour progresser, il a besoin du jeu qui s'établit entre eux lors de chaque séance et de la complicité établie dans le danger. » (…) (Cougoule, 2004b, p. 29).

b) Nous allons suivre 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 ralenti[445], 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 repéré par les spectateurs. 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[446]. 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[447]. 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 auraient pu le jouer les clowns *Barios*[448] dans une de leur *entrée clownesque* (Rémy, 1962) où il s'agissait 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 :

[444] Séq2sc14TDA82Ade

[445]Séq2sc14TDA85Clé
[446] Séq2sc15TDP87-88-89
[447] Séq2 scène15TDA87-88Flo Séq2 scène15TDA89-90Clé
[448] Le célèbre trio *Les Bario* a débuté sa carrière en 1958 en faisant les beaux jours de la Piste aux Etoiles.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

énorme balle qui par trucage, sort du canon du révolver se déplace lentement dans l'espace, visage menaçant puis grimaçant de celui qui, touché par la balle qui le transperce de part en part, s'affale au sol avec des mouvements amples et décomposés comme dans un film au ralenti.

c) Nous allons suivre maintenant, comment les élèves passent de la reproduction de porter dynamique à la conception d'un porter singulier difficile et original par identification des traits significatifs du porter. P. fait réaliser une démonstration un porter dynamique, le *saute-mouton* à Ant et Bra (Séq3- 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 de la démonstration a permis 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 »[449]. Lors de la phase de recherche, Adr et Que expérimente 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 sur le côté et chute. Ici la chute va devenir occasion d'improvisation. 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 de relever la performance, c'est un porter original qui enclenche un jeu d'acteur (scène 8).

5.2.1.3 : Evolution des responsabilités.

Nous allons relever dans le *milieu* proposé pour l'apprentissage des porters dynamiques 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

[449] Séq3Sc1.TDP125à128

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

aussi d'autres porters qui comportent les signes distinctifs ou *signes-processus* (Montais-Level, 2012) d'un porter dynamique[450] : « ou le porteur bouge, ou le voltigeur bouge » ainsi que les éléments sécuritaires de réalisation. On repère le *porter catapulte* d'Adr et Que ainsi que l'Appui Tendu Renversé (ATR) d'Ant sur les pieds Ale (Séq3Sc2). 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, 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[451]. La question des gabarits est une question posée aux artistes. C'est ainsi que 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 ainsi 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 » (Cougoule, *Op.Cit*, p.28). On entre ici dans la problématique de la répartition des gabarits utilisée par les experts qui décrivent ainsi les deux rôles : la voltigeuse « casse-cou » (Ade) et les porteurs qui expriment « la force tranquille » (Clé et Mar) (Cougoule, *ibid*, p.29)

5.2.2 : Le jeu épistémique :

Une question se pose maintenant : A quel jeu épistémique les élèves se sont rendus capables de jouer lors des *jeux d'apprentissage*? Reprenons les trois descripteurs.

5.2.2.1 : Les émotions :

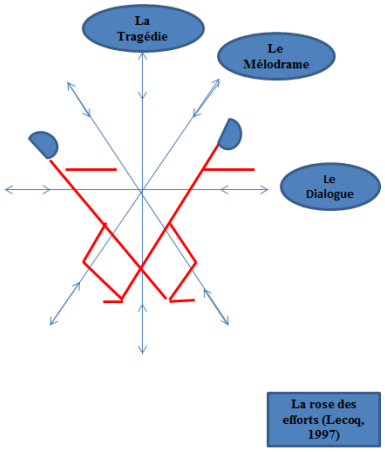
Les mouvements alternés du tirer/ pousser, appartiennent à ce que Lecoq (1997) a défini comme étant *la rose des efforts* (*Ibid*, p.91). Ces efforts s'exercent dans des directions différentes : *les verticales, les horizontales* et *les obliques* et symbolisent selon lui trois mondes dramatiques qui définissent l'humanité. C'est ainsi que « Le tirer/pousser » de face

[450] Séq3Sc 1TDP106 à112

[451] Séq3sc2TDA142-143TDAgpeVal

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 zénih 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 contrepoids renvoient à des symboliques fortes de cette humanité.



La rose des efforts (Lecoq, 1997)

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 Lecocq (*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 (…) (Del Perurgia, 2007). Ces 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 tournoiements des manèges) (Del Perurgia, *Ibid*). 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 re-création : la piste devient alors cour de re-création : 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 déclenchés 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 »[452]qui déclenche une chute et finie par un porter. Comme nous avons cherché à le mettre en évidence 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 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'épistèmie* 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 traînée[453]ou que Flo traîné par Clé attrape un dossard, l'agite et fait signe au public[454]. 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 savoirs et 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

[452]Séq3sc7TDA197gpeAdr.
[453] Séq2sc14TDA83Ade.
[454] Séq2sc14TDA85Clé.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

s'inscrivent à la fin de la leçon, grâce à la bascule sémiotique dans 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.[455] 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 de l'enseignant. La leçon 5 voit donc l'émergence et la diffusion de savoirs spécifiques à l'*écoute* entre partenaires. En effet, on repère 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

[455] Séq3Sc1TDP114à 117P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

« 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 captes 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.

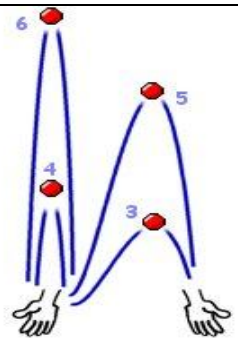
Objectif : Introduire le 4ème événement : le« coup de projecteur »puis filage

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*

	Les trois premiers lancés sont un peu spéciaux : "0" correspond à une main vide "1" correspond à une passe directe "2" correspond à une balle que l'on garde dans la main

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…	

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) - *boite* (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	Entrée	Evénement individuel	Phrase en PCP statique	Phrase en PCP dynamique	Sortie
2		Phrase en PCP statique	Evénement individuel	Phrase en PCP dynamique	
3		Phrase en PCP dynamique	Phrase en PCP statique	Evénement individuel	

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 la séquence individuelle - Intégration de l'événement individuel (jonglage en s7 et s8 au choix).

Phrase en		**COMPLEXE**	**ORIGINALE**

PCP 1			
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 1er 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 1er 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 :

Le contrat 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 des séquences de la leçon 6.

Cf. Annexes 9 : Description Leçon 6.

6.1.3 : Présentation synoptique courte de la leçon 6.

Cf. Annexes : Synopsis leçon6.

Séquence 1 : (4'54) Appel et explications de la leçon:

Séquence 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 le déroulement de la leçon.

Séquence 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.

Séquence 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 évènements (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.

La mise en décantation des interactions verbales, corporelles de la classe entre deux moments-clés de la séquence 1 à la séquence 4, nous permet de suivre l'intrigue didactique.

A la séquence 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.

A la séquence 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 d'apprentissage : « On fait, la phrase en poids-contrepoids n°2, circulation, porter, circulation. »

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Scène 2 (5’04) : Les élèves enchainent avec engagement les circulations en poids contrepoids et les différents porters. Plusieurs fois de suite le groupe d’Ade, Flo, Mari et Clé répètent leurs séquences.

Séq2sc 2TDA9gpeAde et Séq4Sc10TDA174 Ade

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.

Scène 3 (2’18) : Explications de P. sur le déroulement de la leçon

P. explique le filage « l’enchaînement des événements » et *le coup de projecteur* avec le choix entre la jonglerie et l’acrobatie. P. explique 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 ».[456]

Séquence 3 : Apprentissage jonglage à deux balles

Scène 1 (6’12**) :** La classe imite les démonstrations de jonglage de P. qui utilise la notation *site swap* apprise en Leçon 1. P. debout sur un banc surplombe la classe et utilise des grosses balles pour favoriser la perception. Chaque figure démontrée est commentée par P. Les élèves jonglent, certains ont les mains à hauteur du nombril, d’autres les mains entre la poitrine et le nombril, les pieds sont légèrement écartés comme Clé. Certains élèves comme Clé détournent

[456] Séq2 sc3TDP13P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d’une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

la complexité des lancers 1 en réalisant des transmissions de main à main à hauteur de poitrine. [457] P. relève le comportement : « Tu triches, tu fais du main à main »

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. (Séq3scène1TDP30P.)

Les « M'sieur ! M'sieur ! » fusent alors pour réclamer l'attention de P. qui approuve les démonstrations des élèves avec des « Ouais ! Ouais ! C'est ça ! (…) Nickel, c'est ça ! [458] P. passe ensuite à la jonglerie *illusion* avec les *Yo Yo* et les *Oy-Oy*.[459] 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 (illusion que la balle tient seule) 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, pour beaucoup en réussite[460]. P. insiste pour la balle soit toujours visible pour le spectateur: « Je dois montrer ma balle, forcément parce que j'ai des spectateurs, alors je m'applique (…) [461]

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* (…) (Séq3sc1TDP43P.)

Scène 2 (3'05) : Construire une routine de plusieurs figures à deux

[457] Séq3sc1TDP30P.
[458] Séq3sc1TDP36P.
[459] Séq3sc1TDP39P.
[460] Séq3sc1TDP40E.
[461] Séq3sc1TDP43P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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.

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. (Séq3sc2TDA53P.)*

Séquence 4 : (le filage)

Scène 1 (3'30) : les explications

P. explique que les élèves doivent réaliser un «filage en combinant les quatre événements ». P. a écrit au tableau les quatre possibilités de combinaisons et insiste sur la prévision du placement des balles sur scène. P. relève les solutions trouvées par Val et Hel : Hel met ses balles dans son dossard et Val les pose au sol à l'avant-scène. Il précise que les événements doivent se réaliser dans les quatre espaces[462] 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… »[463]. Afin de marquer les esprits, P. mime un comportement ordinaire : marcher les bras ballants, à abandonner pour concevoir le filage et jouer un jeu d'acteur.[464]

[462] Séq4sc1TDP66P.
[463] Séq4sc1TDP61Hel
[464] Séq4sc1TDP68P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

(…) 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 remarche 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. (Séq4sc1TDP68P.)		

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 (Groupe d'Adr) et d'autres les entrées et sorties. (Groupe d'Ade)

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 (Séq4sc2TDP73Adr) Ok, on fait la proposition 1et allez on s'entraîne (Séq4scène2TDP74Pau)*	*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*(Séq4sc2TDP74Ade76)*	On prend celle-là ? –Jor pointe au tableau l'articulation 1, puis il montre la PCP n°2. *(Séq4scène2TDP78Jor)* Ouais, là c'est quand tu sautes dans nos bras ! *(Séq4scène2TDP79Hel)*

Pau, Ade, Jord et Hel, désignent le filage choisi et expliquent la chronologie du filage de leur spectacle[465].

Scène 3 (6'35) : la classe répète le filage deux phrases en PCP et jonglage

[465] Séq4scène2TDP74Pau- Séq4sc2TDP74Ade76- Séq4scène2TDP79Hel)

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, sauf pour le groupe d'Hel à qui il rappelle l'obligation « d'être dans les quatre espaces. »

Scène 4 (1'47): Briefing des spectateurs par P. : « ce qu'il faut regarder ! »

P. précise aux spectateurs les critères d'observation: le contrat technique avec les différentes séquences enchaînées : « La première chose que l'on va observer, est-ce qu'ils sont bien dans l'une des quatre propositions là-bas (…)[466], puis les aspects de complexité articulés avec ceux de l'originalité[467] : « 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 ? [468]

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 imprécises. La liaison des événements souffre du placement des balles au sol qui n'a pas été anticipé, 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.[469]

Scène 6 (2'37) : commentaires du public. P. interroge les spectateurs sur le contrat, le public reconnait les critères liés au contrat de liaison des éléments, en concluant que les événements demandés étaient présents. Puis sur le critère *complexité*, les spectateurs relèvent que le porter de Jor est impressionnant et difficile[470] 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

[466] Séq4sc4 TDP96P.
[467] Séq4sc4 TDP96P.
[468] Séq4sc4 TDP96P.
[469] Séq4sc5TDA98à121gpeHel.

[470]Séq6sc6TDP130P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

super complexe ! ». Sur le critère originalité assimilé à l'interprétation de personnage, les élèves repèrent qu': « Hel n'est pas dedans ! »[471] 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, il est très bien, et après on repart en marchant, ça casse tout !». [472]

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 catapulque*, 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. (Séq4sc7TDA141Gpe)

Les élèves reviennent sur la scène et réalisent leur séquence 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).

[471] Séq6sc6TDP131ES - Séq6sc6TDP132P.
[472]Séq6scène6TDP132P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

(…) 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. (Séq4sc7TDA142GpeAdr) 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 ». (Séq4sc7TDA143Pau)

Scène 8 (2'08) : Commentaires et discussion avec les spectateurs

Mar et Pau mettent en évidence la chute due à leur précipitation[473]. D'emblée 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 ?»[474]. P. reprend les critères sur le respect du contrat qui a été rempli, puis sur le critère *complexité* où la classe est unanime : les porters sont difficiles. 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. » [475] Le critère originalité est remarqué comme étant un point fort du groupe : « Leur point fort c'est quoi ? » Ade répond : « La comédie »[476], le jeu d'acteur est ici repéré par le public.

Scène 10 (2'03) : Spectacle du groupe de Flo

[473] Séq4sc8TDP152Mar
[474] Séq4sc8TDP155P.
[475] Séq4sc8TDP157P.

[476] Séq4sc8TDP 159 à161P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

La musique de Charlie Chaplin retentit, le groupe entre en scène en réalisant les circulations conçues dans les leçons 5 et 4. Flo joue sur les contrastes d'énergie et de vitesse. Mari et Clé assurent leurs rôles malgré la chute de la perruque de Mari.

(…) 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 sestabilise en s'appuyant sur les têtes de ses porteurs, ce qui fait chuter la perruque de Mari (…) (Séq4sc10TDA168GpeAde)

Ade s'inscrit d'emblée dans un jeu burlesque lors de la circulation avec Mari, elle tape du pied, fait mine de s'impatienter, elle 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. (Séq4sc10TDA166GpeAde)

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 se relève et saisit la jambe d'Ade, elle la tire sur quelques mètres puis la repousse, Ade se tord comme « un ver » à plat ventre, à plat dos. (Séq4scène10TDA167Ade Mar)

Pour la jonglerie, Ade vient se placer devant le public où elle a déposé les balles et les distribue en les lançant 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). (Séq4sc10TDA170Ade)

La fin du spectacle fait beaucoup rire les spectateurs : la musique s'est arrêtée, Ade reste seule, la perruque descendu sur le nez, l'air abasourdi, elle continue de sautiller puis cherche du regard ses camarades, met la main sur la bouche puis sort de scène en courant à petits pas mécaniques.

Restée seule sur la scène, Ade la perruque descendue à hauteur des yeux, dans un premier temps 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. (Séq4sc10TDA174Ade)

Scène 11 (4'20) : Commentaires et discussion avec les spectateurs

Les spectateurs et les acteurs sont hilares. P. reprend les critères donnés, dans un premier temps, la classe valide le contrat fixé[477]. Sur le critère *complexité*, les porters sont repérés comme assez difficiles. P. en profite pour rappeler la nécessité d'assurer et de maîtriser les porters. Il 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*[478].

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 - Ce n'est pas qu'un porter où on monte, le visage figé, où il n'y a pas d'émotions. Ici il y a une intention derrière, ça montre quelque chose(…) (Séq4sc11TDP180P.)

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 ». Par contre, 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. » [479]. Puis il met en

[477] Séq4sc11 TDP176-177-178-179.
[478] Séq4sc11TDP180P.
[479] Séq4sc11TDP186P.

valeur l'effet 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 sol[480]. Ça c'est intéressant. » Il interroge sur leur *accroche* vis-à-vis des spectateurs. Ceux-ci évaluent positivement la mise en scène.

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 (Séq4sc11TDP190P.)

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 séquences conçues jusqu'alors. Une question matérielle est posée pour rationaliser le *filage* : celle du positionnement des balles pour les intégrer rapidement dans la séquence jonglerie. Si l'enchaînement de séquences et leur spectacularisation ont été une permanence dans les leçons antérieures, on constate en leçon 6 que le temps consacré au *filage* de trois séquences 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 plus particulièrement à la séquence du *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 dans un

[480] Séq4scène11TDP190P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

milieu structuré autour de plusieurs phases de spectacularisation encadrées par des discussions *a-priori* et *a-postériori*. Le *contrat* est fixé au début de la séquence : l'enjeu du *filage* pour le groupe est de faire le choix optimal d'une combinaison de séquences 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 ».[481] 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. »[482]. La discussion *a priori* fixe les critères de réussite[483] 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-postériori* 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 : quelle avancée dans le temps ?

Pour gagner au jeu du *filage*, il faut assurer la continuité des séquences 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 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

[481] Séq4sc1TDP60P. - Séq4sc1TDP61Hel -Séq4sc1TDP62P - Séq4sc1TDP63Val - Séq4sc1TDP64-65.

[482] Séq4sc1TDP68P.

[483] Séq4sc4 TDP96P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Mar[484]ou la course d'élan d'Ade.[485] 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 la proximité, 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 avec lunettes noires.

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 didactique, 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 séquence de jonglerie. Le groupe d'Adr choisit de faire une sortie de scène amorcée par un jeu d'acteur (le conciliabule)[486]pour aller chercher les balles derrière les coulisses. Ade adopte la solution de les placer sur la scène près du public, pour effectuer ensuite une distribution des balles, par lancer à ses partenaires[487]. Ces deux conduites vont au-delà du contrat basique « enchainer rapidement les séquences » : 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 aller chercher les balles, 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.[488] Elle détourne la chute de son sens premier pour en faire ici un élément théâtral. Si le porter trouvait son sens à sa conception et

[484] Séq4sc11TDP190P.

[485] Séq4sc11TDP180P.

[486] Séq4 sc7TDA141gpe Adr

[487] Séq4sc10TDA170Ade

[488] Séq4scène7TDA143Pau

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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.

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[489]. Ici l'incident : l'arrêt de la musique, la perruque qui descend sur les yeux et les rires des spectateurs enclenchent une activité expressive chez Ade avec la tenue d'un rôle : 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 d'enseignement, 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 prise en compte du spectateur sont systématiquement répétées par l'enseignant. Ces

[489] Séq4sc10TDA174Ade

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* sur le *filage* à 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 (clown désigne en anglais *clod* et *clot*, aussi bien le mot motte de terre que balourd, plouc, paysan, rustre, en allemand (*Klönne*) signifie l'homme rustique, le balourd.) 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*[490] et *Sisyphe*[491] 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 chaine, 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

[490] *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.

[491] Cette expression mythologique fait allusion à *Sisyphe*, 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 Sisyphe, à sans cesse recommencer ce pénible travail.

corporel, que comportemental. » (Goudard, Op.Cit, p138). 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 distrait* du film de Pierre 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 proppienne. 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 de rupture par rapport à la norme, elle présente les traits significatifs de ce jeu : « je suis perdue, abandonnée par mes partenaires en rupture d'équilibre, je ne sais plus 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 », pour les autres. De nouvelles intentions pilotent alors l'activité d'Ade et Pau. Il s'agit de faire rire le public. Ade a construit un personnage basé sur le comique. Elle improvise notamment 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 reconnaitre 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 et 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 » (Lecocq, 1997, p153-154). Pau et Ade ont déclenchés des rires, signes 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 » (« 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) ou « jardin secret » fait des représentations spontanées et des expériences vécues. Ade et Pau ont fait naître des personnages d'un genre burlesque 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). Ruptures, 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). Il porte des vêtements outranciers, extravagants qui lui donnent une silhouette en marge de la norme vestimentaire : perruque, accessoire, nez rouge (le plus petit masque du monde selon Lecocq, 1997), habits trop grands ou trop petits. 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, en déséquilibre et à la marge sociétale. (Jacob, 2003, p.36). De surcroît, la perruque d'Ade devient un accessoire comique : la perruque descend à hauteur des yeux, ce qui renforce l'effet comique. 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. » comme Ade et Paul qui se tournent vers le public en lui adressant des signes. (Bergson, 1900). Pour installer cette complicité avec le public, la tradition clownesque laisse à l'improvisation une part non négligeable dans les *entrées* clownesques sous forme de *lazzi*. Les *lazzi* (de l'italien *lazzo* 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 à un moment donné ou un autre). Le canevas précise les phases narratives du

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

déroulement du numéro ou du spectacle sans entrer dans le détail méticuleux du jeu et des déplacements des acteurs. 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, 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.

Objectif Travail technique individuelle balle, puis filage.

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	*Manipulation d'objets /4 pts*	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 3ème balle Minimum 20 manip enchainées

	Portés /4pts	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 maitrise**

2 Travail de filage

Réflexion sur les différents moments d'un spectacle de l'entrée jusque la sortie

Nécessite d'accrocher le regard du spectateur dès l'entrée en scène et d'avoir un bon final.

Mise en scène :

		Peu compétent	En cours d'acquisition	Compétent
MISE EN SCENE /4 pts	*Agencement des parties /2 pts*	Parties juxtaposées **un ensemble décousu**	Parties enchainées (introduction développement conclusion) **un ensemble structuré**	Parties agencées en fonction des temps forts du spectacle (accroche) **dissertation argumentée**
	Espace /1pt	Espace restreint « fuite » dans l'espace arrière	L'ensemble des espaces est utilisés (les 4sans logique)	4 Espaces exploités avec recherche d'effets
	Spectateur /1pt	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**	**Sorti**
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 nécessite d'accrocher le regard du spectateur dès l'entrée en scène et la nécessité d'avoir un bon final (dernière impression que l'on va laisser) 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 ou non de l'ensemble des contraintes (4 événements) 2.La complexité des portersdes circulations et des jonglages3.La mise en scène (espace-agencement-spectateur) 4.Originalité (personnage-postures expressive seul ou en groupe-personnage du début à la fin) on y croit pas – on y croit par moment-on y croit du début à la fin

4 : 2ème passage en prenant en compte les modifications

7.1.2 : Description narrative des séquences de la leçon 7**.**
Cf Annexes 9 **:** Description Leçon 7

7.1.3 : Présentation synoptique de la leçon 7.
Cf Annexes 9 : Synopsis leçon 7.

Nous avons relevé 5 séquences

Séquence 1 : Explications de la leçon. (6'56)

Séquence 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.

Séquence 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)

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Séquence 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)

Séquence 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)

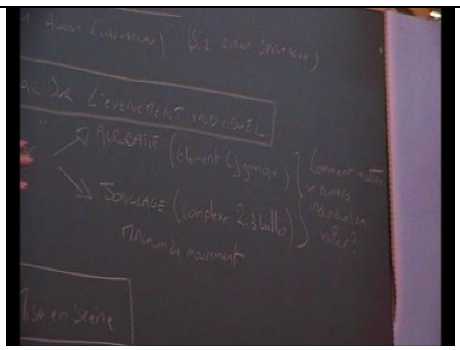
Scène 5 : Confrontation groupe d'Adr avec le public (1'02)

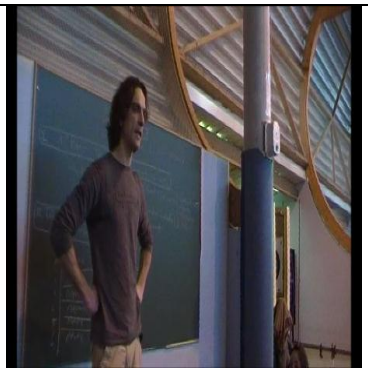
Scène 6 : Prospective pour la séance suivante (43'')

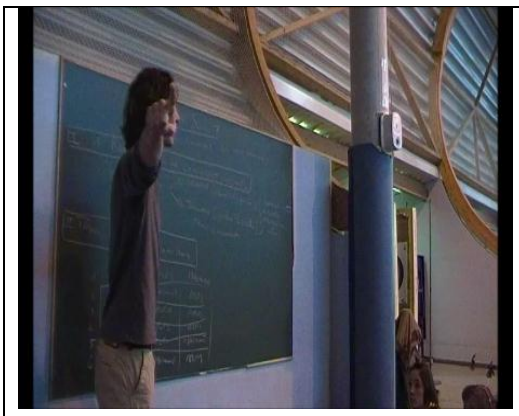
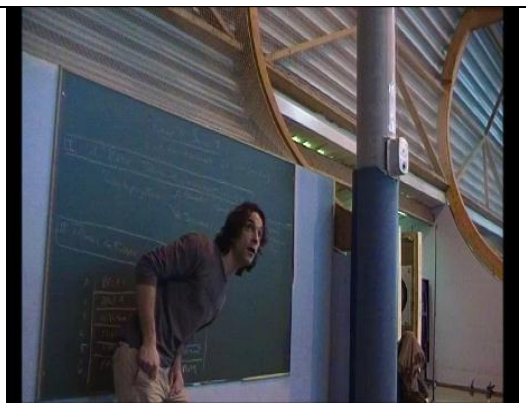
7.1.4 : La mise en intrigue didactique.

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.

A la séquence 1.

<table>
<tr><td> </td><td>  </td></tr>
<tr><td colspan="2">on va travailler sur l'événement individuel. (Séq1TDP3P.): acrobatie et jonglage (Séq1 TDP3P.)</td></tr>
</table>

		
« Qu'est-ce que tu pourrais faire dans ta posture, pour mettre en valeur Adr ? » (Séq1TDP3 P.)	« Est-ce que je reste à rien faire, en attendant que ça se passe ? (P. plaque ses mains sur ses jambes …	puis met les mains sur les hanches) Est-ce que ça serait intéressant ? » (Séq1TDP3P.)

	
« Donc montrer en faisant ça simplement. C'est là que ça se passe. » (Séq1TDP8P.)	« Voilà, on est tout le temps, je montre par mon regard, je montre par l'attitude et la posture que je vais adopter » (Séq1TDP9P.)

P. explique que le *coup de projecteur* des acrobates doit mettre en évidence leur meilleur niveau de performance, 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, ce qui nous demanderait énormément de temps et de matériel. 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. »[492] Pour la jonglerie, il explique qu'elle doit être complexe[493] donc au minimum à deux balles et doit être répétée (la répétition est en soi un indicateur de maîtrise et de complexité), P. : « Il va falloir mettre l'accent sur la chose que vous savez le mieux faire, la chose la plus difficile. On va travailler pendant l'échauffement, il va falloir la fixer et fixer un certain nombre de répétitions. »[494]. Il explique qu'un coup de

[492] Séq1TDP 3P.

[493] Séq1TDP 3 P.

[494] Séq1TDP 3 P

projecteur implique des partenaires *faire-valoir* qui doivent adopter des postures et attitudes pour mettre en valeur leurs camarades[495] : 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. ».[496] Les élèves identifient l'espace d'évolution : la *vedette* doit être mise au milieu et les camarades autour de la *vedette*. Grâce à un jeu de démonstration en contraste de P.[497], les élèves expliquent que le *faire-valoir* s'organise autour de postures : « Faire une statue » : « Montrer »[498]et de regards en va et vient entre le public et la *vedette*. P. institutionnalise : « Voilà, on est tout le temps, je montre par mon regard, je montre par l'attitude et la posture que je vais adopter. ». [499]

Séquence 2 : échauffement coup de projecteur Mar et Pau (Séq 2sc1TDA23Mar-Pau).

répétent en faisant des grands gestes (Séq2sc1*TDA*23 Mar-Pau).	*puis comptent sur les doigts 1, 2, 3* (Séq2 sc1TDA23Mar-Pau).	*Mar s'engage dans une roue, Pau la regarde,* (Séq2sc1TDA23Mar Pau).

Pau applaudit, Mar saute de joie	*Elles se tapent dans la main,* (Séq2	*Pau s'engage dans une roulade,*

[495] Séq1TDP 3

[496] Séq1TDP4Flo

[497] Séq1TDP 8 P.

[498] Séq1TDP 6 é : TDP 7 é

[499] Séq1TDP12 P.-TDA13 P. : « *Se penche et tourne la tête.* »

(Séq2 sc1*TDA*23Mar-Pau).	sc1*TDA*23Mar-Pau).	(Séq2 sc1TDA23Mar-Pau).

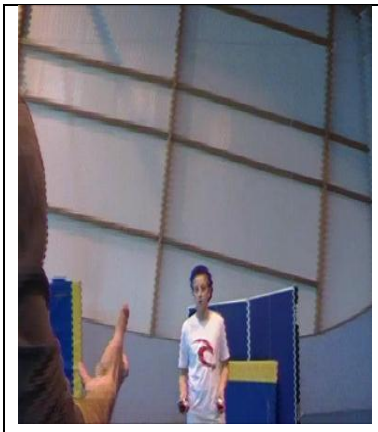
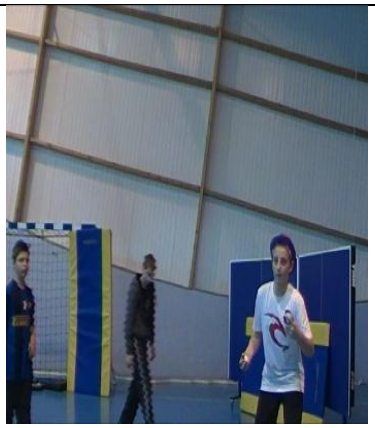
Mar agite les mains admirative (Séq2sc1TDA 23Mar- Pau).	*Au tour de Mar qui va réaliser un ATR* (Séq2sc1TDA 23Mar- Pau).	*qui s'y prend à deux fois* (Séq2 sc1*TDA* 23Mar- Pau).

elle réalise un ATR (Séq2sc1*TDA*23 Mar- Pau).	*paré par Pau qui lui tient les jambes.* (Séq 2sc1*TDA*23Mar- Pau).	*Mar saute de joie s Pau sourit un surprise* (Séq2sc1 *TDA*23Mar- Pau).

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 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.

Séquence 2 Scène 3 : P. précise à nouveau les consignes du personnage *faire –valoir*.

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. (Séq2Sc3TDP 83P.) Je lui redonne *(P. mime le mouvement de donner une balle)* (Séq2Sc3TDP83P.) « 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 » (Séq2Sc3TDP83P.)

Adr *jongle à trois balles, une balle menace de tomber, Adr allonge le bras et l'arrête* (Séq2sc3TDAAdr) P. : « Oui ! Arrêt des balles sur des postures expressives. (Séq2sc3TDP96P.) 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. » (Séq 2sc3TDP 96P.)

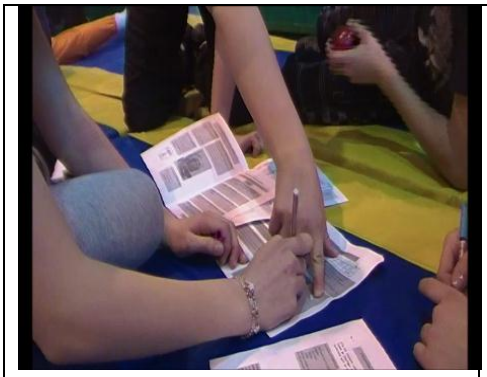
Adr jongle à nouveau et se bloque sur une nouvelle posture. (Séq2sc3*TDA*99 Adr).Voilà reste dans le personnage, montre que tu as fait exprès de t'arrêter. Il faut pas faire celui qui s'arrête parce qu'il ne sait pas faire (Séq2c3TDP100P.)

Dans cette séquence, P. précise en cas de chute de la balle : « Il faut donner l'illusion au spectateur qu'il n'y a pas d'erreur, que la chute est prévue »[500] et avec un jeu de réchappe pour l'artiste lorsque la balle menace de tomber: « Voilà. Je jongle, je me bloque, je reprends, je bloque, je reprends. »[501].

Séquence 3 mise en scène et *filage* Scène 3 Groupe d'Adr écrit son *filage* sur le carnet de création.

[500] Séq2sc3TDP 83 P.

[501] Séq 2 sc 3 TDP 96 P.



Ah, ça va trop changer, on va trop se tromper. Déjà que je me trompe avec la machine. 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 ? (Séq3Sc3TDP181Pau,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. (Séq3 Sc3TDP183P.) Donc on fait chacun notre tour (Séq3Sc3TDP184Pau) et eux sur le côté ils vont faire des trucs comme ça, ils vont attendre comme ça. *(Adr tient une balle et marque une pause)* (Séq3Sc3TDP185Adr) Nous, on va faire les clowns. *(Pau lève un bras)* (Séq3Sc3TDP86 Pau1)

Dans cette séquence, Le groupe s'intéresse à la place dans le spectacle, des *coups de projecteur* des protagonistes. 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.»[502] Mais aussi le problème logistique des balles dans le spectacle : 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 [503]. Si Adr et Pau semblent avoir compris les rôles de *faire-valoir*, ils anticipent leurs actions à venir dans deux registres différents. Pour Pau[504] il s'agira de « faire les clowns » et pour Adr, il s'agit de faire des poses : « ils vont faire des trucs comme ça, ils vont attendre comme ça. *(Adr tient une balle et marque une pause)* [505].

Séquence 5 spectacle Scène 2 : spectacle du groupe de Val

[502] Séq3Sc3TDP181PauTDP182Pau)

[503] Séq 3Sc3TDP181PauTDP182 Pau

[504] Séq3Sc3TDP185 Adr)

[505] Séq3Sc3TDP186Pau.

Val et Ant sont en face à face (Séq5sc2*TDA*282Ant Val)	*Val réalise une figure de Kung Fu en sautant.* (Séq5sc 2 *TDA* 282 Ant Val)	*Il simule un coup de karaté. Ant fait une roulade* (Séq5s 2*TDA* 282Ant Val)

Ant fait un fauchage du pied de Val qui se jette au sol puis qui se redresse (Séq5sc2*TDA* 283Ant Val)	*et simule un coup de pied au visage de Val qui finit au sol* (Séq5sc2*TDA*283 Ant Val) *Ale et Bra sont spectateurs. Bra est dos au public* (Séq5sc2*TDA*284AleBra)	*Val recule sur le dos en glissant sur le sol. Ant lève le bras et tourne le pouce vers le bas (comme pour condamner le vaincu* (Séq5sc2*TDA*285Ant Val)

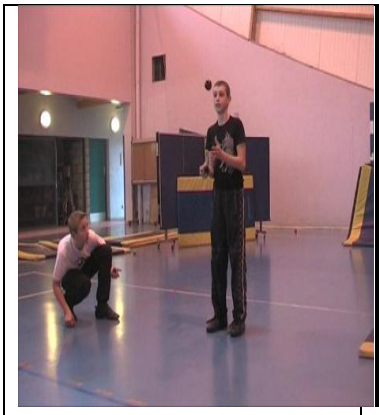
<u>Dans la séquence 5 scène 2 :</u> Le groupe de Val a choisi d'interpréter l'acrobatie par un simulacre de combat entre deux adversaires. La roulade d'Ant est prétexte à un fauchage des jambes de Val. Elle devient technique de combat et non technique gymnique exécutée pour elle-même. Le *coup de projecteur* 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 : Val[506] puis Ant.[507] Ant utilise pour clôturer le combat un signe de mise à mort du perdant (le pouce tourné vers le bas)[508]. Ale et Bra ont oublié leur rôle de *faire-valoir* et s'intéressent en tout premier lieu au

[506]Séq5Sc2*TDA*282Ant Val.
[507] Séq5 Scè2*TDA*283AntVal

[508] Séq5Sc 2*TDA*285

spectacle en tant que spectateur : Bra tourne le dos au spectateur, voire cache une partie de la scène au spectateur et comme Ale, ne quitte pas des yeux le combat qui se déroule.[509]. On assiste ainsi à une mise en abyme du spectacle. Le spectateur regarde Ale et Bra eux-mêmes spectateurs de la scène de combat.

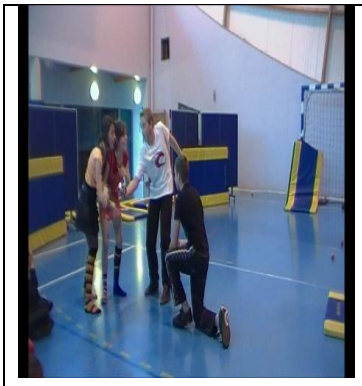
Séquence 5 Scène 4 Spectacle d'Adr

			
*Adr est un genou au sol et regarde Que qui jongle avec deux balles. (*Séq5Sc 2*TDA*308a)	*Les filles viennent près de Que et tendent les bras vers lui comme pour le présenter. (*Séq5Sc2*TDA*308b)	*Que perd une balle la ramasse et recommence à jongler. une balle.* (Séq5Sc2*TDA*308c)	*Que jongle un peu, s'arrête et met un genou au sol pour regarder Adr qui se met à jongler.* (Séq5sc2*TDA*308d)

*(...)Mar tend le visage vers Adr (*Séq5Sc2*TDA309a)*	*Paul feint l'admiration (*Séq 5Sc2*TDA309b)*	*elles regardent le publics. (*Séq5Sc2*TDA309c)*	Mar tape sur l'épaule d'Adr. *(*Séq 5 Sc 2 *TDA 309d)*

[509] Séq5Sc 2*TDA*284AleBra

Pau regarde Adr ouvre grande la bouche et tire la langue *(*Séq5Sc 2*TDA309a)*	d'un coup sec avec la main elle se ferme la bouche. *(*Séq5Sc 2*TDA309b)*	Puis elle passe devant Adr pour se placer à sa gauche. *(*Séq5Sc2*TDA309c)*

		
*Adr jongle à deux balles. Puis à trois et fait un arrêt de la balle c (*Séq5Sc2*TDA310a)*	*Il jongle et refaitu une autre pose avec le buste fléchi vers l'arrière et le bras tendu vers le sol. (*Séq5Sc 2*TDA310b)*	*Puis il jongle plus haut et fait une pose il termine un genou au sol avec une main au sol. (*Séq5Sc2*TDA310c)*

*Les filles fixent Adr et avancent vers lui (*Séq5Sc2*TDA311a)*	*Elles se dirigent vers le tapis. (*Séq5Sc2*TDA311c) Elles palabrent.(*Séq5Sc2*TDA311b) Adr et Que sont de part et d'autre du tapis (*Séq5Sc2*TDA311d)*		

*Mar réalise une roue sur le tapis. (*Séq5Sc *TDA312a) Une fois réceptionnée elle saute de joie. Les autres se lèvent et l'applaudissent. (*Séq5sc2*TDA312b)*		*Pau réalise alors une roulade. (*Séq5Sc2*TDA313c)*

Que fait une Ola. Adr et Mar applaudissent (Séq5Sc2*TDA313d)*	*Mar vient se placer sur les pieds de Pau l*(Séq5Sc 2*TDA313e)Pau la repousse. Ce qui entraîne Mar à faire une roulade sur le tapis.* (Séq5Sc2*TDA313f)*		Mar saute de joie sous les applaudissements de Que et Adr. (Séq5sc2*TDA313g)*

Mar se relève et s'engage pour faire un ATR aidé par Pau. (Séq5Sc2*TDA313h)*	*Mar bascule lourdement, ce qui fait pouffer de rire Adr dans un premier temps* (Séq5Sc2*TDA313i)Puis Adr applaudit* (Séq5Sc2*TDA313j)*	

Ici, les coups de projecteurs des quatre partenaires s'enchainent comme prévu par Pau[510], ils deviennent un événement à part entière et s'intercalent entre deux séquences de jonglerie. Mar

[510] Séq3Sc3TDP181Pau, TDP 182 Pau

et Pau comme toutes les autres filles ont choisi l'acrobatie, les garçons ont préféré la jonglerie. Si Que réalise sa séquence avec des chutes de balles qui ne sont pas mises en scène, Adr réalise sa séquence avec une jonglerie à deux balles en continu, suivie d'une jonglerie à trois balles qui est structurée avec des jeux de pauses et poses expressives lorsque les balles menacent de tomber. Les poses sont marquées (de 1à 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[511]. Cette transition amène le spectateur à transférer son regard vers le nouveau tableau. Toutes les deux s'engagent alors dans un jeu de signes (elles comptent avec leurs doigts) comme pour indiquer l'éminence d'un exploit.[512] 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[513]. Puis Pau fait une roulade, Mar vient s'assoir sur les pieds de Pau qui la pousse pour qu'elle réalise une roulade[514]. On peut considérer ici, avec le jeu d'acteur adopté et ce jeu de poussée par les pieds de Pau sur Mar 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 Pau[515]. Pau fait une réception brutale, ce qui fait pouffer de rire d'Adr[516] qui aussitôt reprend son rôle et applaudit.[517] Le jeu des *faire-valoir* est différent entre les garçons et les filles comme ils l'avaient prévu[518] 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)[519] et attendent la fin de l'exploit pour exprimer leur approbation par des applaudissements qui enclenchent ceux des spectateurs[520]. Ils se positionnent comme le partenaire au service de la *vedette* qui tend la

[511] Séq5Sc2*TDA 311a, b, c.*

[512] Séq5Sc2*TDA 311d.*

[513] Séq5Sc2*TDA 312b.*

[514] Séq5Sc 2*TDA 313d, e, f.*

[515] Séq5Sc2*TDA313h*

[516] Séq5Sc2*TDA313i*

[517] Séq5Sc 2*TDA313j*

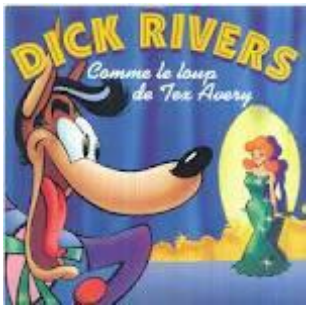
[518] Séq3Sc3TDP185Adr- Séq3Sc 3TDPPau186

[519] Séq5 Sc2*TDA* 308a

[520] Séq5Sc2*TDA 313g*

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

balle tombée ou nécessaire au jeu.[521] 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 menton[522] 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.

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 lui 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 de la séquence appelée *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, réaliser un numéro 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

[521] Séq5Sc2*TDA 313c* Séq5Sc2*TDA* 308d

[522] Séq5Sc2*TDA 309a, b.*

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 pour le réaliser dans les meilleures conditions de mise en scène. Le niveau de maîtrise est fixé : le réinvestissement d'éléments gymniques pour l'acrobatie et la réalisation de vingt figures enchainées 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. »[523] 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 chances. »[524]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 jamais ma balle tombe. »[525]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, 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.[526] La mise

[523] Séq1sc3.

[524] Séq2sc2P. -Séq 2 sc 3P.

[525] Séq2sc2TDP55 P.

[526] Séq2sc3TDP96 P. -Séq2sc3*TDA* 99 Adr- Séq2sc3TDP100 P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

en scène du numéro et le rôle du *faire-valoir* sont d'emblée abordés ensemble.[527] 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)*[528], 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 »[529]. Si pour certains groupes le *contrat* n'a pas complétement fonctionné comme pour le groupe de Val qui oublie la séquence *coup de projecteur* d'Ale et de Bra en tant que *vedette* et occulte *leur rôle de faire-valoir*[530], pour 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 de type burlesque.

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

Les *jeux d'apprentissage* ont pour enjeu l'émergence du *jeu épistémique*. Cette émergence s'inscrit dans un premier temps sur la séquence 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, une posture, montrer. »[531] 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 avec l'aide de leur enseignant.[532] 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)*[533]Le temps de répétition du *coup de projecteur* permet à Mar et Pau de construire leur séquence respective en adoptant un jeu d'acteur de type burlesque.[534] Le temps du spectacle concrétise les choix des groupes et

[527] SéqScè2TDP 60 P.

[528] Séq2sc2TDP 83 P.

[529] Séq1TDP 8 P.) Séq1TDP 9 P.

[530] Séq5Sc2*TDA*284 Ale Bra.

[531] Séq1TDP5 P. à Séq1 TDP 11 é.

[532] Séq 2sc2 TDP 66 Hel à Séq2sc2TDP69Hel

[533] Séq3Sc3TDP86 Pau.

[534] Séq5Sc2.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

marque l'avancée dans le *jeu épistémique*. La confrontation avec le regard des spectateurs et de P. met à jour que pour le groupe d'Adr, une séquence de jonglerie est à supprimer pour rendre le spectacle optimal : P. : « il y avait une séquence 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. Ça il faut l'intégrer dans la séquence jonglerie.»[535].

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.[536] 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. On repère aussi que les filles mettent en scène leur propre *coup de projecteur* par une sorte de dialogue non verbal qu'elles instaurent entre-elles. 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 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*.

[535]Séq5Sc5TDP 318 P.

[536] Séq5Sc2TDA309a.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 chacun des groupes l'acrobatie est au service d'une intention : impressionner le public à la fois par le caractère périlleux de l'action mais aussi par sa dimension théâtrale. Pour les filles l'acrobatie s'inscrit dans un jeu burlesque[537] 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 leur attitude, leur grimaces, leur maquillage qui se veulent drôles outrepassent l'image de la circassienne classique qui joue le rôle d'un *faire-valoir* « un peu potiche » souriante et hyper-séxuée. Les filles s'inscrivent ici dans la corporéité androgyne des circassiennes contemporaines professionnelles : « 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,

[537] Séq5 Sc2 *TDA 309a,b,c*-Séq 5 Sc2 *TDA 310 a, b, .)*

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Mar mais aussi Ade s'ancrent certes au regard de leur âge dans une construction identitaire où elles révèlent une part de leur masculinité mais renvoient aussi à un cirque contemporain, miroir des sensibilités émergentes qui atomise 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 *choryphée* : 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 cirque contemporain reprend cette fonction ancienne, l'artiste cesse rarement de participer au spectacle, il reste présent et accompagne 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, signes de l'accès et du partage d'une culture circassienne contemporaine par les élèves? 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 semble recourir à des stratégies qui masquent certaines défaillances lorsqu'il réalise une jonglerie complexe à trois balles. Il anticipe la trajectoire défaillante de la balle et la réception périlleuse qui entraîne une relance difficile, pour stopper la balle, dans un temps de pause et de pose expressive qui contourne ainsi la difficulté (le 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 dû abandonner pour le spectacle *Tétatétakam*, des éléments non suffisamment aboutis pour être présentés : « (…) se fixer des objectifs et (d') être capable à un moment de se dire « bon ça cela fait un mois que je suis dessus, ça ne passe toujours pas. Il me reste autant de temps, est ce que je m'y mets vraiment dessus et ça passe, soit je le lâche et tant pis cela sera pour une prochaine fois ». En ce qui concerne le jeu de *faire valoir*, on observe différents niveaux. Ale et Bra restent des spectateurs de leurs partenaires. Ils 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 camarades[538] 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. Cette réaction est aussitôt suivie d'applaudissement signe qu'Adr s'accommode et « redresse » ainsi la situation en jouant son jeu d'acteur. Il s'agit pour eux de ne pas se laisser dominer par des impressions premières 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). Pour devenir le *faire-valoir efficace,* le chœur qui soutient le héros, il est nécessaire de mettre en œuvre des techniques de jeu particulières.

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 mais que les élèves découvrent, est celui qui dirige est forcément celui qui est vu par tous les autres. Ou encore 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

[538] Séq5Sc2*TDA 313i,j.*

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

prépondérant au Cirque du Soleil, pour son spectacle *Saltimbanco*, (1992, mis en scène par Dragone) 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 elle, 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.**1**

8. Analyse a postériori 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 des séquences de la leçon 8.

Cf Annexes 9 : Description Leçon8

8.1.3 : Présentation Synopsis leçon8.

Cf Annexes 9 : Synopsis Leçon8

Séquence 1 Scène 1 : Explications de la leçon (4'41)

Séquence 2 : Spectacles premier coup d'œil

Scène 1 : Spectacle du groupe de Val 1er coup d'œil. (Spectacle non filmé) (3'21)

Scène 2 : Groupe de Val face aux spectateurs 1er coup d'œil. (3'04)

Scène 3 : Spectacle du groupe d'Hel 1er coup d'œil. (4'12)

Scène 4 : Confrontation du groupe Hel avec les spectateurs 1er coup d'œil. (3'18)

Scène 5 : Spectacle du groupe d'Ade 1er coup d'œil. (3'43)

Scène 6 : Confrontation groupe d'Ade et spectateurs 1er coup d'œil. (1'50)

Scène 7 : Spectacle du groupe d'Adr : 1er coup d'œil (4'49)

Scène 8 : confrontation groupe d'Adr et spectateurs 1er coup d'œil. (2'54)

Séquence 3 : Scène 1 Répétition (7'35)

Séquence 4 : Spectacles deuxième coup d'œil

Scène 1 : Spectacle du groupe de Val 2ème coup d'œil. (3'21)

Scène 2 : Confrontation groupe de Val et spectateurs 2ème coup d'œil. (1'15)

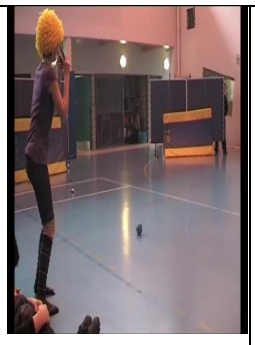
Scène 3 : Passage du groupe d'Hel 2ème coup d'œil. (5'15)

Scène 4 : Confrontation groupe d'Hel et spectateurs : 2ème coup d'œil. (2'33)

Scène 5 : Spectacle du groupe Flo 2ème coup d'œil. (3'53)

8.1.4 : La mise en intrigue didactique.

Nous tentons par l'analyse de la *décantation* des interactions verbales dans la classe d'approcher ce qui se joue dans le *filage* du groupe d'Hel. Nous interrogeons entre les deux passages, les modifications techniques, de mise en scène *(mouvement),* et de l'interprétation *(le jeu d'acteur)*. Dans quelles mesures la connaissance des décalages entre effets perçus par les spectateurs et effets voulus par les acteurs entraînent des modifications visibles sur la seconde représentation ? Nous relevons trois moments significatifs. 1ère séquence, commentaires, 2ème séquence.

Premier passage	**Confrontation avec le public**	**Deuxième passage**
		
Hel, chaussé de lunettes noires entre à reculons en courant sur une trajectoire parabolique, (Séq2Sc3TDA39Gpe)	On dirait Hel est aveugle ! (Hel hausse les épaules, d'un air dépité) A Hel : mais si ça rend bien, conserve le (Séq2Sc4TDP57é)	Tip chausse les lunettes lancées par Hel dans le public s'enfuit (Séq4sc3TDA200Tip)et narguer ses poursuivants. (Séq4Sc3TDA201Gpe)

Hel porte des lunettes de soleil dès son entrée en scène 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,

ils le dévisagent avec insistance en s'approchant très près de lui. Ils lui assènent un coup de coude sur les épaules. Hel s'agenouille. Par un coup de genou, ils mettent Hel à quatre pattes.[539] L'accessoire utilisé, (lunettes) jeté dans le public par Hel, va devenir au second passage, le prétexte à une course poursuite orchestrée par Tip. Le groupe se détourne de l'intention et du sens premier accordé à l'accessoire (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 sur le thème musical de *Yakety sax*. Que c'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 ! »[540], rendent compte d'autres effets que ceux voulus par Hel. Ces remarques semblent avoir amené le groupe à changer de registre (du mystère au burlesque). Cette modification est d'ailleurs approuvée par le public sur la seconde représentation : « j'ai bien aimé quant à la fin elle prend les lunettes et qu'il y a la poursuite dans les coulisses.[541]

Premier passage	Confrontation avec le public	Deuxième passage
Jim essaie d'attraper les balles lancées par Hel, les balles passent au-dessus de lui, (Séq2sc3TDA32Gpe)	P. : Peut-être trop complexe les lancers, ça rend pas, ça tombe, on va les chercher derrière. (Séq2scè3TDA74P.) aller chercher des balles derrière (Séq2sc3TDA76P.)	*Jim s'est dégagé du groupe de filles pour rejoindre Hel qui lui lance une balle puis une autre balle que Jim rattrape.* (…) (Séq4sc3TDA187Gpe)

Dans le premier 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

[539] Séq2Scè 3TDA186 Hel, Jim, Jor.
[540] Séq 2 Scène 4 TDP57Val

[541] Séq4sc4TDP203Ade.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

gênent la réception des balles. P. met en évidence que les lancers sont certes complexes, mais que le risque pris semble trop important par rapport à l'effet rendu. Sur le deuxième passage, les jongleurs ne renoncent pas au lancer, mais Jim se positionne dans de meilleures conditions pour réussir : il se rapproche d'Hel et libère son champ de vision en se décalant du groupe de filles.

Premier passage	Confrontation avec le public	Deuxième passage
(…) pendant ce temps- là, Jor s'est relevé. Hel se place debout, Jor et Jim se placent derrière lui et le pousse. Hel qui se cambre vers l'arrière. 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 (Séq2Sc3TDA44Jor, Jim, Hel)	Est-ce qu'à un moment vous n'avez pas eu du mal à voir quelqu'un ? (2'') (Séq2sc4TDP49 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 faîtes 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. (SéqscèneTDP51P.)	*Arrivés côté jardin, ils lâchent Jor qui se relève tape dans les mains et vient défier avec Jim, Hel* (Séq4sc3 TDA196Hel, Jor, Jim) (…) (…) *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* (…) (Séq4sc3TDA197Gpe)

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 » aux yeux de certains spectateurs.[542] P. : ça c'est sympa ce que vous faîtes 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 aux spectateurs, ce qui permet à tous les spectateurs d'apprécier à la fois le sens du

[542] Séqsc4TDP51P.

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 et jeu épistémique.

8.2.1 : Le *jeu d'apprentissage*, ou l'émergence du jeu épistémique.

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. 1er 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 (…) 2ème 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.»[543] 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 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 ?

[543] Séq1sc1TDP5P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

(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).[544] C'est ainsi que les spectateurs reconnaissent que l'espace est occupé[545], « qu'ils sont bien dans leurs personnages »[546]Pour les acteurs, il s'agit d'écouter les remarques et de réagir[547], en justifiant leurs choix. Un spectateur dit par exemple « Au niveau de la sécurité Jor a dû s'exploser quand ils l'ont porté ! »»[548] Hel, acteur justifie : « Ah non, ça c'est fait exprès, il n'a pas eu mal, c'était prévu ! »[549]ou lorsque P. les interpelle sur les chutes de balles, Hel rétorque : « tout à l'heure, à l'essai, ça marchait ! » [550]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 inaudible 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 par Brousseau : 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 »[551] 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

[544] Séq1sc1TDP5P.
[545] Séq2sc4TDP48Ade
[546] Séq2sc4TDP53Pau.
[547] Séq2sc 4TDP57é.
[548] Séq2sc4TDP61é
[549] Séq2sc4TDP62 Hel.
[550] Séq2sc4TDP75Hel.
[551] Séq2sc3TDA74 P.- Séq4sc3TDP 206 P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 faîtes 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. »[552]. 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-conseiller[553], ce sont souvent les mêmes élèves qui s'expriment brièvement ou c'est la classe « en chorale » qui répond à des questions alternatives par « OUIIII! » ou des « NONNN ! »[554] Les commentaires réalisés par P. sont structurés pour minimiser les oublis: « Il y a quelques petits oublis, ils le savent »[555]ou pour mettre en évidence les points positifs[556] et rendre compte des effets des choix réalisés, moins percutants que d'autres. 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 solutions[557]. 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 Montiera « (…) est de l'ordre des jeux de compétition et de hasard »

[552] Séq2 sc3TDP49 P. - Séq2scTDP 51 P.
[553] Séq2sc8 TDP136 P.- Séq2sc4TDP52 P.
[554] Séq2sc6TDP68ES
[555] Séq4sc2TDP176 P.
[556] Séq2sc3TDP54P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 : quelle avancée dans le temps ?

Nous sommes à la fin du cycle d'enseignement, à la fin de la création du spectacle. 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 lors de cette leçon, le groupe a progressé dans l'interprétation de personnages. 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, (…) ! »[558] Un pas en avant semble avoir été fait par le groupe dans le jeu d'acteur. 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 les impressions laissées par l'accessoire « lunettes » : « On dirait Hel est aveugle ! (Hel lève les épaules) A Hel : mais si ça rend bien, conserve le ! »[559], semblent influencer le groupe galvanisé par les remarques des spectateurs. Ils rebondissent sur la remarque pour jouer ensemble à un nouveau jeu : celui de la course poursuite finale stigmatisée par 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 coulisses[560] Il semble qu'ici le *jeu d'apprentissage* organisé autour de 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 de l'extérieur. Les lunettes deviennent un accessoire au service du burlesque comme le défend *Madame Françoise*.

[558] Séq2sc4 TDP54P.
[559] Séq2sc4 TDP57Val
[560] Séq4sc4TDPAde

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Hel au premier passage se veut sérieux en agent secret	Tip au 2ème passage chausse les lunettes et s'enfuit en narguant ses camarades	Les lunettes de *Madame Françoise des Nouveaux Nez* : un accessoires « signature » qui ici s'inscrit dans le burlesque

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 & Santinin, 2012, 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, c'est-à-dire, ici 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 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 ave Tip qui fait mouche[561]. L'ambiguïté des registres émotionnels suscités chez le spectateur est le lot du circassien expert. Pour mesurer l'impact de 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

[561] Séq4sc4TDP203Ade.

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 par rapport aux spectateurs. 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, phases de donner à voir, phase de discussion avec le chorégraphe et/ou le metteur en scène et phase de filage pour la mémorisation du spectacle avec des remédiations ponctuelles. Le rôle du metteur en scène est d'organiser à postériori 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 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 (…) le théâtre ça ne se fait pas dans sa cuisine ça se fait au plateau ». D'autre part la place du metteur en scène parait 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. La technique de création implique une communication entre artistes et metteur en scène. Cette communication est un préalable incontournable pour que le spectacle aboutisse.

9. Analyse à postériori 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 lui avons demandé d'exposer les objectifs et contenus de sa séance ainsi que les explications données à la classe avant la phase de répétition.

P. : « Pour la dernière séance, il me semble important de réexpliquer les gros principes que l'on attendait, c'est aussi une séance d'évaluation, donc réussir à restituer, l'ensemble des quatre événements demandés dans toute leur complexité, avec tous les paramètres. 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 parait important c'est de prévoir des espaces de concentration. Quand je suis derrière la coulisse, c'est le moment de me concentrer (.) et ce que l'on fait pendant cette concentration-là (.) 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. Donc ils ont un temps de répétition générale, je leur ai fixé le temps»

9.1.2 : Description narrative des séquences 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.

Séquence 1 : Les conseils de P. avant le spectacle : 2'35

Séquence 2 : Présentation Mr Loyal et Ade (15'')

Séquence 3 : Spectacle Gpe Val (4')

Séquence 4 : 2ème Présentation Mr Loyal Ade (17'')

Séquence 5 : Spectacle gpe Helmut (4'41)

Séquence 6 : 3ème Présentation Mr Loyal Ade (14'')

Séquence 7 : Spectacle Gpe Ade (3''49)

Séquence 8 : 4ème Présentation Mr Loyal et Ade (27'')

Séquence 9 : Spectacle gpe Adr (5'59)

Séquence 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 la leçon du spectacle final, sorte d’aboutissement du processus de création (Moreigne, 2001). La phase de présentation devant un public d’*amateurs avertis,* nous comprenons le mot *amateur averti* 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 aussi des spectateurs capables d’émettre une opinion au travers des critères définis. Si nous avons vu au cours des leçons précédentes, chaque groupe construire et enchainer (filage) les différents événements (ou tableaux) : les porters dynamique et statique, *le coup de projecteur, la machine à jongler, et les circulations en poids contrepoids*, les élèves vont aller maintenant, au-delà du contrat scolaire, en concevant des entrées clownesques pour présenter chaque numéro et des saluts au public, appartenant à des registres différents pour chaque groupe. Le groupe semble se comporter ici, comme une troupe qui conçoit à la fois le spectacle mais aussi l’avant et l’après spectacle, tel « l’écrin ». Nous retenons ainsi les quatre présentations d’Ade et Chl et le salut ou final des quatre spectacles (Groupe de Val, d’Hel, d’Ade et Adr.)

Présentation du spectacle de Val.

MEDdames et MESsieurs, dans un instant ça va commencer (Séq2sc2TDP25MrLoyal)	Ade *entre en courant Elle s’arrête derrière Mr Loyal pour souffler dans son oreille. (Séq2sc2TDA26Ade)*	*Mr Loyal la saisit.*: va là-bas toi ! *(Séq2sc2TDA27MrLoyal) Ade s’éloigne et souffle une dernière fois dans sa trompette. (Séq2sc2TDA28Ade)*	Mr Loyal : quatre personnes exceptionnelles sont venues à Onnaing même, pour vous. *(Séq2sc2TDA29MrLoyal)*

Présentation du spectacle d’Hel

Mr Loyal : Ils nous viennent tout droit du Canada, cinq personnes vont vous présenter, en avant-première (Séq4TDP70MrLoyal**)**	Ade s'approche sans bruits derrière le dos du présentateur, fait signe au public (elle met le doigt sur la bouche d'un air complice pour intimer l'ordre au public de ne pas la trahir (Séq4TDP71Ade). Ade souffle très fort dans sa trompette près de l'oreille de la présentatrice. (Séq4TDP72Ade)	

Mr Loyal sursaute se retourne l'air excédé, attrape l'Auguste et le pousse vers la coulisse 3. (Séq4TDP73Mr Loyal) A Ade : Oh (2'') Je t'ai dit que c'était là-bas Ouste! (2'') (…) (Séq4TDP74MrLoyal***)***	(…) elle reprend : en avant-première, pour vous ici à Onnaing (Séq4TDP74Mr Loyal)	

Présentation du spectacle groupe Ade

Chl visiblement inquiète de voir apparaître le trouble-fête, tourne de droite à gauche la tête et commence son discours (Séq6TDP142MrLoyal)	ils sont venus du cirque de Moscou. *(Elle tourne la tête à gauche) alors qu'à droite (Séq6TDP143MrLoyal) s'avance Ade à grandes enjambées avec précaution. (Séq6TDP144Ade)*	

Arrivée à la hauteur de Mr Loyal, elle souffle à tue-tête dans sa trompette, en sautillant devant elle (Séq6TDP145Ade)	Mr Loyal l'attrape par le bras et l'emmène côté cour. (Séq6TDP146MrLoyal) Ade semble peu impressionnée et continue de plus belle à souffler dans sa trompette. (Séq6TDP147Ade)	MrLoyal revient alors au centre de la scène et tout en marchant, le visage tourné vers les spectateurs déclare au public : Ils sont venus dans le Nord, exceptionnellement pour vous. (Séq6TDP148MrLoyal)

Présentation du spectacle d'Adr

Mr Loyal : ils sont quatre et font partis du cirque de Massy (Séq8TDP192MrLoyal)	Ade tortille des fesses et souffle dans sa trompette un grand coup au visage de Mr Loyal. (Séq8TDP193Ade)	Mr Loyal crie à Ade : Arrête ! (Séq8TDP194Mr Loyal). Ade souffle à nouveau dans sa trompette. (Séq8TDP194Mr Loyal)

Mr Loyal à Ade : t'es soulante. (Séq8TDP196MrLoyal)	A Ade arrête ! (Elle saisit la trompette et la jette au sol à quelques mètres.) (Séq8TDP198MrLoyal)	Ade privée de son jouet, court le ramasser. (Séq8TDP199Ade). Elle souffle en direction de Mr Loyal en tortillant du bassin puis fait la même chose en direction du public. (Séq8TDP200Ade)

Mr Loyal lui arrache la trompette de la bouche et Mari tire Ade par le bras en direction de la coulisse. (Séq8TDP202MrLoyal)		Ade pousse un petit cri de désespoir, le bras libre tendu vers la scène, semblant demander au public de l'aide. (Séq8TDP203Ade)

Analyse des présentations des spectacles :

Deux personnages interprètent ces saynètes brèves (respectivement : 15''- 17''- 14''- 27'') structurées autour d'un fil conducteur pour annoncer les différents spectacles. Apparaissent donc, Chl dispensée, qui a suivi l'intégralité du cycle en assurant certaines tâches (filmer, taper les trois coups, mettre la musique, conseiller son groupe), jouant le rôle du présentateur sérieux qui fait une annonce sentencieuse comme peut le faire le *Mr Loyal* du cirque traditionnel et Ade portant perruque jaune et nez rouge, comparable au personnage de *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 »[562], puis il annonce le caractère exceptionnel des artistes[563] qui vont présenter leur spectacle 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 ! Ou encore : « Ils sont venus dans le Nord, exceptionnellement pour vous !» Par contre Ade joue le rôle d'Auguste dont nous rapportons ici les caractéristiques du jeu théâtral. Pour interrompre *Mr Loyal*, Ade utilise une trompette d'enfant en variant les sons[564]. La trompette devient l'accessoire

[562] Séq2scTDP25*Mr Loyal*

[563]Séq2sc2TDA29*Mr Loyal*-Séq4TDP70*Mr Loyal*- Séq4TDP74*Mr Loyal*-Séq6TDP148*Mr Loyal*-Séq8TDP192*Mr Loyal.*

[564] Séq4TDP72Ade-Séq6TDP145Ade.

perturbateur de l'ordre établi à la façon de *Harpo*, l'un des comiques américains des *Marx Brothers* qui ont fait carrière au music-hall et au cinéma dans les années50. Les frères pratiquaient l'humour de l'absurde avec notamment le jeu muet d'Harpo qui manipulait une trompette en guise de langue avec autant de variations que de significations.

Les Groucho Marx

Harpo Photos Internet

Ade et sa trompette

b) Elle utilise aussi en forme de discours des bruits organiques bruits organiques, elle *pousse un petit cri de désespoir, le bras libre tendu vers la scène, le regard vers le public, semblant appeler à l'aide le public*.[565] c) Ade attend que *Mr Loyal* commence son discours pour intervenir et souffler dans sa trompette. Il arrive à pas feutrés derrière le dos de *Mr Loyal* et prend à témoin les spectateurs du bon tour qu'il va jouer à sa victime (Ade s'approche sans bruits derrière le dos du présentateur, fait signe au public (elle met le doigt sur la bouche d'un air complice pour intimer l'ordre au public de ne pas la trahir puis montre son pouce relevé comme pour indiquer que c'est « ok ») [566]. *Mr Loyal* cherche à se débarrasser de l'intrus qui nuit à son autorité, tout d'abord en lui indiquant la sortie du doigt[567] dans la première présentation, puis dans la seconde et troisième[568], elle 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[569]. L'auguste est têtu et ne se laisse pas déstabiliser, il revient à la charge et continue de narguer l'autorité de Mr Loyal.[570] On repère une mise en tension de la ligne dramaturgique des quatre saynètes comparables à un feuilleton dont on suit la ligne dramatique. Fait jour ici une véritable *entrée clownesque* que l'on peut

---

566Séq4TDP71AdeSéq4TDP72Ade

567 Séq2sc2TDA27*Mr Loyal*.

568 Séq4TDP73Mr Loyal - Séq4TDP74*Mr Loyal* - Séq6TDP146*Mr Loyal*.

569 Séq8TDP202*Mr Loyal*.

570Séq6TDP146*Mr Loyal* - Séq6TDP147Ade - Séq2sc2TDA27*Mr Loyal* - Séq2sc2TDA28Ade.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

définir comme une petite pièce d'art burlesque souvent basée sur les *lazzi*, improvisations sur un canevas (Rémy, 1962). La scène s'inscrit ici comme un espace réservé mais disputé par des personnages, une recherche de pouvoir et de rivalité semble s'installer ici : l'autorité cherche à exclure l'indésirable qui s'entête[571].

Analyse des séquences : salut et final :

Les quatre groupes ont réalisé un final et un salut devant le public. Ce geste, au sens théâtral du terme, n'a pas fait l'objet d'un enseignement particulier. Le chercheur a toutefois sous les interrogations du groupe d'Adr suggéré que le salut était une conclusion nécessaire au spectacle et que certains professionnels, en guise de conclusion répétait en guise de signature ultime, un geste personnel et significatif du spectacle. Le groupe d'Adr et de Val sont les premiers des groupes a organisé le salut à la leçon 7.[572] Lors du spectacle terminal, les quatre groupes par imitation, semble-t-il de ces deux groupes ont réalisé un final et un salut Ces initiatives semblent révélées que ces techniques qui encadrent le spectacle aient fait sens pour la classe. On repère ainsi que le groupe de Val réalise un salut individuel, fugace pour ensuite faire une sortie de scène avec des bousculades et simulacres de combat qui s'inscrivent dans l'univers belliqueux de leur spectacle[573].

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.

[571] Séq2sc2TDA27*Mr Loyal* - Séq6TDP146*Mr Loyal*.

[572] Séq5sc2TDA295gpeVal.
[573] Séqsc11TDA67gpeVal.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 (Séq3sc11 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.[574]

	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 (Séq5scène13TDA140gpeHel). Jor mime une arme à feu avec ses mains et fait mine de menacer Tip cachée dans la coulisse. (Séq5sc13TDA141Jor)

Salut et final du groupe d'Ade :

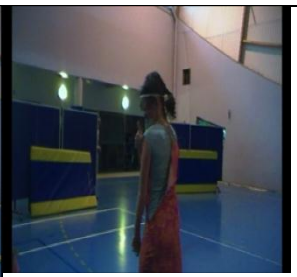
Fin du spectacle Ade vient faire une dernière roue, Clémentine une dernière roulade. (Séq7sc1TDA187)		Elles saluent le public. (Séq7sc1TDA188)

[574] Séq5sc13TDA141Jor.

Pour le salut du groupe d'Ade, privé de Flo, les trois filles s'approchent de la scène en effectuant des acrobaties[575]. Elles concluent ainsi leur spectacle dans le registre le burlesque acrobatique. (Rémy, 1962). Le salut est collectif et à l'unisson[576].

Le salut et final du groupe d'Adr.

Pau se place devant le tapis, 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. (Séq9sc9TDA279Pau)		Chacun fait un rappel avec la partie de corps qui initie la circulation « tiré par un fil » comme Adr avec le coude (Séq9sc9TDA280gpeAdr)	Pau reste en place tortille des fesses, s'éloigne en se grattant les fesses. (Séq9sc10TDA281Pau) des rires fusent (Séq9sc10TDA28ES)

			
Elle pointe avec conviction ses deux bras vers les spectateurs, les mains ouvertes comme pour les inviter à crier (Séqsc10TDA283Pau). spectateurs : « OUAIS ! » (Séqscène10TDA284ES). Elle recommence la même opération mais cette fois ci en fermant les poings comme pour imposer le silence : le public s'exécute. (Séq9sc10TDA285Pau)	Elle se dirige alors vers un seul élève, le regarde dans les yeux avec conviction, elle tend les bras vers lui mains ouvertes mais pas de réaction ! c'est le silence. (Séq9sc10TDA287Pau) Pau renouvelle avec insistance son action de mains 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 (Séq9sc10TDA288-289-290-291-292)		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. (Séq9sc10TDA293)

[575] Séq7sc1TDA187.

[576] Séq7sc1TDA188

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 faire le salut comme le font les professionnels.[577] 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)[578]. 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 luipour l'inviter à crier, ce qu'il fait, puis ferme les mains pour qu'il cesse, et il obtempère[579]. 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[580]. Satisfaite de sa réponse, elle lui fait un signe de contentement (pouce relevé et clin d'œil complice)[581]. 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*, ou l'émergence du jeu épistémique :

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 connait 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.

[577] Séq9sc9TDA279Pau.

[578]Séq9sc9TDA280gpeAdr.

[579] Séqsc10TDA283-284-285Pau.

[580] Séq9sc10TDA287-288-289-290-291-292Pau.

[581] Séq9sc10TDA293.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 en effet arrivés au terme du processus d'enseignement-apprentissage « institutionnel », avec la dernière séance qui doit mesurer les effets des apprentissages. Cependant, on constate que P. renforce le caractère solennel du *milieu* en invitant à la représentation, 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 de direction.[582] Jusqu'alors, ce n'étaient 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 ! »)[583], prise entre désir de se surpasser (Hel) et peur de se tromper (Mar).[584] Le milieu proposé ici à la leçon 9 est comparable *à la première* d'un spectacle professionnel (première représentation devant un public inconnu qui suit *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, hein Mar 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. »[585] 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 sa démarche : le salut avec le rappel de « la circulation tiré par un fil » est pour rappeler l'univers créé et en laisser le souvenir dans le public : « c'est

[582] (Séq 0indication 2)
[583]Séq1TDP11E-Séq1TDP11E.

[584] Séq0 indication3
[585] Séq1TDA4P.à TDP9.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

pour rappeler le début en fait. Parce que le public se souvient de la fin »[586] On a pu observer que le *milieu didactique* proposé jusqu'ici est un *milieu* circonscrit par des contraintes mais suffisamment ouvert aux propositions des élèves. La posture en « réticence de l'enseignant » a suscité la créativité des élèves : l'enseignant n'a pas entre autre exercé de censure sur les personnages ou les costumes et maquillages apportés par les élèves. Les solutions trouvées au système de contraintes fixées par le milieu émanent des élèves. L'élève approche ici le *jeu épistémique source* avec la mobilisation de savoirs institutionnalisés lors des *jeux d'apprentissage* menés dans les leçons précédentes.

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

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 *générale*, il n'y a pas à proprement parler de nouveaux *jeux d'apprentissage*. Cette dernière leçon s'inscrit dans le déroulement temporel comme l'aboutissement, la conquête du *jeu épistémique* grâce aux *jeux d'apprentissage* antérieurs mais dont on ne trouve plus ici trace. Il semble lors de cette séance ultime, qu'un certain nombre de savoirs construits dans les séances précédentes circulent dans lesquels la formalisation (vocabulaires et désignations spécifiques, *signes-processus* au sens de Montais-Louvel (2012, p.87), permet aux élèves de qualifier ce qui est fait dans les numéros, prédire de meilleurs effets, contrôler certains événements dans les passages successifs, 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 ».[587]. Son investissement extérieur à

[586] Interview 1 séq8scène4 TDP171J - Interview 1séq8scène4TDA172Pau.
[587] Interview1séq10scène1TDP191Ade- Interview1Séq10scène4TDP212Ade.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 vécu l'année scolaire précédente avec leur enseignante de Français : « elle nous entrainait à faire des têtes expressives ».[588]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

L'enjeu du jeu circassien, comme tous les arts vivants est de provoquer à la fois des émotions (la peur, l'admiration ou émerveillement, 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 liées au jeu de masques (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 (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

[588] Interview1Séq 11TDP229Ade à TDP245Pau.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 séance 9, deux situations qui se veulent comiques : les présentations des spectacles qui opposent Mr Loyal et l'Auguste et le jeu de Pau avec les spectateurs, lors du final de son groupe. Dans quelles mesures Ade, Chl et Pau approche par le rire cette communauté par le rire des spectacles de clowns experts ? Les clowns sont les personnages emblématiques du rire. Dans le cirque traditionnel, 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*[589](Roberti,1999), le *gracioso* espagnol (Ruiz-Alvarez R., 1999, p.36)[590], le fou du Moyen Age, l'Arlequin faiseur de tours, « minutieusement élaboré, le travail du clown fait 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 pour la faire sortir de scène[591]). 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

[589] 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 XVIe siècle en Russie que de souligner les abus du pouvoir politique »

[590] 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 duper facilement. »

[591] Séq8TDP203Ade.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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, le balourd, 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 en sortant de scène, 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. Ici, il semble que la correspondance avec ce que ADP appelle les « territoires de l'enfance » (Bender & coll 2007) rencontre avec bonheur les territoires des clowns.

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 oral 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 pointe des pieds[592], court à petits pas rechercher sa trompette[593], tortille des fesses[594], empoignée par *Mr Loyal* puis par Mari, elle est

[592] Séq6TDP144Ade

[593] Séq8TDP199Ade

[594] Séq8TDP193Ade

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

déséquilibrée et à la limite de la chute[595]. 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 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'acquérir un niveau élevé d'intégration neuro-sensoriel 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*2, p.138). Le clown adopte des expressions et des mimiques qui sortent de la communication « ordinaire » 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. Elle invente des signes qui modifient son visage et sa physionomie pour communiquer. « 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)

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, il

595 Séq8TDP203Ade

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

exploite ses techniques pour évoluer en comique.) « (…) chaque clown, évoluant au milieu d'une figuration nombreuse, se singularisait par un cri, une phrase, un *leit-motiv* » (Rémy, 1962, pp.11-12). On repère que 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 boite, 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 ou du *Slava' snowshow* 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)[596]. 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

[596] 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).

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

« rupture » avec des chutes, des dandinements, des coups de pieds les productions sonores avec des bruits de bouche, des vocalisations, cris, onomatopées, les costumes les décalages par rapport à 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).

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 éclairerons 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 dans l'évaluation, 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, tel 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 gout 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, ou 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. »[597]. 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. »[598] L'évaluation prend donc en compte : jonglerie (machine), les circulations 1 (phrase en poids contrepoids 1 qui amène le porter statique) et circulation 2 (phrase en poids contre poids 2 qui enclenche le porter dynamique) et le *coup de projecteur*. Chaque événement est noté par l'enseignant sur 5 points. La grille comporte pour chaque événement trois niveaux de maîtrise. La grille comporte pour chaque niveau une description de comportement attendu. C'est ainsi que l'on repère pour l'aspect technique le qualificatif « complexe » par exemple 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 » (pour le niveau 3)[599] cherche à spécifier la qualité de l'interprétation et son impact sur le public. On lit : « Présence, postures expressives, circulations plus élaborées (LDV collectif) existent tout au long du numéro. Les personnages sont établis et servent le propos. » Sur le plan de 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 sont reportés en annexes sous formes de vignettes.

1.2.1 : Synopsis du spectacle de Val, Ale, Ant, Bra

Cf. Annexe 9 : synopsis spectacle Val.

[597] Interview post cycle TDP190P.
[598] Interview post cycle TDP168 P 170 P.
[599] Pour le niveau 1 : « hésitations, on n'y croit pas du tout, pour le niveau 2 : « on y croit par moment. »

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Le groupe a obtenu la note de 12,5, c'est la moins bonne note de la classe. La chronologie des événements et leur notation respective s'organise comme suit :

	Evénement(s)	**Note**
1	La phrase en poids contre-poids 1 (porters statiques)	3/5pts
2	Le *coup de projecteur*	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

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*[600] (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

[600] Les *Tricks* sont des: acrobaties combinant les techniques de coups de pieds d'arts martiaux ainsi que des mouvements gymniques et chorégraphiques.

l'acrobatie telle que présentée par l'enseignant (des acrobaties de forme gymnique) mais entrent 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 euphémismée 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* qui emprunte aux techniques du kung-fu, du karaté, de la capoeira dans leur spectacle *Margo* (Mabon, 2004).

Val réalise une acrobatie type « kung fu »

Affiche pour un battle acrobatique (photo internet)

Donc au bout du compte à certaines occasions comme ici pour le signal, l'interaction fondée sur un compromis semble avoir permis aux élèves de répondre aux *règles définitoires* 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. (2'') 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 *(il fait mine de regarder sur le côté, deux fois de suite)* (2'') chacun est dans son personnage »[601]. D'autre part P. réagit au

[601] Leçon3Séq5sc8TDP127P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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'Helut a obtenu la note de 13,5/20. Cette note les classe au 3ème rang/4.

	Evénement(s)	**Note**
1	PPCP1 phrase en poids contrepoids (porters statiques)	3,5
2	*Coup de projecteur*	3
3	Machine	3,5
4	*Coup de projecteur*	
5	PPCP2 phrase en poids contrepoids (Porters dynamiques)	3
	Bonus	0,5
	Total	13,5

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-contrepoids 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 pousse Hel, le dévisage 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 (…) sont entrés dans l'interprétation de la police et ils étaient complétement dans leur personnage de A à Z. » Il semble que pour le groupe d'Hel, la confrontation avec le public a permis au groupe de réduire le décalage entre ce qu'il pensait produire comme effet sur le spectateur et effet réel. La confrontation avec le public dans les leçons a permis au groupe de basculer de registre : d'un registre « mystérieux » improbable pour le spectateur, le groupe est passé à un registre satirique, tournant en dérision la maréchaussée par une course poursuite très comique,

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

à la façon de Benny Hill, approuvée par les spectateurs.[602] 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 pour soi » : comme on traine Jor par terre pour rire, au jeu pour le regard des autres ne s'est opéré qu'à la 8ème séance. On repère ainsi que la classe ne suit pas un chemin linéaire dans l'apprentissage, les bascules 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* (au sens didactique de Brousseau) 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.

	Evénement(s)	**Note**
1	Machine	4
2	PPCP1 (porters statiques)	4
3	*Coup de projecteur*	3
4	PPCP2 (Porters dynamiques)	3
5	*Coup de projecteur*	
	Bonus	1
	Total	15

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

[602] Séq4sc4TDP203Ade.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

spectacles : « Donc finalement, comme quoi, (…) on arrive encore à être surpris le jour du spectacle par ce qu'ils peuvent nous faire (…).[603] 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 de chute et tirage au sol 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 contrepoids (porters statiques)	3,5pts
2	PPCP2 phrase en poids contrepoids (porters dynamiques)	4,5pts
3	Machine	4pts
4	PPCP1 phrase en poids contrepoids (porters statiques)	
5	*Coup de projecteur*	4,5pts
	Bonus	1pt
	Total	17,5pts

Le groupe obtient les meilleures notes de la classe avec notamment la phrase en poids contrepoids amenant les porters dynamiques (porter *ventouse* et porter *cata pulque*) et les *coups de projecteurs* (jonglerie pour les garçons et acrobatie pour les filles). Pour P., la note s'explique par l'engagement des circulations avec les variations de vitesse et d'énergie précédant les porters qui, eux sont appréciés de niveau 2. P. : « (…) ils sont au niveau 3 par rapport à l'engagement, au niveau de la complexité des circulations, on y croit vraiment sur les tirer- pousser, avec des variations d'énergie, avec des phases de contractions relâchement

[603] Interview P. TDP133.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

nettes. « (…) par rapport à des formes de jonglerie d'un point de vue artistique, là on est dans un niveau 3 d'expression : par rapport à l'originalité, on croit vraiment à cette balle vivante qui entraîne le personnage, en plus on est avec un effet synchro qui est mis en place. »[604] D'un point de vue des porters, j'ai mis ça sur un niveau 2, on est sur des porters dans la continuité de la circulation, donc ça c'était intéressant. Par contre les porters sur le dos ça reste au niveau 2 de complexité parce qu'on n'est pas sur la hauteur, au niveau du nombre d'appuis, ça pose pas trop de problème. »[605] Mise en scène : « il y a une bonne orientation par rapport aux spectateurs. On peut voir à chaque fois la balle, que ce soit sur les isolations, que soit les contacts. (…) c'est dans le meilleur niveau de mise en scène et ils ont réfléchis en plus à leurs déplacements en fonction des spectateurs, en exploitant tout l'espace. »[606] P. évalue en fonction des critères annoncés mais au bout du compte, ajuste sa note par des modalités compensatoires. On s'aperçoit ici, que l'enseignant à une perception globalisante de la prestation : il prend en compte à la fois l'exécution du contrat : « …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 (renversement) (…) la machine est relativement complexe», la mise en scène : « Dans 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 ! »[607] Il semble en effet que la tenue des personnages soit le point fort du groupe qui de surcroit ne se laisse pas déstabiliser par l'erreur et parvient à la masquer même aux yeux avertis de l'enseignant : J. : « là ils se trompent (Pau rappelle discrètement le groupe qui oublie la dernière séquence) » 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. »[608] 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 les dimensions techniques, artistiques et mises en scène enseignées avec une volonté de les articuler semblent, au bout du compte, difficilement dissociables. P. : « Vu comme ça, ça fait beaucoup

[604] Interview post-cycle TDP172P.

[605] Interview post-cycle TDP172P.

[606] Interview post-cycle TDP178P.

[607] Interview post-cycle TDPP.182.

[608] Interview post-cycleTDPJ. 179 TDPP.180.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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. »[609] 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 gêne de l'enseignant, au final 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-génèses 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).

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 essentiel dans les *jeux épistémiques* vécus par le professionnel 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

[609] Interview post cycle TDPP.186.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

nouveau : si l'on considère que l'*ancien* consistait « à manipuler des balles pour manipuler », ici il s'agit de faire une manipulation expressive (la balle n'est plus une balle ordinaire). 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 qui s'inscrivent dans « l'intensité des expériences-limite », 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 fins (poids contrepoids), alors « source de plaisirs intermédiaires du pouvoir polyvalent de l'Eros » (Sirost, 2006, p.167, cité par Peignist, 2009). 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[610] comme le sont les experts

- Le milieu comporte une charge instrumentale faible pour une charge sémiotique élevée. Le groupe d'Adr donne l'illusion d'être entrainé par leurs balles, une fois au sol, une fois côté *cour*, puis côté *jardin.*

Spectacle leçon9

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

[610] Leçon3séq5.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

portées sont de faible hauteur mais se veulent expressives et originales. D'autre part, si la séquence *coup de projecteur* a pour objet de donner à voir de plus grandes difficultés techniques en jonglerie et acrobatie, il n'en demeure 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[611], ou par le groupe d'Hel qui fait une course poursuite derrière Tip, en entrant et sortant des différentes coulisses.[612] La scène est un milieu 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 public[613], c'est Tip qui vient chercher dans le public les lunettes lancées par Hel auparavant[614], mais aussi Val qui vient s'assoir dans le public[615]. 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 au sens entendu par Jeu (1977) : « 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 ».

<table>
<tr><td colspan="2"> </td><td> </td></tr>
<tr><td colspan="2">Elle s'approche près d'un spectateur et effectue la même gestuelle pour le faire réagir (cri puis silence)</td><td>Elle sort de scène en levant le pouce comme pour lui indiquer sa satisfaction.</td></tr>
</table>

[611] Leçon1séq6.

[612] Leçon9séq5.

[613] Leçon9séq9sc10TDA281à293P.

[614] Leçon9Séq5sc13TDA136à141gpeHel.

[615] Leçon 9Séq3sc8-9TDA66gpeVal.

	Le Slava's snowshow : le clown russe dans le public (photo internet)

- 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 ! »[616] P. explique cette décision pédagogique : « Ecouter un spectateur c'est aussi avoir les points positifs pour accepter les points négatifs (…)»[617] 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 Leçon7Séq5sc1 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. C'est ainsi que 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. »[618] 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 ! »[619] 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

[616] Leçon7séq6Sc1 TDP152P. 153é.

[617] Interview post cycleTDP125.

[618] Leçon5séq3sc10TDP 201à 205.

[619] Leçon4Séq3Sc4Tab2TDP67à69.

passe ? » « On regarde plus celui qui rigole. »[620] 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 ! »[621] . 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 »[622]. Sur le plan de la mise en scène, les élèves peuvent repérer « des espaces vides » comme Val : «Ils n'ont pas été là-bas. »[623] 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 ressortaient. Bon après ce n'est pas tout de faire comprendre par voie orale. 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. »[624] On repère que les commentaires menés par 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 le partagé d'une culture commune, d'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

[620] Leçon2 Séq7sc 4 TDP146à 149..

[621] Leçon8Séq2Sc4TDP57é

[622] Séq6sc3TDP189à193

[623] Leçon 7séq5sc5TDP319Val.

[624] Interview post-cycleTDP33.

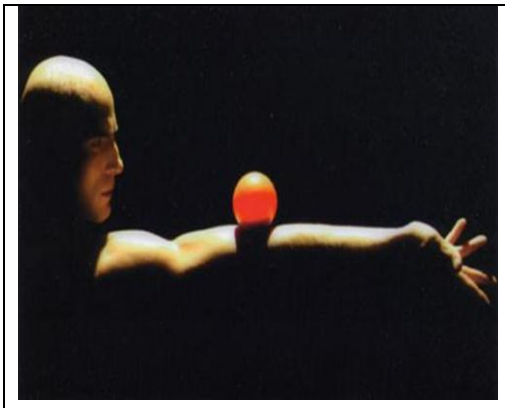
Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

poussez Hel, ça c'est sympa ce que vous faîtes, 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. »[625] 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 on repère dès la 4ème séance, que certains élèves en difficulté scolaire, comme Hel et Jor semblent s'affranchir et intervenir 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 comme *Méli-Mélo* 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. L'enseignant et le chercheur ont choisi une séquence où le jongleur réalise une séquence avec une balle qui se révèle être un condensé de sens présentant les propriétés de la matière jonglistique contemporaine. On peut voir le jongleur enchainer différentes figures : comme l'isolation : la balle ne veut pas obéir au jongleur qui veut l'emmener en coulisse, la balle roule sensuellement sur son corps, puis la balle est coincée dans le genou et l'artiste exécute des acrobaties elle 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 volontairement été réalisé *a postériori* de l'enseignement de la jonglerie. Pour l'enseignant il s'agissait dans cette diffusion *a postériori* de faire repérer à la classe la correspondance de leur expertise nouvelle acquise avec la référence culturelle. Ce qui fait dire à un élève voyant les images : « oh il fait comme nous ! » Ici les élèves se reconnaissent comme circassien 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)

[625] Leçon8Séq2scTDP147à151.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

	
Victor Kee jongleur russe contemporain photo jongle-story. Fr	Ade leçon 1

Jor essaie de faire tenir sa balle sur la tête Leçon 1	Nikolaus clown jongleur

2.1.2 Processus *topogénètique* :

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*. Le *contrat* est un *dialogue didactique* compris comme un système d'attentes au sujet du savoir, entre les élèves et l'enseignant. Voyons la part de contrat qui revient à chacun.

2.1.2.1 : Le *contrat* et les protagonistes de la pièce (acteurs, spectateur, enseignant)

L'objet du *contrat* et les *règles définitoires* : 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. »[626] 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.

Spectateurs : L'enseignant précise pour les spectateurs la base du *contrat de l'écoute attentive* des acteurs en action : « 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, s'ils sont en synchro et si on « y croit ou si on n'y croit pas » par exemple quand c'est l'isolation. »[627] 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 production et de désignation des signes-processus* du spectacle (*Ibid.*), c'est-à-dire le respect du contrat (au sens d'exercice), un travail en synchronisme et interprété, au sens de jeu d'acteur authentique dont les signes ont été expliqués lors de la famille *isolation*.[628]

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 tout en respectant les contraintes initiales (intéresser un public en donnant à voir les familles de jonglerie vues en début de leçon). Il semble que les gestes techniques enseignés 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 et notamment 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. Ici les gestes techniques de jonglerie ont été interprétés pour devenir des outils au service d'un projet d'expression.

[626] Leçon1 Séq4 TDP156.
[627] Leçon 1Séq4sc2TDP168.
[628] Leçon1séq2sc4 Tab2TDP129P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

L'enseignant a défini les règles du jeu : 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 empiriquement. L'enseignant passe sous silence des solutions, en sollicitant l'imaginaire des élèves qui a été lors de l'enseignement-imitation de *l'isolation* déjà « enclenchée ». L'enseignant énonce clairement 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 deviennent les témoins- conseils des acteurs, en repérant si les règles du jeu sont respectées[629], 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 sera 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, même quand il y a un incident. 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 (2''), et elle repart. »[630]. Les élèves spectateurs s'exclament : « A la limite ce qui manque c'est le maquillage en plus ![631] ». 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).

2.1.2.2 : La partition *topogénétique* entre spectateur, acteur et enseignant lors des confrontations :

Lors des confrontations, *la partition topogénétique* entre les spectateurs, les acteurs et l'enseignant s'écrit sous formes différentes. La confrontation spectateur-acteur peut se faire au cours de la première partie de la leçon pour expliquer le *jeu d'apprentissage*. C'est ainsi

[629]Leçon1séq4scène1TDP171P.
[630] Leçon1sés6sc3TDPP.187.
[631] Leçon1sés6sc3TDPES190

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 répondre au problème : porter un partenaire en « sécurité ». Si la première solution est écartée par l'enseignant car il y a chute repérée par les spectateurs, la suivante est reconnue comme efficace. P. : « Ouais stop, et on re-démonte de la même façon » Cette démonstration est l'occasion pour l'enseignant de donner 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 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. »[632]

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. (Leçon4Séq6sc1TDA200Bra) P. : « Quelqu'un a une autre idée, plus facile ? (Leçon4Séq6scène1TDP201) - Hel se lève- Montre un peu ». (Leçon4Séq6scène1TDP203)

[632] Leçon4séq6sc1TDP201P.

Hel se glisse sous Val et soulève les pieds Val se retrouve en équilibre sur deux porteurs-	P : « ouais stop, et on re-démonte de la même façon »	-Hel se dégage. (Leçon4Séq6sc1TDA204Hel)

Une autre *partition topogénétique* à la leçon5 s'écrit : ici il s'agit de donner à voir un exemple de geste efficace : P. sollicite à la leçon 5 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, les éléments de savoir à intégrer pour être en réussite.

(il l'imite bras ballants sans expression - les élèves rient et Clé aussi) (Leçon5Séq2sc15TDA92P.)	Qu'est-ce qu'elle pourrait faire ? Flo : ça ! il se déplace lentement en montant les genoux vient (P. le saisit par la main ils s'engagent tous les deux dans une course au ralenti (Leçon5Séq2sc15TDA93P.-94Flo)	On est tous les deux au ralenti et on joue sur les personnages, on amplifie le mouvement et quand je joue sur le ressort (Leçon5Séq2sc15TDA95P.)

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 »[633] P. reprend ensuite la démonstration avec Clé qui peu à peu, sous

[633] Leçon5séq3sc8TDP199P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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. » L'enseignant reprend des éléments de savoir : pour réussir l'effet du « ressort » il faut jouer sur les composantes du mouvement et réaliser des contrastes d'énergie et de vitesse.[634]

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.[635] 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[636]. 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 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 parfois d'autres élèves prennent la parole c'est souvent inaudible pour le chercheur car les conditions matérielles ont rendu très difficile la prise de son des élèves. 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, de réagir : « on dirait Hel est aveugle ! (Hel lève les épaules) A Hel : mais si ça rend bien, conserve

[634] Leçon5 séq sc8TDP199P.

[635] Leçon5Séq2sc13TDP73P .

[636] (Leçon5Séq2sc13TDP79P.)

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

le ! », [637]de justifier leurs choix : Hel : « tout à l'heure, à l'essai, ça marchait ! Ou Hel. : « Ah non, ça c'est fait exprès, il n'a pas eu mal, c'était prévu, M'sieur ! »[638]

2.1.2.3 : Le cas particulier de l'imitation de l'enseignant dans le *contrat didactique :*

L'enseignant a utilisé de nombreuses démonstrations : il semble que si elles fonctionnaient comme autant « d'outil d'économie de mots », pour indiquer les buts des actions et les possibilités d'organisation motrices en fonction du but déclaré. Les démonstrations ont fonctionné comme des illustrations de réponses possibles. D'autre part pour les manipulations, elles semblent au-delà de leur dimension démonstrative pour la classe avoir permis « au manipulé » de vivre une expérience sensorielle qu'il ne pouvait vivre de façon spontanée. On observe dans la leçon 1, que dans la phase d'imitation de l'enseignant mimant avec conviction les différentes phases de *l'isolation* en jonglerie[639], il y a autant de réponses différentes que d'élèves, qu'elles soient en adéquation avec le geste démontré ou résultant de difficulté d'exécution relative à la tenue spécifique de la balle (main à plat au-dessus de la balle et pouce caché derrière la balle. L'enseignant joue sur une interaction corporelle de type imitation, celle-ci s'inscrit au titre d'une illustration des stratégies intégrées effectivement par les élèves, comme les tensions et relâchements musculaires les contrastes de vitesse et de trajectoires mais aussi les mimiques relatives à l'effort, pour donner l'illusion que la balle vit, et non d'un modèle à reproduire à l'identique.

Une attitude en *réticence, Topos bas* de l'enseignant :

On repère à la leçon 2 à la séquence 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 entre pairs, 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

[637]Leçon8Séq2sc4TDP57Val.
[638] Leçon8Séq2sc4TDP75Hel-Leçon8Séq2sc2TDP62Hel.

[639] Leçon1Séq2sc4Tab1TDP120à121P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

quatre plus stable et original. La stratégie se bâtit au fur et à mesure des essais[640] pour être dans un premier temps, gagnante sur le plan technique (stabilité de la posture et de son démontage[641]) pour devenir ensuite gagnante sur le plan expressif.[642] 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.[643] La création des *entrées clownesques* de Chl et Ade est l'illustration terminale des effets stimulants du *milieu* proposé et la position basse de l'enseignant dans le *contrat didactique*. 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. L'attitude « basse » de l'enseignant permet au *milieu* didactique 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 modifier la structure initiale du jeu : il joue le jeu didactique proposé 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. » (Roesslé, 2009, p.159).

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 (Séq1scène1), l'enseignant questionne la classe « C'est quoi le cirque ? » Il sélectionne parmi les réponses des élèves, les qualificatifs « d'impressionnant »[644] et de « difficile »[645] et les inscrit au tableau. On peut considérer qu'ici l'enseignant définit ce qui sera pendant le cycle, la référence commune à la classe. Pour

[640] Leçon4Séq6sc3TDA219-Leçon4Séq6sc3TDA224
[641]Leçon4Séqe6sc4TDA226gpeVal.
[642]Leçon4Séq6sc4TDA226bAntVal.
[643]Leçon9Séq2sc2TDP25à29-Leçon9Séq4TDP70à74-Leçon1Séq6TDP142à148-Leçon1Séq8TDP192à20.
[644]C'est impressionnant ! (Leçon3Séq1scène1TDP4E)
[645] On s'attend pas à certaines choses (Leçon3Séq1scène1TDP3é) -c'est impressionnant (Leçon3Séq1sc1TDPE4)
Pourquoi c'est impressionnant ?(Leçon3Séq1sc1TDP5P.) Plus c'est difficile mieux (Leçon3Séq1scène1TDP6é) P : répète « plus c'est difficile, mieux c'est (Leçon3Séq1scène1TDP7P.)

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

illustrer les critères d'une « machine difficile »[646], 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[647]. 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 »)[648] et utilise à nouveau une démonstration « contraste »[649]. 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 » 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. »[650] 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 définitoires 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 ! »[651] 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 des sensations nouvelles issues d'une motricité orientée dans des espaces peu habituels, comme descendre au sol sur un axe strictement vertical, mais aussi définir le *jeu d'apprentissage* et donner à voir et à entendre aux spectateurs, les détails des conséquences de cette manipulation, la mise à jour

[646]Quand elle dit (P. pointe du doigt l'élève) mettre une jambe en l'air, pourquoi c'est plus difficile ? (Leçon3Séq1scène1TDP15P.) Parce qu'il faut tenir l'équilibre (Leçon3Séq1scène1TDP16é)

[647] 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- (Séq1- Scène 1TDP8-9P.)

[648] Leçon3Séq1scène1TDP11é.

[649] Leçon3Séq1Sc1TDP18P.

[650] Leçon3Séq1sc1TDP20P.

[651] 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.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

des *nouveaux signes-processus* mis en œuvre comme la lenteur et la descente sur une verticale.

<table>
<tr><td> </td><td> </td></tr>
<tr><td colspan="2">- 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 (…) » (Séq4sc1TDP108P.)</td></tr>
<tr><td> </td><td> </td></tr>
<tr><td colspan="2">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 (...) (Séq4sc1TDP109P.) »</td></tr>
</table>

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 définitoires* 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 légèrement sur le côté.

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 légèrement sur le côté- (Séq5sc1TDP140P.) « La position est à mi-hauteur (…), est ce qu'elle est solide ? Les élèves : « oui » (Séq5sc1TDP141P.) P. : « c'est sympa ? » Les élèves : « oui ». (Séq5sc1TDP142P.)

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 explorentr 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 : « Soit il se déplace comme ça » - P. lève le bras avec une main relâchée - et se déplace en marchant-1er temps : « on n'y croit pas » (Séq3sc5 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.-2ème temps : course en « rattrapé » devient alors une course en réaction, une course fonctionnelle qui présente alors un caractère authentique. On y croit ! (Séq3sc5TDA75P.)

Lors de la leçon 4[652] 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 séquence. 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 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 croit 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 faire 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

[652] Leçon4Séq3sc5 TDP74P.

« l'erreur » en la mettant au rang de *bug* (erreur de programmation) et non au rang de faute 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.[653] ou à se tenir tous en ligne[654].

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 (…) Séq5sc3 TDP91P.)	NON, NON, NON attention on n'est pas dans une boite de sardines (joignant le geste à la parole, il se serre, au garde à vous contre Adr en grimaçant) (Séq 5sc1 TDP65P.)

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 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. Il semble vouloir marquer 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. »

[653] Leçon2Séq5scène3 TDP91P.

[654] Leçon2Séq 5scène1 TDP65P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

	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 (Leçon5Séq2sc15TDP90P.)

L'enseignant régule lorsqu'il observe des difficultés : A 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.[655] En concertation avec le chercheur, il va introduire 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 dirigée vers un élève ou un groupe d'élève, renforce 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. repère et nomme 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.[656] Lors de la leçon 3, il repère la *machine* de Val qui a

[655] Leçon5Séq2sc9TDP54P.- Leçon5Séq2sc9 TDP55Ade-Leçon5Séq2sc9TDP56P.
[656] Leçon 1Séq3scène2TDP14-15P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 ! *Les élèves tournent leurs visages vers P.* qui s'exclame : super ![657] 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 avoirs appréciés (applaudissements et rires nourris)[658] 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 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

[657] Leçon 3Séq5scène2 TDP78P.
[658] Leçon1Séq6sc3TDP185P.)

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 de près les *jeux épistémiques*.

2.1.2.5: Le rôle de l'enseignant : Le milieu allié (Roesslé, 2009), l'étayage (Bruner, 1983)

Nos observations sur les interactions verbales et corporelles dans la classe repèrent que l'enseignant permet au milieu didactique 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 signifie 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'activité de l'enseignant reste fondamentale pour constituer un milieu *allié* (Bruner, *ibid*.) où le *contrat didactique* 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*, par transfert des responsabilités, 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 topogénètique 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.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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. C'est ainsi que, 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 »[659], nous constatons que Val joue le leader devant la scène avec des partenaires qui imitent avec plus ou moins de succès la séquence jonglerie. Ici le partition avec le *topos* haut de Val, structure le groupe autour de ses décisions personnelles et entraîne le groupe dans certaines séquences dans la plate imitation du leader. Comme lors de la séquence 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 par rapport au modèle 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[660], puis sur la reproduction graphique de la machine : chacun y va de son avis pour reproduire la machine[661]. 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.[662] 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 milieu d'expérimentation autour de contraintes ciblées par l'enseignant. Chaque nouvelle expérimentation dont la « matière » est donnée à voir s'écrit dans le carnet de création. Quatre événements se structurent pour chacun des groupes au cours

[659] Leçon3Séq5sc8 TDP127P.
[660] Leçon4Séq7sc2TDP252à266.
[661] Leçon4Séq7sc2TDP267à 291.
[662] Leçon4Séq7sc2TDP292 à 296.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

du cycle. 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 définitoires 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 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). (Leçon4). L'œuvre réalisée est une œuvre partagée entre spectateur et acteur. Le spectateur est le co-constructeur de ce qui se joue. « Ces derniers 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* propose *un arrière- plan*, où se joue 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 : Le jeu épistémique.

A l'instar de Loquet et Roesslé, (2012, p.115) nous pensons que les pratiques artistiques comme les pratiques sportives sont des « objets « chauds », ni tranquilles ni stables », d'où ici, l'analyse du jeu épistémique qui doit questionner la réalité de l'épaisseur culturelle (ou anthropo-techniques) des objets que nous avons 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 (Jeu, 1977). Nous reprenons à notre compte la thèse de Loquet Roesslé, (2012, p.15 : « Ceci nous fait penser à l'image suggérée par Spinoza : « toute l'idée de la mer est dans une goutte d'eau » Si les pratiques circassiennes sont des « objets chauds » vivants, elles le sont, à la fois d'un point de vue méso (les objets et mobiles du jeu circassien), topo (relations au monde) et chronogénétique (à l'échelle de l'évolution des pratiques, comme à l'échelle du processus de création de spectacle). En d'autres termes, notre analyse, doit porter sur le potentiel de nos *jeux d'apprentissage* à faire vivre à nos circassiens en herbe, les jeux épistémiques du circassien expert en mode de création à la fois d'un point de vue mésognénétique (Quels savoirs « vivants » d'experts en jeu (Chevallard, 1985 ; Léziart, 2008), quelles émotions sous-jacentes véhiculées, mais aussi 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 (dans la partition des interactions entre partenaires, chorégraphe et spectateurs). En quoi ces jeux permettent l'émergence du *jeu épistémique (ou jeu émergent)*, proche du *jeu épistémique-source* ? En quoi l'élève approche-t-il, dans les *jeux d'apprentissage*, une expérience de circassien expert « créateur » qui organise ses actions en les inscrivant dans un registre émotionnel particulier, qui mobilise ses ressources corporelles, cognitives, affectives en fonction d'une problématique déterminée par un *mobile d'agir* et qui conçoit ainsi des techniques comme autant de réponses à celle-ci.

Le cirque est une pratique culturelle où la prise de risque est au cœur de la piste (Goudard, 2005, Wallon, 2002). Le circassien joue avec son équilibre pour le perdre et le retrouver avec délice, comme sorti de l'enfer et du chaos. La chute peut survenir à tout moment et la menace de perdre la face devant le public est un risque qui stimule l'artiste, car lorsqu'il s'extrait de *l'enfer féérique*, il sort alors régénéré en héros, applaudi par le public témoin de sa résurrection (Jeu, 1977). Il nous revient de déterminer en quoi les *jeux d'apprentissage* proposés sont emprunts de cette émotion diffuse et stimulante.

2.2.1 : Les émotions

La pratique circassienne est ancestrale et au même titre que les activités sportives relève comme l'indique Jeu (1977). Si l'artiste s'éprouve pour ressentir les émotions de *l'épreuve*, 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

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 émotions inhérentes au *jeu épistémique* circassien sont-elles présentes dans les *jeux d'apprentissage* et se révèlent-elles comme étant des mobiles d'agir, source de motivation ? Les *jeux d'apprentissage* proposés s'inscrivent dans le cadre des règles définitoires 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 production circassienne faite pour être donnée à voir à un public désigné. 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 ensuite avec l'instauration des regards des spectateurs, à un jeu appartenant aux *enfers féériques* (Jeu, 1977, p.57). En effet, il consiste à présenter à un public 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 le spectacle d'une machine complexe et originale, par exemple. Celui-ci valide ou non, la reconnaissance du sens et de l'intention par ses applaudissements. Si le cirque appartient aux jeux de l'*Ilinx* et de l'exploit, il appartient aussi aux jeux de *Mimicry* où le joueur s'engage à « devenir soi-même un personnage illusoire et se conduire en conséquence. (…) le sujet joue à croire, à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'il est un autre que lui-même. Il oublie, déguise, dépouille passagèrement sa personnalité pour en feindre une autre. » (Caillois, 1958, p.56). D'emblée les *jeux d'apprentissage* sont organisés autour du concept du personnage avec cet indice récurrent donné : « 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, tout comme la balle qui collée à la main devient le pilote du corps et l'entraîne dans l'espace. Cette règle définitoire 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 alors 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 dans *les jeux d'apprentissage* mais pondérée (au regard du temps d'enseignement), en effet, la fonction instrumentale est volontairement basse (jonglerie à une balle, acrobatie portée de niveau minimal) pour permettre l'expression haute de la fonction sémiotique (l'expression d'un personnage et la création de figures originales). Les *jeux d'apprentissage* doivent amener

les élèves à jouer avec authenticité (ADP, cité par MMP, p.268). Devenir joueur au sens épistémique est en conséquence synonyme de devenir créateur de nouvelles réalités que l'on offre à voir. Pour que le spectateur croit en l'acteur, il faut que celui-ci « y croit » car au moindre faux pas le spectateur n'y croit plus, l'artiste est déchu. (Jeu, 1977)

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 tournoiements des manèges) (ADP, *Op.cit.*). Les *jeux d'apprentissage* ont permis l'émergence de ces jeux d'enfance comme le jeu didactique du poids-contrepoids investis par les élèves sous forme de jeux (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 l*e milieu* et *le contrat didactiques* ont permis la bascule vers un jeu théâtral. Comme par exemple, Ade traînée sur le dos par Mar qui signifie aux spectateurs son désarroi. 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 demandées.[663] 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). Distinguons dans nos *jeux d'apprentissage*, quels registres émotionnels sous-tendent les disciplines enseignées.

<u>Emotions et acrobatie</u> :

[663] Leçon5.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

La machine complexe du groupe de Val	Photo Festival Montréal *complètement cirque*

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 décrite par Lecocq, qui définissent les tensions humaines de l'humanité (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 émotions sous-jacentes aux jeux acrobatiques proposés sont à relever. Elles s'inscrivent non pas dans 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 sensionnaliste, 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 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 ». 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*). A ce plaisir de maintenir un équilibre collectif, s'ajoute le plaisir du jeu d'acteur : jouer à être un militaire, jouer à la poursuite, jouer à faire semblant que la balle est un œil. Aux émotions éprouvées par le vertige collectif des postures s'ajoutent les émotions ressenties par le jeu d'acteur : « Jouer à faire semblant » au sens entendu par Caillois (1958) décrit par ADP (Bender & coll.2007).

Emotions et jonglerie :

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 avec plus ou moins d'efficacité. 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. 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*[664]du jongleur contemporain expert.

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 les personnages s'affrontent et 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, activité réflexe chez le spectateur. Il s'agit ici, de susciter chez l'autre une émotion qui déclenche une réaction instantanée. 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.*, p138). 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 ont fait 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). 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.

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

[664] Leçon1séq6sc3TDP187P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

reconnait-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 comme le rôle de la tête dans les manipulations de balle 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 opéré 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. Une nouvelle organisation motrice, doit faire basculer la spontanée qui consiste à jongler avec une prise pronation. Ici la problématique être renversé et jongler à plusieurs reprises, contraint le jongleur à trouver avec « l'être main » la « touche » (Durand et Pavelak, *Ibid.*), 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 a réorganisé sa motricité à la fois pour stabiliser ses postures et pour 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 pour l'élève de donner l'illusion que la balle ou une partie du corps (tête, bras, pied, fesses) pilote le déplacement. Le *jeu épistémique* du circassien expert consiste à faire que l'illusion (*jeux de masques)* prenne sens pour le spectateur. L'impact sur le

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 l'illusion de la *balle vivante* passe par une modification corporelle, ici la sortie d'un maximum de segments corporels (tête, bras, buste, bassin) du polygone de sustentation. « 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 :

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 pour les autres ». Pour nous, la bascule des représentations est significative lorsque, par exemple Ade jette un regard désespéré aux spectateurs lorsqu'elle est traînée[665] ou que Flo traîné par Clé attrape un dossard, l'agite en faisant signe au public[666]. La prise en compte des spectateurs dans le jeu des élèves montrent qu'ils s'inscrivent à la fin de la leçon dans une 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). 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. 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. Il s'agit de faire rire le public. 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

[665] Séq2sc14TDA83Ade

[666] Séq2sc14TDA85Clé

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

Blau, 1999, p.183) 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). 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 développé par Ade, s'exprime autour des contrastes de rythme et d'amplitude du geste 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 avec le public une communication non verbale, qui s'appuie sur les mimiques et des signes particuliers. Elle invente des signes qui modifient son visage et sa physionomie pour communiquer. « 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. [667] 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 du groupe de Val sont restés dans des conduites spontanées de spectateurs envahis par les émotions du spectacle de leurs camarades (Val et Ant).

Ade, Mar et Que constitue le chœur pour soutenir le travail d'Adr	Le chœur est ici à l'arrière de l'action pour soutenir les personnages du Cirque du soleil. (Site cirque du soleil)

2.2.3 : Les techniques

Les problématiques posées par les *jeux d'apprentissage*, tels que jongler en s'équilibrant, s'équilibrer 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, celles de l'acrobatie et du jeu d'acteur ainsi que les techniques liées au processus de création.

[667] Leçon7Séq5Sc2*TDA 313i, j*

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

2.2.3.1 : Les techniques en jonglerie :

Les invariants.

On repère à la fin du cycle chez une majorité des élèves, la posture équilibrée de référence la *chicken position* (Carasso et Lallias, 2010, p.59), le *lâcher prise* (*Ibid.*, 2010, p.38) ou prise souple qui permet d'accompagner, d'amortir et de relancer avec efficacité 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 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 chaine du groupe de Val, Bra ont approché et résolu la problématique complexe d'être en position renversée avec peu d'appui tout en jonglant avec la main libre d'appui. On repère ainsi que Bra et Ant s'équilibre dans un premier temps et régule leur équilibre renversé puis ajuste 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 (*jeu d'apprentissage* des *statues*, leçon 4), les élèves ont adopté 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 (Victor 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 a été fonction des points de contacts entre partenaires qui devaient d'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 (Anne 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) (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). Nous avons relevé chez les élèves cette capacité d'écoute attentive tout au long du spectacle.

Le statut de la chute :

La chute est perçue non pas comme une faute à bannir de la création, mais comme ressource technique pour adopter ou un jeu théâtral ou une nouvelle manipulation dans de nouveaux espaces. Lors des *jeux d'apprentissage*, la jonglerie comme l'acrobatie ne s'érigent pas en techniques immuables où la chute est une faute à bannir mais en techniques souples et 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[668], les techniques déployées en sont moins entravées par la peur de la faute.

[668] Leçon 1seq2sc3TDP7P.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

2.2.3.3 : Techniques théâtrales

le tandem belge photo internet	Ade et sa trompette leçon 9

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 ont vu naitre 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 favorisé certes par la personnalité des élèves (Ade déclare adorer voir des spectacles et en faire) mais par la position de l'enseignant dès la première séance qui encourage le sketch d'Ade lorsqu'elle perd sa balle. Si les techniques n'ont pas fait l'objet d'une *institutionnalisation*, on repère toutefois que l'enseignant les cautionne à la fin du spectacle en approuvant les jeux d'acteurs de Pau ou Ade : 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 « courant », le fluide. Le *mécanique dans le vivant* s'installe chez Ade dans le déséquilibre à la limite de la chute dans les présentations de spectacle ou Val qui entraîne son groupe dans des cascades de chute. (Bergson, 1900).

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). De surcroît, la perruque d'Ade devient un accessoire comique : la perruque descend à hauteur des yeux, ce qui renforce l'effet comique. 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, le fluide, le normal, il est « est outrancier, grandes savates, habits trop grands, voire rapiécés, maquillage qui accentue les yeux, et nez rouge. Le clown est excentrique (hors centre) et porte des vêtements outranciers, extravagants qui lui donne une silhouette en marge de la norme vestimentaire : perruque, accessoire, nez rouge, habits trop grands ou trop petits.

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 leit-motiv (…) » (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 Ade qui fait signe au public d'un geste complice ou Val qui vient s'assoir 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

Pau et Ade improvisent chacune le final et leurs improvisations rappelle les *lazzis* des clowns et personnage 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. Ade et Pau exercent le comique de répétition qui consiste à jaillir tel un diable de sa boite 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 comme nous l'avons constaté en suivant la Cie *Méli-Mélo*. Les techniques relatives au *chœur* (Lecoq, 1997, p.139). 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). On repère que lors du *jeu d'apprentissage* le *coup de projecteur,* on assiste à différentes

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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. A l'opposé, on note que Adr et Que s'agenouillent de part et d'autre des vedettes et de profil par rapport au public, pour l'encourager et l'applaudir. Par contre, Pau et Mar sont proches de la « vedette », la taquine en surjouant (grands gestes, passage devant la vedette). On voit ici que les techniques théâtrales liées au chœur sont intégrées de façon inégale : si pour Ale et Bra n'endossent pas leur rôle de faire- valoir et les techniques si rapportant, Pau et Mar parasite par leur sur-jeu l'action de la vedette par une proximité trop restreinte. Par contre Adr et Que adoptent des techniques efficaces : distance optimale vis-à-vis de la vedette : environ trois mètres de celui-ci dans une posture basse, attention soutenue pendant l'action et réactions comme des applaudissements à la fin de l'action de la vedette.

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).

Phase commencer et expérimenter

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 car « si le mur de la règle est absent, la création va se perdre dans le vide (Seuphor, 1975, p.159, cité par MMP, 2006 p263). 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 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 metteure 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 simple 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. Il semble donc que le *milieu* et le *contrat* didactique sollicitent la créativité de la classe dans les *jeux d'apprentissage* balisés par le fil conducteur des différentes phases de la création vécue par les experts

3. : Retour sur les hypothèses

3.1 : Analyse *a postériori* hypothèse1.

Nous postulons que le *milieu* 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, 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-contrepoids corporels entre les différents partenaires.
- la réalisation d'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 le maintien de personnages et l'intensité du jeu d'acteur.

3.2 : Analyse *a postériori* hypothèse 2

Au travail juxtaposé par ateliers techniques, nous préférons solliciter tous les élèves de façon synchronique en aménageant un même « milieu » porteur à chaque séance de questionnements pour les élèves. Les séances sont ritualisées et s'organisent autour d'un espace scénique orienté. L'enjeu est d'engager les élèves dans une stratégie de création artistique de figures collectives singulières. Le milieu s'appuie sur des objets à épaisseur culturelle qui ont mobilisés les élèves sur le plan technique, artistique et de mise en scène à chaque séance. Les séances sont ritualisées dans l'espace et le temps et s'organisent autour d'un espace scénique orienté. L'enjeu est d'engager les élèves dans une stratégie d'apprentissage de création artistique de formes singulières (MMP, 2006). Cette stratégie de présentation des contenus comporte les phases du processus de création vécue par les experts. Ici, 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 contraint, cerné 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 et avisé, elle mesure l'impact sur le public de sa prestation, pour stabiliser enfin les choix opérés en les consignant sur un « carnet de création » L'enseignant organise la présentation des contenus par le jeu de 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 autour d'un même objet, semblent avoir été favorables. La classe et l'enseignant se sont mobilisés autour de chaque « événement ». Il semble que le *milieu* et le *contrat* didactique organisés autour d'un objet d'étude unique ont permis à *l'action conjointe* entre classe et enseignant de rester concentrée pour l'atteinte d'objectif fixé par la réalisation de chaque événement, ce qu'un travail en ateliers ne nous a pas permis. D'autre part chaque groupe vit en condensé tout le rituel de création, en endossant tour à tour les rôles de spectateurs et d'acteurs. Ici les signes-processus (Level-Montais, 2012) ont été identifiés et vécus tour à tour dans le « faire et le vu ». 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 savoir à la bascule du jeu pour soi au jeu pour les autres. (Leçon 7)

3.3 : Analyse *a postériori* 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* didactique semblent avoir permis cette singularité des réponses. On note que la posture en *réticence* de l'enseignant semble avoir permis l'expression de cette singularité, les élèves agissant *proprio-motu*. Comme nous l'avons analysé, il semble qu'à chaque séance, le transfert des responsabilités entre enseignant et élèves a opéré. Le style dévoluant de l'enseignant qui laisse la responsabilité à la classe de la prise en charge de l'identification et de la construction de stratégies gagnantes semble avoir permis à chaque groupe de gagner au jeu circassien « de création-contemplation » de façon différente (Roesslé, 2009). On repère que les groupes agencent différemment les « événements » et travaillent sur des jeux d'acteurs renvoyant ou au jeu burlesque ou au jeu de la réalité : intrigue policière. 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 précis utilisé joue un rôle majeur.

4. : L'ingénierie coopérative :

La collaboration enseignant - chercheur s'est construite dans un climat de confiance basé 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 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 entrainant 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-contrepoids (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 contrepoids. 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 pédagogiques 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 ».

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. La construction de stratégies gagnantes pour mener 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-evel, 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'appellation de personnage et d'authenticité du jeu d'acteur 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 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 senso* 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, au sens entendu par Lahire[669]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.

[669] Disposition étant entendu au sens de Lahire ce n'est ni une compétence, ni une ressource mais « un penchant, une inclination, une propension » (Lahire, 1993, cité par Roesslé, 2009).

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

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 : Presses Universitaires de France.

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, 1ère 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.

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.

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, 3-46

Bourdieu, P. (1998). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris : coll. Point, Point-Essais, 363.

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, 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. & et 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, Besançon.

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). Familière 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. 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. (1995a). 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, 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). P*ersonne, personnage, personnalité*, Editions des Niks News, www.Niksnew.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 Boaeck-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.

Gaquière, 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.), A*ctualité 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, 315p.

Goutel-Morel (1999). « Au plaisir de jongler- cycle 2 » Revue EP.S 1, 93, Edtion EPS, 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'hu*i, *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,t 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'Entretemps.

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 s*port, 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 séquence 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. (1ère 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. (2006). Des pratiques de référence aux pratiques scolaires**,** Valenciennes, Journées APGA.

Léziart, Y. (2008b). 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.

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. (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., 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., & Santini, J. (soumis). *Jeux d'apprentissage, jeux épistémiques et théorie de l'action conjointe en didactique*.

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.

Lyotard, 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, sous la dir. du Pr P.Tancelin.

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

Thomas, A. (1940). **Equilibre et équilibration, *Masson.***

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 5ème et 4ème, BO spécial 5 du 30 janvier 1997.

Ministère Education Nationale (1997). Accompagnement des programmes de 6ème, 5è et 4è 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'Ale Del Perurgia.* Thèse de doctorat Université de la Sorbonne nouvelle Paris III, dirigé par Picon-Vallin , B.

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'acrosport », 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. pp131-137.

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'Entretemps.

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.

Que, 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.

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 sous la co-dir Léziart, Y. et Loquet, M.

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. *Revues Internationale de l'Éducation Familiale, 1* (6), 103-130. Disponible sur 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. Disponible sur 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. Exercice 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 Bil dungswissenschaften (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

Berthoz, A. (1997). Le sens du mouvement, Paris : Odile Jacob.

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.

Sizorn, M. (2006). *Etre et se dire trapéziste, entre le technicien et l'artiste. Ethnosociologie d'un cirque en mouvement*, Thèse de doctorat dirigée par Betty Lefèvre (PU), 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, p. 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.

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 national de l'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.

Vigneron, 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 sous la direction du Pr Robert Abirached.

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

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.

Annexes :

Annexe 1 : index

ADP : Alexandre Del Perurgia.

ANDAC : Association Nationale pour le Développement des Arts du Cirque.

ANRAT : Association nationale de recherche et d'action théâtrale-théâtre/éducation

APA : Activité Physique Artistique.

APEMSAC, : Association Pour l'Elaboration des Mécanismes de Soutien Pour les Arts du Cirque.
APSA : Activités Physiques Sportives Artistiques.

BATC **:** Brevet Artistique des Techniques de Cirque.

CNAC : Centre National des Arts du Cirque.
ENACR : Ecole Nationale de Cirque de Rosny-sous-Bois.

EPS : Education Physique et Sportive

FFEC : Fédération française des Ecoles de Cirque.
ID : Ingénierie didactique.

LDV : le Léonard de Vinci posture « homme de Vitruve »

MMP : Monteiro Mora Porteiro.

REP : Réseau d'Education Prioritaire.

TACD : Théorie Didactique de l'Action Conjointe.

UNSS : Union Nationale Sport Scolaire.

Annexe 2 : le paysage circassien français actuel.

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 » ce qui constitue la genèse historique des pratiques circassiennes[670], ce qui constitue la matrice du cirque au travers de ses permanences et de ses ruptures ; Il nous faut ici repérer ce qui va guider notre ID dans le choix des jeux didactiques devant conduire la classe à approcher le jeu épistémique circassien. En d'autres termes il nous faut aborder ce qui constitue la pérennité des objets techniques, mais aussi sur le plan artistique ce qui constitue les langages et codes esthétiques et enfin ce qui relève de la mise en scène des productions circassiennes. L'analyse comparative se fera autour des critères des agents du champ circassien, des disciplines techniques saisies dans leur paradigme ; sur le plan artistique nous analysons le sens du propos chorégraphique et son écriture avec son rapport au risque, avec la musique, sur le plan de la mise en espace, nous retenons le rapport au spectateur. Face à cette diversité et pour essayer de cerner le genre de façon exhaustive, la définition du Syndicat, des nouvelles formes des arts du cirque est volontairement large : « 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). Cette dénomination Arts du cirque a été retenue par les programmes d'EPS de collège (MEN, 2008)

1.1 : Le cirque moderne.

Le XVIII è siècle invente le cirque moderne. Classiquement, on s'accorde à définir la date de naissance du cirque « moderne » en opposition au cirque « antique », à la fin du XVIIIème siècle (en 1768), par la création en Angleterre, d'un théâtre équestre par Philip Asthley[671]. 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 donne une série d'acrobaties à cheval soutenu par un tambour et des fifres. A ces acrobaties, il ajoute un numéro de dressage de cheval. « A cette date, le « cirque moderne » est un spectacle qui rassemble dans un même espace l'art de la guerre (réservé aux cavaliers aristocratiques) et l'art forain (présenté aux peuples dans les foires par les saltimbanques) (Monteiro Mora Porteiro, 2006, p. 112). Philip Ashley impose le cercle comme composante fondamentale du spectacle : le rapport avec le public est ici inédit. « 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, 1992). Ashley compose de nombreux spectacles équestres comme des parodies : « la course du tailleur à Brantford » ou des illustrations de batailles équestres. Charles Hugues, un de ses écuyers de la première heure crée un établissement rival : « le royal circus ». Une concurrence s'ouvre entre les deux hommes. Le succès est grandissant, Ashley est invité à la cour d'Angleterre (George III) et à la cour du roi de France : il ouvre un amphithéâtre à Paris. En 1789, la révolution éclate, Ashley prudemment repart en Angleterre. A peine a t'il tourné les talons, qu'un certain Franconi se proclame directeur du cirque et reprend les rênes de l'établissement. Ashley tente en vain de reprendre son cirque et meurt en France en 1814. Antonio Franconi, gentilhomme vénitien s'installe en France et va être à l'origine d'une extraordinaire dynastie d'écuyers. C'est sous son règne qu'apparaît pour la première fois le mot « cirque » au fronton d'un établissement : « le cirque olympique » ouvre ses portes en 1807.Un dénommé Dejean reprend l'affaire Franconi et crée le Cirque d'été sur les Champs Elysées et favorise la construction du Cirque Napoléon, inauguré en 1852 par Napoléon III. Le bâtiment, dernier cirque stable de la capitale est devenu le Cirque d'Hiver. Franconi et Dejean sont les pionniers du cirque français, des familles célèbres vont leur succéder et imposer un style et une identité : Cirque Rancy, Grüss, Bouglione, Amar.

[670] 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.

[671] La dénomination utilisée par Pascal Jacob de cirque « modern » apparaît en opposition à l'appellation du cirque romain, comme étant l' « ancien ».

1.2 : le cirque traditionnel ou canonique.

Les qualificatifs « traditionnel », « canonique » ou encore « classique » s'utilisent en contraste avec le « nouveau cirque » des années 1970 et sont employés pour qualifier le « cirque des années 1930-1940 et plus souvent encore celui des années 1950-1970 » (Hodak-Druel, 2002, p.156). Le cirque canonique a ses codes et son écriture : Itinérance, juxtaposition de numéros aux disciplines différentes (acrobatie, jonglerie, aérien, équilibrisme, magie etc…) présence d'animaux, surenchère de la prouesse physique (Guy, 1998). C'est aussi la transmission des savoir-faire dans le cercle restreint de la famille et l'éloge de la prouesse : « Il fut longtemps convenu que les artistes de cirque atteignent les sommets à travers la prouesse, le tour, la façon, le métier, bref la virtuosité technique dont les artistes et les interprètes ont l'apanage ». (Wallon, 2002). Le cirque jongle avec les émotions du spectateur en jouant sur les ambivalences de la comédie humaine : entre divin et profane, entre haut et bas, entre lumière et sciure, entre « terre et vide »[672]. Des corps transcendés qui donnent à voir au « monde des assis » les aspirations du rêve d'Icare, par les jeux d'acrobatie et d'aérien puis qui basculent sans transition dans les clowneries, le grotesque et les chutes dans la sciure. « Au cirque, le devenir-dieu de l'homme (voltige, élévation, dégagement de la pesanteur) est immédiatement contredit, brutalement profané, par un venir-homme de dieu (clowneries, bascules, grossièretés (Ciret, 1999)

Le « cirque moderne » possède sa musique à base de percussions et de cuivres (cf. chapitre cirque et musique) et ses codes couleurs : le rouge et l'or : « Rouge le tour de piste, rouge le dolman soutaché d'or, le nez de l'auguste, les lèvres et les oreilles du clown blanc, rouge enfin le rideau de velours qui sépare la piste du monde et s'érige en gardien du secret. » (Jacob, 2003, p36). Le « cirque classique » a ses codes (Guy, 2002). Le spectacle est formé d'une succession de numéros (une douzaine, durant chacun environ huit minutes) mettant en jeu des techniques différentes. L'ordre dans lequel les numéros sont présentés obéit à la fois à des contraintes techniques (l'installation de la cage des fauves, par exemple, ne peut être effectuée qu'au début du spectacle ou à l'entracte) 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). Le spectacle comporte des " fondamentaux " : une entrée clownesque, un numéro équestre, un numéro de dressage de fauves (félins, ours...) et si possible un numéro d'éléphant, un numéro d'art aérien (trapèze, ballant, volant ou Washington, corde aérienne ou volante, tissus, etc.) un numéro de jonglerie, et de l'acrobatie et/ou de l'équilibre (sur fil, sur objet mobile, au sol...). Le spectacle se termine généralement par une parade de tous les artistes, et souvent par un " charivari ", série de sauts acrobatiques enchaînés très rapidement. La structure dramatique d'un numéro évoque l'architecture des ziggourats : par paliers de difficulté technique croissante, chaque étape étant marquée par une pose (pause) et l'appel à applaudissements. La piste (idéalement de treize mètres de diamètre) qui renvoie à son passé de manège équestre reste l'élément fondamental du cirque moderne.

Les artistes de cirque (à l'exception des clowns et de Monsieur Loyal) ne parlent pas. Ils n'interprètent pas un personnage. (Guy, 2002)

1.3 : Le déclin et le renouveau du cirque classique.

De 45 à 70, le cirque se paralyse progressivement (Barré, 2003) Les dynasties fondées au début du siècle ne se renouvellent pas, le public se détourne de cette forme de spectacle : Plusieurs raisons à cette décadence la concurrence de la télévision, les difficultés financières, les « cristallisations » à l'intérieur du spectacle (Montéria Mora Porteira, 2006, p.118). Le cirque refermé sur lui-même a besoin de sang neuf. En réaction à ce déclin, certains circassiens appartenant à des dynasties d'écuyers (Grüss) ou de clowns (Fratellini) vont jouer avec l'aide de l'état, la carte de la pédagogie en créant des écoles en 1974, pour renouveler leur art en perdition (Montéria Mora Porteira, 2006, p.121). Si ces initiatives ne reçoivent pas le meilleur accueil de la part des dynasties elles ont eu un rôle fondamental dans le renouveau du cirque (Montéria Mora Porteira, 2006, p.120).D'autre facteurs comme : l'ingérence du politique dans le cirque (le cirque passe en 1979 de la tutelle du Ministère de

[672] « Ramener les gens au sol est un élément fondamental. Je pense que ce qui est formidable dans la notion même de piste, c'est la double dimension de la « terre et du vide » (Interview de Patrick Bouchain par Laurent Gachet, « Le cirque au-delà du cercle », *Artpress* n°20, spécial, 1999)

l'agriculture à celui de la culture, le plan Tasca –Lang (2000), mais aussi la vitalité des associations et l'effervescence d'un mai 1968 ont favorisé l'émergence du « nouveau cirque ».

1.4 : Le nouveau cirque.

A la même époque (les années 70-80), parallèlement et de façon totalement indépendante, de « jeunes rebelles en guerre contre les spectacles aseptisés » commencent par des spectacles de rue à renouveler le spectacle. Le cirque *Bonjour* de J.- B. Thierrée et Géraldine Chaplin en 1971, Igor le fondateur de la *Volière Dromesko*, *Bartabas* du *théâtre équestre Zingaro*, Pierrot Bidon de la *Cie Archaos*, Bernard Kudlak du *Cirque Plume*, Mariepaule B. et Philippe Goudard du *Cirque Nu*, Christian Taguet et *le Puits aux images*, devenu *Cirque Baroque* en 1973 constituent la première génération venus du théâtre, de la rue. Ces pionniers sont motivés par la contestation cristallisée par la révolte de Mai 1968 : « Du point de vue du contenu, à la source de la plupart de ces propositions existait toute une volonté de dénonciation et d'opposition à des valeurs d'une société post-industrielle en crise. De cette façon, les conflits du monde ont trouvé un nouvel espace où s'exposer. » (Montéira Mora Porterio, 2006, p122). La rupture est consommée entre le cirque canonique et le nouveau cirque qui emprunte à d'autres disciplines artistiques, la danse et le théâtre de nouveaux codes esthétiques qui participent à « la révolution » du cirque. Les innovations du cirque contemporain, selon Guy (2002), peuvent se regrouper sous quatre chapitres : la disparition des numéros de dressage, la remise en cause de la piste et du chapiteau, la mise en œuvre d'une nouvelle écriture dramaturgique et la multiplication des esthétiques.

Le Ministère de la culture, via le plan Tasca-Lang soutient les nouvelles créations et déclare la période 2001-2002, l'année des Arts du cirque. Les anciens voient d'un très mauvais œil l'arrivée des nouveaux venus et surtout l'aide financière de l'état dont ils sont exclus. Ils revendiquent le genre : « Nous sommes le cirque. D'autres exécutent des numéros pour « faire du cirque ». C'est la différence. Nous sommes la mémoire des arts du cirque et leur discipline. » affirme Arlette Grüss (Notte, 2003).

1.5 : Le cirque néo-classique.

Après une période difficile, le cirque classique résiste assez bien dans les années 2000, de grandes enseignes comme le cirque Arlette Grüss, Amar, Pinder, Bouglione pratiquent l'itinérance avec une ville par jour ou plusieurs jours dans une ville comme le cirque Arlette Grüss. Les chapiteaux ont une jauge importante et nécessite une logistique bien huilée. Leurs spectacles présentent des numéros d'artistes virtuoses venus du monde entier. Le propos reste la prouesse et sa mise en valeur est assurée par des jeux de lumières et une musique qui l'appuie par des *crescendos*. La modernité vient des éclairages, des costumes et de la mise en scène où le mot d'ordre est : « pas de temps mort », la présentation laisse penser que quelques emprunts de scénographie ont été fait au Cirque du Soleil (musique, superposition des numéros). Malgré une opposition marquée vis-à-vis du nouveau cirque[673], on note que « les anciens » restent attentifs aux innovations, tendance permanente du cirque qui tel une « éponge » absorbe les nouveautés. A ces géants du cirque classique, des cirques comme le cirque Romanès et Morallès proposent des formes plus intimistes qui embarquent le spectateur nostalgique chez le peuple des gitans ou le cirque d'antan. Enfin de « petits cirques » familiaux perpétuent avec plus ou moins de difficultés, les codes d'écriture du cirque classique (les Jim's, le cirque Jackson) et revendiquent une grande proximité avec les enfants qui constituent sa clientèle privilégiée.[674]

1.6 : Le cirque contemporain : Les pionniers et les jeunes créateurs.

Depuis les années 80, le cirque néo- classique côtoie en les évitant[675] deux générations du cirque dit « contemporain ». « Les pionniers du « nouveau cirque » (Plume, Archaos, le Cirque Baroque etc…),

---

[674] Interview du cirque Jackson (2001) : Rozanna : « On veut rester un cirque familial, on recherche la convivialité… ». Mr Dubois, le directeur : « Hier je suis allé voir le cirque Arlette Grüss (en représentation à Valenciennes : spectacle « poussières d'étoiles) c'était super mais on a l'impression d'être toujours surveillé : on ne peut rien poser, on peut pas prendre de photos…nous, on veut rester proche du public…si un enfant bouge pendant le spectacle, ce n'est pas grave…il ne faut pas gâcher leur plaisir… »

[675]Willy's le chargé de communication du cirque Arlette Grüss déclare non sans ironie : « il y a des choses intéressantes et d'autres moins dans le cirque contemporain et les écoles nationales, mais Gilbert Grüss ne choisit pas d'artistes qui viennent de ces écoles… Pour lui ces écoles sont des patronages où on n'y apprend pas la rigueur»

souvent autodidactes, côtoient actuellement les jeunes compagnies issues des promotions sortantes de l'Ecole supérieure des arts du cirque à Châlons-en-Champagne (*Anomalie*, le *Cirque Désaccordé*, le *Collectif AOC*, pour ne nommer que ceux-là), représentatives d'un « cirque contemporain », mieux accompagné par l'État. Ce cirque dit contemporain apparaît comme un « mouvement relativement homogène » « …au-delà de simples différences de style, et en l'absence de « manifeste » commun (à la manière des avant-gardes des années 1920), il a su développer une dramaturgie… » (Martinez, 2002).

Le nouveau cirque, apparu au milieu des années 70, a systématiquement battu en brèche tous ces codes un par un, mais pas forcément simultanément, ni conjointement : l'unité élémentaire n'est plus nécessairement le numéro mais un format plus petit, le *geste*. La mise en scène rompt avec la tradition. Plusieurs tableaux peuvent avoir lieu en même temps, certains tableaux peuvent être mis sur le même plan, d'autres rester en arrière-plan, le " tuilage " qui fait commencer un tableau avant l'achèvement du précédent, le couperet, qui interrompt un tableau comme prématurément, la préfiguration, qui installe au cœur d'un tableau des signes avant-coureurs qui seront développés dans un tableau ultérieur, sont autant de procédés empruntés au théâtre et à la danse contemporaine. « L'enchaînement des gestes n'est plus " babélien » (Guy, 2002). La piste n'est plus la configuration naturelle, d'autres espaces comme les scènes de théâtre ou dispositifs scéniques créés peuvent être investis (comme le tunnel de Métal Clown du cirque Archaos). Les numéros ou exhibitions d'animaux sont quasi- inexistants. Lorsqu'il y a des animaux, comme les chevaux, c'est qu'ils sont au service d'un propos comme chez Zingaro ou le théâtre du Centaure. Les registres émotionnels recherchés sont subtils, de l'humour, au grotesque à l'absurde, la peur est rarement célébrée. Les émotions recherchées par le nouveau cirque sont subtiles. « Au danger de mort, l'artiste de cirque contemporain substitut le risque de l'engagement. » (Guy, 2002) Le cirque contemporain comporte des spécificités compositionnelles : unité et développement d'un propos, techniques au service du propos, théâtralisation. La fin des années 2000, voit une autonomisation des disciplines avec pour chefs de file, Jérôme Thomas pour la jonglerie, la *Cie XY* pour l'acrobatie, les *Nouveaux Nez* pour le genre burlesque, *Bartabas* pour le Théâtre équestre[676]Mais, c'est la diversité des esthétiques qui distingue le plus le nouveau cirque. Chaque compagnie tente de construire un univers singulier. « Les techniques de cirque sont souvent utilisées comme " éléments de langage " propres à signifier, par métaphore, autre chose qu'elles-mêmes : la projection d'un acrobate à la bascule peut symboliser l'envol mystique, la flèche meurtrière, etc. L'artiste ne présente pas un numéro, il représente. Le cirque peut donc aborder des thèmes variés : la guerre, l'amour, la religion, l'incommunicabilité... » (Guy, *Op.cit.*)
En résumé :

Nous pouvons citer Vitali : « Le Théâtre équestre du XVIII^{ème,} est devenu le Cirque au XIX^{ème}, puis les Arts du cirque au XX^{ème} (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 XVIII^{ème} 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

[676]« C'est à partir des années 1980, à la faveur du développement du nouveau cirque, que ces arts vont, un par un, s'émanciper des pistes et donner naissance à des spectacles monodisciplinaires de longue durée, généralement destinés aux scènes de théâtre. Les jongleurs et les clowns ont ouvert la voie, d'abord avec des solos ou des duos,
bientôt avec des créations réunissant un grand nombre d'interprètes, que l'on pourrait ranger sous le terme générique de « ballets », comme Jérôme Thomas désigne son Rain/Bow. Prenant, chez certains artistes, l'allure d'un manifeste, cette autonomisation des arts du cirque, qui entend faire reconnaître la puissance expressive de chacun d'entre eux, est désormais entrée dans les mœurs et concerne toutes les spécialités, jusqu'aux plus singulières (mât chinois, BMX, diabolo, corde volante…). (Guy & Rosemberg, (2006) Esthétiques du cirque contemporain, Ed, HorsLesMurs, Collection Images de la création hors les murs

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) Aujourd'hui, le cirque est « art métis » (Lachaud, 2002) dont les jeunes générations ne réclament pas à tout prix le label[677]pour leurs créations, et que les traditionnels se revendiquent comme étant les seuls dépositaires authentiques. Au-delà des querelles et de traçage de frontières, le cirque comme la danse 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). Si la plupart des compagnies contemporaines se moquent de l'étiquette et appellent simplement spectacle, leur création, les classifications ont la vie dure et les programmateurs réclament une désignation précise.

1.7 : Les rapports entre cirque et danse

Guy (2005) conçoit trois types de rapport : L'abolition des différences, l'exaltation des différences, « le trouble dans le genre »

L'exaltation des différences : une autre attitude fréquente chez les chorégraphes consistent à recourir aux circassiens pour leur compétence particulière. C'est ainsi que Marie-Claude Pietragalla, chorégraphe introduit dans sa pièce : Sakountala des trapézistes et des cordelistes et José Montalvo dans « on Danfe » emploie des trampolinistes. On peut considérer ici avec Guy que le cirque et ses techniques sont instrumentalisés et que « le circassien est confiné à un rôle illustratif ou décoratif » (Guy, 2005).

1.8 : Le trouble dans le genre :

Guy (2005) explique que certains artistes de cirque qualifient leurs techniques, de danse Johanna Gallard parle de « danse sur fil » et André Mandarino de « danse aérienne sur tissus ».Ces artistes désignent bien par danse et non par acrobatie leur spécialité. Cette qualification renvoie à la fois à la gestuelle et au sens attribué à celle-ci… « Il existe désormais une communauté d'artistes « transgenres » qui privilégient les notions de « sens » et d'engagement » à tous les découpages disciplinaires légués par l'histoire, et à leurs corollaires (rapports hiérarchiques entre les arts majeurs ou mineurs, savants ou populaires, rapports d'autorité entre un créateur et ses interprètes)

Rosita Boisseau met en évidence dans le nouveau cirque des frottements de plus en plus nombreux entre la danse et le cirque. De nombreux circassiens ont cherché des complicités de travail avec des chorégraphes posant les balises d'une nouvelle écriture… » Les circassiens s'inscrivent dans une écriture utilisée par les chorégraphes, liée au sens profond du propos. Cette écriture met en questionnement les techniques qui alors s'inclinent, se soumettent ou s'affranchissent des contraintes du propos. « Ce déplacement de l'exploit a entraîné sa redéfinition tout en élargissant son registre. Non seulement la prouesse n'est plus l'élément majeur de la quête circassienne, mais elle bascule au service d'une pensée et d'un univers » (Boisseau, 2005). C'est ainsi que *We are horses* de Caroline Carlson et Zingaro occupe une place particulière dans le spectacle vivant. Théâtre équestre et danse sont au service d'un propos, sans tentation, ni tentative d'instrumentalisation de l'un à l'autre. Ils nous donnent à voir une alchimie des techniques de danse, de dressage, de danse ou théâtre équestre qui rend opérante l'intention de retrouver chez l'homme son animalité d'où le titre *We are horses.*

.Zingaro compare souvent sa démarche à celle de la danse qui est l'art dont il se sent le plus proche[678]. Bartabas et Carolyn Carlson signent ici une œuvre à quatre mains *We are horses* (Mai 2011). Les deux créateurs interrogent respectivement leurs arts, les douze écuyers et seize danseurs mêlent grâce, fragilité et puissance sur la piste. La musique lancinante et répétitive de Philip Glass[679] fait écho aux tours infinis des chevaux autour des humains, le ballet est hypnotique, évoquant la transe. Cette création marque le dialogue réussi entre les arts qui fait bouger les frontières entre les genres. « Alors synthèse, imprégnation, hybridation ou métissage, peut-être simplement un dialogue de plus en plus

[677]Ce qui pose un problème aux annonceurs pour désigner leurs œuvres.

[678] Zingaro a fait un jour cette réflexion : « Comparez-moi à Béjart plutôt qu'à Bouglione ».

[679] Philip Glass a écrit entre 1971 et 1974 une œuvre révolutionnaire, devenue une référence de la musique minimaliste, Music in Twelve Parts. Carolyn Carlson et Bartabas ont sélectionné huit séquences parmi les plus de trois heures trente de composition. Philippe Glass y a cristallisé toutes les idées de structure rythmique sur lesquelles il travaillait depuis presqu'une décennie.

intime entre deux formes d'expression corporelle, garant d'un processus d'évolution des repères classiques. Aujourd'hui certains artistes vont jusqu'à transcender les différences, bouleversant ainsi les cadres habituels de l'identification des genres. » (Simonin, 2005). Un dépassement des frontières revendiqué notamment par Francesca Lattuada : « Je voudrais me situer aux lisières de tout. Je ne conçois pas du tout les choses à l'image de deux mondes, la danse, le cirque qui se rencontreraient, mais comme un jeu de positionnements mouvants, où les désignations se font vaines. En Inde, il paraît absurde d'imaginer qu'un danseur ne soit pas acteur, musicien, chanteur, acrobate. Je ne veux pas choisir ; Mon rêve est d'arriver et de voir un spectacle dont je ne sache ce que c'est » (Simonin, 2005)

1 : 8 Plaidoyer pour le métissage

Afin de rompre avec les stéréotypes et canons esthétiques du cirque classiques, les protagonistes du cirque contemporain proposent une autre vision de l'utilisation et de la conception scénique du spectacle circassien. Ils « insufflent alors au cirque de nouveaux savoirs, puisés dans des disciplines annexes (théâtre, danse), d'autres types d'expérimentations artistiques ayant souvent pour finalité non plus de transmettre un idéal physique mais de révéler au contraire la fragilité de ces corps et de tourner pafois en dérision leur simple exaltation. » (Fagot, 2010, 70)

Comme nous venons de le voir, le cirque se frotte aux autres arts, réalisent des collages, glisse du mélange au métissage (Lachaud, *Op.cit.*).

Lachaud pose la problématique de ces mélanges, en quoi sont-ils cohérents, pertinents
« En rejetant toute argumentation nostalgique et fallacieuse à propos d'une chimérique pureté des arts, il est justifié de réfléchir sur ce que la mise en pratique de ces choix implique pour les arts concernés : enrichissent-ils ou affaiblissent-ils leurs fondements, respectent-ils et réservent-ils leur particularité ou bien la brisent-ils et l'assujettissent-ils » (Lachaud, 2002).
En réponse à cette problématique, Lefevre &Sizorm (2004) mettent en évidence que le métissage peut être interprétée de façon péjorative car se développant autour d'un art pur authentique face à un art « second, impur, bâtard » « C'est ce qui anime souvent les débats autour d'un cirque traditionnel et le « nouveau » cirque, le cinéma et la nouvelle vague, la danse académique et la danse contemporaine, etc. Le métissage artistique est alors pensé comme une dégénérescence culturelle et devient le terrain possible d'expression d'une forme de refus de l'Autre, d'un racisme discret et nostalgique de l'Art avec un grand A ». Lefevre & Sizorm citent alors Duvignaud qui soutient que l'art pur est un leurre, la culture vivante est en effet par définition un « bricolage » un assemblage d'éléments les plus divers qui donne à voir des formes porteuses de ruptures « où mélange et impureté sont revendiqués comme l'expression d'un imaginaire sans limite. » Duvignaud (1973)[680]
Lachaud interroge le concept de métissage en art. Il se réfère à la définition dynamique de François Laplantine et Alexis, le « métissage » ne résulte ni du « morcellement » ni de la « fusion » et il convoque Edouard Glissant[681], théoricien de la créolisation qui précise que le métissage ne doit provoquer nulle « dégradation » ou « diminution de l'être », « soit de l'intérieur, soit de l'extérieur ».
Jean-Marc Adolphe met en évidence l'intérêt des frontières poreuses notamment entre la danse et le cirque. « En ouvrant sa clôture, un art ne se perd pas en chemin, il enrichit ses possibles. Mais en touchant les corps du cirque, la danse peut amener les apprentis circassiens à prendre conscience que dans un corps, le plus important n'est pas la prouesse physique mais la souplesse de l'esprit. Comme le disait la chorégraphe américaine Trisha Brown : « Sans pensée, il n'y a que des exploits physiques. » (Adolphe, 2002, p29)

Le cirque de création ?
La réconciliation entre les tenants du cirque traditionnel et cirque contemporain semble assumée, grâce au retour au chapiteau à l'itinérance et de l'exploit physique (David et Sagot-Duvauroux, 2001, cité par Salarémo) « 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). Une définition *a minima* est proposée par Guy qui s'appuie sur « le fonds commun » du cirque à savoir ses disciplines circassiennes et le champ de compétences associées. « En pratique, cette évolution conduit à une

[680]Duvignaud J. (1973**)** Les Ombres collectives. Sociologie du théâtre, Paris, PU.
[681] Edouard Glissant, *Introduction à une politique du divers*, Paris, Gallimard, 1996, P18.

nouvelle définition du cirque *a minima*, non plus comme genre de spectacle, ni comme espace de jeu, voire comme mode de vie, mais comme un ensemble de compétences physiques particulières, distinctes de celles qui entrent dans la formation des gymnastes et des danseurs, et immédiatement reconnaissables comme circassiennes ». Ainsi, le jonglage n'est-il plus un « art du cirque » parce qu'il se serait épanoui dans les pistes au cours des deux derniers siècles, mais parce qu'il nécessite une compétence particulière, non chorégraphique, non musicale, non théâtrale. Idem pour l'acrobatie ou l'équilibre sur fil. » (Guy, 2006, p.65)

Annexe 2 bis : 200 Ans d'histoire du cirqe- Comparatifs des genres.

	Cirque moderne **XVIIIème**	**Cirque moderne XIXème**	**Cirque classique début XXème**	**Cirque classique fin XXème**	**Nouveau cirque (Années 70)**	**Cirque contemporain et de création**
Agents :	En Angleterre Asthley militaire en reconversion : crée en 1768, Théâtre équestre d' Asthley	A Paris, Franconi ouvre Cirque olympique 1807 et Dejean le cirque Napoléon (1851) devenu le cirque d'Hiver (1873)	Aux côtés des Bouglione qui perpétuent le cirque stable (Cirque d'Hiver), les chapiteaux parcourent la France (Amar, Grüss, Zavatta Jean Richard.	Grandes enseignes (Grüss, Bouglione etc…) - petits cirques familiaux (Jackson) - les cirques *néoclassiques*, cirque *Romanès (cirque gitan)* et *Morallès (cirque d'antan)*	Les pionniers venus de la musique ou du théâtre Le *cirque Bonjour, cirque Plume, cirque Archaos, cirque Baroque. Cirque Nu*.	Jeunes compagnies issues du CNAC (*Anomalie*, le *Cirque Désaccordé*, le *Collectif AOC*
Traits décisifs	Fin des guerres Napoléoniennes.	-La parole est accordée au cirque en1864. -Les grandes expéditions africaines	1902 : Tournée du Cirque Barnum & Bailey et ses chapiteaux en France (Jacob, 2007)	La télévision qui détourne les spectateurs du cirque. Le déclin du cirque canonique	Révolution culturelle et sociale de 1968.	Passage du cirque au Ministère de la culture (1979) Plan Tasca-Lang (2000) : Passage du cirque en Arts du cirque.
	La piste de 13m de diamètre. la piste devient	Cirques en dur Cirque Napoléon, 1852.	-Cirque en dur avec des structures annexées : 1933, le Cirque d'Hiver fait	Le chapiteau et la piste « (…) qui renvoie à son passé de manège équestre reste l'élément	La rue, le théâtre, le chapiteau. La scène et la piste.	La rue, le théâtre, le chapiteau et la piste avec ses nouveaux défenseurs comme les *Pocheros* ou *Le Guillerm.*

Les lieux d'exercice	un point de repère unique au travers le monde. (Jacob, 1992)	Cirque en dur avec scène et piste.	construire une piste nautique pour des opérettes de cirque à grand spectacle Chapiteaux importés du cirque américain	fondamental du cirque moderne. » (Guy, 2002)		
Rapport aux spectateurs et mise en scène	Public bourgeois aristocrate puis populaire. La piste : le 360° « La folie du voir panoptique » (Ciret, 1999). L'artiste doit concevoir son numéro pour ce regard panoptique. Aucune fuite possible. Symbolique de la finitude (Goudard, 2005, p.160) Le cirque jongle avec les émotions du spectateur (peur, rire, éblouissement) « Au cirque, le devenir-dieu de l'homme (voltige, élévation, dégagement de la pesanteur) est immédiatement contredit, brutalement profané, par un venir-homme de dieu (clowneries, bascules, grossièretés (Ciret, 1999)				Tendances : Public différents/ populaire et familial pour le genre traditionnel, cultivé et féminin pour le genre contemporain (Guy, 1993, Forette, 1998). Le frontal plutôt que la piste. La scène et ses significations. (Lecoq, 1997) Les registres émotionnels recherchés sont plus subtils.	
	Cirque moderne XVIIIème	**Cirque moderne XIXème**	**Cirque classique début XXème**	**Cirque classique fin XXème**	**Nouveau cirque (Années 70)**	**Cirque contemporain et de création**
Emprunts ou métissage aux autres arts	Art de la guerre et l'art forain (MMP, 2006)	Théâtre Chant. Gymnastique	Théâtre (pantomime) Animaux exotiques	Monde du sport (années 60) Motos, patins.	Le théâtre de rue. Le nouveau Théâtre. La danse contemporaine. Les arts plastiques et numériques.	
	Spectacles équestres-acrobates Hippodrame	Art équestre-acrobates clown Pantomine. Mimodram	acrobaties-jonglerie, aériens, magie sous les chapiteaux. Mais aussi de 1931 à 1958, le Cirque d'Hiver présente des spectacles	Aux techniques classiques s'ajoutent des techniques importées du sport : cycles, patins à roulettes ou à glace,	Dressage des animaux disparait ou alors évoqué sous forme parodique ou poétique Les techniques sont au service d'un propos d'un discours Métissage des techniques et des arts (théâtre, danse, arts	

Techni ***ques***	clowns) « L'impureté fondatrice » (Jacob, 1998)	e et chanteuses Aérien (Léotard) clown (Auriol)	narratifs (Pantomime).	motos. Des techniques au service d'elles-mêmes.	plastiques, numériques) Autonomisation des disciplines. Théâtres équestres Zingaro, Théâtre burlesque (*Les Nouveaux Nez*), Acrobatie (-Cie XY) Jonglerie (*J.Thomas*)
Rapport au monde ***Rapport au risque-***	Rapport au monde : volonté de domination du réel- grandes découvertes et colonialisme - Ere industrielle–Nouvelles inventions- Apologie de la vitesse. Rapport au risque : Risque « strictu sensu » (Sizorm, 2005) dans la « dramaturgie séquentielle » des numéros de cirque. L'échec conséquence du risque est très présent avec lui l'idée de faute, de déchéance, de culpabilité et de rédemption. (Goudard, 2002) Utilisation du chiqué pour renforcer le « suspens » chez le spectateur. (*illusio* au sens Bourdieusien)				Rapport au monde : « Ce qui a fondamentalement été remis en cause, c'est la parenté du cirque avec la corrida, le jeu, de nature sacrificielle, avec la mort. » (Guy,1998). Le cirque contemporain s'inscrit dans un nouveau contrat moral entre l'homme et la nature» (Guy, 1998). Risque à la fois physique et symbolique. Donner à voir ses propres fragilités et sa propre finitude (Sizorm, 2010). « Au danger de mort, l'artiste de cirque contemporain substitut le risque de l'engagement. » (Guy, 2002). Si certains spectacles donnent à voir des corps rendus ordinaires, où la « technique se vide » privilégiant une certaine économie du mouvement. » (Sizorm, 2010), d'autres renouent avec la tradition d'une haute technicité. Le risque physique est au cœur du mouvement.

	Cirque moderne **XVIIIème**	**Cirque moderne XIXème**	**Cirque classique début XXème**	**Cirque classique fin XXème**	**Nouveau cirque (Années 70)**	**Cirque contemporain et de création**
Propos – Drama turgie	Narratif pour certaines pièces comme « la course du tailleur à Brentfortd » ou des illustrations de batailles équestres.	« 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 » (Quentin, 2006). « La (…) dramaturgie fragmentaire, fondée sur la succession de numéros, dont chacun constitue une micro-unité (avec la règle du crescendo : du moins au plus effrayant…) La structure dramatique du numéro est de type fragmentaire. Elle évoque l'architecture des *ziggourats* : par paliers de difficulté technique croissante, chaque étape étant marquée par une pose (pause) et l'appel à applaudissements. (Guy, 2002 ; (Martinez, 2002)			Thèmes comme: la guerre, l'amour, la religion, l'incommunicabilité. L'esthétique du merveilleux, du féerique (*Cirque Plume, Les Arts Sauts*), l'esthétique de la provocation (*Archaos*) du dépouillement (le *Cirque nu*) etc…L'absurde est *Le cri du caméléon* de la Cie *Anomalie*, etc.. (Guy, 2001) Les émotions sont subtiles, de l'humour, au grotesque à l'absurde, la peur est rarement célébrée. (Guy, 2002)	
Ecriture	Ecriture en juxtaposition de tableaux équestres entrecoupés d'acrobaties burlesques	Dramaturgie séquentielle des numéros+. Dramaturgie théâtralisée. Exhibitions + d'animaux. (Martinez, 2002)	Un fil conducteur guide le spectateur. Mr Loyal est chargé de créer du lien entre les différents numéros. *Petit Gougou* (cirque Bouglione) Artification de l'exploit qui est mis en scène avec roulements de tambour, jeux bandés du voltigeur, chutes feintes. (Sizorm, 2010)		La mise en scène rompt avec la tradition. Les procédés sont empruntés au théâtre et à la danse contemporaine comme le *tuilage* des séquences, ou la superposition de tableaux. « L'enchaînement des gestes n'est plus " babélien » mais se déroule suivant une logique narrative ou non (Guy, 2002).	
Jeu d'acteur	Clowns: jeux du balourd – du Paysan	Arquelinades Pantomines	Personnages de l'auguste et le clown blanc Frattellini-. Zavatta. A contrario, les autres artistes jouent leurs propres rôles		*Les artistes mettent au service du propos leurs techniques et interprètent des personnages :* chaque artiste a forgé son personnage avec ses manies, ses rêves, ses faiblesses et élans » .	

Musique	Marches militaires. Cuivres-percussions	Musiques vivantes militaires mais aussi valses et quadrilles de l'époque.	La musique est subordonnée à la technique et salue l'exploit ou reste un fond sonore. L'éclectisme est de rigueur (du classique à la samba) (Miny, 1998).	Le cirque contemporain emprunte à la danse contemporaine les codes musicaux : la musique est un agent actif de la création et assume sa présence. Son absence est tout aussi significative.
Codes couleurs et costumes	Asthley garde son uniforme en contraste Les clowns revêtent des souquenilles.	Rouge et or du théâtre bourgeois- Le guerrier, le gymnaste, le bourgeois, la ballerine et le bouffon (Jacob, 2002)	Les strass, le clinquant. Collant chair avec une fonction érotique qui exacerbe la virilité ou l'hyperféminité. (Fagot, 2010)	Le cirque contemporain joue le réalisme avec une dominante de l'ample, terne et mat. Si le nu reste confidentiel il est utilisé (*Cirque Nu*) (Guy, 2002, p14).

Annexes 2 ter : EPS et les activités artistiques

	Objectifs et contenus	Publics	Analyse
1907 Manuel d'exercices physiques et jeux scolaires	Gymnastique et Danse	Filles de 11 à 13ans	Différenciation marquée des corps (« grâce » pour les filles et « force » pour les garçons). Corps des filles comme des plus jeunes à préserver par des activités peu violentes. La gymnastique est corrective Travail du rythme à partir de la gymnastique ou de danses populaires. Affiliée à la musique, la rythmique ancre se racine dans les travaux d'E.-J. Dalcroze (1865-1950) « la gymnastique doit demeurer une préoccupation permanente de l'EP de la jeune fille ; aussi admet-on désormais la réalisation d'une leçon faisant une part dominante à cette activité. » (IO de 59).
IO 1923	« jeux et mouvements adaptés au sexe féminin -Gymnastique avec musique	Filles	
IO de 41	Une gymnastique corrective pour tous mais « pour les jeunes filles une part importante sera faite dans l'EP générale aux exercices rythmiques » La leçon est scandée par le tambourin		
IO octobre1945	Danses populaires-Gymnastique et rythmique. Recherche de la grâce et de la beauté du mouvement.	Enfants - filles	
IO 1959	« La gymnastique rythmique doit demeurer une préoccupation permanente de l'éducation physique de la jeune fille ».	Filles	
IO	Danse et expression corporelle (danses folkloriques et danse (séances spéciales et séances mixtes où la danse peut être associée à une gymnastique non sportive. Exercices		Les filles font de la danse, les garçons de la lutte. Les IO insistent sur la part éducative surtout dans « l'enseignement féminin » pour le développement du sens du rythme pour

1967	rythmiques- le mime en 1ère et terminale	Filles	perfectionner les mouvements à caractère sportif
IO 1985	« la danse et les activités d'expression (…) mettent l'accent sur les possibilités de valeur expressive du mouvement et sur les correspondances du geste et de la musique »	Mixité	L'enjeu est d'engager tous les élèves dans une activité de création de formes, plutôt que de reproductions. La préoccupation d'égalité filles-garçons s'inscrit dans la volonté d'une EP.S mixte. » (Brun, Perez, 2006).

Le passage important des APS aux APSA : A. Davisse (1991), reconnue pour son travail sur la mixité en EP.S propose que la référence culturelle de l'EP.S les APS inclut aussi les activités physiques artistiques (APA). Cette proposition acceptée par le Ministère à la fin des années 90, a institutionnalisé la présence des APA comme référence on parle dorénavant des APSA.

Dates et références	Objectifs et contenus	Publics	Analyse
les programmes EP.S collège (MEN, 1996-1997-1998)	Développement de compétence du groupement artistique : différents styles de danse-danses traditionnelle, contemporaine, danses de salon le mime et « les pratiques de cirque » Construire chez l'élève la compétence « propre » (à l'EP.S) à bâtir un projet expressif en 6ème, devenant un projet artistique en 3ème. Faire vivre aux élèves les rôles d'acteur, de spectateur et de chorégraphe.	Mixte	La chartre des programmes (MEN, 1993) conditionne l'écriture des programmes autour du concept de compétence. A partir des programmes de 96 la rédaction des programmes s'organisent autour de trois types de compétences : les compétences de groupement (96) ou propres (2008) aux groupes d'activités, ce qui relève d'une approche transversale des acquisitions. Si on repère la distinction entre les deux groupements gymniques et artistiques en 96, en 2008 (dans la lignée des programmes lycée 2001, ils appartiennent tous deux à la compétence culturelle « concevoir un projet expressif, artistique »
Programmes collège 2008 (MEN, 2008)	La CP3 en collège (MEN, 2009) « Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique » par une liste unique : la GA, l'acrosport, la GR, la danse et les Arts du cirque.	Mixte	

Annexe 3 : programmations APSA 2003-2004 Académie de Lille

Notre étude s'attache dans un premier temps à analyser les programmations des APSA des projets 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). Entre les discours des acteurs sur leurs enseignements et leurs pratiques, existent des écarts qui dépassent ici le cadre de notre étude.

Les programmations d'EPS : un acte professionnel révélateur

Des études menées par Durali, en 2002 sur 93 collèges soit 66,4% des établissements du département de la Seine-Saint-Denis, par Dufour en 2006 sur 20% des 760 établissements du second degré (Collèges, Lycées, Lycées professionnels) du Nord Pas de Calais, montrent que les enseignants d'EPS prennent certaines libertés avec les instructions des programmes, notamment en ce qui concerne le choix et la répartition horaire des APSA dans les huit groupements d'APSA supports des enseignements en EPS. Alors que les programmes réclament un temps d'enseignement équilibré, les enseignants d'EPS sur valorisent certaines catégories d'APSA au détriment d'autres. Nous tentons de déterminer si cette tendance se vérifie dans les collèges de la région du Nord - Pas de Calais. Le classement ainsi opéré permet de dégager l'importance accordée par les enseignants à chaque groupement et de situer plus précisément les groupements gymniques et artistiques dans le paysage de l'EPS de notre académie. D'autre part, nous analysons comment les enseignants prennent en compte les listes d'activités gymniques et artistiques proposées par les documents d'accompagnement.

Les conditions : 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 questionnement 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.

Méthode : L'analyse statistique a été réalisée par le programme Excel. Pour les quatre niveaux de classe ($6^{ème}$, 5ème, $4^{ème}$, $3^{ème}$) 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 sous forme de 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.

Les résultats : Les Résultats des taux horaires de chaque groupement :

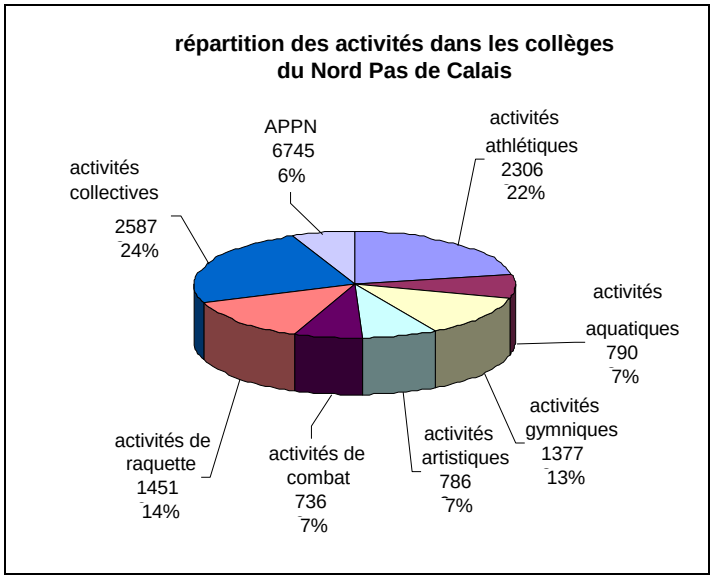
Dans l'académie de Lille :

240 / 329 collèges publiques que comporte l'académie ont répondu soit 72,94%

Dans le bassin n°7 :

31/42 établissements ont répondu soit 73,80%.

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013



Analyse de la répartition des APSA dans les 8 groupements :Nos résultats confirment, ceux de Durali (2002) pour l'Académie de Seine-Saint-Denis et ceux de Dufour (2006) pour la région Nord- Pas de Calais. En effet, les activités athlétiques (21,53%) et les sports collectifs (24,15%) couvrent près de la moitié du temps d'enseignement EPS au collège, alors que les activités de pleine nature (6,29%), de combat (6,88%) et artistiques (7,33%) sont sous représentés, les activités gymniques (12,85%) et raquettes (13,54%) s'approchant d'un temps « moyen » (12,5%). Malgré les recommandations de « mise en œuvre du programme en EPS » qui rappellent qu'au collège, « les enseignants ont la responsabilité de programmer un ensemble équilibré d'activités en tenant compte de leurs différents apports spécifiques. L'ensemble des groupes d'activités devra être abordé au cours de la scolarité en collège » (MEN, 1996, p1968), l'EPS des collèges de l'Académie du Nord Pas de Calais, est organisée pour la moitié du temps autour de deux groupements majoritaires : les activités athlétiques et les sports collectifs de ballon au détriment des autres activités.

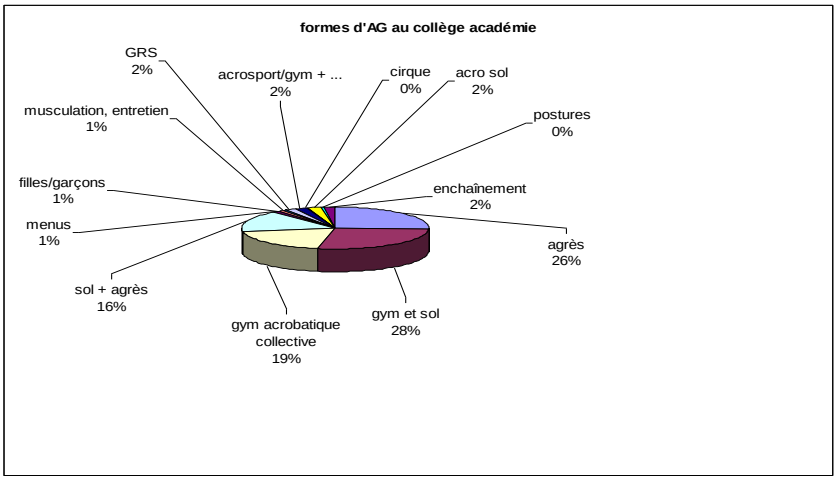
Analyse des activités gymniques programmées :

A la question : « pourquoi enseignez-vous les activités gymniques ? », les enseignants mettent en évidence des apprentissages moteurs spécifiques à ces pratiques: « Développer une motricité intéressante où l'équilibre naturel est remis en question ». Ils accordent aussi aux activités gymniques des pouvoirs de structuration de la personnalité de l'élève (« Apprendre à s'engager dans un projet technique de façon réfléchie en gérant le rapport risque - sécurité ») et des pouvoirs socialisants dans la tenue des rôles sociaux (« Savoir parer, savoir juger et élaborer et respecter un code »). Les enseignants évoquent aussi une évaluation facilitée par le caractère fortement normé de la discipline. Néanmoins les enseignants évoquent la résistance de certains élèves qui associent à la gymnastique des notions de pénibilité, de résultats longs à acquérir et de plaisir réservé aux meilleurs de « passer devant les autres » lors de l'évaluation. Pour les garçons, les activités gymniques sont des activités de mises en formes de corps qui véhiculent des valeurs d'esthétique plutôt du genre féminin qu'ils rejettent par souci identitaire.

Mais au final, le score obtenu par les activités gymniques montre que les enseignants conservent au groupement gymnique un statut de discipline scolaire par excellence, car porteuses de valeurs éducatives (Durali, 2002).

Répartition des activités gymniques au collège:

Nous avons répertorié 41 appellations que nous avons regroupées en 13 catégories pour une meilleure lisibilité des résultats.



deux grandes catégories d'appellations

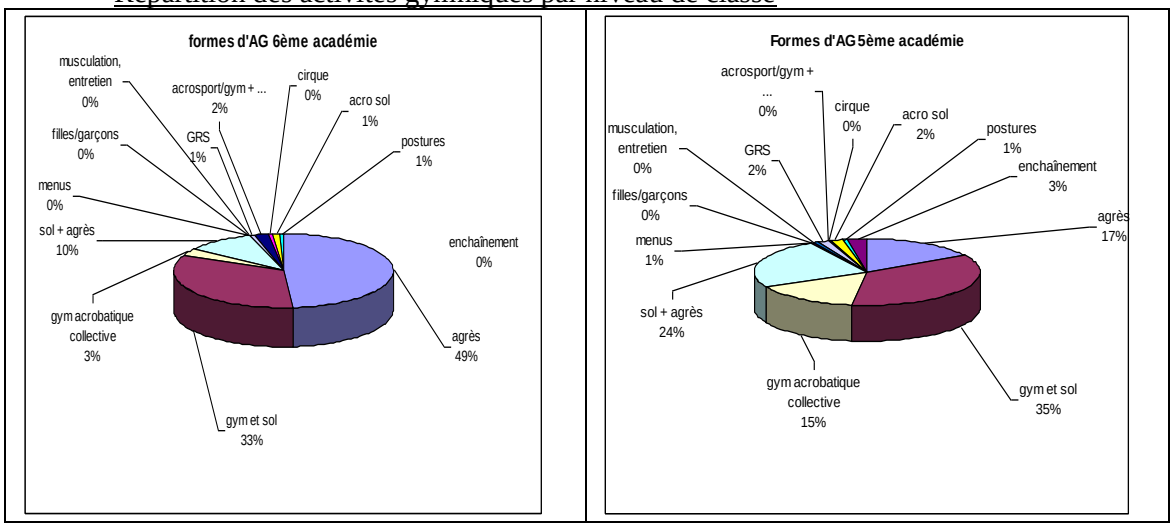
Une première catégorie qui renvoie

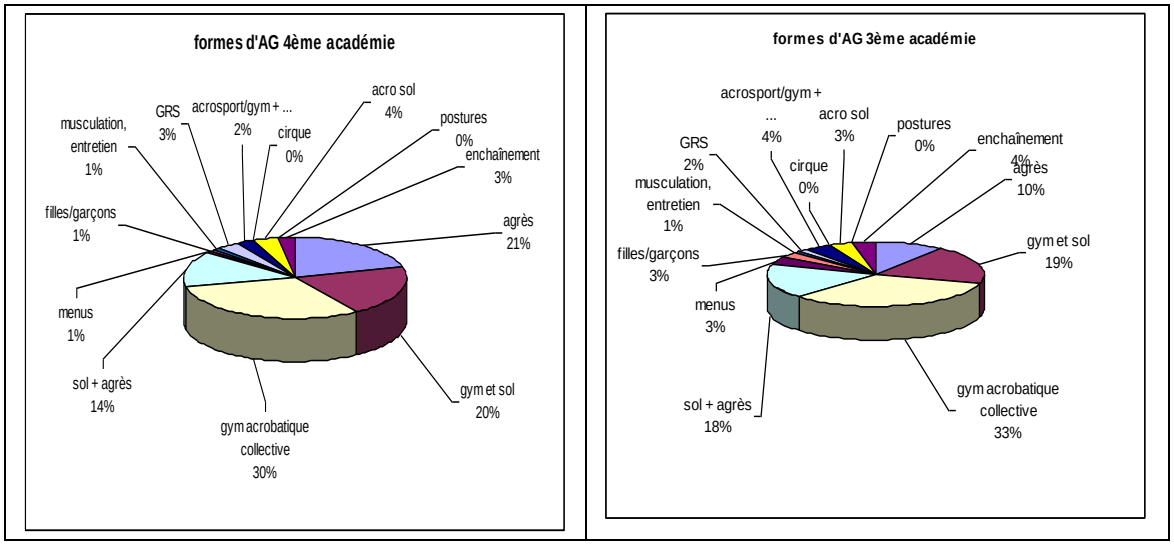
- aux pratiques sociales encadrées par la Fédération Internationale de Gymnastique (FIG) : la gymnastique artistique, la gymnastique rythmique sportive, le fitness, la gymnastique acrobatique (acrosport), le trampoline.
- aux pratiques sociales dont la vocation première n'est pas la compétition : le cirque, les pratiques d'entretien (relaxation, musculation).

Une seconde catégorie qui désigne des « constructions scolaires »

Ces appellations « échafaudées » par les enseignants semblent marquer une volonté de désigner au mieux ce qu'ils enseignent. Ces appellations renvoient à des produits scolaires spécifiques (gymnastique collective, gym synchro), à des organisations matérielles (parcours gymniques), à des objets d'enseignement (renforcement renversement, maîtrise des postures), à des pratiques hybrides (agrès - GRS; acrogym - GRS), à la valorisation d'une caractéristique de la pratique de référence : «acro-sol» (valorisation du versant acrobatique) ou « acrodanse », « gym - expression » (valorisation du versant artistique).

Répartition des activités gymniques par niveau de classe





Notre étude remarque une différenciation des pratiques gymniques en fonction des niveaux de classe.

Il semble que les enseignants exploitent les activités gymniques dans toutes leurs dimensions. L'utilisation de 41 appellations pour désigner leurs pratiques professionnelles d'enseignement de la gymnastique montre que les enseignants utilisent toutes les variantes de la gymnastique culturelle ou fabriquent des produits scolaires en métissant plusieurs formes appartenant à des genres différents (acrodanse)

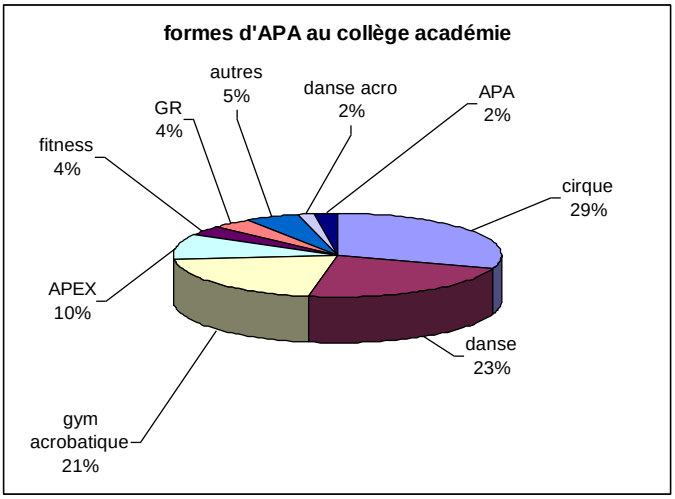
Leurs choix d'enseignement trouvent un écho avec les recommandations des programmes de 3ème qui indiquent « Afin de répondre à des motivations et à des possibilités différentes, sont suggérés deux modes d'entrée dans ce groupement : les activités compétitives d'inspiration traditionnelle (individuelle ou collective, spécialisée ou polyvalente) ou des activités des formes nouvelles (acrosport, trampoline, acro-gym, enchaînement utilisant plusieurs appareils…) les activités de spectacle qui peuvent s'inspirer des pratiques de cirque, de galas gymniques (…) y compris spécifiquement scolaire.» (MEN, 1998, p. 149)

Analyse des activités artistiques :

A la question pourquoi enseignez-vous les activités artistiques ? Les enseignants mentionnent des intérêts éducatifs. Ils citent la construction d'apprentissages spécifiques notamment « la découverte d'une gestuelle inhabituelle par l'ouverture culturelle ». Ils accordent des pouvoirs de structuration de la personnalité de l'élève par « le développement des capacités d'expression, de communication et la sollicitation du potentiel créatif» »…« Le développement du sens du rythme et de l'orientation dans l'espace ». Ils évoquent des vertus socialisantes : « l'engagement dans les trois rôles sociaux : acteur, spectateur et chorégraphe permet par l'écoute et la communication ainsi que l'accès à des valeurs telles que la tolérance et la citoyenneté. »Comme pour les activités gymniques, les enseignants justifient leurs pratiques par des enjeux éducatifs repérés dans les programmes (MEN, 1996, p1964). Toutefois, des résistances à leurs enseignements sont identifiées. En premier lieu, est évoqué un manque de formation qui les conduit à « laisser cette activité aux enseignantes les plus formées dans l'établissement ». Des difficultés à évaluer les pratiques d'élèves sont clairement annoncées. Le manque de motivation personnelle ou de l'équipe enseignante est rappelé. Les enseignants marquent leurs difficultés à enseigner les activités artistiques aux garçons ou aux classes mixtes : « je n'ai que des garçons…je ne sais pas comment aborder les APA avec une classe mixte. ». L'enseignement de ce groupement semble problématique au regard de ces activités qui appartiennent au « monde de l'art et non au monde sportif, même si ces univers se fréquentent parfois » (Guisgand & Tribalat, 2001). Alors que dans les activités gymniques, les formes de corps sont connues car normées, « l'absence de normes des activités artistiques ouvre un espace de création en permettant à chacun de proposer sa propre vision du monde par le corps» (*Ibid*, p. 23). Cet espace qu'il faut investir par des formes de corps chargées de sens « au travers d'improvisations contrôlées » (*Ibid)* impressionne l'enseignant non

spécialiste comme l'élève. La peur de la « page blanche » peut alors devenir rédhibitoire pour l'un comme pour l'autre. D'autre part, les activités gymniques et artistiques se distinguent dans leur rapport à la règle. Ce rapport explicité dans un code de pointage en gymnastique, devient subjectif car dépendant de la sensibilité de l'artiste et du chorégraphe dans les activités artistiques. Cet aspect directement lié à l'évaluation engage plus facilement l'enseignant à programmer la gymnastique, discipline normée plutôt que la danse ou à proposer des produits didactiques « hybrides » à mi-chemin entre sport et art.

La répartition des formes artistiques au collège:



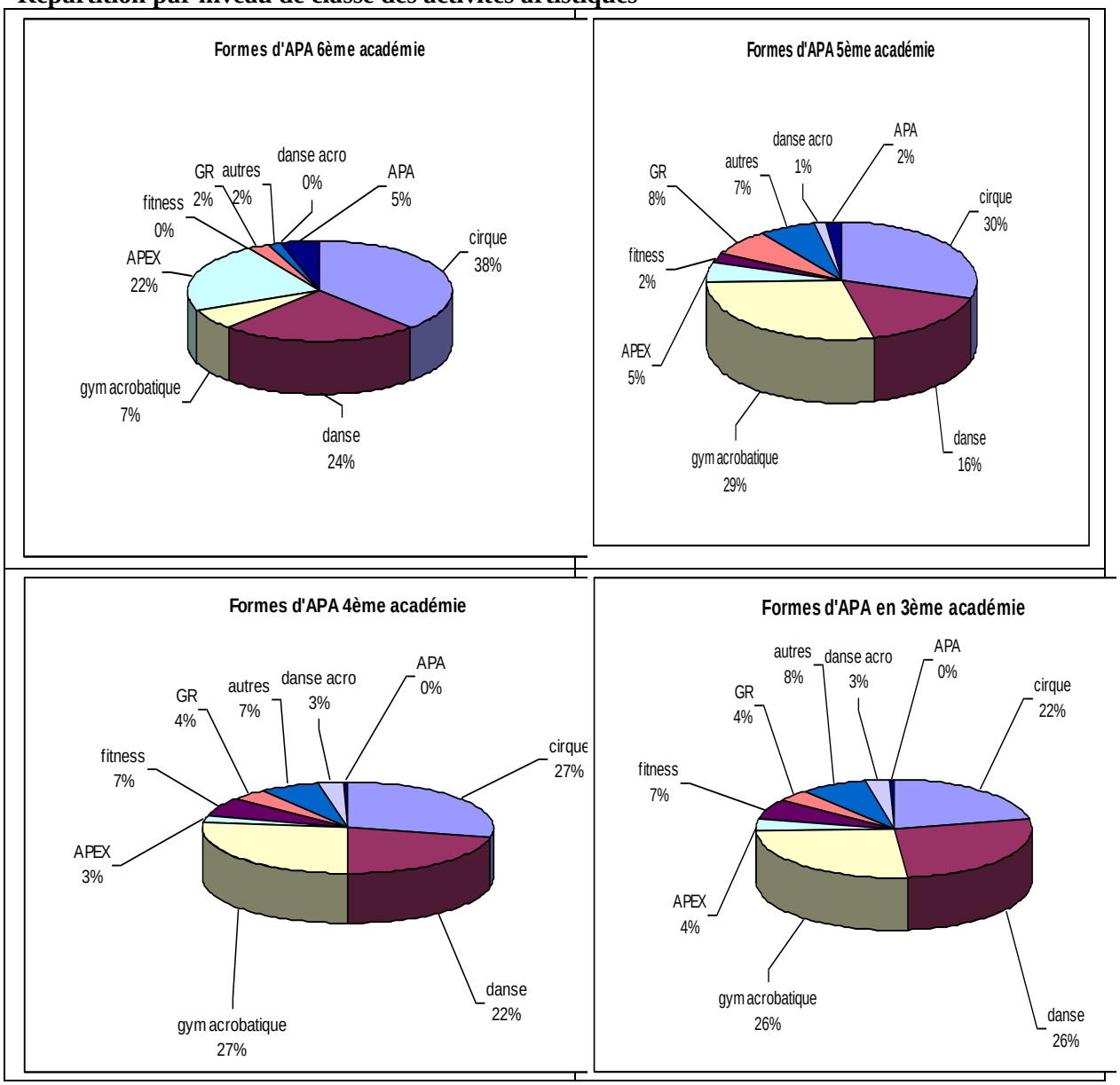
Les appellations usitées par les enseignants confrontées aux propositions programmatiques:
Comme pour les activités gymniques, notre enquête révèle que le groupement artistique scolaire est sous représenté et présente un caractère polymorphe (41 appellations). Quatre types d'enseignement sont majoritaires : le cirque (29%), la danse (23%), la gymnastique acrobatique (21%), les APEX (activités physiques d'expression) 10%.

deux grandes catégories
Une 1ère qui se réfère aux pratiques sociales :

Dans cette catégorie on distingue des activités comme : cirque, danse, danse contemporaine, mime, rock sans que soit fait référence aux styles de danses (jazz, classique, hip-hop). On repère des disciplines comme : acrosport : gymnastique rythmique; acrogym ; gymnastique acrobatique, STEP ; aérobic qui sont répertoriées par les documents d'accompagnement comme étant sportives gymniques mais non artistiques.

Une seconde catégorie : qui se réfère à « produits scolaires » plus ou moins distants des pratiques sociales et qui posent d'emblée le problème de la référence culturelle (Tribalat, T, 2008) : acro-danse, acro-cirque, multi expression, expression corporelle, APEX (activités physiques d'expression)

Répartition par niveau de classe des activités artistiques



Quatre formes sont majoritaires: le cirque, la gymnastique acrobatique, la danse, les APEX. L'élève de 6ème fait du cirque et des APEX, de 5ème pratique le cirque et la gymnastique acrobatique. Les élèves de 4ème et le 3ème font de la danse, de la gym acrobatique et du fitness.

Annexe 3 bis : programmations APSA Académie de Lille, année 2009.

CP1 : « Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée »

Groupes d'activités	APSA	Nombre de cycles	Rang
Activités athlétiques	Demi-fond	716	1
	Saut en hauteur	176	17
	Course de haies	109	21
	Lancer de javelot	120	21
	Multi-bonds	141	19
	Total : 1588 cycles – 2ème rang		
Activités aquatiques	Natation longue	176	17
	Natation vitesse	79	24
	Total : 255 cycles - 8ème rang		

CP2 : « Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains »

	APSA	Nombre de cycles	Rang
APPN	Canoë	12	28
	Course d'orientation	469	6
	Escalade	209	15
	Total : 690 cycles – 5ème rang		

CP3 : « Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique »

	APSA	Nombre de cycles	Rang
Activités gymniques	Aérobic	32	26
	Acrosport	400	9
	Gymnastique Sportive	530	3
	Gymnastique Rythmique	13	27
	Total : 975 cycles – 4ème rang		

	APSA	Nombre de cycles	Rang
	Arts du cirque	383	10

Activités artistiques	Danse	261	13
	Total : 644 cycles – 7ème rang		

CP4 : « Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif »

	APSA	**Nombre de cycles**	**Rang**
Sports collectifs	Basket-ball	381	11
	Hand-ball	433	8
	Rugby	230	14
	Volley -ball	487	5
	Foot-ball	99	22
	Ultimate (APSA académique)	115	20
	Hockey (APSA académique	38	25
	Total : 1683 cycles - 1er rang		

	APSA	**Nombre de cycles**	**Rang**
Activités de raquettes	Badminton	677	2
	Tennis de table	489	4
	Total : 1166 cycles – 3ème rang		

	APSA	**Nombre de cycles**	**Rang**
Activités de combat	Boxe française	200	16
	Lutte	467	7
	Judo (APSA académique)	96	23
	Total : 667 cycles – 6ème rang.		

Les paramètres d'influence des programmations.

Outre les programmes d'autres sources d'influences sont pointées par les inspecteurs, déjà repérées dans notre enquête de2005. 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, les

influences liées aux caractéristiques de l'APSA, la présence ou non du matériel spécifique, le confort et la faisabilité professionnelle, la résistance des élèves, la formation des enseignants

Les caractéristiques de l'APSA

« Le football n'est plus enseigné, …les représentations des élèves telles les sixièmes qui ne veulent jouer dans des grands buts comme les « pros » » (Inspection EPS Lille, 2009)

L'aérobic, activité d'entretien pratiquée dans sa forme sociale par un public d'adultes ne retient pas l'attention des équipes EPS pour leurs élèves de collège et lui préfèrent des formes gymniques plus « classiques » comme la gymnastique sportive. « On pouvait penser que l'aérobic aurait rencontré un certain succès. Ce n'est pas le cas, cette activité correspond plus à des attentes des lycées notamment professionnels » (Inspection EPS Lille, 2009)

. Le badminton et le rugby seraient en partie choisis pour leur facilité technique :

« …Apparente réussite dans les apprentissages, approche ludique pour le badminton » « Le rugby se maintient plus proche des jeux traditionnels, moins contraignant dans la manipulation de la balle, il est plus abordable et permet une mise en activité de toute la classe sur la durée du cycle. » (Inspection EPS Lille, 2009).

Le matériel

Les conditions matérielles sont souvent évoquées par les enseignants comme des freins incontournables à l'enseignement de certaines APSA comme pour la gymnastique ou le canoë

« La prise en compte de l'enjeu éducatif de la gymnastique sportive lié à une motricité inhabituelle, aérienne et acrobatique, nécessite un important matériel dont les enseignants ne disposent pas toujours » « Le canoë dans l'Académie n'a pas les infrastructures pour être enseigné correctement.

Le confort et la faisabilité professionnelle :

Ce facteur est loin d'être négligeable, il comporte un certain nombre de paramètres que les inspecteurs illustrent en badminton :

« Le badminton occupe la tête des programmations, les raisons sont multiples : mise en activité de tous les élèves, mixité, occupation rationnelle des gymnases, apparente réussite dans les apprentissages, approche ludique, accord entre les enseignants homme/femme pour la programmation. » (Inspection EPS Lille, 2009) Le coût en temps d'installation est un frein à l'enseignement de certaines activités comme la course de haies : « La course de haies est en dernière position, les enseignants estimant que les dispositifs à mettre en place sont coûteux en temps. »

Les élèves et leurs résistances :

La grande majorité des garçons est dans le refus de pratiquer des activités connotées féminines :

La GRS n'est absolument pas programmée. Seule APSA pouvant intéresser en priorité les filles, elle est abandonnée. »

Qu'en gymnastique, les morphologies des adolescents de plus en plus en surpoids limitent les enseignements de la gymnastique aux agrès au profit de la gymnastique et de l'acrosport : « Par ailleurs, la baisse de la valeur physique des élèves, en force et en souplesse, rend problématique le travail aux agrès. »

La formation des enseignants et leurs représentations des activités :

En 2005, les enseignants évoquaient leur manque de formation pour l'enseignement de certaines pratiques comme la GRla danse et le cirque, en 2009 ce frein est aussi évoqué par les inspecteurs.

« 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. » « L'aérobic devrait progressivement évoluer, car la

demande de formation est forte. » On repère que lorsque la formation professionnelle est assurée, les enseignants programment l'activité c'est le cas notamment de la course d'orientation qui apparaît comme étant l'APSA choisie par défaut[682] à programmer dans le groupement APPN si l'équipe veut répondre aux exigences des programmes. »

Annexe 4 : collège Onnaing, collège de l'ID.

Annexe 5 : Interview de l'enseignant

A propos du cycle 2008-2009

J- Peux tu me dire ce qui vous a satisfait et insatisfait dans votre cycle de cirque l'année dernièreP- l'année dernière nous faisions des ateliers techniques, des ateliers différents en équilibre ou en jonglage où les élèves tournaient, et il y avait de la boule, du fil, du tonneau, de la poutre, jonglerie et Rola-bola. En échauffement on voyait tout ce qui était aspect artistique, on essayait de les mettre en scène avec tous les effets sur des circulations expressives, et ensuite on leur demandait de présenter…leur spectacle l'an passé c'était un équilibre, une jonglerie sur un atelier, des déplacements en circulation comme on a vu en échauffement et terminer sur un second atelier ou ils mettaient en scène un équilibre et une jonglerie. L'effet n'était pas magique, on essayait de faire d'un côté de l'artistique et de l'autre côté de la jonglerie et un aspect lus technique et c'est vrai quand on rassemblait les deux c'était assez découpé et on ne retrouvait pas ce que l'on voulait amener sur le plan artistique. Côté satisfaction c'est que sur un plan technique c'était intéressant pour le passer aux collègues, la façon d'enseigner l'équilibre, la boule mais d'un autre côté c'était un peu limité par rapport à ce qu'on avait à un produit final.

J- et le produit final, les gamins étaient évalués sur l'aspect technique et sur l'aspect liaison des éléments.

P- oui, l'aspect artistique c'était surtout la liaison entre les deux ateliers, c'est là qu'on le voyait.

J- les liaisons vous les avez vues en fin de cycle ?

P- 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. (Juxtaposition des enseignements et non pas articulation).

J- est-ce qu'il y avait déjà ce jeu de coulisse et ce jeu d'espace déterminé ?

P- non, l'espace de scène était déterminé par l'emplacement des ateliers, il y avait six ateliers qui étaient fixes, c'était les élèves qui bougeaient d'un atelier à un autre. C'est un système de tirage au sort qui a été mis en place, ils tiraient un atelier puis un deuxième, et ils devaient organiser la circulation entre les deux ateliers, avec une entrée et un final.

J- quand a eu lieu le tirage au sort ?

P- le tirage au sort a eu lieu au milieu du cycle.

J- si j'ai bien compris, une satisfaction d'un point de vue technique parce qu'il y avait une amélioration nette.

P- on a eu des jongleries à deux balle, peu à trois balles, comme ils travaillent a chaque séance la jonglerie, il y a eu plus d'avancées techniques mais également au niveau équilibre.

[682] Le groupement APPN ne proposant que l'escalade et le canoë difficilement enseignable dans la région.

J- tu jouais sur l'aérien ? Ou sur la jonglerie tu travaillais sur toutes les familles ?

P- je n'étais que sur l'aérien et pas sur les flashs, isolations et contacts.

J- donc un espace déterminé par les ateliers mis en place, une satisfaction par rapport a l'aspect technique et aussi en jonglerie et en équilibre.

P- c'était plus élaboré mais maintenant on n'a pas eu…ca reste très limité. Il faut dire que problème de l'apprentissage par atelier est que les élèves tournent tous les six, sept minutes, multiplié par huit séances on n'a pas non plus un niveau très élaboré.

J- est-ce qu'il a y avait de la musique ?

P- Oui, J'ai choisi trois quatre musiques. On était partis sur des thématiques sur les rôles de personnage. On était partis sur deux trois thématiques au choix, je me souviens des pantins mais après je ne me souviens plus. Et ils choisissaient leurs thématiques

J- Ils étaient par deux par trois ?

P- Ils étaient par quatre ou cinq. Ils travaillaient tous en même temps. Le problème qu'il se pose c'est que deux groupes peuvent prendre le même atelier en deuxième partie, donc il faut se répartir les espaces.

J- Est-ce que ca aussi c'est une insatisfaction dans la gestion du matériel ?

P-oui parce que ca crée des frustrations pour certains groupes. Tu dois doubler voir tripler ton matériel. Pour le Rola-bola ca ne pose pas de problème, les tonneaux on en a deux ca passe encore, pour la boule on n'en a qu'une c'est plus compliqué. Pour la poutre et le fil, quand ils ne pouvaient pas aller sur le fil, ils allaient sur la poutre et on leur faisait simuler un passage. Donc c'est beaucoup de négociations, ca amène des conflits dans le groupe et qui sort de ce que tu veux leur apprendre dans la séance. (Aspect pédagogique, gestion du matériel entre en conflit avec des aspects didactiques, l'enseignant se pénalise lui-même par un problème matériel).

A propos du cycle 2009-2010

J- Maintenant par rapport au cycle que l'on a vécu. On a posé un préalable des contenus d 'un point de vue artistique, technique et de mise en scène. Je voudrais savoir quelle est la difficulté que tu as rencontré, car c'était un de nos paris, une de nos hypothèses, qu'à chaque séance tu puisses articuler les trois. Est-ce que cette complexité d'amener les trois tu l'as ressenti ? En quoi c'était vraiment compliqué pour toi ? Et y-a-t-il eu plus de difficultés a un moment donné dans le cycle ?

P- le lien entre la technique et la mise en scène a été assez facile à mettre en évidence par rapport aux spectateurs, par rapport à l'orientation. Ca s'est très vite compris par les élèves. Donc après il y avait aussi tout ce qui était articulation des événements, mais ça on l'a abordé dans une seconde partie du cycle. Le lien entre artistique et mise en scène, ça va, il est plutôt facile à mettre en évidence. La où ça se complique c'est le lien entre artistique et technique, il doit être permanent avec ses curseurs qu'on essaye de monter. Là où j'ai rencontré le plus de difficultés c'est dans la façon, dans la séance quatre, ou on a amené les poids, contre poids. Il fallait trouver un biais pour les faire entrer dans une motricité artistique qui n'était pas forcément évidente à trouver et maintenir une technique importante. Je pense que c'est la séance qui est, c'est pas une bascule à faire mais c'était une transition importante à faire après les trois premières séances. J'ai bien essayé de l'amener avec le fait que la machine explose que les boulons sont livrés à eux même. Dans le scénario, j'ai eu du mal à rester sur le thème de la machine donc on est parti sur les sculptures qui est autre chose parce que je me suis emmêlé, non pas emmêlé mais c'était compliqué de rester dans cette thématique là et puis à un moment donné c'était aussi pas mal de sortir de cette thématique-là. Je ne sais pas si je réponds à la question…

J : Si je comprends bien, la machine n'a été qu'un inducteur pour commencer…

P : oui, oui, on n'est pas resté dedans du début à la fin et ça a fait du bien d'être sur une autre thématique, d'être sur les statues.

J : Bon là on va voir plusieurs séquences que tu commente. La première est la séquence d'explication.

P : D'accord

Passage de la séquence séance 4 ou 5 ?: P c'est une entrée, trois type d'événements qu'on articule dans le sens que l'on veut une sortie… au tableau interroge les élèves : « c'est quoi un spectacle de cirque, c'est quoi qui est intéressant et que l'on a envie de regarder »

ça je pense que c'est bien passé, le message a été vite compris les élèves ont vite compris

les trois choses d'un spectacle. C'est vite ressorti entre original, complexe et mis en scène, les enfants ont bien cerné, il fallait l'amener...

séquence … : pierre note les réponses des élèves « ça peut être rigolo, il peut y avoir de l'humour, après ? original, original ça veut dire quoi ? »

P : il faut définir tous les mots avec eux. Donc là j'ai repris leurs termes : bizarre

J : donc tu penses que les notions sont bien passées ?

P : elles sont bien passées, parce qu'à chaque fois, à chaque séance on en parlait, à chaque séance elles ressortaient. Bon après c'est pas le tout de faire comprendre par voie orale. C'est 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 qu'on l'a redéfini, c'est bien entrer dans l'esprit des enfants et puis ils se sont préoccupés de ça au moment des compositions.

J : Tu penses que l'on pourrait retrouver cela à chaque séance, on pourrait retrouver les contenus (par exemple orientation par rapport au spectateur) à chaque séance?

P : Il suffit de reprendre le fil du cycle : en quoi la machine peut est complexe, originale et comment la mettre en scène, pareil pour les phrases en poids contrepoids A chaque fois on a redéfini c'est quoi original, complexe et mis en scène. Qu'est ce que ça veut dire une posture expressive, originale. On peut se poser la question, c'est pas évident.

J : On passe à la deuxième séquence, c'est la séquence du fil imaginaire. Sur la séquence

J'ai trouvé que c'était un bon biais pour amener des postures expressives à créer. Car ils sont entrés sans qu'ils ne s'en rendent compte.

J : le fait de quoi ?

P : le fait de demander d'accrocher un fil imaginaire quelque part, ça les amène à créer des postures

On les fait sortir d'une motricité quotidienne par une simple consigne quoi. Là on est sur poids contrepoids, on est sur la deuxième phrase.

J : la deuxième séquence où c'est le partenaire qui est le fil imaginaire et conduit le partenaire.

P : Là on a tirer-tirer, tirer-pousser, pousser-pousser.

J : il y a un moment donné où tu es intervenu car beaucoup intervenait uniquement sur le bras.

P : après ce n'est pas interdire le bras, est ce que c'est plus original de tirer par le bras pour les amener à utiliser autre chose.

J : on a eu bras et pied, beaucoup, en fait on a eu Adrien sur le coude, Pauline sur les fesses

P : on a eu le nez par Jimmy, on a eu aussi la tête par Helmoud

P : là où on aurait pu insister davantage c'est sur l'amplification du mouvement. Qu'on a eu de bien pendant les phases de création et qu'on a eu moins pendant la phase d'évaluation

J : C'est du à quoi à ton avis, que l'amplification soit moins marquée le jour de l'évaluation?

P : C'est pas faute d'avoir insisté dessus, mais peut être que j'aurais dû le reprendre à chaque séance.

J : ça n'est pas un problème de mémorisation, être à fond à chaque fois sur chaque séquence.

P : peut-être, comme on leur demande d'ajouter à chaque fois de nouvelles séquences, ils sont sur je dois me souvenir de ce qu'il y a après donc on perd en qualité.

Passage où pierre démontre : il tire le coude d'une élève et joue le tirer relâcher avec amplitude : « je feinte, je feinte donc elle ne s'y attend pas, je l'emmène, maintenant c'est à elle, elle feinte, elle feinte, elle m'emmène… les enfants rient »

P : il y a deux biais qui nous ont permis de l'amener : il y a ce système de ressort qui est intéressant, on est sur je déclenche un mouvement, Je suis en phase de contraction, l'autre est en phase de relâchement. Avec ce jeu de « Je sens la phase de relâchement, je sens la phase de contraction ». Et puis c'est le fait d'avoir joué sur vitesses. Sur la séance 5 on les avait mis directement sur la vitesse normale ou vitesse accélérée et finalement on perdait en qualité sur la gestuelle. Alors qu'à la séance 6 on est les a mis sur le ralenti et là on a eu plus d'amplification quitte à revenir sur des variations de vitesse. C'est plus intéressant de l'amener comme ça. Là ça été trop rapide, séance 5 on n'avait pas ce jeu, on n'avait pas ces effets, on avait pas ces tirer pousser, on n'avait pas ces phases de contractions relâchement allé vers la lenteur. On arrivait pas à obtenir ce que l'on voulait

J : Le fait de les avoir amenés sur la lenteur ça amenait l'amplification.

P : ouais, ouais, et puis ça les a amenés à cerner plus facilement, quand je dois contracter, quand je dois relâcher, quand est ce que l'on inverse les rôles, ça été plus facile. Ce système de ressort, ça était intéressant.

P : Adrien, enfin je trouve, c'est celui qui a été le plus, pendant le poids contrepoids sur l'amplification, sur les variations de vitesse, dans l'engagement c'est celui qui est resté dedans du début à la fin.

J : Même Pauline et margot. A la fin il y a ce jeu de contraste de vitesse et lenteur.

P : oui oui elles sont bien dedans.

P : A propos d'Adrien : Il cherche à amplifier malgré que Quentin ne l'entraîne pas. Des fois ça arrive au mauvais moment, mais au fur et à mesure du cycle ça arrive au bon moment

J : Là on voit vraiment qu'il veut infléchir un mouvement à l'autre.

P : ouais.

P : Mais là on voit bien que c'est Adrien qui émet le mouvement malgré que ce soit Quentin qui doit l'entraîner, alors qu'à la fin du cycle on ne le voit plus, on a l'impression que c'est Quentin qui pousse même si c'est Adrien qui impulse.

3ème séquence vidéo :

La séquence sur le « ressort » face à face acteurs spectateurs

La séquence présente les élèves en face à face Pierre explique : on va cerner qu'est ce qui est complexe, qu'est ce qui est original. Pierre interroge : qu'est-ce qui était sympa ? qu'est-ce qu'ils doivent garder ?

J : Qu'est-ce que tu penses de la confrontation acteurs spectateurs ? Est-ce que tu penses que ça les a aidé à construire.

A ce stade là c'est intéressant d'avoir un avis entre ce effet voulus effets produits. Je produis quelque chose est ce que ça rend vraiment. Et là ce qui est intéressant c'est que c'est le spectateur qui donne son avis et moi j'entérine l'idée, je la réexplique aux yeux du groupe. Mettre en évidence les points forts et les points faibles, là c'est c'est les points forts que les copains ont vu donc ça prend une autre dimension.

J : Est ce que cette démarche de vouloir améliorer les performances par le jeu de confrontation acteur spectateur a amené d'autres choses, une autre dimension aux élèves ? Par exemple est ce qu'il y a des gamins qui ne parlaient pas qui commencent à parler. Est-ce que tu as pu observer ça.

P : C'est sûr qu'à partir du moment où on leur donne des critères précis d'observation. On ne leur demande pas d'observer sur n'importe quoi. C'est un avis sur un spectacle avec deux ou trois critères que l'on a défini ensemble, le c'est beau, ou plutôt le complexe, l'original on met des mots derrière. Donc ça permet à des gamins qui d'habitude ne parlaient pas de s'exprimer plus. Quentin, par exemple qui ne parle pas beaucoup, ça lui a permis de dire des choses... qui est ce qu'on a encore… Margot qui ne s'exprime pas tant que ça, elle a eu l'occasion de discuter.

J : Toi tu as vu un progrès dans les discours, les avis, les argumentations ?

P : Ouais ouais

4ème séquence : Léonard de Vinci. Séquence de démonstration Pauline et Adrien font la démonstration sous les commentaires de Pierre.

J : C'est venu comment ce Léonard de Vinci ?

P : ça vient d'un ouvrage de Jonglerie qui explique la jonglerie contact par rapport aux méridiens qui existent sur le corps ; Il s remontent un historique de la jonglerie et ils se servent du Léonard de Vinci pour montrer tous les méridiens qui existant et tous les points qui sont en fait les points d'acupuncture. Ils se servent de cette représentation là pour expliquer les choses et puis la posture me semblait assez claire, donc je me suis resservi de ça.

J : bon mais là, tu n'as pas été sur les points de contact et les méridiens, tus as été plutôt sur les espaces déterminés par la posture.

P : non là on reste sur les circulations entre les espaces. Là ce qui m'intéressait c'était les cinq points d'entrée et de sorties. Ça vient d'un stage que j'avais fait avec le cirque de Lomme où à un moment donné c'était un stage technique où ils nous avaient amené à une dimension supplémentaire à la jonglerie. Donc on pouvait mêler sa jonglerie à des circulations dans tous les espaces.

La séquence se déroule : on fait des circulations simples de main à main par au-dessus par en dessous, on peut faire par des lancés. Pauline et Adrien placé en posture Léonard de Vinci s'exécutent…

Passage où Pauline lance la balle dans l'entrejambe d'Adrien qui ne bronche pas…rires de la classe. Pierre dit à la classe « c'est difficile ça »

J : là tu essaies de rattraper le coup !

P : bin oui, on se dit ça ne peut pas arriver et paf ça arrive ! (rires) Pauline est toute gênée

Déroulement de la séquence : Pierre allez quand je dis top photo celui qui manipule s'arrête et l'autre cherche à explorer les espaces disponibles dans la posture. »

J : là tu dis on va reprendre la séquence d'avant c'était des arrêts dans l'espace, c'est la séquence qui est la séquence où quand la musique s'arrêtait il fallait prendre une posture. C'était ça?

P : Là cette histoire de circuler dans l'espace, déjà quand on est en individuel, circuler dans l'espace et lancer sans le visuel (Pierre fait mine de lancer une balle dans le dos) c'est super compliqué pour un gamin. Quand on est dans l'espace avant ça va mais là on en arrive à atteindre des espaces qui sont non visuels et l'avantage quand on est sur le collectif c'est qu'on en arrive à exploiter des espaces, Ils exploitent les espaces corporels de l'autre, ce que l'on aurait peut-être du mal à avoir par un autre biais

Le fait d'utiliser la balle, on en arrive à occuper l'espace proche de l'autre

J : la médiation de la balle permet d'approcher l'autre

P : c'est plus facile, ils ne se posent pas la question, par un autre biais cela aurait été plus difficile. Là ils ne se posent pas la question

Nouvelle séquence : la machine complexe avec le groupe d'Adrien

J : la constitution des groupes comment s'est-elle faite ?

P : Au départ, ça s'est fait par groupes affinitaires. Ils se sont mis par duos. Une fois que les duos ont été faits sur la séquence 1 en jonglerie et après on a demandé de faire un groupe mixte de 4 avec deux duos constitués.

J : Il y a un groupe qui a refusé au départ. Le groupe de Valentin.

P : Oui ils se sont retrouvés à 4 mais parce qu'il n'y avait plus de groupe de filles. Mais c'est vrai qu'avec cette classe, il a fallu discuter pas mal au départ.

La séquence se déroule le groupe d'Adrien passe en démonstration, Pierre commente : je veux une machine groupée, il s'adresse à Quentin tu vas devoir passer ta balle au travers des trois autres une fois que tu es arrivé là-bas, c'est à toi Adrien de passer. C'est un peu comme un saute-mouton. Pour l'instant on se colle. Les élèves se rangent l'un à côté de l'autre. Pierre non… non…non…, on n'est pas dans une boite à sardines. Pierre se colle au groupe, très tonique. Qu'est-ce qu'on a comme postures expressives. Adrien se met en appuis au sol (posture de départ de pompe). Pierre « oui c'est pas mal, comme posture de Rambo c'est pas mal, (rires de la classe) Attends il faut retrouver les postures de tout à l'heure, quelles sont les postures que tu avis trouvées ?

P : oui il les avait déjà les postures.

Séquence : qu'est-ce qu'il avait trouvé comme postures Qui peut l'aider ? (s'adressant à la classe)

Il était comme ça : un élève montre une posture accroupie. P et Margot ? comme ça P se met en fente avant l'air un peu crispé : c'est expressif ça ? (la classe rit)

P : ça dépend comment tu le fais

Séquence : Margot se fait en fente avant et tend un bras vers l'oblique avant. P Ouais A toi s'adressant à Pauline qui se met dans une posture au sol. P : Ouais. Donc, dès que tu es passé Quentin, hop ! posture expressive la même chose pour les suivants. Allez, on regarde.

J : là tu n'es que sur l'expressif, c'était pas difficile…

P : là à ce stade là on était sur des postures qui sortent de la motricité quotidienne, donc là on n'est pas encore sur diminuer le nombre d'appuis au sol, se renverser, on n'était pas encore sur ces notions là.

Séquence : P alors attention 1 la balle doit toujours être vue du public donc on évite d'être dos au public, P se place dos au public et pointe les fesses vers le public en passant sa balle autour des jambes d'Adrien (les élèves rient)

P : donc là on est tout de suite sur la mise en scène

J : là tu es sur des contenus de mise en scène, par rapport à l'orientation du spectateur et on est à la deuxième séance.

P : oui

J : donc là on est à la 2ème séance. Mais dès la première séance tu as joué sur la mise en scène et l'orientation vers le spectateur et sur une circulation d'un espace à un autre.

P : ouais. Là c'est facile de comprendre pour les enfants les contenus de mise en scène et d'orientation vers le spectateur. Je donne à voir un spectacle, je montre mes balles. Là la notion est assez facile à comprendre

Séquence : construction de la machine à jongler avec le groupe d'Adrien

J : là c'est un groupe qui a été en difficulté à un moment donné. Séquence : Quentin est au sol à quatre pattes, Pauline est en « chandelle »Adrien a les mains posées au sol avec une jambe en l'air, l'autre en fente avant…P s'adresse à Adrien : Poses ta tête sur Quentin, si il n'y a pas de contact c'est pas bon.

P : C'est parce que là on a amené, on amène la notion de diff…de complexe dans la posture expressive : là on amène : on diminue le nombre d'appuis, on amène des renversements et si possible des hauteurs différentes. Là il fallait trouver par soi-même une figure complexe et expressive. Donc c'est ça qui les a bloqué un petit peu.

Séquence P : s'adressant à Adrien et en plus il faut que tu libères une main pour pouvoir jongler.

P : Et en plus on leur demande d'animer la machine, ça se complique parce qu'il y a une posture et une animation de balle

Séquence : la « machine est construite » chaque élève a une posture déterminée. P voilà le public est là on anime, les balles, les balles, allez Margot (qui s'excécute)

P : ce que fait Quentin est extrêmement difficile (Quentin est en quadrupédie, il passe la balle d'une main à l'autre par une trajectoire aérienne (le « 3 » du sidewap). Car jonglage changement d'appuis, c'est un trois mais changement d'appuis. Il ne l'a travaillé qu'en répétitions.

Séquence : elle est super difficile votre machine, elle va accrocher le spectateur, elle est dure, il va falloir l'amener.

P : On fait le lien avec le spectateur car comme c'est compliqué on va accrocher son regard et va être encore plus amené à regarder. Après c'est la mémorisation de la séquence. Il faut amener les enfants à savoir dans quel ordre se font les choses car sinon ils n'arriveront jamais à mémoriser pour la séquence d'après. Donc c'est de le remettre sur le papier dans quel ordre ça s'enchaîne Séquence : Adrien place les élèves de son groupe dans l'ordre d'arrivée pour la réalisation de la posture : Là c'est toi Pauline, là c'est toi Quentin…

J : là tu as Adrien qui mène le groupe Est-ce que tu as des remarques sur l'organisation au sein de chaque groupe ?

P : c'est sûr que dans chaque groupe tu en a un qui toujours un peu meneur mais ça dépend des phases. Après le truc c'est de permettre à celui qui est moins meneur et qui a de bonnes idées, il faut aussi le mettre en valeurs. Tous les gamins ont de bonnes idées. Il y en a un qui mène. C'est intéressant pour avancer. Mais là c'est surtout en termes de mémorisation. Lui a été important dans ce groupe-là, il se souvient de tout et puis des élèves plus en difficulté comme Quentin et Margot ça les aident à se mettre dedans.

Séquence : un échange avec les spectateurs avant le spectacle.

Séquence : P face au groupe des spectateurs là on regarde la complexité, la difficulté par rapport à la machine. Est-ce que c'est risqué, est ce qu'ils prennent des risques est –ce qu'ils ne prennent pas de risque. Deuxième chose est ce qu'on y croit ou pas dans les isolations est-ce qu'on y croit on n'y croit pas dans les contacts.

J : on y croit on n'y croit pas : qu'est-ce que tu mets derrière cette expression ?

P : Isolation : c'est par rapport aux mouvements de cette balle vivante qui guide le mouvement; donc là on rentre déjà dans ce jeu de personnage. D'ailleurs cette expression là on l'a gardé pour tout ce qui était artistique dans le jeu de personnage, avec trois niveaux : on y croit du début à la fin, on y croit de temps en temps, on y croit pas du tout.

J : dans l'intensité de l'intention.

P : Dans la représentation, dans l'interprétation

J : le rapport à la musique on a choisi ensemble des musiques. Tu peux en parler

P : au départ les musiques qui ont été choisies pour leur rythmique, on a amené le thème de la machine, donc on avait besoin quelque chose d'un effet saccadé pour les aider au niveau de la jonglerie. Ce choix a été surtout fait par rapport à ça. On voulait que l'univers de la machine se retrouve grâce à la musique. D'ailleurs ils s'en resservent indirectement, ils se resservent des tempos, sans pour autant qu'on leur parle de tempos ou quoique ce soit.

J : les élèves ont choisi leurs musiques par le hasard…

P : Bon alors qu'est ce qui les a fait choisir telle musique plutôt qu'une autre ? Là on les a laissé choisir.

J : si je me souviens bien , à la deuxième séance pour le groupe d'Adeline, c'est les spectateurs qui ont mis en évidence : ah cette musique va vraiment bien pour eux.

P : ils sont passés à chaque fois sur des musiques différentes et ça collait plus à ce qu'ils faisaient. Parce qu'ils étaient sur un registre de l'humour. ET puis nous on a ses représentations de la musique Charlot derrière mais que les gamins n'ont pas forcément. Mais ce qui est intéressant c'est que pour eux ça collait que enfin moi ça me paraissait évident mais que pour eux ça paraissait évident, c'était pas évident !

J : Alors que ça n'appartient pas à leur culture la musique de Charlot.

P : Au contraire, je pensais que ça allait être la musique qu'ils allaient complètement refuser car c'est un peu ringard. Et bien non ils ont sauté dessus.

J et la musique d'Adrien et Pauline, c'était avec « les tocs tocs »

P : et ils sont rentrés avec le mouvement (Pierre fait un mouvement de bas vers le haut plusieurs fois de frapper sur le « toc toc » Ils ne s'en sont pas resservis pendant le spectacle. Mais c'est pas grave car ils se sont réappropriés la musique et ce qui leur collait le plus.

Séquence

J : la machine ici se construit ; peux-tu commenter

P là ils sont sur postures expressives et complexe, parce qu'ils cherchent à diminuer le nombre d'appuis et ils sont sur une manipulation de balle assez simple qui vont fait évoluer, là je vois Quentin. Là, c'est le début, hein. Là on a encore adeline qui a du mal à fixer sa posture en renversement, on a encore des postures à 4 pattes de Quentin qui ne sont pas des plus difficiles. Mais après ça se complexifie. Par contre on a bien des isolations, cette balle vivante qui guide le mouvement. On était parti sur l'effet synchro, c'est le premier type d'effet que l'on a fait

J : Oui à la première séance, il a eu cet effet recherché de synchro.

P : On ne les a pas enfermés dedans, mais au moins ils savaient ce que c'était et ils s'en sont resservis par moments. Là il fallait exprimer la difficulté, c'est dur, la balle elle résiste. On était sur l'intention du visage et l'amplification de la gestuelle pour montrer que c'est dur. Tout le corps doit participer au mouvement. Ils ont rat…tenté un flash et là ils partent sur le contact où on a amené de l'ampleur au mouvement en leur donnant une image, là ils sont entrés dans un personnage qui est en train de mélanger un chaudron. Et là les spectateurs ont constaté la différence entre de gestualité entre je fais mon petit contact ou je donne de l'ampleur à mon mouvement.

Séquence : échange entre acteurs et spectateurs

Séquence P : j'aimerai bien savoir quel est leur point fort. Là où ils sont forts. La séquence où ils sont forts, à votre avis. Elève : la sculpture

J : A chaque fois tu démarres la confrontation par cette phrase pourquoi ?

P : ça permet d'éviter de rentrer par la critique et d'avoir le spectateur qui donne uniquement les points négatifs. Ecouter un spectateur c'est aussi avoir les points positifs pour accepter les points négatifs, donc dans la démarche d'argumentation c'est déjà intéressant. Même si dans l'argumentation détaillée c'est un niveau au- dessus. Mais déjà ça permet d'accepter les critiques.

J : on a jamais constaté de refus de la critique, à chaque fois ça été bien amené donc il n'y a pas eu de souci.

P : non non

J : On va passer à l'évaluation

Séquence : monsieur Loyal (élève dispensée) et Adeline en Auguste (perruque blonde, maquillage et trompette) qui souffle aux oreilles de monsieur Loyal qui n'arrive pas à présenter le spectacle

J : Alors qu'est-ce que tu en penses ?

P : Alors ça été une surprise. C'est Adeline qui a introduit son personnage pendant tout le spectacle, dès le départ. C'était super sympa qu'ils nous surprennent un petit peu. Donc finalement, comme quoi, en voyant des spectacles régulièrement se répéter, on arrive encore à être surpris le jour du spectacle par ce qu'ils peuvent nous faire. Et là elle est vraiment dans son personnage qu'elle va reprendre après dans son spectacle.

Séquence : les trois coups sont donnés pour le spectacle d'Adrien et Pauline

J : Tu les as évalués ? Tu as mis la note (l'interview a eu lieu quelques jours après la séance d'évaluation) tu as mis la

P : oui c'est fait.

Séquence :

J : pour toi c'est le meilleur groupe, au niveau notation?

P : sur cette classe là, ça été le meilleur groupe, ouais

Séquence Sur une phrase en poids contrepoids (ressort) de Margot et Pauline

J : il y a des effets de lenteur hein ?

P : ils reprennent des variations d'énergie qui ont surtout été vus en début de cycle. Là Adrien, au niveau du fil imaginaire, c'est celui qui a compris le plus le mouvement, entre les tirer-pousser, là il est sur une amplification…euh… complète de sa gestuelle, quoi.

Séquence machine complexe jonglerie synchro)

P : Ce qui est marrant c'est que tous les groupes, on a l'impression qu'ils ont bossé sur la musique euh…précisément. Et euh…Ils calent des séquences en fonction de la musique.

J : Pourtant il n'y a pas eu d'étude particulière de la musique.

P : oui

J : Là, l'effet cascade, c'est pas un effet que tu as travaillé, si je me souviens bien.

P : On l'avait amené quand même au départ en début de cycle. On l'avait amené au moment de la machine. Dans la machine complexe, il y avait un effet synchro et cascade dedans.

J : c'est le seul groupe qui a repris l'effet

P : au niveau cascade, oui

P : il fallait choisir le type effet, on l'a amené parce que l'effet synchro est très difficile à réaliser, donc il ne fallait pas s'enfermer dedans. C'est super complexe là ce qu'il nous réalise là (machine complexe), même à une balle Quentin (en quadrupédie, jongle avec appuis alternés). Là les postures, elles sont fixées, il n'y a plus de déséquilibre.

J : Pauline a abandonné la jonglerie sur la chandelle, alors qu'elle le mettait avant.

P : ouais

J : mais elle a stabilisé la posture

P : elle a mis du temps à stabiliser, mais elle est restée dessus et a compris comment la stabiliser.

J : Donc elle a abandonné peut être un effet jonglerie pour stabiliser la complexité de sa posture. Ça c'est important non ? J'abandonne une difficulté pour avoir de la maitrise ?

P : Si la difficulté, si la jonglerie ne permettait pas de mettre en valeur sa posture ça ne servait à rien de la garder quoi. En fin de cycle il y a des décisions à prendre quoi. Toujours par rapport à l'effet rendu chez le spectateur. Est-ce qu'il vaut mieux perdre la balle et se casser la figure entre guillemets ou stabiliser une posture.

J : ça c'est des notions que tu as abordées ?

P : on a abordé le fait d'avoir ces deux curseurs complexe et puis original, on essaie d'aller au plus haut, mais il ne faut qu'il y en ait un au détriment de l'autre quoi par rapport au rendu chez le spectateur. Donc il faut maintenir un niveau d'exigence dans les deux mais que ça soit maîtrisé.

Séquence : passage du « coup de projecteur individuel »

J : sur l'événement individuel, tu penses que cette phase est intéressante. L'exploit individuel mis en valeur par les autres ?

P : elle a été intéressante 1- d'un point de vue technique. On a pu aborder une jonglerie plus technique, on a pu aborder l'acrobatie. ça a permis aux élèves de mettre en valeur leurs compétences personnelles et puis 2- il y a le côté mis en scène des personnages intéressant, mettre en valeur l'autre.

J : je ne sais pas si tu te souviens, mais à un moment donné dans le cycle on s'est dit si les collègues voient ce qu'on fait, ils vont dire c'est de la danse, c'est pas du cirque.

P : ouais, ouais.

J : ça nous a amené à un moment donné à dire, voilà l'exploit individuel il faut le monter d'un point de vue technique. Est-ce que tu penses que l'on a réussi ?

P : Je pense que par rapport à un niveau de 5ème, tout en sachant que je reste persuadé que dans leur machine, il y a un haut niveau de complexité par rapport aux manipulations de balle, ça dépend vraiment des postures dans lesquelles ils se retrouvent et aussi au niveau des porters et aussi au niveau des poids-contrepoids.

J : Bien que quelque part est ce que de l'extérieur on voit la complexité ?

P : maintenant est ce qu'on a pas l'impression qu'un jongleur à 5 balles c'est facile quand on le voit jongler à 5 balles, par ce que c'est tellement commun qu'on a aussi cette impression-là. Un trois balles maintenant c'est commun. On peut partir sur un cycle technique avec une jonglerie à trois balles, mais aller on ne dépassera une cascade trois balles, on ira aller (Pierre souffle), ping-pong trois balles (figure à trois balles) mais on n'ira pas plus loin. Alors est ce que ça va paraître difficile pour autant.

J : Le choix que l'on est fait d'être sur du mains à mains à partir de postures singulières, les gamins inventent à partir d'un jeu poids-contrepoids. Est-ce que tu penses que l'on aurait pas mieux fait d'être sur un acrosport avec des choses beaucoup plus élevées. Tu vois ce que je veux dire ?

P : Après il y a les trois notions. Nous on a amené la difficulté des mains à mains apr rapport au renversement, diminuer le nombre d'appuis et par rapport à la hauteur. Ces trois paramètres étaient là mais après demander du plus élevé c'est demander plus de stabilité au niveau du porteur. On se limite et puis il faut des tapis du matériel…

J : Au niveau de l'évaluation est ce que tu peux nous en parler, les critères que tu as retenus pour finir?
P : Avec cette classe là j'étais parti sur les trois critères technique, artistique et mise en scène que j'avais déclinés suivant trois niveaux.

J : oui on s'était mis d'accord technique artistique mise en scène forment un tout. Et on détermine dans ce chaînage trois niveaux de pratique.

P : oui je suis reparti là-dessus, mais j'ai découpé les phases. Je connaissais les différentes enchaînements du spectacle, les différentes phases et ça m'a permis à chaque fois de mettre dans les catégories 1-2-3. C'est pas évident mais quand on connaît les différentes phases et les trois catégories, ça va.

J : on va prendre le spectacle d'Adrien et tu vas essayer de retrouver ce qui a guidé ton évaluation voilà c'est du niveau ? parce que… parce que… parce que…

P : bon là on est sur poids contrepoids 1 poids contrepoids 2 : bon eux on mélanger c'est pas grave.

Bon au niveau artistique, ils sont au niveau 3 par rapport à l'engagement, au niveau de la complexité des circulations, on y croit vraiment sur les tirer- pousser d'accord, avec des variations d'énergie, avec des phases de contractions relâchement nettes. D'un point de vue des porters, j'ai mis ça sur un niveau 2, on est sur des porters dans la continuité de la circulation, donc ça c'était intéressant. Par

contre les porters dans le dos ça reste au niveau 2 de complexité parce qu'on n'est pas sur la hauteur, au niveau du nombre d'appuis ça pose pas trop de problème. Ce qui pose problème c'est dans la façon d'amener ce type de porter.

J : Est-ce que pour les porters tu as du niveau 3.

P non que du niveau 2 voire du niveau 1 avec des choses 4 pattes assez faciles.

Alors par rapport à la machine, par rapport à des formes de jonglerie d'un point de vue artistique, là on est dans un niveau 3 d'expression : par rapport à l'originalité on est sur, on croit vraiment à cette balle vivante qui entraîne le personnage, en plus on est avec un effet synchro qui est mis en place.

J : donc là ce sont des critères artistiques ?

P artistique. Disons que forcément le contact t'as tendance à le mettre entre les deux-là.

J : bon les 4 familles de jonglerie, tu les plaçais dans le technique ? Mais il faut que je vois au global avec la machine. (séquence machine complexe) Donc là on est sur des contacts relativement simples par contre, Il faut voir au global au regard des figures présentées. Là par rapport à la machine présentée, le jonglage est plutôt difficile par rapport aux postures donc là on est entre deux et trois parce qu'il manque une jonglerie de Pauline. Il y a quand même des jonglages en renversement qui sont plutôt difficiles. La machine est relativement complexe par ses postures et par rapport à la mise en scène, il y a une bonne orientation par rapport aux spectateurs. On peut voir à chaque fois la balle, que ce soit sur les isolations, que soit les contacts. Ils mettent en valeur leur prestation. Donc ça c'est dans le meilleur niveau de mise en scène et ils ont réfléchis en plus à leurs déplacements en fonction des spectateurs, en exploitant tout l'espace. Dans la mise en scène c'est ce qui se fait de mieux. Là on est sur un porter relativement simple, on est sur du 4 pattes, on n'a pas trop de difficulté sur phrase contre poids n° 1 (porter statique) niveau 1 voire 2 en complexité.

J : là ils se trompent (Pauline rappelle discrètement le groupe qui venait saluer)

P : rire ah Pauline 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

Séquence coup de projecteur :

P : Ils jouent leurs personnages mettre en valeur le personnage (Adrien) là je suis en niveau 3, sur la mise en valeur et même en jonglerie je suis en niveau 3 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.

<u>Séquence coup de projecteur pauline et margot</u>.

P : là on n'est pas sur un haut de complexité par rapport à ce qu'ils présentent en acrobatie, mais la façon dont c'est mis en valeur, l'interprétation là est entre niveau 2 et niveau 3, voire niveau 3 . Là on est dans jeu de théâtre là. Par contre en acrobatie c'est pas le plus haut niveau. Ils n'en pas repris l'équilibre de Margot.

Séquence : Pauline à la fin du spectacle fait un jeu avec le public, elle montre ses mains avec un chiffre 10 ? ou sollicite t'elle le public pour qu'il applaudisse : ce qu'il fait.

P : Là jeu avec le public, là on est vraiment dans l'interprétation, là c'est intéressant. (rires)

P : vu comme ça, ça fait beaucoup de choses mélangées, mais on articule les trois. Là on voit sur un global. De toutes façons on peut pas avoir la tête sur un événement, noter, avoir la tête sur un événement noter.

J : tu as évalué en regardant la vidéo ?

P : non en regardant en direct.

J : tu n'as pas révisé tes notes en visionnant les images.

P : non par ce que ça ne se fait pas, parce que concrètement dans les pratiques ça ne se fait pas, car de toute façon tu ne peux pas toujours filmer, tu ne filme pas systématiquement, donc il faut trouver un moyen d'évaluer en direct.

J : donc tu as su posé ta note sans difficultés ?

P : Moi j'ai su, enfin j'ai eu du mal, je m'y suis mieux pris pour l'autre classe. Avec cette classe-là, là où j'ai eu du mal, j'avais mal fait mon découpage, tu sais dans les items, dans les trois niveaux de complexité ça allait mais dans le découpage je ne m'y retrouvai pas. Et puis il faut faire du global. Parce que forcément tu vas en avoir un qui va peut-être faire d'un point de vue technique quelque chose de moins élaboré mais qui va être rattrapé par l'autre copain, donc au global, il faut les mettre…il ne faut pas se tromper de niveau.

J : donc pour cette classe-là tu as pris les 4 événements

P : ouais

J : et puis tu as mis trois niveaux de complexité

P : oui voilà, je classe 1, 2, 3 et je mis retrouve avec ça.

J : d'accord et tu as mis par événement des points.

P : oui j'ai mis par événement des points.

J donc X événements X points

P : ouais, je pense que c'est le plus simple.

J : Bon donc à la fin de ce cycle-là, quelles sont les satisfactions et les insatisfactions que tu peux formuler.

P : ouais, pour les satisfactions, c'est vraiment qu'on est su intégrer la dimension artistique, alors que l'on y était un petit peu, mais que c'était artificiel, dans le cycle précédent. Là où je suis satisfait, c'est que les enfants sont rentrés pleinement dans l'univers qu'on leur a proposé et dans une expérience particulière qu'on ne retrouve pas dans les autres pratiques. Donc ça c'est intéressant avec l' émotion qui …Simplement le fait de passer en spectacle, de devoir préparer quelque chose, de devoir se préparer à passer, de montrer à voir un spectacle, ça c'est des émotions particulières qu'on ne retrouve pas forcément. Après satisfaction, elle vient de, ouais elle vient de l'articulation entre les trois composantes de A à Z qui ont été menées quoi…

J : tu as mené un autre cycle avec une autre classe de 5ème, est ce que tu as eu les mêmes constats. Est-ce que tu as eu les mêmes difficultés, est ce que tu as changé des choses ?

P : J'ai eu parfois plus de difficultés parfois dans l'entente dans les groupes, dans la gestion de classe. C'est-à-dire que la question de je dois accepter l'avis de l'autre, en tant que chorégraphe, je dois réussir à négocier, je dois enlever des choses, accepter que mes propositions ne soient pas les bonnes…

J : Parce que les caractéristiques étaient différentes ?

P : Elles étaient différentes avec beaucoup plus de tension à l'intérieur de la classe

J des tensions existantes déjà dans la classe ?

P oui, existantes déjà avant le cycle. Donc ça il a fallu le mettre en place, traiter les problèmes et par exemple sur les séquences de filage, ça été énorme quoi…j'ai eu des interventions uniquement sur le fait d'accepter le fait qu'on n'est pas toujours raison, que c'était l'avis du groupe qui comptait. Donc avec cette classe j'ai eu plus de difficulté ; Par contre au moment du passage, j'ai eu beaucoup de surprises. Ils m'ont fait des choses qui dépassaient largement ce qu'ils faisaient avant.

J : tu étais sur le même thème, la même démarche.

P : oui le même thème et la même démarche.

J : est ce que tu as remarqué, que sur la classe que l'on a observée, sur le spectacle terminal, on a été sur la bagarre, sur la chamaillerie.

P : surtout un groupe, le groupe de Valentin.

J est ce que tu n'as pas l'impression qu'il y a une résurgence des conduites spontanée des gamins…

P : ouais, ils ont tendance à remettre en scène après bon, il n'y a qu'un groupe ; Je n'ai pas voulu…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 et on le retrouve beaucoup. Donc l'interdire c'est pas forcément évident mais ouais on le retrouve.

J : OK

P : mais c'est moins riche au final, on se rend compte que c'est moins intéressant.

J : oui, le groupe de Valentin qui au début était très prometteur…enfin dans ta notation, il y a le groupe d'adrien qui est en premier

P : ouais

J : après

P : adeline

J : Le groupe d'Adeline, alors qu'il manquait Florent

P : ouais, le groupe de Jimmy, avec le petit costaud, tout ça, avec le petit avec sa casquette qui sont entrés dans l'interprétation de la police et tout ça mais qui sortait complétement de l'ordinaire et complétement dans leur personnage de A à Z.

J : ce groupe est en 3 et après le groupe de Valentin. ?

P : ouais ouais. Valentin qui sont restés toujours sur les mêmes choses

J : c'est valentin qui menait le groupe ?

P : Valentin a influencé beaucoup le groupe, il n'était pas là pendant une séance ou deux sur les séquences de poids contre poids, il a raté des choses et il y a des notions où il est passé à côté et comme il a ramené le groupe à ce qu'il voulait faire au départ. Parce que Valentin est arrivé avec des idées préconçues d'un ancien cycle qu'il a pu vivre dans un ancien établissement. Je ne sais pas si c'était du cirque mais son idée d'œil que l'on arrache, tout de suite les copains ont adhéré. Mais il a apporté mais il n'en n'est pas sorti.

J : Il a fait du cirque en dehors du collège ?

P : je ne sais pas si c'est du cirque, ou en danse, mais il a fait quelque chose ailleurs dans un autre collège.

J : en conclusion on peut dire que ce cycle est positif.

P : ouais c'est bien quand tu vois les gamins, il sont …à la fin du cycle ils ont hâte de vivre un autre cycle.

J : j'aimerai qu'on continue la collaboration sur le niveau 2 en 4ème ou 3ème

P : ouais, je teste déjà.

J : ça serait bien d'avoir cette classe de 5ème l'année prochaine pour tester un niveau 2

P : ouais je vais essayer d'avoir cette classe. De toutes façons les collègues reprennent en intégralité le cycle niveau 1 mais je ne sais pas jusqu'où ils pourront aller.

J : je te remercie pour ta collaboration des plus riches.

Annexe 6 : Interview d'élèves.

Interview de Pauline et Adeline : Pau : Pauline Adeline : Ade Chercheur : J

Déroulé temporel	*TDP* ou TDA	Acteurs*	Transcription	Marquage de découpage	Séquence Scène
	1		On mène une recherche sur le cirque à l'école, au collège. Dans les nouveaux programmes depuis la rentrée avec Mr Dubois on a travaillé sur « ce que nous devons enseigner dans les programmes et comment ça peut s'appliquer avec des élèves. Nous pouvons voir ce que vous avez compris de la démarche que l'on a eu avec Mr Dubois on va vous faire passer des séquences que l'on a filmé et puis vous allez essayer de me réexpliquer ce que vous faites, ce que vous avez compris et ce que vous en retenez. Donc on va passer différentes vidéos et puis on passe comme ca pour voir ce que vous en pensez, si vous avez quelque chose à dire ben vous le dites, vous dites tout ce qui vous passe par la tête. Donc c'est la séquence 1 la machine à jongler.»		Séquence 1 présentation
	2				Séquence 2 séquence vidéo *la Machine :*
	3	J	Vous vous rappelez de la machine à jongler		
	4	Pau	*fait un signe de la tête pour montrer qu'elle se souvient*		
	5	Pau Ade	Elles regardent la vidéo sans aucun discours.		
	6		Vous pouvez regarder et commenter hein bon (3'') Alors Mr qu'est-ce qu'il avait demandé là, tu te souviens ?		
	7	Pau	Humm, faire des postures expressives		
	8	J	Faire des postures expressives et de faire quoi à		

			partir de là ?		
	9	Pau	Le Leonard de Vinci		
	10	J	Léonard de Vinci et là il te passe une balle, c'est ça. Alors l'idée est de savoir un petit peu comment vous vous y êtes pris pour faire cette machine. On remet une fois, toi regarde Pauline, cette posture-là, qu'est ce qui a fait que tu as choisi cette posture-là, est ce que c'est uniquement expressif ou, t'as un pied en l'air. Mr avait demandé quoi ?		
	11	Pau	Réduire les équilibres		
	12	J	Réduire les équilibres, de faire difficile »		
	13	Ade	Original, complexe et		
	14	J	Tu te souviens de ça. (En regardant le vidéo Adeline rigole) pourquoi tu ris ? (2'') Mr dit : il a trouvé le truc. Alors Mr dit c'est super. Alors qu'est-ce que vous avez à dire, toute les 2, A Ade c'est pas parce que tu n'étais pas dans leur groupe que tu n'interviens pas, (2'') alors il y avait un problème dans la construction de la machine ou pas ?		Séquence vidéo 3 : où P. intervient sur la machine
	15	Pau	Hum hum		
	16	J	Lequel, tu peux nous expliquer un peu		
	17	Pau	Ben on avait du mal parce qu'on n'avait pas trop d'idée		
	18	J	Pas trop d'idée, mais pourtant ça démarrait, tu étais en chandelle un moment-là et puis après qu'est ce qui se passait.		
	19	Pau	Ben Mr est arrivé et puis il nous a aidés		
	20	J	Vous a aidé en disant quoi surtout »		
	21	Pau	Ben, il faut se bouger		
	22	J	Il faut se bouger et puis il n'y a pas une histoire de contact à avoir. Et puis après la machine, elle devait être en statue, il y avait pas l'histoire de la balle qui fallait		
	23	Pau	Si, il fallait faire bouger les balles		
	24		J : « Et pis c'était, pourquoi il y avait un problème. Là qu'elle était le but		
	25				

			J : « Est-ce que c' était la même machine à la fin		
	26		P : « Euuuuuuuuh, ça on l'avait fait si		
	27		J : « Et vous l'avez écrit sur le carnet de création votre machine »		
	28		P : « Oui »		
	29		J : « Là la machine est construite, mais Mr a demandé autre chose, avec la balle toi tu as fait quoi ?		
	30		P : « Je faisais ça (un geste de haut en bas en la main dans une position chandelle) »		
	31		J : « En restant en chandelle, hein. Est-ce que pendant le spectacle il y a le problème de balles perdues »		
	32		P : « Oui »		
	33		J : « Comment il s'enchainait le truc (façon de construire la machine)»		
	34		**P : « C'était Quentin, moi, après c'était Adrien et Margot, Elisa n'était pas là »** (Sans le carnet elle se souvient de la construction de la machine)		
	35		J : « Est-ce que vous avez bien aimer faire la machine »		
	36		P et A : « Oué »		
	37		J : « C'est ce que tu as préféré ou il y a d'autre séquence que tu as aimé ? »		
	38		A : « Ben moi, j'ai tout aimé, en gros j'aime bien le cirque »		
			Séquence vidéo le Léonard de Vinci		Séquence vidéo 5
	39		J : « Pour construire la machine il a fallu faire un Léonard de Vinci vous vous souvenez. Voila !, alors est ce que tu peux m'expliquer ce que tu fais sur le léonard de Vinci ? »		

	40		P : « Ah oué c'est quand Mr il avait dit euh »		
	41		J : « De faire quoi »		
	42		P : « Ben de s'entrainer à faire tourner la balle autour de son camarade »		
	43		J : « Oui mais regarde dans quel posture tu es. C'est à l'arrêt de la musique qu'il fallait arrêter comme on était. Ok. Mais est ce que c'était difficile ?		
	44		» P : « Nan »		
	45		J : « Tiens là, d'un seul coup tu as lancé tandis que tout à l'heure tu ne lançais pas, tu faisais des passe-passe, plus facile à faire. Oué. Donc Mr il a mis en place ça et pis après ça était seulement la machine. Est-ce que ça tu l'as retrouvé à un moment donné dans l'enchainement. Pareil pour toi, vous avez fait le Léonard de Vinci et est ce que vous avez retrouvé dans le Léonard de Vinci des choses que vous avez mis dans la machine.		
	46		P et A : « Non »		
			Séquence poids contre poids : sur vidéo de la dernière représentation avant grand spectacle		Séquence vidéo 6
	47		J : « A ton avis, pourquoi on appelait ça poids contre poids »		
	48		P : « Ben parce que, c'est notre poids contre celui de l'autre poids »		
	49		J : « Tu es d'accord Adeline »		
	50		P : « Oué »		
	51		J : « Vous vous souvenez des situations que l'on avait mis en place »		
	52		P : « Euh, à oui avec le fil »		
	53		J : « Tu te souviens toi Adeline » A : « Oui (en rigolant)		
	54		J : « Alors ce fil il était où »		

	55		A : « Moi j'étais tiré par la jambe »		
	56		P : « Euh, par les fesses, mais j'ai changé à la fin je crois »		
	57		J : « Tiens stop la vidéo, c'est marrant tu es derrière les coulisses, hein tu es derrière les coulisses. C'est important l'entrée et ce que c'est important de jouer avec les coulisses. »		
	58		A : « Ben oué c'est pour pas dire qu'il y ait une fin, c'est pour dire qu'après ça il y a une suite »		
	59		J : « Donc c'est l'entrée et après il y a une suite et une fin, c'est ça, d'accord. Donc est que tu pourrais me dire pourquoi tu as choisi cette coulisse là ou parce que c'est le hasard. »		
	60		P : « Ben c'est parce que Margot et moi on devait se rentrer dedans, et pis comme ceux qui fond le clown ben le public y les voient. »		
	61		J : « Ah d'accord, donc Margot était de l'autre côté, c'est ça, sur l'autre coulisse et comme vous deviez vous rencontrer. Vous avez mis ça en place ensemble, c'est parce que justement vous étiez, vous faisiez un peu le clown toutes les 2 à vous foncer dedans que vous l'avez mis devant. Est-ce que toi il y a un passage avec le jeu des coulisses, est ce qu'il y a un truc que tu te souviens (à Adeline) ?		
	62		A : « Avec les coulisses, euh ben oué c'est quand je repartais dans les coulisses et pis je me trompais»		
	63		P : « Tu faisait ça avec ta main (met sa main sur la bouche en faisant un tête de Benny Hill)		
	64		J : « Voila tu te souviens de ça, ça c'était sympa, pourquoi a ton avis ? »		
	65		A : « Ben parce que »		
	66		J : « C'était à la 2eme séance »		
	67		P : « On était surpris » J : « Tu te souviens tout le monde l'avais dit, ah oué c'est sympa ça le fait que tu sois derrière et que tu reviens faire un coucou – beuh » J : « Bon on va regarder la séquence et tu vas essayer de me dire ce que tu fais et toi Adeline tu commentes hein »		

	68		P : « C'était l'avant dernière séance »		
	69		J : « La tu tapes sur tes fesses, hop »		
	70		P : « J'avais pas fait exprès de tomber »		
	71		J : « La tu pousses, est ce que c'était prévu que tu pousses Adrien, non, pas du tout. La il fallait faire quoi »		
	72		P : « Euh, statue statique et dynamique »		
	73		J : « C'était quoi le porté dynamique »		
	74		P : « Ben là on sait un peu tromper »		
	75		J : « C'était celui-là le porté dynamique, vous vous êtes trompés pourquoi, qu'est ce qui s'est passé ? »		
	76		P : « Ben j'ai été trop vite du coup elle a pas eu le tps de me prendre, de m'attraper. »		
	77		J : « Là, je vois tes cheveux, tu es coiffé comme ça d'habitude » P : « Non »		
	78		J : « Et puis vous avez ramené des chaussettes à un moment donné. Bon, comment ça ce fait, tu peux m'expliquer. »		
	79		P : « Ben un jour avec Margot on a fait un pari comme quoi, celle qui était capable d'arriver déguisé en sport. Et pis après on a continué, on sait que c'est une bonne idée pour le spectacle.		
	80		J : « Toi aussi Adeline. On revenir sur les points contre poids. Pourquoi c'est important pour le spectacle d'être déguiser. »		
	81		» J : « Oué oué et est ce que ça vous a aidé ? »		
	82		A : « D'être déguisé oué »		
	83		P : « Ben on était pu nous »		
	84		A : « Et pis on savait qu'on pouvait faire des ?»		
	85		J : « D'accord le costume faisait que vous étiez plus vous. Mais Adrien ne voulait pas, Quentin non plus. »		
	86		P : « C'est parce qu'ils n'ont pas osé »		

	87		A : « A la fin au spectacle on les a pris et on les a maquillé. »		
	88		J : « C'était que les filles qui étaient déguisées. Donc Margot sur la vidéo elle était tirée par la main elle. C'était un jeu d'auto-tamponnant. Cette séquence là on la retrouve pas dans votre spectacle tu peux me dire pourquoi. »		
	89		P : « Ben on a peu raccourci parce que c'était un peu trop long »		
	90		J : « D'accord le point contre poids était un peu trop long. La quand on regarde la séquence du point contre point tu penses que réussit là »		
	91		P : « Je me suis complètement trompée »		
	92		J : « Pourquoi, tu voulais faire quoi toi		
	93		P : « ben en fait je devais me mettre comme ça sur elle quand elle est à 4 pattes mais elle avait un peu son dos bossu et je suis allée trop vite. »		
	94		J : « Mais tu ne t'es pas laissé impressionner, à la limite on savait pas que tu tombais. Mais c'est sur le jeu de point contre point regarde comment vous vous tirer l'une l'autre, tu penses que c'est réussi.		
	95		» P : « Non, parce qu'on était en train de se parler parce que on faisait pas ce qu'on devait faire. » J : « A d'accord »		
	96		A : « Mais on ne voit pas que vous vous êtes parlé »		
	97		J : « Et Adrien vous pourriez me dire si c'est bien ce qu'ils font, et pourquoi c'est bien »		
	98		A : « Ben on voit vraiment qu'il est tiré »		
	99		J : « On voit bien qu'il est tiré, et tu crois vraiment que c'est Quentin qui le tire »		
	100		A : « Je crois qu'il l'aide un peu »		
	101		J : « Il en rajoute, mais sa rend bien »		
	102				Séquence vidéo 7 de constructi

					on de la phase point contre point :
	103		P : « C'est le jour où je me suis cassée la figure 3 fois »		
	104		J : « Tu pourrais m'expliquer pourquoi tu t'es cassée la figure 3 fois »		
	105		P : « Ben c'est quand on est passé devant tout le monde, il y avait 2 groupes en même temps, je me suis pris Adrien et j'ai fait le crêpe »		
	106		J : « Donc là elle t'attrape par les fesses, là c'est bon, là hop, mais là regarde tu ne t'es pas cassé la figure, voilà, tu tombes. Là qu'est-ce que vous cherchez. Est-ce que c'était çà (recherche du porté dynamique). Qu'est ce qui c'est passé , tu peux me dire »		
	107		P : « On savait pas par où se porter, on savait ce que l'on voulait faire »		
	108		J : « C'était difficile de la faire tourner la autour d'un bras sur le passage juste avant »		
	109		P : « Oui parce qu'elle est lourde »		
	110		J : « C'est difficile de la retenir. Parce que tout à l'heure vous faisiez des jeux de points avec les séquences en avant en arrière. »		
	111		J : « Est-ce qu'après vous avez réussi »		
	112		P : « Oui parce qu'on savait ce que l'on voulait faire et on a compris comment il fallait se prendre » **(technique**		
			J : « C'était juste une histoire de prise		
					» Séquence vidéo 8 : le filage :

Coasne Vitoux , Joëlle. Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème - 2013

	113		J : « Est-ce que vous avez cherché votre poids contre poids chacun de votre côté »		Séquence 8 Scène 1 : poids contrepoids et porters
	114		P : « Ouais » (		
	115		J : « Les garçons avec les garçons, les filles avec les filles d'accord. Ca c'est fait comme ça. Là les garçons ont bien trouvé (porté dynamique). Regardez là vous avez bien trouvé (sur le porté dynamique). Tu vois comme c'est bien, il est beau votre porté là. La pourquoi tu te casses la figure à ton avis »		
	116		P : « Ben j'ai été trop vite pour tenir mon équilibre »		
	117		J : « Là regarde (porté dynamique) tu peux m'expliquer pourquoi tu réussis »		
	118		P : « On s'était entrainé »		
	119		J : « La hop elle guide ta main et ça s'enchaine. Alors là qu'est ce qui s'est passé ?		
	120		P : « J'ai oublié de la prendre »		
	121		J : « On fait quoi là »		
	122		P : « On ralentit »		
	123		J : « C'est important dans le spectacle, Mr a insisté la dessus. Pourquoi c'est sympa le ralenti. »		
	124		P : « Ben, là ça ce n'était pas prévu, que je lui donne des coups de pieds c'est parce que les garçons étaient après »		
	125		J : « Là tu l'oublies et après vous travaillez sur la lenteur »		
	126		P : « On ralentit parce que Mr avait dit que c'était bien »		

	127		J : « C'est vrai que c'est bien ou pas bien, qu'est ce tu en penses. Vous Adeline vous avez eu un passage ralenti. Non. Donc là (coup de pieds) c'est de l'improvisation parce que les garçons sont en retard. Et pourquoi des coups de pieds, on aurait peut-être pu faire autre chose que des coups de pieds. »		
	128		P : « C'est parce que en fait notre histoire c'était que l'on se chamaille »		
	129		J : « D'accord, pour rester dans l'ambiance et là qu'est ce qui s'est passé »		
	130		P : « On faisait semblant de discuter sur le dos du public »		
	131		J : « Ah tu montres le public d'accord. Et là vous partez chacun de votre côté »		Séquence 8 Scène 2 : la jonglerie collective
	132		P : « Chercher nos balles et là on fait le yoyo. »		
	133		J : « Qu'est ce qui a décidé qu'il y avait tel passage avant tel passage »		
	134		P : « Ben en fait on regardait sur celui qui arrivait le mieux »		
	135		J : « La qu'est ce qui se passe (en montrant Quentin qui se trompe dans l'enchainement) »		
	136		P : « Il s'est trompé »		
	137		J : « Tu peux répéter pourquoi tel passage à ce moment-là »		
	138		P : « Ben parce qu'on a trouvé que c'était sympa		
	139		J : « Et là ce passage la »		
	140		P : « Ca aussi on aimait bien »		
	141		J : « Pourquoi vous aimez bien ce passage »		
	142		P : « Ben parce que votre balle nous emportait »		

	143		J : « Ca, s'appelle comment cette figure,		
	144		P : « Le contact »		
	145		J : « Vous vous étiez aussi sur la bougie (groupe Adeline). Alors la voilà notre fameuse machine. Alors qu'est-ce que tu en penses de la machine. Qu'est que vous pouvez en dire de la machine »		
	146		P : « Il manquait Lisa donc ça faisait un peu cloche, ben parce que il fallait un petit truc en plus »		
	147		J : « Qu'est-ce qu'elle faisait elle »		
	148		P : « Elle devait se mettre au-dessus d'Adrien je crois »		
	149		J : « Tiens là ton jeu avec tes jambes c'est fait exprès, oui, pourquoi tu as fait ça »		
	150		J : « A d'accord, on a l'impression que c'était fait exprès. Et là qu'est ce qui se passe ? »		
	151		P : « C'était notre événement individuel »		Séquence 8 Scène3 le coupe de projecteur
	152		J : « Alors la Quentin qu'est ce qui nous fait, il jongle, il fait le yoyo. Qu'est-ce que tu fais derrière (Adrien) ? »		
	153		P : « Je le nargue et Margot nargue Quentin »		
	154		J : « Et là Adrien qu'est ce qui nous fait, pourquoi il arrête cette balle »		
	155		P : « Parce que c'est à nous »		
	156		J : « OuAIS mais, on va remettre. Là vous allez chercher votre tapis, les garçons se préparent. Qu'est ce qui fallait faire en fait quand l'un faisait son spectacle. Vous votre but c'était quoi. »		
	157		P : « Ben de faire rire et de les mettre en valeur		
	158		J : « De mettre en valeur, vous avez réussi à les mettre en valeur, tu ne sais pas. Moi je pense que oui. Pourquoi il s'arrête à certain moment, tu vois		

			là il s'arrête. »		
	159		» P : « Ben parce que il savait pas »		
	160		P : « Je l'encourage (Margot pour événement ind.) »		
	161		J : « Tu l'encourages. C'est sympa ce passage-là. Oué tu as bien aimé (Adeline). Pourquoi tu as bien aimé ? »		
	162		A : « ben c'est pas truc que l'on a retrouvé dans les autres spectacles et on voyait… (Comprend pas sur la vidéo) »		
	163		J : « Est-ce que les garçons à votre avis sont bien placés pour mettre en valeur votre travail. Oui. Pourquoi ? »		
	164		A : « Ils applaudissent et tout »		
	165		J : «ils ne vous cachent pas hein !. Là vous avez choisi d'aller un petit peu à droite à gauche. Tu peux me dire pourquoi, et toi tu es retournée au même endroit. Alors là vous avez choisi de saluer, vous l'avez rajouté. Et vous Adeline vous avez salué (2''), pourquoi c'est important de saluer »		
	166		A : « Ben ouais pour bien faire voir les personnages qui ont joué »		
	167		J : « Vous avez rajouté un petit truc vous Pauline »		Séquence 8 Scène 4vidéo le salut
	168		P : « Ouais »		
	169		J : « C'est vrai que l'on en a parlé ensemble du salut. Est-ce que vous pourriez me dire pourquoi tu as choisi un signe particulier »		
	170		P : « Vous nous aviez dit que c'était bien de marquer »		
	171		J : « De marquer chacun son personnage, donc tu vas essayer de m'expliquer ce que toi tu as choisi. Donc là c'était le final, donc la logiquement c'est la fin du spectacle, on montre au public que c'est		

			fini on salue et là tu as choisi quelque chose, tu tapes sur tes fesses. »		
	172		P : « Ben parce qu'au début ben c'est pour rappeler le début en fait. Parce que le public se souvient de la fin et pas du début »		
	173		J : « Ok, c'est un rappel de ce que tu as fait »		
	174				Séquence vidéo 9 le carnet de création :
	175		J : « Alors c'est toujours toi qui a écrit »		
	176		P : « Oué personne ne voulait écrire »		
	177		J : « Personne ne voulait écrire et **est-ce que le carnet de création vous l'avais souvent utilisé pour vous rappeler ce que vous faisiez »**		
	178		P : « ben oué, surtout pour les statues »		
	179		J : « Pour la statue ca était important, vous l'avez repris pour la statue le carnet de création. **Mais est ce que juste avant le spectacle vous l'avez repris pour vous souvenir pour ce qu'il fallait retravailler »**		
	180		P : « Non »		
	181		J : **« Est-ce que tu penses que c'est un outil intéressant, si vous l'aviez pas écrit »**		
	182		P : « Les statues on s'en souviendrait plus »		
	183		J : **« Et vous le carnet de création (groupe d'Adeline) »**		
	184		A : « On l'a pas pris »		
	185		J : « Vous l'avez pas pris, pas du tout, non. **Vous avez écrit quoi dans votre carnet de création**		
	186		A : « Ben on a écrit ce que l'on faisait pas étape, ce qui à améliorer, tout était dedans donc on sait tout rappeler. Et les weekend on allait souvent chez quelqu'un pour refaire le cirque et tout »		

	187		J : « C'est vrai »		
					Séquence vidéo 10 spectacle du groupe d'Adeline :
	188		J : « Alors on te voit arriver derrière avec ta trompette, comment ça ce fait que tu as mis ça en place, parce que ça c'était une surprise pour nous »		Séquence 10 scène 1 : la présentation
	189		A : « Ben parce que au début quand elle l'avait présenté ça manquait un peu de vie »		
	190		J : « Vous vous êtes entrainé quand pour faire ça alors ? »		
	191		A : « On l'a répété 2 fois chez moi, pis on a dit que moi j'improvisais et pis elle qu'elle allait me ramener à la réalité »		
	192		J : « Alors la machine comment elle a été construite votre machine »		Séquence 10 scène 2 la machine
	193		A : « Ben on s'est tous réuni		
	194		J : « Toi tu as choisi ça, où tu as appris ça, c'est en gym, en danse ? »		
	195		A : « Nan c'est ma meilleure amie elle faisait du HIP HOP donc on dansait »		
	196		J : « Donc elle t'a appris cette figure-là. La qu'est ce qui se passe, c'est quelle famille ça de la jonglerie » P : « Isolation »		

	197		J : « Là vous vous jetez par terre, c'est quoi ça, là vous disparaissez derrière les coulisses, c'était pourquoi faire en fait »		
	198		A : « Pour qu'on revienne et qu'on se croise et pis que je la tire »		Séquence 10 scène 3 l'absence de Florent
	199		J : « Là il manque Florent »		
	200		A : « Clémentine elle est toute seule donc elle a fait un petit truc »		
	201		J : « ça vous a dérangé beaucoup ou vous avez réussi à vous adapter »		
	202		A : « Ben elle (Clé), elle était un peu perdue»		
	203		J : « Mais la normalement il y en a qu'une qui te tire, donc là vous avez travaillé. Alors là c'était quoi ? »		
	204		A : « La gymnastique »		
	205		J : « Chacun son tour c'est ça et elle qu'est-ce qu'elle fait elle toute seule, elle faisait rien »		
	206		A : « On lui avait dit d'applaudir, mais là elle tourne le dos »		
	207		J : « A ton avis pourquoi elle tourne le dos comme ça »		
	208		P : « Elle est timide »		
	209		J : « La qu'est-ce que tu fais avec les spectateurs »		Séquence 10, scène 4 : envoi des balles
	210		A : « Ben je leur ai demandé d'envoyer des balles »		

	211		J : « Pourquoi tu as joué avec le spectateur comme ça »		
	212		A : « Au début on ne devait pas le faire et moi je l'ai fait, j'ai pris le spectateur qui n'était pas au courant et j'improvisais et pis après c'est venu tout seul »		
	213		J : « Tiens la fait semblant de prendre des photos, à là c'était son moment à elle. C'était jonglerie qu'elle faisait elle. Et pourquoi tu prends une photo comme ça »		Séquence 10 scène 5 Le final
	214		A : « Ben c'est pour la mettre en valeur »		
	215		J : « Alors là qu'est que tu fais la derrière »		
	216		A : « Ben là je me trompais de coulisses donc elle me poussait »		
	217		P : « Ca faisait bien la roue à la fin »		
	218		J : «la roulade et là le salut. Vous, vous avez choisi de mettre l'acrobatie »		
	219		**Question finales :** Pierre : Par rapport au carnet de création, qui a dit qu'il s'en ait beaucoup servi pour les statues, Pauline, tu es sur que c'est pour la statue pas pour la machine »		Séquence 11 : utilité du carnet de création
	220		P : « Et le Léonard de Vinci »		
	221		P : « Oui, c'était moi je fais ça, je choisis tel jonglage, tel lancer, tel contact » J : « Est-ce que c'est difficile d'écrire ce que vous faites, c'est ça qui fait que vous vous en êtes pas servi. C'est difficile d'écrire ce que l'on fait »		
	222		A : « On arrive pas trop à dire nos positions »		
	223		J : « Les problèmes de mémoire, on se souvient pas toujours de ce que l'on doit faire, comment vous vous y prenez, parce que tu dis à la fin il n'y a pas eu de problème »		

	224		A : « Ben on faisait une répétition et on disait ben toi tu n'oublies pas ça , toi tu dois faire ça, on répété une deuxième fois et pis c'est bon »		
	225		J : « A un moment donné avec Mr on vous a montré des vidéos tu te souviens sur la machine. Est-ce que ça vous a servi de voir la vidéo ?		
	226		A : « Ben oué parce que il y a des choses qu'on savait pas que l'on avait fait ça en fait même si on révisé chaque jour »		
	227		Pierre : « Tu aimerais Adeline que l'on fasse beaucoup de spectacle, que l'on aille voir des spectacles avec le collège »		
	228		A : « Si j'adore ça »		
	229	Ade	Mais même que l'on en crée nous-mêmes, parce que l'année dernière on avait fait du théâtre »		Séquence 11 : les antécédents en théâtre
	230		J : « Vous avez fait du théâtre l'année dernière, sur quel thème vous avez travaillé »		
	231		P : « Le loup »		
	232		J : « C'était rigolo, c'était une fable		
	233		P : « Ben, on faisait le procès du loup. Au début il y avait 3 élèves : l'avocat, le juge et tout pis il nous montré les séquences quand le loup est coupable »		
	234		J : « Est-ce que c'était aussi exubérant, c'était sympa »		
	235		Pierre : « Il y avait des choses que vous vous êtes resservi par rapport au théâtre »		
	236		A : « Ouais les têtes, l'année dernière je faisais le petit chaperon vert, je devais faire des têtes expressives »		
	237		Pierre : « Les intentions du visages »		
	238		J : « Est-ce que vous avez travaillé aussi avec les coulisses. Non, pas du tout, sur la présentation du		

			spectateur »		
	239		A : « Non, on était chacun dans un coin et pis on arrivé »		
	240		Pierre : « Sur la gestuelle, sur l'amplification vous l'avez fait »		
	241		P et A : « Ouais, mais les entrées et les sorties il y en a qui rentré par-là d'autre par la, par derrière, il y en avait un qui été au milieu du public et le public ne savait pas que c'était un joueur »		
	242		Pierre : « Donc ce jeu avec le public vous l'aviez déja un peu vécu »		
	243		A : « Pis les entrainements qu'elle nous faisait »		
	244		J : « C'était quoi »		
	245		P : « Elle nous aidait à, devant le public de pas avoir peur et puis de se concentrer »		
	246		J : « Ca on la bien vu, et même quand tu perdais une balle tu restais concentrée »		

Annexe 7 : programmes EPS 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 scolaires[683]. 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 et représentatives de la compétence propre. L'aérobic, la gymnastique l'acrosport, la gymnastique rythmique (groupe d'activités gymniques), le cirque et la danse (groupe des activités artistiques développent la compétence propre : « Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique ».

[683] 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.

Les secondes, les compétences méthodologiques et sociales[684] de type polyvalent et 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 autour d'un référentiel national de vingt-six Activités Physiques Sportives Artistiques (APSA) : « Leurs formulations (des compétences attendues) 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).

Le référentiel des compétences attendues précise les milieux d'apprentissage et leurs contraintes qui doivent amener l'élève à construire par le « biais d'expériences corporelles », des compétences à la fois culturelles (physiques) et méthodologiques et sociales. Ces « formes scolaires » qui bornent l'activité de l'élève ne fixent pas explicitement les objets d'enseignement et les situations qui sont laissés à l'initiative de l'enseignant.[685]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. Cet apprentissage se fait au travers de pratiques scolaires issues des pratiques sociales, aménagées en fonction des impératifs éducatifs.

Fiche d'accompagnement compétence Arts du cirque niveau 1 (MEN, 2009)

Les fiches d'accompagnement, qualifiées de « ressources pour la classe » n'ont pas un statut prescriptif mais indicatif pour l'enseignant d'EPS. Cependant il nous semble intéressant de répertorier les attentes de ce document rédigé par un groupe d'experts pilotés par l'Inspection générale de l'EPS, ce qui lui octroie une certaine légitimité institutionnelle et nous permet de mieux saisir les aspirations du concept « compétence attendue » des programmes.

Cette fiche rappelle en son titre la compétence attendue. Puis comporte trois colonnes ayant pour rubrique : « connaissances » « capacités » et « attitudes » qui sont les éléments constitutifs de la compétence attendue. « Les éléments retenus dans chacune des trois colonnes prennent en compte chacun des mots-clés ou des thèmes d'étude suggérés dans le libellé de la compétence. Quel que soit l'activité, ces éléments sont spécifiés pour le rôle du pratiquant et pour les rôles qui accompagnent et enrichissent la pratique (Observateur, co-arbitre, organisateur etc…)[686]

[684] 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. CM3Se 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.

[685] En ce qui concerne notre recherche, il nous reviendra d'analyser précisément la forme scolaire proposée par les textes et de proposer des objets d'enseignement déclencheurs d'acquisitions nouvelles exigibles par les programmes.

[686] Fiche : « Principes d'écriture des fiches programmes- ressources pour la classe » (MEN, 2009)

Des précisions sur les connaissances, capacités et attitudes sont apportées dans la fiche préliminaire « principes d'écriture des fiches » : « les connaissances, capacités et attitudes sont comme l'indique le programme, les éléments constitutifs de la compétence. Il est donc nécessaire de les identifier pour en assurer l'appropriation par les élèves. L'acquisition d'un seul de ces éléments ne peut suffire à l'obtention de la maîtrise de la compétence attendue. « L'articulation, la combinaison, « la mise en réseau », la mobilisation de tout ou partie des connaissances, capacités et attitudes doivent être organisatrices des situations d'apprentissage offerts aux élèves. Situations d'apprentissage dont le choix relève de la responsabilité, de l'initiative et de la liberté pédagogique de chaque enseignant ». (MEN, 2009). Il est intéressant de noter que le législateur après avoir décomposé la compétence en éléments (connaissance, capacités, attitudes) veut rendre compte de la complexité de la compétence, en expliquant que ces éléments sont articulés « en réseau ». Les connaissances, capacités et attitudes « éléments constitutifs » de la compétence se révèlent être les contenus d'enseignement, « le savoir à enseigner » qui doit présider à la construction de situations d'apprentissage.

Les éléments constitutif de la compétence, le « savoir à enseigner » : connaissances, capacités et attitudes.

« Les connaissances »[687]

Les connaissances du pratiquant :

Le vocabulaire spécifique au regard des trois familles : jonglage, acrobatie, équilibre. Les règles de sécurité inhérentes aux acrobaties individuelles ou collectives et aux outils d'équilibre. Les règles simples de la physique qui permettent de réussir une figure : les plans, les axes, les directions, rotation, le point mort haut, la position du centre de gravité. La difficulté subjective d'une figure ainsi que la concentration et l'application qu'elle exige. Sa place, son rôle au sein du groupe. Quelques registres musicaux et sonores circassiens.

Les connaissances liées aux autres rôles

Le metteur en scène : Les règles et principes simples de composition : caractéristiques d'un début, d'un développement, d'une fin. Orientation par rapport au public. Occupation de l'espace. Eléments de relation entre les acteurs (échanges, canon, unisson)

Le spectateur : Les critères d'appréciation simples liés à l'état de concentration des artistes. Au respect des contraintes de construction du spectacle.

« Les capacités »[688]

[687] Lesconnaissancesrenvoient aux informations que doit s'approprier l'élève sur les activités physiques, sur sa propre activité ou celle d'autrui. Il s'agit principalement de règles, de principes, de repères. (MEN, 2008, p2). La fiche « principe d'écriture des fiches) précise « elles peuvent s'exprimer sous des formes diverses : concepts théoriques, savoirs livresques, savoirs réflexifs, connaissances verbalisées (idée sur…), repères (sur soi, sur l'environnement ou les autres. »

[688] Les capacités renvoient à la mise en oeuvre des connaissances, à l'activité de l'élève et à la mobilisation des ressources pour agir. Il s'agit principalement d'habiletés, de techniques, de savoir-faire. (MEN, 2008, p.3). La fiche « principe d'écriture des fiches » précise « les capacités renvoient à l'activité, à la mobilisation, la mise en œuvre des connaissances pour faire (être capable de …), aux savoir-faire en action. Les capacités renvient aux ressources et aptitudes de l'élève (capacités aérobie, capacité à prendre et à traiter des informations, à réagir vite à un signal, à communiquer avec les autres…) qu'il convient de mobiliser, de solliciter et de développer. Les capacités renvoient également à des dimensions motrices telles que les dissociations segmentaires, l'équilibration et les rééquilibrations, les maintiens posturaux et leurs réajustements. (MEN, 2009)

« Enchaîner plusieurs figures avec un même objet ou engin dans deux ou trois familles. Se déplacer et s'équilibrer sur un engin à stabilité précaire en respectant les règles de sécurité et d'équilibre. Manipuler un ou plusieurs objets ou engins différents en les lançant, attrapant, roulant, basculant, arrêtant pour produire des trajectoires précises. Partager ses objets avec un partenaire : échanger, mélanger. Réaliser des figures acrobatiques simples, agencées de manière originale, synchronisée, inhabituelle : roulade, porter, pyramide collective. Réaliser des séquences collectives, reproductibles optimisant les possibilités de chacun. Mémoriser les différentes formes corporelles à reproduire, les formes de groupement, les rôles, les espaces et les durées. Entrer en relation ou contact simple avec ses partenaires (mains, buste, regard). S'orienter dans l'espace avec ses partenaires par rapport au spectateur. Construire de brefs « moments » solos à partir de savoir-faire techniques simples. Entrer dans son rôle d'acteur. Lever les yeux, regarder simplement. Varier les rythmes, ralentir, marquer des arrêts. Eliminer les gestes parasites. S'appuyer sur un accessoire : masque, nez, costumes, maquillage pour souligner un trait. »

Liées aux autres rôles

Le metteur en scène : Créer dans le cadre de composition proposé par l'enseignant. Utiliser différentes formes spatiales (ligne, colonne, formes géométriques, lettre), temporelles (unisson, répétition, canon) et des groupements (duos, trios) adaptés aux intentions. Construire des instants-clés, des coups de projecteurs pour centrer l'attention du spectateur. Anticiper les changements de partenaires et la disposition du matériel.

Spectateur : Repérer et analyser la prestation du groupe à partir de critères simples (éléments constitutifs du numéro, niveau de difficulté, réussi ou non, respect du thème. »

« Attitudes »[689]

Du pratiquant :Préparer son matériel pour l'ensemble du numéro. Se concentrer avant d'entrer en piste et le rester. Ne pas décrocher du numéro suite à un raté personnel ou du groupe. Accepter de répéter le numéro pour « assurer » devant les spectateurs. Accepter les remarques des spectateurs. Organiser son travail en respectant celui des autres, partager l'espace et le matériel.

Liées aux autres rôles

Le metteur en scène : Faire confiance à son imaginaire personnel, oser, proposer, faire des choix. Argumenter ses propositions. Etre à l'écoute, prendre en compte les idées et la singularité de chacun. Echanger les savoir-faire. Apprendre des autres et aux autres, encourager, aider.

Le spectateur : Se rendre disponible pour la prestation des autres. Observer de façon attentive et respectueuse.

« Liens avec le socle »[690] :

Compétence 1 : Maîtriser la langue, utiliser un vocabulaire spécifique, rester dans le propos de l'échange.

[689] « Les attitudes renvoient à l'engagement et aux comportements que l'élève doit avoir dans ses relations à lui-même, aux autres et à l'environnement et sont sous-tendues par des valeurs qu'il convient d'acquérir et d'installer ». (MEN, 2008, p. 3). La fiche « principe d'écriture des fiches » précise « les attitudes représentent les savoir-faire et organisent le comportement que l'élève doit avoir dans ses relations avec les autres, à lui-même et aux événements qu'il vit. Elles sont révélatrices de qualités (curiosité, persévérance…) qu'il faut développer et sont sous-tendues par des valeurs (goût de l'effort, respect des autres…) qu'il convient d'acquérir. Elles renvoient souvent à la prise de responsabilités et d'initiatives. Elles peuvent aussi s'exprimer sous la forme d'intentions ou de postures (comme celle de jouer avec les autres, être réceptif aux informations transmises, de venir en aide.)

[690] Socle commun de compétences (MEN, 2005)

Compétence 5 : Acquérir une culture et une sensibilité artistique, s'ouvrir vers différentes formes d'expression (histoire des arts)

Compétence 6 : Comprendre l'importance du respect mutuel, accepter les différences, participer à la réalisation d'une production collective.

Compétence 7 : Concevoir et mener un projet à son terme.

La compétence attendue de niveau 1 des programmes d'EPS du collège fixe un objectif : l'acquisition d'un type de compétence : celle d'allier pour un numéro collectif des compétences techniques à un jeu d'acteur et celle de vivre différents rôles inhérents à la pratique de l'artiste expert qui lors de l'itinéraire de son cheminement créatif endosse tout à la fois un rôle d'acteur, de chorégraphe et de spectateur. Cette compétence se construit grâce à des acquisitions motrices, méthodologiques et sociales qui se développent au travers de l'expérience culturelle et corporelle.

Les programmes fixent pour chaque niveau un temps d'apprentissage.

La durée du cycle : « Le programme précise deux niveaux d'exigence : le niveau 1 pour une activité enseignée durant au moins dix heures de pratique effective et le niveau 2 pour une activité enseignée durant au moins vingt heures de pratique effective. » (Men, 2008, p.3)

Si les programmes constituent une contrainte axiologique, l'établissement d'accueil ainsi que les protagonistes du projet (les élèves, l'enseignant, la logistique) composent un autre réseau de contraintes qu'il nous faut prendre en compte dans notre expérimentation.

Annexe 8 : Le code *siteswap* en jonglerie:

On repère ainsi Les chiffres pairs des siteswaps représentent des lancers qui sont lancés d'une main et rattrapé par la même main, contrairement aux chiffres impairs qui représentent des lancers croisés) Le "2" peut symboliser une balle lancée très bas ou une balle gardée en main. La moyenne des siteswaps informe du nombre d'objets nécessaires pour le réaliser : moyenne du 642 = (6+4+2)/3 = 4. Ici, les 4 balles ! Il s'agit de coder avec une série de nombres le rythme d'une figure en décrivant le temps que passent les objets entre chaque lancé. Autrement dit, le Siteswap « 423 » par exemple correspond à une figure où 4 temps s'écoulent entre le premier et le deuxième lancé de la première balle, 2 temps pour l'intervalle de la deuxième balle, et 3 temps pour la troisième balle. Sans entrer dans des détails trop techniques, cette notation permet de spécifier le nombre total d'objets lancés, le temps que chacun passe en l'air, l'instant des lancers, et quelles mains rattrapent et lancent. Par contre, la façon de prendre en main les objets ou le mouvement des bras ne sont pas précisés par cette méthode : ainsi, un Siteswap peut coder plusieurs figures différentes (différentes «visuellement» mais où le rythme des balles sera le même.

Annexe 8bis : carnet de création

Page 4

Une machine de plus en plus complexe

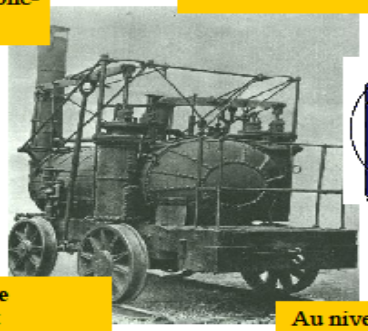
Elle est toujours construite a partir de nos 4 formes de jonglage: Flashs, lancés, contacts, isolations mais en plus :

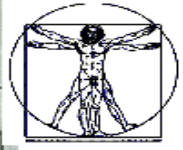
Au niveau de l'**ESPACE**:

- Elle avance sur un trajet complexe :
  - 1/2 cercle
  - zig zag
  - cercle
- Elle est orientée en fonction du spectateur

Au niveau des **CIRCULATIONS**

Léonard de Vinci collectif avec
- des contacts partenaires originaux
- des contact au sol
- des vitesses variées





3 nouvelles formes de jonglerie s'ajoutent :
- jongler avec le corps « **Léonard de Vinci individuel** »
- Faire des rebonds

Au niveau des **EFFETS**

Les pistons sont:
- synchronisés
- décalés

Page 5

Améliorons notre machine

Ou en sommes nous avec notre machine ?
Espace libre pour décrire sa machine étape par étape.

Conseil des spectateurs ou du prof pour s'améliorer

Modifications à apporter :

Annexe 9 : Transcripts des leçons.

Annexes scripts

Leçon 1

Leçon 1: Description précise des Séquences de la leçon 1: le récit sous forme de séquence (Séq) et de scènes (sc.)

Déroulé temporel	TDP ou TDA	Acteurs	Transcription	Marquage de découpage	Séquence scène
0	1		Les élèves sont assis face au tableau sur lequel l'enseignant a inscrit le thème de la séance : « la machine à jongle » ainsi que A: Lancer. B: Contact. C: Flash. D : Isolation	Les élèves sont devant le tableau	Séq 1 : (3'30) Phase explication
	2	P.	Vous allez avoir neuf séances de cirque en 5ème, vous vivrez un autre cycle en 3ème. 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. »		
	3	E	Les élèves manifestent de l'enthousiasme.		
	4	P.	Aux élèves : Pour vous aider à réaliser le spectacle, vous allez avoir un carnet de création sur lequel vous mettrez toutes vos idées (P. tient à la main un carnet) L'idée aujourd'hui est d'apprendre à réaliser une machine avec des boulons, des courroies, des engrenages, une machine de jongle.		
	5	é	une machine à laver ?		
3'30	6	P.	Oui ou d'autres machines en jonglant avec les balles. Mais tout d'abord on va voir les quatre familles (3'') Allez, prenez chacun une balle et dispersez-vous dans l'espace. Les élèves se lèvent pour chercher chacun une balle et se répartissent dans l'espace scénique circonscrit par les demi-tables de tennis de table.	Les élèves se lèvent	
					Séq 2 : 19'33 : les différentes familles de jonglerie

4’10	7	P.	*debout sur un banc pour faciliter le point de vue des élèves démontre avec une grosse balle, la famille « lancer ».*	P. debout sur un banc démontre	Scène1 : la démonstration
	8	P.	Prenez chacun une balle et dispersez-vous dans la salle (3’’) là-bas il y a un trou (3’’) Regardez autour de vous si il n’y pas d’espaces libres. (Les élèves dispersés sont face à lui)		
	9	P.	Donc maintenant on va apprendre différentes formes de lancer ».Tout en démontrant,		
5’08	10	P.	Ce petit pont, on l’appelle « trois ».		Tableau 1 (3’30) les lancers
	11	P.	voilà le petit pont, ça va dans un sens ça part de l’autre (Pierre lance de la main droite à la main gauche avec une trajectoire en ½ cercle. 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, le poignet amortit la réception pour relancer aussitôt dans un mouvement de bas vers le haut. 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).		
	12	E	Les élèves campés sur leurs jambes écartées imitent P. et réalisent avec quelques chutes de balle la trajectoire demandée.		
	13	P.	ça va ? Ce n’est pas trop difficile ? (3’’) Alors maintenant on fait un « quatre » (3’’)		
	14	P.	quatre (.) c’est ça, c’est la colonne (2’’) la balle est lancée à la verticale et rattrapée par la même main.		
	15	P.	démontre avec la main droite, le regard suit la trajectoire de la balle.		
	16	E	s’exécutent.		
	17	Val, Jor, Ale	lancent très haut la balle ce qui les amènent à rattraper la balle en prise supination au-dessus de la tête, voire derrière leurs têtes.		
	18	Chl	renverse la balle d’une main à l’autre avec le passage d’une prise supination à une prise pronation		
	19	Mar	monte à hauteur des yeux les mains.		
	20	Clé	applique à sa balle des trajectoires courtes et basses.		
	21	P.	Alors maintenant on enchaîne : 4-3,4-3, quatre fois de suite. (3’’) Quatre (.) trois (.) quatre (.) trois (.) quatre. P. :		

			« on compte dans sa tête »		
	22	E	reprennent en chœur : Quatre (.) trois(.) quatre (.) trois (.) quatre.		
	23	Val Jor	ont diminué la hauteur du 4 (« colonne » : lancer vertical) qui les amenaient à rattraper en supination au-dessus de la tête, les contraignant par la suite à redescendre le bras pour amorcer le 3. La hauteur moins élevée du 4 les amènent à ne pas changer de prise et donc à être plus rapides dans l'enchaînement.		
	24	Ale	Par contre les trajectoires aléatoires de la balle d'Ale le conduit à récupérer pendant la routine en supination, en déséquilibre arrière puis en pronation. Ces différents changements amènent la chute de la balle.		
	25	P.	On voit maintenant le *1*.		
	26	P.	*démontre : la balle est lancée d'une main vers l'autre avec une trajectoire horizontale légèrement au-dessus du nombril, sans aucun contrôle visuel, les mains placées en face à face sont souples et amortissent d'emblée chaque trajectoire pour une relance horizontale en poussée. Les trajectoires sont courtes et rapides*		
	27	E	*Imitent l'enseignant et regardent leurs mains, - certains comme Chloé, diminuent tellement la longueur de la trajectoire qu'elle en devient une simple transmission*.		
	28	Clé	*les coudes collés au corps fait circuler sa balle en se balançant de droite à gauche, son buste est alors engagé dans la transmission de la balle.*		
	29	P.	On n'est pas obligé de regarder (3'') Jim réussit sans regarder !		
	30	E	*essaient de jongler sans regarder, en diminuant la distance entre les mains. Les chutes sont plus nombreuses mais certains comme Val réussissent.*		
	31	P.	On enchaîne maintenant *4-1, 4-1. (Il rythme sa démonstration de façon lente chaque trajectoire, chaque chiffre correspondant à une réception dans la main)* 4 (.) 1 (.) 4(.) 1(.)		
	32	E	*Les élèves réalisent la routine. Quelques balles tombent, mais dans la globalité les élèves réussissent. La balle passe de la main droite à la main gauche en fonction des types de trajectoires.*		
	33	P.	Allez, maintenant trois chiffres différents : 4(.) 3(.)1(.) et on cherche à le faire dix fois. le rythme donné par P. est lent 4 (.) 3(.) 1(.)et correspond à la durée des trajectoires.		
	34	E	*Les élèves réalisent cette Séq plusieurs fois*		
	35	P.	Allez ça c'est ma figure, à vous maintenant de trouver la vôtre.		
	36	P.	*Il se déplace vers un élève et commente sa routine.* Tu fais		

			quoi là ? (3'')		
	37	é	1-3-4		
	38	P.	oui c'est bien ça, c'est sympa ça !		
8'38	39	P.	*circule et demande à quelques élèves de lui montrer leur routine en annonçant les chiffres correspondant.*		
8'51					Tableau 2 : Et maintenant circuler ! (2' 05)
	40		*Les élèves sont regroupés autour de P. qui explique*		
	41	P.	Maintenant je vais mettre la musique, vous allez vous déplacer dans l'espace en réalisant les figures que vous avez choisies et vous les répéter. Attention il faut aller partout et ne pas laisser d'espace vide. (2'') il faut que vous ayez un espace sans personne autour (3'') là il y a un trou !		
	42	Ade	*Ade se presse pour aller dans l'espace désigné par P.*		
	43	P.	<u>Là,</u> il y a un <u>trou</u> !		
	44	Cle	*se déplace dans l'espace laissé libre. L'espace est maintenant occupé de façon homogène par la classe.*		
	45	P.	Je laisse aller la musique et je l'arrête de temps en temps. Quand j'arrête la musique vous ne bougez plus et je regarde si tout l'espace est occupé. S'il y a des trous quelque part, on les complète.		
	46	E	*se répartissent dans l'espace. Les élèves se déplacent vers l'avant en jonglant, en réalisant la routine inventée. La majorité des élèves distinguent les trois types de trajectoires et les répètent, d'autres n'ont que deux types de trajectoires et le réalisent plus rapidement.*		
	47	E	*D'autres font des lancés plus haut (Jor, Jim) et rattrapent alors leurs balles en pronation la main à hauteur du visage, ce qui les contraint à redescendre leur main en supination à hauteur de nombril pour effectuer d'autres trajectoires. Clé transforme le 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. Au bout d'un certain temps, tous se déplacent dans le sens inverse des aiguilles d'une montre.*		
	48	P.	*arrête la musique,*		
	49	E	*s'immobilisent dans des postures plus ou moins significatives et arrêtent de jongler.*		
	50	P.	*fait remarquer les « trous » dans l'espace.*		
	51	Adr	Là il y a un trou ! *et se dirige pour aller dans l'espace vacant.*		
	52		*La musique redémarre* et le phénomène des déplacements en circularité en sens inverse des aiguilles d'une montre		

			s'intensifie. Il semble que les solitaires tournant dans le sens des aiguilles d'une montre sont happés par la grappe qui tourne dans le sens inverse. *La musique s'arrête.*		
	53	P.	(monté sur le banc) : Est-ce qu'il y a des espaces libres ?		
	54	Flo Val	*pointent du doigt un espace*		
	55	Ade	*fait un pas chassé sur le côté pour combler l'espace.*		
	56	P.	on complète ! (2'') vous tournez tous dans le même sens ! (2'') en cercle (*debout sur le banc fait des rotations de mains*)		
	57	P	j'aimerai bien vous voir explorer d'autres sens, essayer de se croiser, se dépasser, allez en avant, en arrière ; essayer plein de choses (3'') on essaie ça ? (2'') il y a encore des trous là !, là !		
	58	E	*les élèves se répartissent dans les espaces*		
	59	P.	Pour l'instant on ne bouge pas, top photo, on attend la musique		
10'56	60	E	*Les élèves se placent dans les postures décrites plus haut.* (La musique démarre). *Suite à cette consigne, quelques élèves se déplacent en sens arrière*. L'espace est couvert mais les déplacements restent majoritairement vers l'avant avec quelques changements de direction.		
11' 10					Tableau 3 (2'12) : le jeu du photographe
	61	P.	*circule à la périphérie des élèves en déplacement* et crie : Top photo (2'') il faut que vous me montriez les balles		
	62	E	*se tournent alors vers P.*		
	63	P.	Je vais maintenant jouer au photographe. Quand la musique s'arrête vous devez prendre la pose dans ma direction pour que je puisse prendre ma photo. Je vais aller là-bas, là-bas- (*il désigne les endroits (les coins deux, quatre et six*) - et prendre des photos. Mais il faut que je puisse voir la balle, elle ne doit pas être cachée (2'') allez, on repart.		
	64	E	*se déplacent à nouveau.*		
	65	P.	*circule autour des élèves et se place dans un coin de l'espace scénique et crie* « top photo »		
	66		*les élèves s'orientent vers lui*		
	67	P.	allez, on repart !		
	68	E	*circulent en jonglant à nouveau.*		

	69	P.	se place au milieu de l'espace et s'agenouille et à nouveau : Top photo !		
	70	E	*s'exécutent certains sont de dos dans une pose « comme figé dans le déplacement » le buste légèrement penché vers l'avant, mais tournent la tête vers le photographe.* La musique s'arrête.		
	71	P.	Top photo !		
13'22	72	E	*reprennent des poses toujours en station debout avec le pied arrière légèrement soulevé (comme dans le déplacement) et orientent le regard vers Pierre, quelques-uns montrent leur balle au « photographe ».*		
13'30					Scène 2 (3'55) : Autour de la famille Contact
					Tableau 1 : la démonstration du contact
	73	P.	debout sur le banc rassemble les élèves devant lui et indique le tableau où sont écrites les différentes figures. : Maintenant on voit la famille B : les contacts. (2'') La balle est en contact, soit elle est coincée, soit elle est posée (2'') alors les contacts, c'est une forme de jonglage où la balle est toujours en contact et en équilibre sur une partie du corps, pas dans la main (2'') par exemple elle est posée sur mon poing		
	74	P.	*pose sa balle sur son poing serré à la verticale* - on cherche, chacun de son côté plusieurs formes de contact (2'') on se répartit bien dans l'espace.»		
	75	E	*se dispersent et expérimentent différents contacts*, « Les m'sieur, m'sieur » *fusent pour attirer l'attention de P. sur les trouvailles.*		
	76	Adr	*lance sa balle et cherche à la rattraper avec le dessus du pied en l'immobilisant. Il s'y prend en plusieurs fois sans réussir. Puis, il lance la balle et cherche à la rattraper sur la nuque. Au deuxième essai, il réussit le geste.*		
	77	Jor	*cherche à immobiliser la balle sur le sommet de la tête.*		
	78	P.	cela va être difficile (2'') qu'est-ce qu'il faut pour que ça tienne ?		
	79	Mar	il faut quelque chose de creux		
	80	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 ! (Il rit)		
	81	Jim	*penche la tête en arrière et pose la balle sur son œil*		
	82	P.	le désigne ça c'est super !		

	83	P.	*circule d'élève en élève.*		
	84	Ade	*penche la tête sur le côté et pose sa balle sur l'oreille*.		
	85	P.	lui adresse un : ouais !		
	86	é	*coince sa balle dans le creux de son coude (3'')*		
	87	P.	non pas coincée mais posée (2'') on cherche trois contacts chacun (3'')		
	88	P.	*continue de circuler*		
	89	Val	*Pose sa balle sur la paume de la main.*		
	90	Clé	*tient en équilibre sur une jambe et pose sa balle dans le creux de la cheville de sa jambe libre et tourne sur elle-même.*		
	91	Flo	*pose sa balle en équilibre sur le poignet et bloque la balle en redressant la paume de main.*		
	92	Que	*lance sa balle et cherche à la récupérer sur son bras fléchi au niveau de la poitrine.*		
	93	Jor	*très concentré, le bras tendu devant lui, a posé sa balle dans le creux de son coude, puis d'un coup sec il tend le bras, la balle saute en l'air, il la rattrape en arrière de lui.*		
	94	Lau	*A placé la balle sur le dos de sa main et la maintient en équilibre*		
	95	Bra	*le dos vouté la balle placée sur la nuque se déplace à petits pas.*		
	96	Val	*le bras replié à l'horizontal devant lui, a posé la balle au niveau de son coude et parade fièrement.*		
17'25	97	P.	oui il y a plein d'idées, là, c'est sympa !		
18'					Tableau 2 (3'05)
	98	P.	et maintenant circuler avec trois contacts en déplacement.		
	99	P.	réunit les élèves près du banc. Il leur demande de réaliser trois contacts en déplacement.		
	100	P.	Répartissez-vous, attention réaliser une pose de départ avec un contact. (2'') Allez, on se répartit et on prend son contact tranquillement		
	101	E	*Lorsque la musique démarre les élèves circulent avec différents contacts.* Ces contacts provoquent des déséquilibres corporels qui entraînent des postures de corps en compensation du déséquilibre. Les lignes de corps sortent alors de la verticale et renvoient aux spectateurs des images originales voire significatives.		
	102	Bra	*la balle sur la nuque, se déplace le dos courbé, à petits pas les bras tendus vers le bas*. Cette posture et le déplacement renvoie à des images fortes (la tortue,		

			l'escargot)		
	103	Jim Pau	*la balle sur l'œil se déplacent la tête penchée en arrière le buste légèrement arc-bouté.* (ici image à la renverse : ligne de corps vers l'arrière)		
	104	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)		
	105	Val	*se déplace le bras fléchi : la main à hauteur de poitrine la balle posé sur son avant-bras ; Sa marche est quelque peu militaire, l'air dégagé; le bras libre balance. Le pas est décidé.* (renvoi à l'image du militaire, la mécanique)		
	106	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)		
	107	Flo	*a sa balle sur sa main fermée : «bougie », il semble chercher quelque chose.*		
	108	Jim	*pose sa balle sur le dos de deux doigts légèrement écartés et ce, à hauteur des yeux (renvoi : image sophistiquée, comme si il avait un cigare ou un éventail)*		
					Tableau 3 : Top photo !
	109	P.	Top photo (…) attention à l'espace -		
	110	E	*rééquilibrent en se déplaçant dans les espaces libres*		
21'15	111	E	*essaient d'autres contacts déjà vus auparavant (bougie, balle nuque, balle coude, balle sur dos de la main, balle œil, balle tenue entre deux doigts comme un cigare, balle coincée dans le creux poplité et déplacements sautillés à cloche-pied)*		
21'30					Scène 3 (2'28) Famille « Flash » Tableau 1 : les explications du « Flash »
	112	P.	*regroupe les élèves et les fait asseoir devant lui.* Maintenant on voit la famille *flash* : on doit lancer la balle au-dessus de soi et réaliser une figure originale pendant qu'elle est en l'air. Répartissez-vous et chercher à réaliser des flashs originaux.		
					Tableau 2 : les élèves expérimentent le « Flash »
	113	Adr	*lance et tourne sur lui-même.*		

	114	Flo	*lance la balle se place sous la trajectoire descendante et dès que la balle touche sa tête, il s'écroule comme assommé.*		
	115	Pau Mar	*lancent et se mettent au sol pour rattraper sur leurs jambes allongées. Elles font plusieurs essais en lançant et rattraper en se mettant au sol : rattraper avec les genoux avec le ventre.*		
	116	Clé	*lève sa jambe en avant et lance sa balle sous sa jambe.*		
	117	Que	*lance et s'assoit rapidement au sol pour réceptionner la balle sur les jambes.* *Val lance et fait quelques pas avec des petits mouvements saccadés de bras type « égyptien » puis lance à quelques mètres de lui et cherche à attraper par les jambes en réalisant une glissade au sol.*		
	118	Flo	*lance et rattrape en tendant son tee-shirt comme une toile de réception.*		
23'58	119	Adr	*lance et cherche accroupi à rattraper en plaçant sa main sous ses jambes fléchies. Il rate plusieurs fois, puis il diminue la hauteur du lancer et réussit deux fois de suite. Pendant ce temps, P. circule autour des élèves en les observant.*		
24'12					Scène 4 (2'06) : La famille isolation Tableau 1 : les explications de l'isolation
	120	P.	*regroupe les élèves au niveau du banc.* On voit maintenant la famille *isolation* : il faut donner l'impression que la balle est immobilisée dans l'espace et que c'est elle qui vous commande.		
	121	P.	*joint le geste à la parole. Il place la balle tenue avec les quatre doigts tendus au- dessus de la balle et le pouce derrière la balle : cette prise donne l'illusion que la balle ne touche que les doigts placés au-dessus et reste suspendue. Pierre tout en démontrant commente :* il faut tenir la balle pour que l'on ne voit pas les doigts et donner l'illusion qu'elle tient toute seule dans l'air. La balle ne veut pas bouger malgré que je la pousse, la tire - avec son autre main, il joue l'action d'une résistance de la balle à ses actions - il poursuit : « La balle cède puis remonte à hauteur des yeux. La balle tombe sur le sol et je n'arrive pas à la décoller.		
	122				Tableau 2 : les élèves expérimentent l'isolation.

	123	E	*se dispersent et s'interrogent sur la façon de tenir la balle*		
	124	Jim, Flo, Adr	*tiennent la balle comme indiqué par P. Flo regarde par-dessus la balle comme pour mesurer l'effet de cette tenue de balle, en tant que spectateur.*		
	125	Ade	*est à genoux elle place sa main droite sur la balle, vérifie que son pouce est bien à l'arrière de la balle et soulève doucement sa balle avec la main gauche dessous, en parade d'une chute éventuelle puis une fois relevée, tire brusquement le coude vers la gauche ce qui l'entraîne dans un tour.*		
	126	Mar Clé, Pau	questionnent *P. qui démontre à nouveau la prise de la balle et corrige la position de la balle tenue par Mar.*		
	127	P.	*Se positionnant maintenant face au groupe, P. place sa balle au niveau des yeux et effectue des déplacements avant arrière en maintenant la balle à hauteur des yeux. Les filles imitent les mouvements.*		
	128	Ant	*tient sa balle à bout de bras court, il mime le fait d'être entraîné par sa balle qui se colle sur la table de tennis de table.*		
	129	P.	*circule et encourage la classe puis il 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. »		
	130	P.	*s'éloigne, les élèves continuent le jeu sans lui. Pau et Mar allongées au sol, collent leur balle au sol puis en se «trainant au sol » fléchissent les bras pour arriver à la hauteur de la balle.*		
	131	Val	*circule avec le bras tendu en avant et tourne avec des changements brusques de circulation.* L'engagement de Val est total et illusion est parfaite : « la balle folle qui engage le corps sur des trajets non contrôlés ») Pierre s'éloigne et s'approche d'un autre groupe ;		
	132	é	*a sa balle tenue à deux mains en l'air, il donne une impression de grandissement puis d'un coup rapide il amène la balle au niveau du nombril. La balle se stabilise puis d'un coup sec, il la descend pour la coller au sol.*		
	133	P.	*arrive près d'un autre groupe :*		
	134	Adr	*a la balle en équilibre sur main refermée (bougie) fait des cercles devant (ressemble au geste de mélanger le contenu d'une grande marmite)*		
	135	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 ! »		
	136	Ant	*a assisté à la scène éclate de rire.*		
	137				Tableau 3 : quelques interventions de P. sur les trouvailles de la classe
	138	P.	*a rejoint Que et Flo.*		
	139	Que	*demande à l'enseignant comment réaliser une isolation avec la balle coincée dans le coude.*		
	140	P.	*démontre il coince sa balle dans le coude et se penche brutalement vers l'avant avec le coude relevé vers le haut puis brutalement il redresse le coude vers l'avant et réalise un début de course entraîné par son coude.*		
26'18	141	Que	*l'imite observé par Flo.*	P. est imité par les élèves	
27'01					Séq 3 (3'02) : « A toi… A moi : jeux d'alternance »
					Scène 1 : Démonstration par P. et un élève du jeu « A toi… A moi »
	142	P.	demande aux élèves de jouer aux A.B.C.D (rappelons que le A : correspond à la famille lancer, le B au contact, le C au flash et le D à l'isolation.	P. face aux élèves explique le nouveau jeu	
	143	P.	Le N°1 fait 1 A, le N°2 1 B etc… etc…il démontre avec un élève debout devant lui : tu es le n°1 je suis le N°2 tu fais 5fois une jonglerie A :		
	144	L'é	*réalise un 2- 4 -1.*		
	145	P.	Oui OK, à moi.		
	146	P.	*Réalise une bougie*		
	147	L'é	*fait un « flash » : il lance et se met au sol,*		

	148	P.	*enchaîne avec une isolation : la balle monte et il cherche à la faire descendre en appuyant dessus avec les deux mains.*		
	149	P.	Allez ! (.) maintenant à vous !		
	150	E	*se mettent par deux et expérimentent le jeu de l'alternance.*		
					Scène 2 : la classe et le jeu « A toi, A moi »
	151	Pau Mar	*En se repérant sur le tableau où est inscrit les différentes figure de jonglage, Pau et Mar (N°1 et 2) se mettent en face à face : le n°1 lance 5 fois sa balle, le n° 2 tourne sur elle-même en ayant la balle en équilibre sur le poing refermé (figure dite de la « bougie »), le n°1 se met au sol et lance sa balle en la rattrapant avec les jambes, sa partenaire se met aussi au sol et lance en faisant rouler la balle sur ses jambes.*		
30'03	152	Pau Mar	*s'allongent sur le sol la balle tenue au sol.*	Pau et Mar sont allongées au sol	
31'05	153			Les élèves expérimentent	Séq 4 (4'48) : la machine à jongle. Scène 1 (2'03)
	154	P.	appelle les élèves autour du banc : Nous allons construire maintenant une machine à jongle. Il faut par groupe choisir un lancer trois chiffres (5fois) un contact, un flash, une isolation. Pour choisir dans chacun des 4, il faut que tout le monde sache le réaliser. Cette machine doit savoir se déplacer et en plus il faut que vous soyez synchro. (2'') C'est quoi être synchro ?		
	155	E	c'est faire en même temps		
	156	P.	OK (2'') Je vais vous désigner l'endroit de votre entrée et de votre sortie. Pierre indique pour chaque groupe (Quatre groupes), les entrées et sorties. (2'') Dans chaque groupe je veux garçons et filles		
	157	Val	Oh non m'sieur, oh non pas avec les filles…		
	158	E	Les groupes se constituent et vont sur leur lieu de départ désigné. Il y a un groupe de deux garçons et deux filles (Adr, Quen, Mar et Pau, un groupe composé d'un garçon et de trois filles (Flo, Ade, Mar, Clé), un groupe de quatre garçons (Ant, Ale, Bra, Val) et un groupe de trois garçons et deux filles (Tip, Lau, Hel, Jim, Jor).		

					Scène 2 : (2'35) Phase de recherche et d'entraînement avant spectacle.
	159	Ade	*montre sa routine à Mar et Clé.*		
	160	Flo	*montre alors sa routine complète au groupe : pour la famille isolation : il place sa balle au sol et fait mine de vouloir la décoller, d'un geste brusque il amène la balle en l'air à bout de bras, il ré-appuie doucement pour la remettre au sol puis au sol il effectue un sursaut au sol, avec la balle à nouveau collée au sol. Il se relève en récupérant sa balle et fait un « flash » : il lance et réceptionne sa balle dans son tee-shirt en se mettant à genoux au sol. Puis il se relève avec la balle sur le poing (« la bougie ») et fait mine de se promener à la recherche de quelque chose, l'attitude est courbée, la démarche prudente avec des déplacements en arcs de cercle, le bras tendu, la balle en équilibre sur le poing), afin il réalise la routine aérienne : 1 3 4 (5 fois de suite).*		
	161	Ade	c'est bien ça (…) allez on le fait !		
35'53	162	Gpe d'Ade	*adopte alors la routine de Flo et imite Flo qui se place devant le groupe.*	Gpe Ade évolue	
37'02	163				Séq 5 (1'08) : Introduction du carnet de création
	164	P.	*montre la page de garde du carnet de création ainsi que celle qui concerne la première séance.*	P. montre aux élèves le carnet de création	
	165	P.	Vous allez avoir à chaque séance votre carnet de création sur lequel vous allez inscrire vos idées (2''), aujourd'hui vous allez écrire sur cette page, les éléments que vous avez choisis pour réaliser votre machine. Il faut écrire aussi les remarques que l'on a faites lors de votre spectacle : ce que l'on doit garder, ce que l'on doit améliorer. A la fin de la séance je ramasse les feuilles.		
	166	P.	*distribue à chaque groupe la feuille du carnet de création qui concerne la leçon N°1.*		
38'10	167	E	assis ou allongés autour du « secrétaire » discutent et lui dictent la routine du groupe.	Les élèves assis	

				au sol discutent autour du carnet de création.	
					Séq 6 (3’58) : le spectacle
					Scène 1 (1’01):
42’’	168	P.	deux groupes vont passer pendant que les deux autres vont regarder et dire si la machine est complète. (2’’) Les groupes vont devoir se déplacer d’un coin à un autre (3’’) Alors on va donner des chiffres aux différents côtés et coins (2’’) ici – *(en désignant le public*) - c’est 1, le coin là c’est deux- (*P. tourne dans le sens des aiguilles d’une montre et indique les différentes directions)* - le mur là c’est trois, la coulisse du coin là-bas c’est 4 , le fond c’est 5, le coin là-bas c’est 6, le côté, vers la sono c’est 7, le coin coulisse ici, c’est 8 (..3’’)	P. explique le déroulement du spectacle	
	169	P.	Allez, Ade vous partez du coin 8 pour aller vers 2 (*il indique du doigt chaque direction*) - et vous (l’autre groupe) de 6 vers 8.		
	170	E	*Les deux groupes d’acteurs se dirigent vers leurs coulisses respectives.*		
43’01	171	P.	Aux spectateurs : Attention les spectateurs - vous allez regarder si le contrat est respecté, je vous rappelle qu’il doit y avoir un contact, un aérien, un flash et une isolation (2’’) vous devrez leur dire à la fin, s’ils ont rempli le contrat, s’ils sont en synchro et si on « y croit ou si on n’y croit pas » par exemple quand c’est l’isolation (2’’) Allez ! on se tait et on regarde.	P. frappe les 3coups	
45’	172				Scène 2 (55’) : le spectacle du Groupe d’Ade (3 filles et un garçon
	173	Gpe Ade	Le groupe est dans la coulisse du coin 8, P. frappe les trois coups[691] : musique Charlie Chaplin. *Le groupe de Flo entre, lui et Ade en tête de groupe*.	Ade entre en	

[691] Les trois coups sont un code emprunté au théâtre qui annonce aux spectateurs et aux acteurs que c’est le début du spectacle avec la levée du rideau. Ce code nous a semblé intéressant à transférer dans notre expérience car il permet d’appeler à la concentration tous les protagonistes de l’événement qui devient solennel : à la fois les acteurs, les spectateurs, la sono ainsi que

				scène	
	174	Gpe Ade	*Ils réalisent l'isolation en recherchant la synchronisation. Ils tiennent leurs balles à bout de bras puis les redescendent brutalement au sol, les deux mains puis ils les remontent soudainement et se jettent au sol pour les coller au sol.*		
	175	Gpe Ade	*Ils se relèvent lentement et réalisent le « Flash » : lancer puis réception de la balle dans le tee-shirt. A la réception tous s'agenouillent.*		
	176	Gpe Ade	*Ils se relèvent et réalisent le contact : balle en « bougie » (balle tenue en équilibre sur le poing resserré et se dirigent lentement, le bras tendu en avant, vers le coin 2.*		
	177	Ade Flo	*Ade et Flo tournent la tête de droite à gauche, comme s'ils cherchaient quelque chose.*		
	178	Gpe Ade	*Ils courent tous vers le coin, se cachent en coulisses du coin 2 pour ressortir quelques secondes plus tard en coulisse 3.*		
	179	Ade	*Ade derrière la coulisse du coin 2, fait un jeu de cache-cache avec les spectateurs, en passant la tête – ce qui provoque les rires des spectateurs*		
	180	Gpe Ade	*Ils ressortent tous de la coulisse 3 en courant entraîné par Flo et Ade.*		
	181	Gpe Ade	*Ils ont toujours la balle sur le poing et l'autre main portée à la bouche comme pour marquer une interrogation.*		
	182	Gpe Ade	*Ils amorcent alors la famille « Aérien » : en formation avec Ade et Flo devant et les trois autres filles sont derrière, ils amorcent leur jongle collective.*		
	183	Ade	*perd sa balle et fait une mimique, elle hoche la tête, les lèvres serrées, le buste tonique en la ramassant.*		
45'55	184	Flo Ade	*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.*	Flo sort la dernière en faisant signe aux spectateurs	
47'					Scène 3 (2'02): le retour sur la production

les cinéastes éventuels du spectacle. On passe du temps ordinaire au « hors temps », au temps extraordinaire du monde du spectacle

	185	P.	On peut les applaudir (brouhaha et rires des spectateurs enthousiastes, les élèves ont semble-t-il beaucoup apprécié le spectacle.)	P. applaudit	
	186	Gpe Ade	*Les acteurs sortent de la coulisse en riant aussi et viennent s'assoir face aux spectateurs*		
	187	P.	(debout en montrant du doigt Ade, commente dans le brouhaha) 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 (2''), et elle repart.		
	188	P.	*tout en parlant reproduit la scène en amplifiant les hochements de tête, le regard vers le spectateur* - On n'a pas peur de jouer son personnage, le chewing-gum on évitera,- s'adressant à une élève c'est dommage quand même- *(P. fait mine de mâcher un chewing-gum bruyamment)*- pour le personnage ça le fait pas, (2'') dont on n'en prend pas (3'')		
	189	P.	Alors, vous en avez pensé quoi ?		
	190	é	A la limite ce qui manque c'est le maquillage en plus !		
	191	é	oui et aussi des chaussures (*les élèves rient et acquiescent*)		
	192	P.	Peut-être que pour la rentrée il faudra envisager un élément une casquette, une chemise, juste un petit truc		
	193	E	commentent bruyamment « un nez rouge »		
	194	P.	Est- ce que vous pensez que cette musique leur correspond bien		
49'02	195	E	oui	Les ES donnent leurs commentaires	
51'10					Séq 7 (2'05) : Explication et transcription sur le carnet de création
53'15	196	E	*Assis au sol, écrivent sur leur carnet les remarques des spectateurs pour améliorer leur machine à jongle.*	Les élèves, en groupe sont assis au sol devant leur carnet	

56’15	197	P.	Il est l’heure, vous me rendez les carnets et allez- vous rhabiller.	Les élèves se lèvent.	

Synopis Leçon 1 :

Phases leçon	Temps didactique		Indices de coupures corporelles et verbales des séquences et scènes			
Phases de la leçon	Séquences et Scènes	Durée	Début		Fin	
Echauffement 23’03	Séq. 1 : Explications de la leçon.	3’30	Les élèves sont devant le tableau		Les élèves se lèvent pour chercher les balles	
	Séq. 2 : entraînement figures de jonglerie	19’ 33	P. debout sur un banc démontre		Les élèves terminent leur routine individuelle	
construction d’une machine	Séq. 3 : Construction d’une routine par groupe de deux.	3’02	P. face aux élèves explique la tâche		Pau et Mar terminent leur routine en duo avec l’isolation	
	Séq. 4 : Construction d’une machine par groupe	4’48	Gpe de Val réalise le contact		Gpe Ade et Val répètent une dernière fois	
Spectacle et bilan de leçon 8’11	Séq. 5 : Introduction du carnet de création.	1’08	P. montre aux élèves le carnet		Les groupes écrivent leur machine sur leur carnet de création.	
	Séq. 6	3’58				

	Scène 1	1’01	P. explique le spectacle		le gpe de Flo se dirige vers les coulisses	
	Scène2	55’’	Entrée en scène du gpe de Flo		Flo sort en faisant signe aux spectateurs	
	Scène 3	2’02	la classe attend le retour du gpe		Les ES donnent leurs commentaires	
	Séq. 7 : Ecriture sur le carnet de création.	3’05	chaque groupe rédige sa routine		Les élèves se lèvent pour rendre leur carnet à l’enseignant	

Leçon 2: Description précise des Séquences leçon 2 : le récit sous forme de séquences et de scènes

Déroulé temporel	TDP Ou *TDA*	Acteurs	Transcription	Marquages de découpage	Séq scène
0’			P. demande à deux élèves, Adr et Pau, de démontrer le LDV.		Séq 1 : (2’58 - la démonstration du LDV par Adr et Pau
	1	P. Adr	Démonstration de P. devant la classe avec Adr placé en LDV et explique les différents points d’entrée et de sortie avec des transferts de balle, qu’il est possible d’exécuter soit par des transmissions de la main à la main soit avec des lancers.	P. et Adr démontrent	Scène 1 :
	2	Pau Adr	*fait circuler la balle autour d’Adr* *C’est au tour de Pau de faire circuler la balle autour de la posture d’Adr. Elle lance de façon*	Pau et Adr démontr	Scène 2 :

			systématique la balle. Apparaît un moment délicat, lorsque lançant la balle entre les jambes d'Adr, celle-ci touche l'entrejambes et déclenche les rires.	ent	
	3	P.	détournant la question de « la délicatesse » du geste, demande aux spectateurs si les lancers sont plus difficiles que les transferts main à main.		
	4	Pau	*ne réalise maintenant que des mains à mains.*		
	5	P.	introduit le jeu du « top photo » pour le manipulateur. Au signal « top photo », le manipulateur maintient la position adoptée lors du transfert de balle à l'instant du signal, et est relayé par son partenaire qui devient à son tour manipulateur.		
	6	Pau	*Ici, au signal, Pau reste penchée les mains autour de la jambe gauche d'Adr. Celui-ci se dégage de l'emprise des bras de Pau penchée. Il fait circuler plusieurs fois la balle entre différents points d'entrée et de sortie et fait tomber la balle.*		Scène 3 : «Top Photo ! »
	7	P.	Encourage : ce n'est pas grave, vas-y, vas-y ».		
	8	Adr	*ramasse la balle et la passe autour du buste puis autour du bras de Pau.*		
2'58	9	P.	Top (Adr se stabilise légèrement penché en avant avec les bras en arc de cercle.)		
3'40	10			Les élèves testent le LDV	Séq 2 : Vidéo LDV n°3) La classe expérimente par deux le jeu du LDV
	11		Les élèves évoluent par deux sur une musique de Charlie Chaplin. Ils improvisent des passages de balle entre les jambes et bras du partenaire immobilisé à chaque arrêt de la musique, décidé par P. Nous suivons les improvisations de Pau et Mar, commentées par le professeur.		
	12	Pau Mar			Scène 1 : Le LDV de Pau et Mar
	13	Pau			Scène 2 : La circulat

					ion en « chenille » de Pau
	14	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.	Mar et Pau évoluent « la chenille »	
4'30	15	P.	c'est bien, c'est la chenille !		
5'01					Séq 3 : Montrer le LDV à deux à un autre duo spectateur
			Chaque duo est maintenant observé par un autre duo, et réalise l'exercice en musique ponctuée d'arrêts déclenchés par P. Les duos sont organisés en numéros pairs et impairs. Ce sont les numéros impairs qui commencent l'exercice, observés par les numéros pairs. A l'issue de l'exercice, P. interroge les élèves.	Adr et Que montre leur LDV à un autre groupe	
					Scène 1 : l'expressif et le difficile
	16	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 ?		
	17	é	Quand la pause est marrante		
	18	P.	quand la pause est marrante		
	19	é	pointe le pouce en l'air, en signe d'approbation des postures inventées		
	20		On relève ainsi comme postures : des élèves qui se retrouvent un genou au sol avec les bras encerclant le buste de leur camarades, ou le buste penché en avant avec les bras bloqués entre les jambes de leur partenaire mais encore, en station debout pieds décalés, de profil par rapport à leur partenaire avec un bras au-dessus de son épaule et l'autre autour de		

			sa taille.		
	21	P.	On va appeler ça une posture expressive (2'') donc, ça (P se lève en ayant les bras ballants) ça veut dire que c'est quelque chose qui n'est pas du tout expressif (2'') une posture expressive c'est quelque chose qu'on n'a pas l'habitude de voir, qui est original. Qui veut me montrer une figure expressive ?		
	22	P.	Pau, posture expressive, un peu bizarre ?		
	23	Pau	*se lève et réalise ce que, dans le vocabulaire de la danse classique, on nomme une arabesque : en appui sur un pied, l'autre jambe relevée à l'arrière, le bras droit tendu vers l'oblique avant haute et le bras gauche à l'oblique basse*		
	24	P.	Ouais, c'est bien, en plus c'est difficile car elle est sur une jambe.		
	25	Val	*se lève, se met de profil et fait une figure que chacun peut reconnaître, évoquant « une pose à l'égyptienne » (le bras et la main, fléchis à 90° devant lui et le bras et la main gauche fléchis à 90° derrière lui).*		
	26	P.	Ouais, effectivement c'est un peu plus du théâtre (2'') Jimmy, je t'ai vu tout à l'heure tu faisais quelque chose au sol.		
	27	Jim	*pose une main au sol et lève une jambe.*		
	28	P.	C'est expressif et difficile. D'accord, c'est difficile car il n'a qu'une main au sol, une jambe relevée, donc sur l'exercice d'après il faudra prendre des postures expressives		
			Quelles variables possibles ?		Scène 2 :
	29	P.	Après, est-ce qu'on est obligé d'aller toujours à la même vitesse ?		
	30	E	Non !		
	31	P.	Est ce qu'il y en a qui varie les vitesses ? Est ce qu'on peut supposer que des groupes vont vite, vont ralentir, vont s'arrêter (2'') Est ce qu'il y en a qui le font ? J'aimerais que les groupes jouent sur les vitesses : rapide, ralentie, endormie, doucement et des arrêts sur images. (2'') Quand vous avez un DVD, il peut aussi aller en marche arrière ! (2'')		
	32	P.	Bon donc maintenant on va essayer de jouer (2''). Premièrement celui qui s'arrête doit être sur une posture expressive et deuxièmement celui qui est sur les circulations va essayer de jouer sur les vitesses. On essaye ça ? (2'') On va voir ce que ça donne, les spectateurs, il faudra leur dire si c'est	Les élèves reprennent l'exercice du	

6'43			bien, moins bien, allez en place !. Les numéros pairs en place deux, quatre, six et huit, allez !	LDV	
7'	33		Cette Séq est décrite à partir des comportements observés chez Adr et Que qui suscitent les commentaires du professeur. Ce duo représentatif des réponses motrices adoptées par la plupart des élèves est observé car choisi par la suite par P. pour réaliser une démonstration.	Adr et Que évoluent	Séq 4 : LDV à deux avec variations du mouvement et adoption de postures significatives
	34	Adr Que	*réalise des circulations de balle autour de Que en posture LDV. Il varie les entrées et sorties (bras, jambe, buste) ainsi que les vitesses. 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.*		Scène 1 : le LDV :
	35	P.	*A ce moment précis P. arrête la musique* et commande : posture expressive !		
	36	Adr	*s'immobilise, en station semi-fléchie, les bras autour de la de Que. Que se dégage et fait circuler la balle en variant les points d'entrées et de sortie ainsi que les vitesses de circulation. La balle tombe. Que met un genou et deux mains au sol pour ramasser sa balle.*		
	37	P.	*amusé, profite de ce moment pour arrêter la musique.*		
	38	é	*Les spectateurs du couple rient de la situation. Adr regarde P. et rit aussi, montrant ainsi qu'il n'ait pas dupe du jeu qu'a instauré P.*		
	39	Adr	*pose un genou au sol pour pouvoir passer rapidement la balle entre les bras, la cuisse redressée de Que.*		
	40	P.	*arrête à nouveau la musique, alors qu'Adr est assis au sol, les deux bras devant lui, tenus en arc de cercle.*		
	41	Que	*amusé se relève et passe rapidement la balle autour des bras et de la tête d'Adr.*		
	42		Pendant l'exercice, ni Adr ni Que n'ont pris en compte le couple spectateur qui les regarde, en effet chacun tournait autour du partenaire pour trouver des espaces corporels libres dans lesquels investir leur balle.		

	43				Scène 2 : esquisse d'une machine en mouvement à deux
	44	P.	OK, hop, c'est pas mal, alors il y a eu des ralentis pour certains groupes ; c'est intéressant ça rend bien, ça rend pas bien ?		
	45		Oui, ça rend bien		
	46	P.	Pourquoi ça rend bien ? (2'') mais est-ce que si je fais tout au ralenti ça va rendre bien ?		
	47	Ade Adr Flo	Non !		
	48	P.	Alors qu'est ce qui est important ?		
	49	Adr	De tout mélanger		
	50	P.	Il faut varier, mais varier ça veut dire quoi, un exemple ?		
	51	Adr	Faire vite puis doucement		
	52	P.	Vite doucement, ça c'est une variation, après qu'est-ce qu'on a comme variations ?		
	53	Flo	Faire la marche arrière !		
	54	P.	Marche arrière, avec quoi par exemple ? »		
	55	FLo	Ben on fait un truc en avant et puis on revient en arrière		
	56	P.	Marche arrière, marche avant, ça c'est une variation.		
	57	Flo	Mais il ne faut pas faire trop compliqué, parce qu'après la balle tombe. »		
	58	P.	C'est ça, si on fait trop compliqué, on risque de faire tomber les balles et ça rend plus dans l'effet, ça c'est intéressant. Val, qui n'écoute pas, qu'est-ce qu'on peut avoir comme variation ? Parce que ça, ça fait partie de la machine complexe		
	59	Adr	Faire marche arrière vite, marche arrière		
	60	P.	Oui marche avant lente, marche arrière vite, ça c'est intéressant (2'') ou bien, plus simplement je vais à vitesse normale, et je mets des arrêts, je reprends, je mets des arrêts, je reprends, mine de rien avec la musique ce que l'on fait dans l'exercice, c'est ce que l'on voit. Quand j'arrête la musique, il y a des arrêts. (2'') Voilà ce que vous allez faire		

			maintenant, vous allez vous mettre par groupe de quatre, d'accord (2'') par exemple, Adr, viens ici, mets-toi debout ton groupe c'est qui ?		
	61	Adr	C'est Que, Ade et Pau		
8'30	62	P.	Allez, venez là !	Allez venez là ! Le gpe d'Adr s'approche de P.	
9'26			La Séq 5 commence avec la démonstration d'un groupe composé des deux duos Adr-Que et Mar-Pau, et la définition de la situation par le professeur.	P. explique l'exercice de la machine.	Séq 5 : Démonstration de la machine complexe
	63	P.	Alors maintenant on est sur la construction de la machine complexe, ils sont quatre, je veux une machine complexe, (2'') 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 (P. fait un huit avec le doigt) (2'') 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.		Scène 1 : à la recherche d'une posture expressive de départ à quatre.
	64		Les élèves se mettent en station debout alignés et en contact les uns avec les autres. P. a pour intention mais non formulée explicitement aux élèves, que chaque partenaire trouve un point de contact sur un autre si possible varié (la main, le pied, le dos, la jambe) pour réaliser une machine « compacte ». Cette intention s'est traduite par « on se colle ». Le manque d'affinement de la consigne conduit les élèves à se serrer spontanément les uns contre les autres en station debout		
	65	P.	NON, NON, NON <u>attention on n'est pas dans une boite de sardines</u> (joignant le geste à la parole, il se serre, au garde à vous contre Adr en grimaçant),		
	66	E	les élèves rient		
	67	P.	se mettant lui-même dans un jeu d'acteur, amplifie par contraste la forme attendue d'une « posture expressive » à quatre. Qu'est-ce que vous allez prendre comme figure expressive ?		
	68	Adr	*se met au sol en position allongée bras tendus au sol (comme s'il allait réaliser des pompes*		

	69	P.	Ouais, c'est pas mal, qu'est-ce qu'on peut trouver d'autre ? (s'adressant à Adr) qu'est-ce que tu as trouvé quand tu t'arrêtais tout à l'heure dans les figures un peu bizarres ?		
	70		Qui peut l'aider, qu'est-ce qu'il avait comme posture tout à l'heure qui était sympa? (s'adressant à Flo qui était spectateur du duo Adr) qu'est-ce qu'il avait comme posture bizarre tout à l'heure ?		
	71	Flo	Il était accroupi.		
	72	P.	Il était comment ?		
	73	Flo	*se place accroupi un genou au sol et Adr le copie en plaçant les deux bras en avant.*		
	74	P.	Ouais, après Mar ?		
	75	P.	*se déplace vers Mar qui attend en station debout, pieds décalés, il l'imite* : c'est expressif ça ?		
	76	Mar Pau	éclatent de rire		
	77	P.	Qu'est-ce qu'elle avait comme posture un peu bizarre Mar ?(.) Qui peut l'aider ?(.) Qu'est-ce qu'elle avait comme posture qui sortait de l'ordinaire tout à l'heure?(2'')		
	78	Pau	*démontre à Mar : elle se place en fente avant avec un bras tendu devant et un derrière*.		
	79	P.	Ouais, ça c'est pas mal(.)		
	80	Mar	*imite alors la posture montrée par Pau en se plaçant près d'Adr.*		
	81	P.	A toi Pau		
	82	Pau	*s'agenouille près de sa partenaire.*		
	83	P.	(à Que le premier de la chaîne) : OK, dès que tu es passé Que (faisant des huit avec le doigt) hop ! Tu te places au bout dans une posture.		
	84	P.	*Allez, on regarde ce que ça donne. C'est vous - s'adressant aux spectateurs - qui me dîtes si ça rend bien ou pas bien, ce qu'il faut travailler*		
					Scène 2 :
	85	Que	*se place face à Adr, donc dos au public. Il passe d'abord la balle autour du bras d'Adr puis de sa jambe, ensuite autour de la jambe de Mar puis de son bras, enfin autour des deux bras de Pau, et finit agenouillé près de Pau.*		
	86	Adr	*se place derrière Mar, donc face au public, Il passe d'abord la balle sous la jambe de Mar puis autour de sa taille et de son bras. Ensuite il se faufile*		

			entre les deux filles et passe la balle alternativement autour des deux bras de Pau puis de sa jambe, enfin il passe la balle autour des bras de Que,		
	87	P.	A toi Mar		
	88	Mar	*enclenche rapidement la circulation de sa balle*		
					Scène 3 : les commentaires de P. sur la machine proposée.
	89	P.	*arrête la musique* : C'est très bien mais il y a un truc qui manque, c'est quoi ?		
	90	E	Brouhaha		
	91	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 (il se plaçe derrière le groupe et fait circuler la balle de manière qu'elle soit vue du public)		
	92	P.	2 : on veut voir des énergies avec des variations, vite-lent, accéléré-ralenti, on essaie d'en rajouter, OK ?		
	93	P.	Et 3 : on avait dit quoi ? (2'') des postures expressives on veut les voir à chaque fois et la machine on essaie de la coller, on va rechercher ça, ça va vous avez compris ?». P. remarque que les points de contact qu'il souhaitait lors de la préparation de leçon, entre partenaires sont peu visibles. Il répète l'expression : « la machine, on essaie de la coller » espérant ainsi rendre plus significatif la notion de contact entre partenaires pour créer une image de machine compacte.		
12' 26	94	E	Oui !	P. donne les consignes	
13'	95		Nous poursuivons la description des actions réalisées par les élèves à travers le groupe d'Adr.		Séq 6 : Improv

20			La musique commence, le groupe d'Adr doit se diriger du coin 6 au coin 2[692]. Pour réaliser la traversée du point 6 au point 2, quatre rotations successives des membres du groupe sont nécessaires.		isation d'une machine complexe par le groupe Adr
	96	Gpe Adr	Après un moment d'hésitation dans le placement, les membres du groupe adoptent la position de départ suivante	Le gpe d'Adr se met en place pour la machine.	
	97		*Mar est en fente avant, penchée vers l'avant avec un bras dirigé vers le sol et l'autre vers le haut, Pau est en fente avant avec un bras en l'air, Que à un genou au sol*		
	98	Adr	*Dans une première rotation, Adr passe la balle autour de la jambe de Pau, puis autour de celle de Mar, il marque un changement de rythme en ralentissant son mouvement pour passer autour du bras de Mar, puis accélère le mouvement pour passer la balle autour de la jambe de Que, finalement se place aux côtés de Que en ayant un genou au sol, avec un bras en l'air, l'autre en arrière.*		Scène 1 : une machine qui s'enrichit
	99	Pau	*commence la circulation accroupie, puis se déplace à genoux pour passer la balle sous la jambe de Mar, se retrouvant à genoux, elle passe sous le bras de Mar en échappant sa balle autour du bras de Mar, toujours à genoux, elle passe ensuite sa balle autour des bras de Que, enfin se relève et passe la balle sous la jambe d'Adr, puis autour de son buste, finalement vient se placer à ses côtés dans la même posture qu'Adr avec un genou au sol et un bras en l'air.*		
	100	Mar	*parcourt le même chemin que Pau, mais en réalisant des variations de vitesse. En bout de chaîne, elle s'arrête en posture pieds décalés, penchée vers l'avant avec un bras au sol et l'autre en l'air.*		
	101	Que	*commence son mouvement sans attendre l'arrivée de Mar en bout de chaîne. Il passe lentement la balle puis plus vite autour des bras d'Adr, puis de la jambe de Pau, il passe ensuite lentement la balle autour du bras de Mar et descend rapidement pour*		

[692] L'espace scénique orienté par rapport au public (le chiffre 1) est découpé symboliquement en médianes (la 1-5 et la 3-7) et diagonales (la 2-8 et la 4-6) (Cf., épistémie de la création espace scénique). Ces repères spatiaux ont été annoncés aux élèves lors de la première séance.

			passer la balle autour de sa jambe. Il se positionne en fin de chaîne un genou au sol, les deux bras tenus arrondis devant lui.		
	102	Adr	*Dans une seconde rotation, Adr varie cette fois les hauteurs de passage de la balle et les vitesses allant jusqu'à l'arrêt, arrivé en bout de chaîne, il se met dans la même posture que Que en contact (tête-bêche) avec un bras tendu en arrière et un bras tenu vers l'avant.*		2ème rotation
	103	Mar	*passe rapidement à son tour, elle donne l'impression de vouloir multiplier les passages variés autour de ses partenaires, elle fait des circulations rapides de haut en bas : elle reprend les circulations « chenille » initialisées en Séq 2 et soulignées par P.. Elle se place en bout de chaîne, et se renverse en appui sur une jambe et sur un bras, la jambe libre levée en l'air.*		
	104	Que	*passe avec des vitesses continues et se place à la fin de la chaîne un genou au sol dans sa position devenue favorite un genou au sol, l'autre redressé, les bras arrondis devant lui.*		
	105	Adr	*Dans une troisième rotation, Adr marque d'emblée des vitesses différentes avec un temps d'arrêt long lorsqu'il est à la hauteur de Mar, il met sa balle en contact avec l'épaule de Mar. Il vient se placer près de Que, les deux genoux décalés au sol (en position dite 4ème), se tient en équilibre sur un bras, puis soulève un pied, pour n'être en équilibre que sur les genoux et le bras.*		3ème rotation
	106	Pau	*circule lentement, puis plus vite et saisit l'opportunité de passer en rampant sous la jambe de Mar. Elle vient se placer en bout de chaîne, en équilibre sur un genou et un coude, la jambe libre tendue vers l'arrière et le bras libre tendu vers le haut. Elle chute, veut se relever dans la posture initiale puis se rassoit dans une posture plus stable.*		
	107	Mar Que	*passent à leur tour, tous deux explorent tous les espaces disponibles : Mar se place en bout de chaîne en renversement avec les deux mains au sol et une jambe tendue derrière ; Que reprend dans un premier temps sa posture un genou au sol, l'autre redressé, puis s'assoit en posant sa main sur son genou, ce qui offre un nouvel espace (buste bras) à investir.*		
	108	Adr	*Dans une quatrième rotation, Adr réalise son mouvement en adoptant à nouveau des vitesses différentes et va se placer à quatre pattes, le ventre face au plafond.*		4ème rotation
	109	Pau	*passe sa balle dans les espaces disponibles présentés par Mar, entre les bras de sa partenaire, ce qui l'amène à se placer sous le buste penché de Mar ; elle continue à genoux son déplacement*		

			jusqu'à Que.		
	110	P.	*P. arrête la musique, les élèves se relèvent*. Stop. Venez-là, on passe à la phase de spectacle.		
16' 36	111		Les élèves se regroupent. P. désigne deux groupes acteurs qui évoluent sur les diagonales différentes et deux groupes spectateurs		
19'	112				Séq 7 : phase de spectacle :
	113	P.	*s'adresse aux groupes acteurs qui sont restés debout devant les spectateurs assis sur la zone de tapis*		
			Prendre en compte le point de vue du spectateur		Scène 1 : (34'')
	114	P.	Il faut voir vos balles, ça veut dire que ta balle il va falloir la montrer, ça veut dire que si vous vous déplacez de ce point-là à ce point là- P. indique de la diagonale 6 vers 2- il va falloir réfléchir sur le comment se déplacer et ne pas montrer toujours son dos.		
	115	P.	Même chose pour vous, (il s'adresse à l'autre groupe d'acteurs) il faut que l'on voit la balle (2'') si je suis de dos (Pierre se met dos au public- est ce que cela va être sympa ?)		
	116	P.	Allez, on essaie de varier les vitesses. Et vous, s'adressant aux spectateurs, vous devez leur dire ce qui est bien et moins bien. (.) Allez, on y va !		
19' 34	117	Gpe Adr	*se dirige vers la coulisse 6*		
	118			P. tape les trois coups[693] sur un bidon sur lequel est posée la sono	
					Scène 2 : le spectacle du

[693] Nous avons instauré ce rituel des « trois coups » emprunté au monde théâtral qui annonce le début du spectacle. Outre, l'indication de l'imminence du spectacle, les trois coups réclament la concentration des acteurs comme des spectateurs.

					groupe d'Adr (1'04)
20' 15	119	Pau	*entre la première le sourire aux lèvres et réalise une arabesque (sa posture initiale lors de la Séq précédente), suivie de Mar qui se place en fente avec une main au sol (*cette posture est l'une des dernières trouvée par Mar dans la Séq précédente*),*		
	120	Adr	*Adr est en quadrupédie ventre vers le plafond jambes face au public (Cette posture est la dernière trouvée par Adr dans la Séq précédente).*		
	121	Que	*commence à circuler à la même vitesse autour des jambes et bras de filles*		
	122	ES	les spectateurs peuvent voir la balle circulée autour des postures du groupe		
	123	Adr	*se lève et joue d'emblée sur la variation lent, vite, lent avec un « arrêt sur image » : sa balle est posée sur l'épaule de Que. Il termine un genou au sol, en appui sur un bras, l'autre est tendu vers le haut.*		
	124	Pau	*entame les circulations de balle en se déplaçant au sol à genoux, la balle est cachée par les postures des camarades*		
	125	Gpe	*pendant ce temps-là l'autre groupe parti de 8 vers 4 est en train de les croiser. La situation provoque des rires chez les acteurs.*		
21' 19	126	P.	*arrête la musique, les acteurs s'assoient en face des spectateurs.*		
22' 16	127	P.	Venez-vous asseoir on parlait tout à l'heure de faire varier les vitesses et varier les niveaux : c'est sympa de les voir à quatre pattes de temps en temps mais qu'est-ce qu'on pourrait faire d'autre de sympa aussi ?		Scène 3 (1'28) : le débat avec le public : serrés ou non ?
	128	Val	un en haut, un en bas (Il lève et descend la main)		
	129	P.	Ouais : un en haut, un au milieu, un en bas		
	130	P.	*indique de la main les différentes hauteurs- pour faire varier les hauteurs*,(2'') faire varier les étages si vous êtes toujours au ras du sol (P de la main fait un mouvement de balayage des deux mains à hauteur des yeux) c'est moins varié c'est sympa, mais à force on s'en lasse. D'accord ? (2'') Après qu'est-ce qu'on pourrait encore dire ?		
	131	Ade	Ils étaient trop serrés		

	132	P.	Oui à un moment donné les deux groupes se sont rencontrés (il fait un moulinet des deux mains) mais vous avez réussi à vous en sortir, ça c'était pas mal. (2'') Trop serré, est ce que c'est gênant d'être trop serré ?		
	133	é	Non		
	134	P.	Dans la machine est ce que ça rend mieux que les quatre soient serrés, les uns sur les autres (P joint les mains puis les écarte) ou séparés (2'') je pose la question ?		
	135	é	Séparé		
	136	P.	Toi, tu préfères, séparé. (2'') Et toi-montrant du doigt un autre élève.		
	137	é	non collé		
	138	P.	hoche la tête.		
	139	P.	Est-ce c'est plus difficile d'être un peu séparé ou complètement collé ?		
	140	E	complètement collés		
	141	P.	La machine est plus difficile quand on est collé, pourquoi c'est plus difficile ?		
	142	é	On a du mal à faire passer la balle		
23' 34	143	P.	On a du mal à faire passer plus vite la balle, mais ça rend bien quand même car on a l'impression d'avoir une grosse machine compacte qui se déplace (P. fait un geste des deux mains pour mimer une « masse »)		
23' 35					Séq 7 scène 4 (1'30) Le débat avec le public .
	144	P.	Est-ce que l'on a repéré des variations de vitesse, est-ce qu'on a joué sur ce que l'on appelle des contrastes : des variations, on appelle ça des contrastes (il agite les mains)		
		é	Mar en a fait		
	145	P.	Mar a joué là-dessus (.) toi Jor tu as joué là-dessus : variation de vitesse, tu as essayé de jouer sur du mime (il balance le buste rapidement de droite à gauche) (2'') qu'est-ce que ça donne, ça rend bien (.) moins bien ?		
	146	é	ils rigolaient beaucoup aussi		
	147	P.	ça c'est autre chose aussi, ce n'est pas interdit de rigoler mais quand ils rigolent qu'est ce qui se		

			passe ?		
	148	é	on regarde plus celui qui rigole		
	149	P.	on regarde plus celui qui rigole, c'est dommage parce c'est l'ensemble qui en pâti		
	150	Pau	On a rigolé parce que l'on a rencontré l'autre groupe (rires)		
	151	P.	oui mais, ce n'est pas grave parce que vous vous en êtes bien sorti. (2'') Allez ! on y va on change les groupes, (2'') vous montrez ce que ça donne	Les spectateurs face aux acteurs	

Synopsis Leçon 2 :

La leçon 2 comporte 7 séquences

Tps didactique		Indices de coupures corporelles et verbales			
Séquence Scène	Durée	Début		Fin	
Séq1 : Démonstration du LDV par un duo.	2' 58	P. et Adr démontrent le LDV		Adr est stabilisé en posture	
Séq 2 : Trouver des espaces de circulation de balle chez son partenaire.	3' 40	Les élèves testent le LDV		Mar et Pau terminent « la chenille »	
Séq 3 : Montrer à un autre groupe le LDV à deux.	1' 42	Adr et Que montrent leur LDV à un autre groupe		Les élèves reprennent l'exercice du LDV	
Séq 4 : Discussion surles variables du mouvement	1' 30	Adr et Que évoluent		Allez venez là ! Le gpe d'Adr s'approche de P.	

Séq 5: explications de « la machine complexe » a	3’	P. explique l’exercice de la machine		P. donne les dernières consignes	
Séq 6 : Recherche par groupes d’« une machine » en mouvement	3’15	Le gpe d’Adr se met en place pour la machine.			
Séq 7 spectacle du gpe d’Adr		entrée en scène du gpe d’Adr		les spectateurs face aux acteurs	

Leçon 3: Description précise des Séquences Leçon 3: le récit sous forme de séquence (Séq) et de scènes (sc).

Déroulé temporel	TDP ou TDA	Acteurs	Transcription	Marquage de découpage	Séquence scène
0					Séq 1 : (2’05) : explication)
	1		Les élèves sont assis sur les bancs face au tableau où P a inscrit le déroulement de la séance. 1 : échauffement- 2 : travail- 3 : spectacle	P. explique la leçon au tableau	
	2	P	C’est quoi le cirque ? » P. sélectionne certaines réponses et les répète à la classe.		
	3	é	On ne s’attend pas à certaines choses (3’’)		
	4	E	c’est impressionnant !		
	5	P.	Pourquoi c’est impressionnant ?		
	6	é	Plus c’est difficile mieux c’est !		
	7	P.	plus c’est difficile, mieux c’est (.) alors pour nous		

			qu'est-ce que c'est une machine difficile ?		
	8	P.	(brouhaha des élèves) : Alors pourquoi ça c'est plus difficile que ça ?		
	9	P	il met en équilibre sa balle sur son œil, puis il la place en équilibre sur le dos de la main		
	10	é	On ne peut pas regarder pour marcher		
	11	é	on peut se casser la figure ou on peut perdre la balle		
	12	P.	Alors qu'est ce qui pourrait être une machine compliquée, une machine difficile à réaliser ?		
	13	é	Quand on met une jambe en l'air		
	14	é	Quand on fait une figure expressive		
	15	P.	Quand elle dit (P. pointe du doigt l'élève) mettre une jambe en l'air, pourquoi c'est plus difficile ?		
	16	é	Parce qu'il faut tenir l'équilibre		
	17	P.	Parce qu'il faut tenir l'équilibre, on risque de tomber, donc c'est plus difficile (2'') donc aujourd'hui on va s'entraîner à mettre en place une machine complexe,		
	18	P.	si je suis comme ça en LDV est-ce que c'est difficile ? (*P prend la posture basique LDV*)		
	19	E	Non !		
2'05	20	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 (2'') première chose que vous allez faire, mettez-vous face à moi avec une balle (2'') en groupe	Les élèves se lèvent.	
					Séq 2 : (3') : Démonstration
2'25	21	E	vont chercher une balle dans les boites de rangement. P se tient debout sur son banc.	P.explique avec le groupe d'Ade	
	22	P.	Jordan tu es avec qui, approche toi. Première chose que l'on va faire (2'') on se souvient de sa machine ?		
	23	P.	*pointe le doigt sur les élèves*. Est ce qu'il y a un groupe de quatre ?		
	24	Gpe Ade	s'avance en levant le doigt : Oui.		
	25	P.	s'adressant à un autre groupe : Ok, il faut vous espacer, reculer de deux pas (2'') reculer de deux pas.		

	26	P.	Première étape on va essayer de voir ce qui pourrait être une machine qui pourrait être difficile à réaliser (2'') donc vous allez partir d'un passage de votre machine que l'on a trouvé sympa et puis je vais vous demander sur le deuxième passage de rentrer en contact avec celui qui est juste devant vous		
	27	P.	*descend de son banc et s'approche du groupe (Ade, Flo, Mar Clé et Clh) et les placent en ligne.*		
	28	P.	On se remet dans l'ordre - les élèves se remettent en ligne		
	29	P.	par exemple, Mar, elle passe, elle traverse, elle passe, elle passe		
	30	P.	*mime le trajet d'un mouvement du doigt*- puis elle prend une posture, pareil- s'adressant au deuxième de la ligne - pareil, tu passes, tu passes et tu prends un contact sur Mar, (2'') ce que tu veux ta main, ta cuisse, ta tête, P démontre à chaque fois - ce que l'on veut, d'accord ?		
	31	P.	Et on essaie de voir si c'est difficile, pas difficile et on essaie de définir en quoi c'est plutôt difficile ou pas difficile dans la posture expressive, on y va ? (2'')		
	32	P.	d'abord je mets la musique. Quand je mets la musique simplement un passage, on s'immobilise et on va faire en fait ce qu'on appelle à la fin la statue de Léonard (2'') allez, on démontre.		
	33	Gpe Ade	*Démontre*		
	34	P.	Allez, tu passes (s'adressant à Mar), la balle passe au travers des postures, toc tu es arrivée, tu t'immobilises et tu cherches un contact		
	35	Mar	*s'agenouille, et tend le pied pour le mettre en contact avec le pied de Flo*		
	36	Chl	*fait circuler sa balle autour de ses partenaires, arrive près de Mar se penche pour poser la main sur le dos de Mar*		
	37	Clé	fait circuler la balle autour des corps de ses partenaires, arrive à hauteur de Chl et pose la main sur son épaule.		
	38	P.	c'est très difficile ça ! On est d'accord » (ton ironique)		
	39	E	(rires)		
5'25	40	P.	Allez, on enchaîne, vous y allez tous ! » (les élèves se répartissent en groupe dans la salle.	P se dirige vers la sono et met la	

				musique.	
					Séq 3 : (Première expérimentation groupe de Val)
	41	Bra	*Le groupe de garçons (Val, Bra, Ale et Ant) 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*	Gpe Val en statue	Scène 1 : 2'02
	42	Ant	*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.*		
	43	Ant	*Il maintient la posture « effondrée » : allongé au sol la jambe gauche recroquevillée, la jambe droite tendue en l'air et le bras gauche tenant la jambe de Bra qui repose sa main gauche au sol pour ne pas tomber, pour ensuite la relever.*		
	44	Bra Ant	*Bra et Ant maintiennent leurs postures pendant l'arrivée de Val.*		
	45	Val	*Val arrive à hauteur d'Ant et touche avec sa balle l'entre jambes d'Ant qui referme aussitôt la jambe droite levée en riant. Val se met à quatre pattes au sol puis se ravise en se relevant, lève une jambe et cherche un point de contact avec la cuisse sur le pied droit (levé) d'Ant.*		
	46	Val Ale	*Après quelques sursauts, Val vient poser sa fesse sur le pied droit d'Ant. Ale arrive il pose la main sur l'épaule de Val et lève lui aussi la jambe, ce qui déséquilibre le couple.*		
8'05	47	Gpe Val	*Ils se remettent en place en oscillant pour retrouver l'équilibre. Bra se relève, fait circuler sa balle pour se stabiliser en fin de parcours, en quadrupédie ventre au plafond face à Ale. Il recherche avec le genou un contact avec le pied soulevé d'Ale.*	Bra fait circuler sa balle	
					Scène 2 :
8'25	48	P.	*arrive et 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.*	P. arrive	
	49	Ant	*Ant se relève fait circuler la balle, à la fin de la chaîne il s'allonge près de Bra en cherchant à*		

			retrouver la posture validée par P.		
9’31	50	P.	*détache son regard du groupe car il est attiré par un autre groupe (groupe Adr). Ce groupe est à la queue leu-leu en appui sur les mains avec une jambe en l’air qui est en contact sur le dos du suivant.*	P. rejoint le gpe de Pau en statue renversé	
	51				Séq 4 : (1’55) (explication de P. à la classe)
9’50	52	P.	Top venez là !, chut, (les élèves se rapprochent de P.)	Les élèves entourent P.	
	53	P.	Dans trois semaines, on va vous demander de faire des postures expressives difficiles. A votre avis c’est quoi difficile, est ce que c’est difficile d’être comme ça (P. se tient droit en LDV)		
	54	E	Non		
	55	P.	Sur quoi peut-on jouer ?		
	56	é	Sur l’équilibre		
	57	P.	Equilibre quoi ?		
	58	Ant	*qui se tient devant P en équilibre sur une jambe* : On enlève une jambe.		
	59	P.	*le désigne du doigt :* On enlève une jambe (2’’) ça veut dire qu’on enlève un maximum d’appuis, moins j’ai d’appui plus c’est difficile, (2’’) 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.		
	60	P.	*montre l’espace où le groupe de Paul était en renversement avec une jambe posée sur le partenaire placé derrière* (3’’) certains étaient à l’ENV…à l’ENV… ?		
	61	P.	interroge les élèves du regard (il amorce la réponse les élèves)		
	62	E	en chœur : (2’’) VERS !		
	63	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.		
	64	P.	On va essayer de travailler comme ça, des statues de Léonard (2’’) La statue, elle doit être la plus difficile possible, ça doit être limite, un courant d’air peut démolir la statue. Alors moi je me place en tant que spectateur, vous donnez à voir votre statue là-bas. (Il désigne du doigt la zone des spectateurs.)		
11’45	65	E	*se dispersent par groupe.*	Les élèves se	

				dispersent	
					Séq 5 : (nouvelle expérimentation Groupe de Val, Bra, Ant et Ale
					<u>Scène 1</u> (1') :1er essai
12'34	66	P.	met la musique « Charlie Chaplin »		
	67	E	*Les garçons se sont placés de profil par rapport aux spectateurs comme pour le premier exercice.*	Gpe Val de profil	
	68	Gpe Val	*Ant est en quadrupédie ventrale avec les pieds décalés en appui sur un avant-bras, l'autre bras fléchi est en l'air, son buste est tourné vers 5, vers ses camarades. 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,*		
	69	Val	*s'allonge et cherche avec le pied gauche un contact avec l'avant-bras d'Ant. Ce contact devient alors appui.*		
	70	Jor Ale	*Bra et Ale observent la scène.*		
	71	Bra	*Bra saute à son tour au-dessus d'Ant (saut de type « saut de chat tournant ») ne passe aucune balle autour des corps des partenaires, et se stabilise en posture avec la main et la jambe gauches au sol, son bras droit et sa jambe droite sont levés, le buste orienté vers les spectateurs, il est en contact par l'avant-bras avec le dos de Val.*		
13'34	72	Ale	*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.*		
14'					Scène 2 : (1'06) deuxième essai !
	73	Gpe val	*Les garçons sont en ligne en posture LDV face au public. La musique a changé, c'est une musique très mécanique.*	Gpe Val face public en LDV	
	74	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 et de la jambe d'Ale puis réalise une sorte de roue pour atterrir au sol le ventre en l'air, en appui sur deux pieds et une main, l'autre bras en l'air.*		

	75	Val	*s'engage sur un rythme lent autour du cou de Bra puis rapide autour des jambes d'Ale puis il marque une pause, puis repart sur un rythme rapide pour franchir en saut type ventral Ant au sol, il se réceptionne et marque une posture allongée au sol en essayant de trouver un contact avec sa jambe sur la main levée d'Ant, son autre jambe est passée sous Ant. Il pose sa main sur le dos d'Ant ce qui crée un appui pour Ant qui est en équilibre prolongé.*		
	76	Bra	*attaque son chemin rapidement autour du bras d'Ale puis très lentement autour de sa jambe puis il passe sa balle rapidement autour des jambes d'Ant et Val allongés, il s'allonge auprès de Val en cherchant à s'imbriquer dans la posture allongée de Val, il pose main gauche au sol, se met en équilibre sur jambe gauche, il lève bras droit et jambe droite, son buste est en contact avec le bras gauche levé de Val.*		
	77	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.*		
15'06	78	P	*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 !	P. au gpe c'est super !	
15'26	79				<u>Scène 3 :</u> (1'01) commentaires de P. au groupe
	80	P.	*s'assoit près du groupe qui est resté dans sa statue Léonard.* C'est très bien, mais comme vous êtes imbriqués et que c'est compliqué, est-ce que vous allez pouvoir le refaire. Il va falloir repérer sa position. Est-ce que vous allez vous en souvenir tout à l'heure ? (2'') Est-ce que vous en êtes capables ?	P. discute avec le gpe de Val	
	81	Val Jor	d'une même voix : Oui !		
	82	P.	Alors une chose, pour que ça aille un peu plus vite il faut enchaîner plus vite, quand l'un est passé on passe et on enchaîne (*P. fait des « vagues » avec le doigt pointé*)		
	83	Val	On fait des variations ?		
	84	P.	Si tu fais des variations il faut montrer la balle (.) si tu fais un ralentissement il faut montrer la balle (.)		

	85	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*.)		
	86	Bra	Moi je sais, je sais, M'sieur, il faut se mettre derrière pour montrer la balle par devant !		
	87	P.	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 Léonard, c'est ça qui est important.		
	88	P.	(*indique le public avec le doigt*) (2'') Bon, on enchaîne, dès que le copain est passé, on passe vite.		
	89	P.	va suivre le groupe d'Ade qui peine à jongler sur la posture hip-hop choisie. P. conseille et démontre.		
16'27	90	P.	Demande aux élèves de se regrouper près de lui	Les élèves s'approchent de P.	
18'05					<u>Scène 4</u> (1'02) : Regroupement : et maintenant la statue Léonard jongle !
	91	P.	devant les élèves regroupés devant lui : Il y a quelque chose que je ne vous ai pas dite (2'') (il répète) Il y a quelque chose que je ne vous ai pas dite (2'') c'est que la statue de Léonard, n'est pas une statue fixe, c'est une statue vivante (2'') c'est une statue de jonglage (2''). Donc, en plus de ce que vous avez fait, il faut me présenter <u>une photo, une statue</u> (2'') et puis la statue elle va commencer à se mettre en route. (*P. remue les mains devant lui*)	P. face aux élèves il y a quelque chose que je ne vous ai pas dite !	
	92	P.	Peut-être que tout le monde ne va pas se mettre à jongler en même temps, mais la statue est animée (2'') ça va être difficile parce que justement on a des positions bizarres (2'') en plus il va falloir faire un jonglage qu'on va essayer de ne pas laisser tomber (2'') ça c'est difficile, d'accord ? (2'') alors ceux qui ne peuvent faire que ça (***P.*** *démontre un 4 (balle verticale) avec un geste étriqué*) ils font que des 4.4, ceux qui peuvent faire des choses plus élaborées, dans toutes les familles de jonglage qu'on a vu, alors ils font ça.		
	93	Flo	Ben oui, mais nous on a une qui est sur ses deux mains		
	94	P.	Elle se débrouille (2'') elle supprime un appui et jongle avec l'autre (.) allez, c'est reparti !		

	95	E	*se dispersent en groupe de travail.*		
19'07		P.	*après avoir circulé sur les autres groupes revient au groupe de Val.*	P. retrouve le gpe	
					<u>Scène 5 (25'') :</u> Et si on trouver des postures de départ plus sympas?
	96	Val Bra	sont en LDV. *P. s'approche* : Il faut trouver des postures de départ plus sympas que le LDV.	P. s'approche du gpe de Val	
	97	Ant	*commence à faire circuler la balle*		
	98	Bra	*met alors un genou au sol*		
	99	P.	*saisit le bras de Val pour l'entraîner vers Bra*		
	100	Val	*pose le pied sur Bra et fait un salut militaire.*		
	101	Ale	*se place alors face à Val et pose un pied sur l'autre genou de Bra.*		
	102	Ale	*se place alors face à Val et pose un pied sur l'autre genou de Bra.*		
21'05	103	P.	Oui, pourquoi pas et *il s'éloigne.*	Le gpe est en statue.	
22'03					<u>Scène 6 :</u> Troisième essai (34'')
	104	Gpe Val	La posture de départ est complètement changée par rapport au passage précédent (LDV à la chaîne). Ils sont tous dans des positions de départ différentes.	Ant entame la circulation de sa balle dans la statue	
	105	Val	*est au garde à vous, avec une main qui fait le salut militaire, il a un pied posé sur Bra agenouillé.*		
	106	Ale	*fait face à Val et est en équilibre sur un pied avec le poing sur la bouche (comme si il jouait de la trompette).*		
	107	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.*		
	108	Ant	*passe la balle autour du bras et de la jambe d'Ale 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.*		
	109	Val	*passe sa balle autour de la jambe fléchie de Bra agenouillé, puis il la passe autour de son cou, puis il passe deux fois de suite autour du cou d'Ale. 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 en prise supination		
	110	Bra	*dès que Val a réalisé la circulation autour de lui a entamé sa circulation sous les genoux d'Ant et de Val. 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.*		
22'37	111	Ale	*Ale arrive à son tour, il pose une main sur l'épaule de Bra et jongle.*	Posture finale du gpe	
	112				Scène 7 : on enchaîne maintenant la machine simple à jongler avec la machine complexe !
23'02	113	P.	rappelle alors à voix haute pour la classe : On fait l'ensemble de la machine maintenant (2'') on fait l'ensemble avec le jonglage de la semaine dernière.	P. face à Val	
31'19	114	E	*Révisent leur machine avec le jonglage.*		
				Val retourne dans son espace d'entraînement	
31'20	115				Scène 8 : (2'48) 4ème essai et Intervention de P. sur le groupe de Val
	116	Ant	P. est assis dans la zone de spectateur. *Ant est de profil par rapport à lui. Il est en appui sur les deux pieds, le buste face au plafond et une main avec un bras tendu en l'air. Il jongle avec cette main. Val est allongé à ses côtés avec une jambe posée sur la cuisse d'Ant et jongle aussi.*	P. face au grpe de Val	
	117	P.	Elle est super cette posture, il faut la garder, elle est <u>super difficile</u> (2'') Ce que tu fais c'est <u>vachement difficile</u> (2'') ça il ne faut pas le louper (.) il faudra bien le noter sur le carnet de création tout à l'heure.		
	118	Jor Ale	Pendant ce temps Bra et Ale réalisent les mêmes postures vues précédemment. La statue s'écroule.		
	119	P.	Ce qu'il faudrait les garçons (2'') venez ici (.) (Les garçons s'assoient en face de P.) quand est-ce que on la stoppe la statue et que l'on passe à autre		

			chose ?		
	120	Ant	*S'effondre et montre des signes de fatigue*		
	121	P.	(regarde Ant) (2'') ouais c'est fatigant (2'') (*Il s'est assis près du groupe)*		
	122	Ant	Ben euh, quand Ale commence à faire circuler sa balle		
	123	P.	Bon, Ale comme t'es pas super à l'aise avec ta main et tout ça, il faudrait un signal pour dire (2'') parce qu'après, vous enchaînez avec quoi ?		
	124	Val	Avec l'isolation.		
	125	P.	Avec l'isolation (2'') bon il faudrait donner, Ale un signal sonore ou autre chose pour dire aux copains, je me suis arrêté (*P. s'immobilise*) toi, alors tu commences l'isolation, (2'') c'est-à-dire tu commences ton truc où ta balle t'entraîne *(P. lève le bras*) s'adressant aux autres - c'est quoi votre première isolation ?		
	126	Val	démontre l'isolation avec une descente de la balle.		
	127	P.	Bon, Ale tu te mets sur le côté, tu fais, entraîné par ta balle dans un autre espace et tu commences le jeu de théâtre (*P indique des directions avec le bras*) je ne veux pas dans votre groupe qui est super, (2'') que tout le monde regarde Val à chaque fois. (.) Chacun, vous devez être dans votre personnage. (2'') 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 *(il fait mine de regarder sur le côté, deux fois de suite)* (2'') chacun est dans son personnage		
	128	P.	Allez, on y va (3'') Top, Top, Top *(il arrête les élèves qui se levaient*)		
	129	P.	Au gpe : C'est quoi le signal ?		
	130	Ale	Quand j'arrive près de Bra		
	131	P.	Non, il faut quelque chose qui percute, il y a du bruit, la musique.		
	132	Ant	On fait ça, dit-il en donnant un coup de pied dans le dos de Bra.		
	133	Jor	se lève en riant.		
	134	P.	Non, non (3'') ah d'accord on fait un signal comme ça ? (.) d'accord ! (.) Donc toi t'es là dit à Ale en s'approchant de lui. (.)Tu sais ce que tu peux faire ?		
	135	Ale	reste muet		
	136	P.	Pique lui son œil ! (2'') toi tu as ta balle (2'')		

			comment tu peux faire pour lui piquer son œil ?		
	137	P.	*donne une balle à Ale et désigne Bra. Ale pose la balle sur l'œil de Bra et la retire doucement*		
	138	P.	Eh, tu lui arraches son œil ! Tu crois que c'est facile à venir ?		
	139	Ant	*pose alors 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.*		
	140	P.	A Ale : Allez vas-y, montre que c'est dur !		
	141	Ale	*laisse maintenant plus longtemps la balle dans l'œil de Bra et fait quelques mouvements d'extraction. La balle « sort ».*		
	142	Bra	*porte sa main à l'œil* et gémit : Aie ! Aie ! Aie !		
	143	Val Ant	*Pendant ce temps Val et Ant s'entrainent l'un sur l'autre sur « la scène de l'extraction ». Ils apprécient visiblement ce jeu.* (Rires)		
	144	P.	A Ale : Et là tu pars dans ton personnage (2'')		
	145	P.	A Bra pareil (.) tu lui ARRaches (Il désigne Ant)		
	146	Bra Ale	*accueillent la proposition avec un large sourire*		
	147	P.	Allez ! vas-y ! vas-y ! (2'') tu lui arraches l'œil ! *(il désigne à Bra, Val)*		
	148	Bra	*se lève, se présente devant Val et lui met sa balle dans l'œil de celui-ci*		
	149	Val	*tressaute plusieurs fois puis une fois la balle extraite, s'écroule sur le sol.*		
	150	P.	Allez, on enchaîne, ça c'est le signal (2'') Val (…) pareil (*en désignant Ant*). *Aussitôt Val pose la balle sur l'œil d'Ant et simule l'extraction de l'œil.*	Val extirpe Balle de l'œil d'Ant	
34'08				P. regroupe les spectateurs	Séq 6 : (spectacle)
38'02					Scène1 : 4'03 : Discussion autour du passage du gpe de Val
	151		Le groupe qui vient de passer s'assoie face aux spectateurs, P. est assis entre les groupes de spectateurs et d'acteurs.	Gpe assis	
	152	P.	C'est quoi leur point fort ?		
	153	é	L'isolation m'sieur !		

	154	P.	vous êtes dedans, (*P montre du doigt le groupe qui vient de passer)* il faut en faire encore plus, (2'') c'est sympa, c'était difficile ?		
	155	E	Oui !		
	156	P.	rappelle à l'ordre les spectateurs : eh, eh, complexe, pas complexe leur machine, risquée, pas risquée ?		
	157	é	les positions sont sympas		
	158	P.	Les positions sont sympas, alors ça peut être aussi dans le théâtre les figures expressives.		
	159	P.	Est ce qu'il y avait tous les éléments ?		
	160	ES	Ouais !		
	161	P.	Les isolations, on les voyait ou pas ?		
	162	E	Oui		
	163	P.	(désigne Bra, le petit blond du groupe) C'est sympa ce qu'il a fait à la fin (P. fait mine de mettre sa balle dans son œil) il est dans son truc, on y croit, c'est difficile.		
	164	P.	Ecoutez-moi bien, Ant ! (P se lève) on repart en insistant sur trois choses, écoutez-moi bien : le Flash, Ant deux fois, (P. regarde Antony avec insistance) sur le flash, pour que j'ai le temps de faire une posture expressive, (.) le Flash, qu'est-ce que je dois faire absolument pour avoir le temps de faire une figure expressive ?		
	165	é	Lancer haut		
		P.	Si je la lance trop bas est ce que j'ai le temps de faire quelque chose».		
	166	E	Non !		
	167	P.	Si je la lance trop haut ?		
	168	E	Elle peut tomber		
	169	P.	Je prends des risques, trouvez ce que vous pouvez faire posture expressive soit une posture difficile sur un ou deux appuis, soit on fait du théâtre.		
	170	P.	Pensez à montrer toujours la balle aux spectateurs (2'') maintenant vous avez fait (le 4, 3, 1) ça commence à se faire mais éviter de vous mettre en ligne, levez-vous (*P désigne le groupe qui vient de passer)*		
	171	P.	Si on se met côte à côte comme ça *(Lau et Tip se mettent en ligne près de P.)* (2'') c'est sympa, mais si on fait tous, ça c'est embêtant.		
	172	P.	Qu'est-ce qu'on pourrait trouver comme autre formation que d'être aligné au garde à vous ? *(P.*		

			mime un garde à vous)		
	173	é	être séparé, décalé		
	174	P.	Etre séparé comme ça, un avant, un en arrière (il se décale par rapport à l'élève debout) en cercle (il répète la réponse d'un élève), ouais après ? (2'') on peut jouer aussi sur quoi ? (P. fait avec les mains des étages, (visiblement il veut inciter les élèves à dire différents niveaux)		
	175	P.	*Démontre, il place la première élève à genoux assise au sol, la seconde est à genoux dressés et il se place derrière les deux filles*		
	176	P.	Allez les filles 4-3-1, allez, prêtes 1, 2, 3 (les filles jonglent - ça change non ? (.)		
	177	P.	Je peux trouver ça *(il vient placer un genou au sol, légèrement en retrait derrière la fille agenouillée, il place, l'autre fille dans la même posture que la sienne de l'autre côté de la fille agenouillée* (2'') 4, 3, 1 ! (il jongle (3'') ce n'est pas dur		
	178	P.	Allez autre chose plus dur, on se met dos à dos tous les 3 et on tourne allez ! 4,3,1 ! (*les élèves et P. jonglent en tournant ensemble)*		
	179	P.	aux spectateurs : est-ce que c'est plus sympa à regarder que ça ? (*il se tient au garde à vous*)		
42'05	180	P.	Bon alors on joue sur les hauteurs (*il mime avec les mains, des étages*), on joue sur les sens dans lesquels on circule, on joue sur les orientations *(il agite les mains*), ça va ? (2'') On essaie de faire ça ?(.) Allez !	P. mime avec les mains des niveaux	

43'01					Scène 2 : (2' 19) Observation groupe garçons le groupe de Val - Musique Comelade
	181	P.	aux spectateurs : Vous savez quoi regarder ?	P. face aux spectateurs	
	182	ES	Oui !		
	183	Gpe Val	*Les garçons arrivent du coin 6. Val arrive et s'allonge au sol sur le dos, les pieds orientés vers 1 et jongle (1, 4, 3), Ant arrive en sautillant les mains sur la tête pour symboliser un chapeau pointu, il s'arrête à hauteur de Val et jongle (1, 4,3)*	Le gpe de Val entre en scène	
	184	Bra Ale	*Bra sort de la coulisse, s'assoit sur les fesses, tourne pour se retrouver dans la même posture que Val et jongle (1, 4,3). C'est au tour d'Ale qui se met à genoux près de Val (1, 4, 3), il jongle et perd sa balle.*		

	185	Gpe Val	*Ils se relèvent tous avec une remontée peu structurée puis ils réalisent le <u>Flash</u> : à chaque lancer, la réception de la balle se fait avec une posture déhanchée et une mimique du visage en direction du public, s'ensuivent trois lancers.*		
	186	Gpe Val	*Ant, Bra et Ale font tomber leurs balles, Val rigole et se moque de ses camarades en les montrant du doigt*		
	187	Gpe Val	*ils bloquent leur balle dans le creux poplité du genou et entament un jeu de poursuite de Val à la queue leu-leu en cloche pied. (Il y a beaucoup de rires et de commentaires dans le public.)*		Circulation contact
	188	Gpe Val	*Vals'immobilise en LDV face au public, au milieu de la scène, les autres font des circulations de balle en tournant autour du LDV.*		
	189	Gpe Val	*A nouveau perte des balles, Val se moque à nouveau des camarades. Ils coincent tous leur balle dans le creux du genou et entament à nouveau un jeu de poursuite à la queue leu-leu en cloche pied derrière Val*		
	190	Gpe Val	*Deuxième arrêt sur posture, Bra se met à genoux, Val se met au garde à vous avec un pied sur le genou de Bra, Ale fait face à Val et pose sa main sur l'épaule de Bra et lève une jambe.*		
	191	Ant	*fait ses circulations de balle en passant derrière ses camarades, une fois arrivé au bout de la chaine il se met en appui sur les deux jambes et une main avec le buste orienté vers le plafond. Il jongle d'une main avec une prise en supination.*		
	192	Val	*fait circuler sa balle dans un premier temps lentement puis rapidement, il saute au-dessus (saut de type ventral), se positionne allongé sur le dos et jongle à son tour (prise supination).*		
	193	Bra	*fait ses circulations avec un jeu de lenteur suivi d'un de rapidité puis prend sa posture en équilibre sur une jambe et un bras puis il jongle (prise supination).*		
	194	Ale	*ne fait aucune circulation de balle, une fois arrivé près de Bra, il met sa balle dans l'œil de Bra et fait mine de tirer.*		
	195	Bra	*se lève à son tour, place la balle dans l'œil de Val et tire. Val se relève brutalement et met sa balle dans l'œil d'Ant et tire.*		
	196	Ant	*se lève bras tendu à l'horizontale, il semble entraîné par la balle vers direction 7, il est suivi des autres qui ont la même posture balle en avant, course en déséquilibre. Ils s'arrêtent en ligne frontale dans le coin 8, ils font mine d'appuyer la balle vers le bas puis ils se mettent la balle dans l'œil, en faisant quelques pas en arrière pour marquer la force de l'impact, ils extraient la balle*		

			à deux mains, la regarde.		
	197	Gpe Val	*Puis ils font mine que la balle vient frapper leurs entrejambes avec force, ils laissent alors leurs mains entre leurs jambes. Ils sont recroquevillés et grimacent. Ils retirent la balle et à nouveau cherchent à appuyer dessus pour la faire descendre à deux mains, puis ils font le jeu de la balle collée dans la main qu'ils cherchent par des mouvements brusques à décoller vivement.*		
	198	Gpe Val	*Ils secouent alors la balle, la regardent comme pour en vérifier son contenu, et amènent brutalement la balle à leur oreille. Pendant toutes la Séq Ale et Bra sont en décalage permanent car ils imitent Val et Ant*		
45'20	199	Gpe Val	*Pour finir ils jettent leur balle au-dessus de leurs épaules, avancent vers le public et saluent.*	Le Gpe salue le public	
46'14					Scène 3 (1'10) : commentaires spectateurs
	200	P.	aux élèves spectateurs : Qu'en pensez-vous ?	Gpe de Val face aux spectateurs	
	201	ES	C'est super !		
	202	P.	Au niveau énergie ?		
	203	ES	C'est fort !		
	204	P.	Au gpe de Val J'ai bien aimé, quand vous avez marqué un rythme plus lent au LdV, car ça va vite tout le temps, on a envie de souffler de temps en temps. De plus vous avez bâclé certains éléments pour aller vite.		
	205	P.	Aux spectateurs : L'orientation, vous en avez pensé quoi ?		
	206	é	C'était bien		
	207	é	(*indique du doigt le coin 8*) Là-bas ils étaient cachés.		
	208	P.	au groupe d'acteurs : Vous étiez cachés là-bas !		
	209	Val	Alors il ne faut pas aller là-bas ?		
	210	P.	Non, tu peux rester là-bas, mais il faut donner à voir au spectateur, il faut vous arranger pour que l'on voit tout le monde, (.) d'accord ?		
	211	P.	*se dirige vers le groupe de spectateurs*		
47'24	212	P.	vous avez remarqué d'autre chose ? (2'') Alors ça vous a plu ? (2''), il faut garder les idées, étape par étape, (3'') alors on passe à un autre groupe	Le groupe d'Ade se lève	

Synopsis leçon3 :

		Indices de coupures corporelles et verbales			
Séquence Scène	durée	Début			Fin
Séquence1	2'05	P. explique la leçon au tab		Les élèves se lèvent.	
Séquence 2 : Démonstration	3'	P. explique avec le groupe d'Ade		P. « Maintenant on y va ! »	
Séquence3 : expérimentation du gpr de Val	2'02	Gpe Val en statue		P. rejoint le gpe de Pau en position renversée	
Séquence4 Explication de P. à la classe. Comment faire une « machine » difficile ?	1'55	Les élèves sont regroupés face à P.		Les élèves se dispersent	
Séquence 5 Nouvelle expérimentation Groupe de Val	4'09				
Scène1 Premier essai	1'	Gpe Val de profil Ant en trois appuis au sol		Chute de la statue	
Scène 2 Deuxième essai !	1'06	Gpe Val face public en LDV		P. au gpe : « c'est super ! »	

Scène3 Commentaires de P. au groupe de Val	1'01	P. est face au groupe de Val		« Allez on réessaie ! » Le gpe se lève	
Scène4 et maintenant la statue Léonard jongle !	1' 02	Il y a quelque chose que je ne vous ai pas dit !		P. : « C'est reparti ! »	
Scène 5 : Commentaires de P. au groupe de Val « Et si on trouvait des postures de départ plus sympas? »	25''	P. s'approche du gpe de Val en LDV		Le gpe de Val est en posture	
Scène 6 : Troisième essai	34''	Ant entame la circulation de sa balle dans la statue		Posture finale du gpe	
Scène 7 : P. interpellé par Val et Al	33''	P. face à Val et Alex		Val retourne dans son espace d'entraînement	
Scène 8 : 4ème essai et Intervention de P. sur le groupe de Val	(2'48)	P. observe le gpe de Val en action		Val extrait la balle de l'œil d'Ant	
Séquence 6 : Spectacle et commentaires					

Scène 1 Discussion autour du passage du groupe d'Hel	4'03	Au gpe d'Hel : Allez asseyez-vous !		P. s'éloigne : « Allez c'est parti et après on passe ! »	
Scène 2 Observation groupe garçons le groupe de Val.	2'19	Le gpe de Val entre en scène		Le gpe de Val salue le public	
Scène 3 commentaires spectateurs	1'10	Le gpe de Val face aux spectateurs		P. : « Allez un autre groupe ! » le gpe d'Ade se lève	

Leçon 4 : Description précise des Séquences leçon 4 : le récit sous forme de séquence et de scènes.

Déroulé temporel	TDP Ou *TDA*	Acteurs	Transcription	Marquages de découpage	Séquence scène
	0'				Séq 1 : (6'45) Appe et explications
	1		Les élèves sont sur le banc, Mar et Pauline ont des costumes : toutes deux portent des grandes chaussettes rayées, Mar a un chapeau sur la tête et Pauline porte des antennes de coccinelle et des grosses lunettes	E assis devant tableau	
	2	P.	On reprend (2'') Chut ! on fait attention maintenant, on profite qu'il n'y a pas de bruit à côté (2'') Hel s'il te plait (2'') alors on est à la quatrième séance, on essaie de se resituer un peu dans le cycle séance 1, séance 2, séance 3, on a construit une machine qui au départ était simple et qui est devenue de plus en plus complexe, au fur et à mesure des séances. Aujourd'hui, on ne va pas la reprendre cette machine-là, on la reprendra à la séance suivante, jeudi (2'') d'accord ? (.) on va se remémorer de tout ça, ce soir avec les images, vous allez voir ce que vous avez fait (2'') on		

			va essayer de se remettre ça en mémoire (2'') Séance 4 et séance 5, on est sur la constitution d'un deuxième événement (.) d'accord ? (2'') on va appeler cela une phrase en poids contrepoids (2'') j'en dit pas plus, on va voir au fur et à mesure de la séance ce que cela veut dire une phrase en poids-contrepoids (.) d'accord ? (2'') Sur notre spectacle de cirque donc Là, nous avons notre scène avec les quatre coulisses et là les spectateurs -		
	3	P.	*dessine l'espace scénique divisé en quatre zones*		
	4	P.	On va vous demander d'enchaîner trois types d'événements. Le premier type d'événement : la machine complexe qu'il va falloir placer par exemple pour un groupe de là à là »		
	5	P.	*trace une flèche sur le carré dessiné représentant l'espace scénique*		
	6	P.	deuxième type d'événements ce sera les phrases en poids contrepoids. Il y en aura deux à faire. Vous allez les placer là où on veut. Ça peut être avant ou après la machine complexe, peu importe, d'accord ? (2'')		
	7	P.	Mais aujourd'hui on va les concevoir. Il y aura d'autre événement mais je n'en parle pas encore. Le spectacle ça va être quoi ? (2'') : ça va être une entrée, ça va être trois types d'événement que l'on va articuler comme on veut, dans le sens que l'on veut et une sortie.		
	8	P.	Pour l'instant 2ème type d'événement (2'') Alors on repart sur un spectacle de cirque, j'aimerai 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 ?(.) Vas-y !		
	9	P.	*désigne un élève et répète ses propos* : Parce que c'est rigolo, il peut y avoir de l'humour (.), c'est une solution. (*il inscrit sous le mot cirque : humour)* Après ?		
	10	P.	*désigne un autre élève* qui répond « Original ! » (*P. inscrit sous le mot cirque original*)		
	11	P.	Original ça veut dire quoi ?		
	12	é	Faire des postures bizarres, expressives		
	13	P.	Ouais, on avait appelé cela des postures expressives, que l'on n'a pas l'habitude de voir (2'') on se souvient de ça ? (2'') On va en reprendre, je vais vous demander aujourd'hui dans les exercices de faire des figures expressives(…) Donc on va en reprendre		

			Après ? (.) qu'est ce qui est sympa ? (.)		
	14	é	C'est spectaculaire !		
	15	P.	*écrit le mot au tableau*		
	16	P.	Pourquoi c'est spectaculaire ?		
	17	é	C'est un peu original mais super-bien fait (3'')		
	18	P.	Super bien fait, donc c'est beau. Mais spectaculaire ça peut être quoi aussi ? (2'') quelque chose de spectaculaire ça peut être quoi aussi ? (2'')		
	19	é	c'est difficile		
	20	P.	inscrit le mot spectaculaire et difficile au tableau		
	21	P.	Pourquoi c'est difficile ? (2'') Qu'est ce qui pourrait être difficile dans ce que l'on fait (.) en quoi ce que l'on fait, c'est difficile Val ?		
	22	Val	Tenir des positions spéciales en équilibre		
	23	P.	Tenir des positions difficiles où l'on joue avec son équilibre		
	24	P.	écrit le mot équilibre sur le tableau.-		
	25	P.	Donc là, par rapport à l'équilibre, c'est difficile car il faut donner l'impressionner que l'on risque son équilibre, mais il ne faut pas le risquer. Aujourd'hui on a voir ça aussi. Comment donner l'impression que l'on risque de se casser la figure mais qu'en même temps on est en sécurité et que l'on ne risque pas de faire pas mal à l'autre (2'') D'accord ?		
	26	P.	Aujourd'hui pour que ce soit plus facile, vous allez constituer les équipes et mettre des maillots de couleur, pour que l'on puisse voir comment ça fonctionne (2'') Dans le premier exercice vous allez vous répartir dans l'ensemble de la scène et vous avez vu j'ai mis une croix dans le milieu ? (.) on a réparti en quatre espaces la scène (P. montre sur le tableau l'espace scénique divisé en quatre zones)		
	27	P.	vous allez vous arranger pour être un par carré voire deux pour les groupes de cinq (.)		
	28	P.	Donc, au départ je vais vous demander de circuler comme vous voulez dans tout l'espace, dans tous les sens que vous voulez, sur la musique, en faisant en sorte, et c'est là la difficulté que l'on ne soit jamais à deux dans un même carré. Obligatoirement un par espace, ça veut dire que celui-ci doit être là, l'autre là-bas (2'') ça veut dire Hel que si tu es		

			dans ce carré, là, l'autre doit passer dans un autre, d'accord ?		
	29	Hel	ouais (2'') ouais (.)		
	30	P.	distribue les dossards aux groupes.	Distribution des dossards	
6'45	31	E	se placent dans l'espace scénique quadrillé en quatre espaces identiques et marchent sur la musique dans le sens inverse des aiguilles d'une montre. Certains lorsqu'ils se rencontrent se bousculent un peu.	E sur scène se déplacent en marchant	Séq 2 : (3'54) « S déplacer e occupant l'espace d façon variée »
	32	P.	*est à l'extérieur de l'espace près de la sono. Il arrête la musique* et dit « posture expressive ». Peu d'élèves s'exécutent, un élève se met en fente avant.		
	33	P.	Allez ! Posture originale		
	34	Mar	*met les mains sur son chapeau et se met en équilibre sur un pied. Ade est sur un pied*		
	35	E	*Certains élèves s'observent afin de se placer dans des espaces différents de leurs partenaires.*		
	36	Val	*se positionne à l'intersection des quatre espaces et ne bouge plus.*		
	37	P.	Maintenant j'aimerai que l'on occupe aussi les côtés là-bas il y a personne, là-bas il y a personne » (il désigne les coins des espaces) Maintenant on va jouer, comme pour un DVD, on va jouer sur marche arrière, ralenti, arrêt sur image. Attention à chaque fois que vous allez changer de zone, vous allez devoir changer quelque chose et en plus il faut faire en sorte que les joueurs soient dans des espaces différents. Allez ! On essaie ça !		
	38	E	se déplacent en avant, en arrière, certains glissent, un au ralenti, un en sautant en pieds joints, un en tournant		
	39	P.	Stop, là-bas il y a personne, là-bas il y a personne (il désigne les zones) on se répartit (*les élèves s'exécutent*)		
	40	P.	Il faut que l'on voit bien la différence entre accéléré et ralenti. (2'') Allez !		
	41	E	Les élèves s'exécutent (on voit davantage de ralenti et une volonté pour quelques-uns d'occuper les espaces libres)		
	42	P.	*Arrête la musique* et crie : postures expressives !		
	43	E	certains élèves se mettent en équilibre sur un		

			pied		
10’ 39	44	P.	Allez ! Asseyez-vous !	Les élèves s’assoient	
	45				Séq 3 : « le f imaginaire »
					Scène 1 : (2’05 Explication. Démonstration P. e Ade
	46	P.	Maintenant tu te lèves à Ade *qui s’exécute.*	P. et Ade debout devant la classe assise	
	47	P.	On attache son partenaire à un fil imaginaire à une partie du corps. Tu choisis quelle partie du corps.		
	48	Ade	*montre son genou.*		
	49	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 ? (2’’) Allez ! je tire sur le fil, je tire sur le fil		
	50	Ade	*se met à sauter à cloche-pied derrière. P. qui marche à reculons, le bras tendu vers le genou de l’élève.*		
	51	P.	je tire sur le fil, je tire sur fil, stop (*il s’immobilise, l’élève reste en équilibre sur un pied les bras ouverts.*)		
	52	P.	Aux élèves assis : Vous allez tous choisir une partie du corps, n’importe quelle partie du corps, on va tous essayer ça. Alors attention 1 : on utilise les quatre carrés et tous les côtés de l’espace, 2 : on joue sur les contrastes, dans les ralentis accélérés, on joue là-dessus, et on est sur le fil imaginaire (2’’) Allez, on est là-dessus !		
	53	E	*Les élèves se lèvent et se placent par deux en face à face*		
12’ 44	54	P.	Non ! Vous êtes seuls et vous imaginez que votre partenaire vous entraîne (…) attention, je veux voir quelque chose d’original, quelque chose qu’on ne voit pas tous les jours, attention c’est parti !	P. face à la classe qui se lève	

					Scène 2 : (2’43) 1e essai « le f imaginaire »
	55	E	*Les élèves évoluent : un que l’on devine tiré par le front comme Val, l’autre par le bras, l’autre par la jambe, une par l’oreille.*	E évoluent tirés par une partie du corps	
	56	P.	Attention à l’espace ! Attention top photo ! Là, là il n’y a personne, ce n’est pas normal (2’’) allez on se replace, là il n’y a personne ce n’est pas normal		
	57		Les élèves se replacent		
	58	P.	les oranges sont bien répartis ? (2’’) les verts ? Ouais ?		
14’ 27	59	P.	*remet la musique, les élèves reprennent leur circulation. Certains sont à cloche pied, d’autres se mettent au sol, d’autres foncent la tête en avant comme Val.* Il y a peu de prise en compte des autres élèves du groupe et peu de variation d’énergie. La musique très dynamique n’est pas favorable à la lenteur	E en mouvement	
15’ 31	60				Scène 3 : (1’32 Consignes pour le spectateurs et le acteurs : « On croit, on n’y cro pas ?)
17’ 03	61	P.	aux spectateurs assis : *Verts et bleus ici, vous êtes les spectateurs, la question qu’on va se poser est : on y croit ou on n’y croit pas ? P. se dirige vers les acteurs* et répète plusieurs fois la question qu’on va se poser est « on y croit ou on n’y croit pas » ?		
				P. face aux élèves spectateurs	Scène 4 : L spectacle (group d’Adr (dossard noirs) et groupe d Val (dossards oranges) 1er tableau : (1’58 Premier essai
	62	E	sont répartis dans les quatre espaces.		
	63	P.	Attention on y va, attention posture pour démarrer.		

	64	E	hésitent puis se placent dans des postures plus ou moins précises. La musique démarre. Adr fonce la tête en avant, Val tourne sur lui-même sur un pied, l'autre jambe levée, Ade est à cloche-pied, Mar est à cloche pied et saute en arrière. Un élève se déplace en arrière en glissant sur les fesses. Seul Adr joue sur les énergies.		
19' 01	65	P.	Stop, photo (*les élèves s'immobilisent*)		
	66				2ème tableau (2'44)
	67	P.	aux spectateurs : alors on y croit ou pas ? (2'') Mari tu y crois ou pas ?		
	68	Mar	AH NON !		
21' 45	69	P.	Mari n'y croit pas, il va falloir, il faut montrer jusqu'au bout par quoi on est tiré.		
22' 20					3ème tableau (1'01) deuxièm essai reprise d spectacle
23' 21	70	E	Reprennent les circulations. Par exemple Adr tiré par la tête s'allonge au sol et se traîne. Val tiré par les fesses bascule vers l'arrière et se traîne aussi au sol. P. : « top photo » les élèves s'immobilisent.		
24' 04	71				Scène 5 : (2'33 Démonstration de E sur le fil imaginaire
	72	P.	Venez là (*les élèves s'approchent).* On reprend le fil imaginaire.		
	73	P.	sollicite Ant en démonstration. Imaginons qu'il est attachée par la main (il. prend la main d'Ant		
	74	P.	(se place à côté d'Ant) Soit il se déplace comme ça. (*P. lève le bras avec une main relâchée et se déplace en marchant)* soit vraiment il est tiré par le fil, il est vraiment tiré.		
	75	P.	*saisit la main de l'élève et l'entraîne rapidement. L'élève court le bras tendu avec précipitation. Ils s'arrêtent tous les deux.*		
	76	P.	Alors attention maintenant, tu es tiré par le fil, vas-y !		

	77	Ant	*s'exécute et reprend le même déplacement que lorsqu'il était tiré par P.*		
	78	P.	(Semble satisfait) Voilà !		
	79	P.	à Val : tu es tiré par quelle partie du corps ? (*Val porte la main sur sa tête*) La tête ? (2'')		
	80	P.	Attention ! Etre tiré par l'oreille, c'est pas pareil, qu'être tiré par le menton !(2''). (Adr désigne alors le sommet du crâne).		
	81	P.	Je te tire par le sommet du crâne, allez ! (*Tous les deux s'engagent dans cette action. Ils s'arrêtent*)		
	82	P.	Allez ! je tire par l'oreille (*Val s'exécute penché sur le côté, il se déplace en pas croisés.*)		
	83	P.	Tiré par le sommet du crâne, ce n'est pas pareil que par l'oreille !, cela ne produit pas le même effet.		
26' 37	84		Inversement des groupes : les acteurs deviennent à leur tour spectateurs.		
27' 59					Scène 6 : (2'23 C'est au groupe d Jim et groupe d'Ad de montrer « leur fils imaginaires »
	85	P.	Est-ce que vous êtes bien répartis ? (2'') Allez postures expressives, postures !		
	86	E	Jim se met en écart facial, Ade fait une planche avec un bras tendu devant, d'autres se mettent en équilibre sur une jambe. Une autre se met en fente avant avec un appui manuel au sol.		
	87	E	(sans musique). Les élèves démarrent l'action : les déplacements sont variés dans les niveaux et orientations (à plat ventre sur le dos, en avant arrière, latéral (tiré par les oreilles) mais les variations de vitesse ne sont pas utilisées : toujours rapide. Il y a une prise en compte du placement des partenaires : dès qu'un partenaire arrive dans un espace, il y a l'intention de rééquilibrer l'espace.		
	88	P.	aux spectateurs : On y croit ou on n'y croit pas ?		
	89	é	Non pas Hel !		
	90	P.	*remet la musique les élèves reprennent, Hel marche alors, l'air désabusé,* visiblement vexé par la remarque.		

	91	P.	l'encourage : Allez !		
	92	Flo	est allongé au sol sur le ventre et fait mine d'être tiré par les mains mais il résiste puis rampe vers l'avant		
	93	P.	aux spectateurs (il pointe du doigt Flo) Il y a de super idées !		
	94	ES	Oh oui!		
	95	P.	Allez, on observe une seconde, Flo montre, c'est bien !		
	96	Flo	Oh non !, non !		
	97	P.	Bon allez, allez, que les verts » dit-il en mettant la musique (pensant enclencher Flo dans le mouvement du groupe). Les autres verts se mettent en mouvement sauf Flo qui marche en se grattant la tête.		
	98	P.	Allez aux bleus (2'') mais les verts le referont après »		
	99	Gpe Hel	se met en mouvement sauf Hel qui a les mains sur les hanches. Jim est au sol et roule sur le sol dans le sens longitudinal puis il effectue des roulades arrière sur l'épaule. Jor est tiré par le coude, Lau par la main.		
	100	P.	Top photo !		
	101	P.	Allez les verts (.) Répartissez-vous, répartissez-vous		
	102	E	Une est tirée par la main. L'autre par les fesses, chute vers l'arrière se relève et reprend son déplacement.		
	103	P.	Top photo !, allez les bleus à vous ! Les bleus s'engagent, Hel fait une roulade, les autres ont les mêmes déplacements que dans le passage précédent.		
	104	P.	c'est bien, venez ici !		
	105	E	viennent s'asseoir.		
30' 22	106	P.	aux élèves : Alors maintenant vous allez bien écouter car sinon vous n'allez pas comprendre ce qui va s'enchaîner. Maintenant on va jouer à un jeu qui s'appelle « la statue et le sculpteur »	Elèves assis devant P.	
					Séq 4 : « La statue e le sculpteur »
					Scène 1(3'05) Démonstration e explications

	107	P.	On repart de ce que l'on a fait, on circule chacun dans les espaces et sur le groupe de cinq, il y en a deux qui s'arrêtent en statue (*P. se tient droit les bras le long du corps*) au maximum, les autres vont rejoindre les statues, ce sont les sculpteurs. Ils se placent à côté de la sculpture	Jor est près de P.	
	108	P.	*(se place de profil par rapport à Jor*) et on place une main sur le ventre, une main sur le dos de la statue, j'amène ma statue au sol d'abord verticalement (*Jor sous l'action de P. fléchit les genoux, pour se mettre à genoux*) et ensuite je vais l'accompagner doucement pour l'allonger sur le sol. (*Jor est allongé au sol par P.)*		
	109	P.	Le sculpteur (2'') 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 et sur la deuxième statue, (*P. mime les gestes évoqués*)		
	110	P.	je vais le reprendre au sol lentement (*Jor se replace sur les genoux*) et après je vais le remonter (*P. se place derrière Jor, les deux mains placées sur les bras de Jor pour le relever verticalement*) (2'') A partir de là on re-circule et on inverse les rôles (2'')		
34' 37	111	P.	a1lez les oranges à vous ! (2'') On se répartit et nous, on regarde comment ils font. *(P. met la musique de Charlie Chaplin*).		
					Scène 2 (2'45) : l groupe de Val (le oranges démontren sous la directive d P.
	112	P.	D'abord on circule normalement *(les « oranges » circulent, le gpe de Val Val tiré par les fesses, deux autres font le même mouvement, Ant tiré par le crâne et très vouté se déplace lentement*		
	113	P.	Allez statue ! *Deux élèves dont Val, s'immobilisent, les deux autres se déplacent rapidement vers les statues et les manipulent lentement comme indiqué par P.*. (Le contraste vite –lent est perceptible)		
	114	P.	On va chercher l'autre (*les sculpteurs s'exécutent et changent de sculpture. Ils relèvent les sculptures, l'un des sculpteurs a le dos vouté l'autre fléchit davantage les jambes)* allez, on re-circule !		
	115	Gpe Val	*A nouveau déplacement tiré par les fesses avec chute à la fin du déplacement pour deux d'entre eux. Ils inversent les rôles sans que P.*		

			n'ait à le commander. Ils font descendre les statues lentement pour les allonger puis circulent pour aller à l'autre statue toujours en déplacement arrière.		
	116	P.	Stop, super, on peut les applaudir, bravo ! (2'') (*Les élèves spectateurs applaudissent)*		
	117	P.	Je vous rappelle pour descendre la statue. *(P. a pris Ant en démonstration qui venait s'asseoir),* il faut se mettre à côté de la statue, mettre une main dans le dos, une main sur le torse et descendre lentement jusqu'au bout, ne le lâchez pas avant, parce que lui, il va se laisser faire.		
37' 22	118	P.	Allez, on le fait tout le monde en même temps, vous vous répartissez, on se place dans les quatre espaces (*P. agite les bras en l'air pour indiquer la répartition dans l'espace*). Attention le groupe de cinq ! : ça veut dire qu'il y a deux statues et trois sculpteurs, faîtes les statues dans les espaces différents, hein ! (2'') C'est le premier qui s'arrête qui fait la statue.		
38'					Scène 3 (3'02): l classe joue au je des statues
	119	Gpe Adr	*Les élèves circulent, des statues se constituent, pour Ade qui s'est arrêtée en statue, elle se ravise et voit qu'il faut qu'elle devienne sculpteur, donc elle repart vers une statue. Les sculpteurs mettent au sol les statues, circulent puis viennent relever les autres statues.*		
	120	Gpe Val	Pour le groupe de Val la consigne « statue dans des espaces différents » n'est pas respectée . Les deux statues sont côte à côte.		
	121	P.	*arrête la musique.*		
	122	P.	C'est bien. Attention les bleus et noirs vous fonctionnez, les jaunes et oranges vous regardez en restant sur la scène.		
	123	E	Les bleus et noirs s'exécutent, Hel se déplace puis s'arrête, Mar fait descendre Ade qui tombe sur les fesses. (Rires) la qualité du mouvement se détériore, ici il semble que la durée de la tâche émousse les motivations.		
40' 02	124	P.	Allez, les jaunes et les oranges. *Les élèves s'exécutent, Val du groupe orange a fait descendre la statue, l'allonge puis il pointe d'un doigt accusateur la statue allongée, puis fait mine de lui donner un coup de pied.*		

					Scène 4 (1’57) Discussion sur le je de statues
	125	P.	regroupe les élèves, les acteurs sont face aux spectateurs et s’adresse aux spectateurs : Alors, on commence à voir des trucs sympas (2’’) qu’est-ce que vous en pensez ? (2’’) (brouhaha) qu’est-ce que vous en pensez des sculpteurs ? (2’’) qu’est ce qui rend le mieux ? (2’’) Est-ce que tout le monde reste dans son personnage tiré par un fil ? (2’’) Attention de ne pas l’oublier car, il y a des super-idées pour certains et fur et à mesure, on le voit plus d’accord ?		
	126	E	oui !		
42’ 29	127	P.	Vous vous souvenez de l’idée de départ qui était de jouer sur le DVD ? (.) ça serait bien qu’on reprenne les effets de temps en temps et ensuite pour mettre au sol la statue, on a le temps, il faut mettre <u>doucement</u>. On va changer la façon de modeler sa statue, maintenant, on va montrer avec Jim et Hel.	Les élèves vont s’assoir face à P.	
	128				Séq 5 : statue e sculpteur les troi points de contact
43’ 05	129				Scène 1 (3’46 Explication e démonstration
	130	Jim Hel	*s’approchent de P.*	Hel Jim Près de P.	
	131	P.	Maintenant le but du jeu ça va être d’amener sa statue au sol avec au maximum trois contacts. Cette fois-ci je ne veux plus voir les deux mains posées ici (*P. pose ses deux mains sur les bras d’Hel*) et en plus 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 place une main à soixante cm du sol et l’autre à environ un mètre du sol*). 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.		
	132	Jim	*enlace Hel avec les avant-bras et l’amène à genoux directement puis fait mine de l’allonger.*		

	133	P.	Attention trois contact et mi-hauteur. Là, Jim on change d'exercice, à la fin il doit être le plus solide possible sans être au sol. Remets-toi debout Hel, Jim prends ton temps (.)		
	134	Jim	*saisit sa statue avec les mains*.		
	135	P.	sans les mains, top !		
	136	Jim	*met son genou dans les creux poplités d'Hel qui fléchit les genoux.*		
	137	P.	Ouaaais !		
	138	Jim	pose sa tête sur le flanc d'Hel et le pousse sur le côté.		
	139	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 (*P. se lève et s'approche du couple).*		
	140	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 légèrement sur le côté)* La position est à mi-hauteur (.), est ce qu'elle est solide ?		
	141	E	oui !		
	142	P.	c'est sympa ?		
	143	E	oui		
	144	P	Allez ! On inverse (2'') (*Hel se place derrière Jim et pousse avec son genou le creux poplité de Jim)*		
	145	P.	compte : un		
	146	Hel	pose son front sur l'épaule de Jim et appuie vers le bas.		
	147	Jim	est à genoux. Hel se place à côté et pousse avec son épaule. Jim bascule sur le côté.		
	148	Jim	Jim semble faire des efforts désespérés pour ne pas basculer complètement au sol.		
	149	P.	Attention, il va falloir que tu sois solide donc tu peux poser les mains. (*P. se place près de Jim et reprend la posture allongée en mettant les mains au sol*)		

	150		Attendez, j'ai oublié quelque chose, (.) il faut faire remonter la deuxième statue, en utilisant trois contacts, (P. s'approche de Jor qui se plie aux besoins de la démonstration	P. et Jor démontrent	
46' 51	151	P.	alors je peux faire un (*P. fait le premier contact avec l'épaule sur Jor puis repart sans effectuer les deux autres)* allez ! c'est parti !, les noirs vous ne devez pas être collés, les oranges pas collés. (2'') Attention ça doit circuler avant d'en arriver à faire ça,(.) on est prêts ?	La musique démarre (musique « toc-toc »)	
47' 34	152				Scène 2 (2'57) : 1e essai, La class expérimente le je des statues en troi points de contact.
	153	E	circulent : Mar se trompe elle manipule Pauline avec les mains. Le groupe orange : l'un utilise les genoux puis les avant-bras pour sculpter la statue.		
51' 31	154	Ant (orange)	appuie avec son front sur l'épaule de Val qui se penche, puis passe alors sa jambe sur le dos de Val qui passe en quadrupédie, puis il se met sous Val pour le soulever : Val se retrouve en position de « pompes », il repasse à nouveau sous lui pour donner une posture plus droite, les jambes de Val sont à l'oblique. Il pousse à nouveau, Val se retrouve à genoux, il enlace Val dans ses avant-bras pour le relever.		
52' 21					Scène 3 (3'58) discussion autour d l'expérimentation : «Etre original, êtr solide et ne pas fair mal !
	155	P.	*observe les élèves puis il rassemble les élèves* : il y a plein d'idées sympas, il faut les retenir. 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 (*P. montre le tableau où les annotations sont écrites*)		
	156	E	c'est plus dur		
	157	P.	1, c'est plus dur		
	158	é	c'est original		
	159	P.	pourquoi c'est original ?		
	160	é	C'est quelque chose que l'on n'a pas l'habitude de voir		

	161	P.	La statue doit jouer le jeu, c'est-à-dire qu'elle doit comprendre les intentions du sculpteur pour aller s'installer en position solide (communication et écoute entre les partenaires). Par rapport à ça, on va vérifier si c'est solide. Adr va venir tester la statue que Pauline a faite.		
	162	P.	Allez, Hel et Jim montrez votre statue		
	163	Jim	se place derrière Hel, il se place derrière lui et pousse avec son genou le creux poplité d'Hel, puis avec son coude il vient appuyer un peu brutalement l'épaule d'Hel		
	164	P.	Le plus délicat possible !		
	165	Jim	puis il le pousse avec son genou pour le faire basculer sur le côté		
	166	P.	Euh, là, ce n'est pas délicat !, par contre quelqu'un qui arrive ici *(P. s'approche des deux élèves et se place derrière Hel à genoux il lève sa jambe gauche pour venir l'appuyer doucement sur le flan d'Hel et accompagner le mouvement de bascule. Hel se retrouve alors assis avec les deux mains posées sur le côté*).		
	167	P.	Il faut être solide toi ! (2'') allez toi un autre bleu tu vas venir après ta circulation près de lui pour t'appuyer.		
	168	P.	Deux choses 1 : il ne peut pas s'appuyer sur n'importe quoi. Il y a deux parties qu'il doit absolument éviter c'est la nuque et le milieu de la colonne vertébrale : le milieu, je ne peux pas, alors comment tu t'appuies ?		
	169	é	pose son avant-bras sur le dos d'Hel		
	170	P.	Il s'appuie comme ça, il faut que tu sois posé dessus (*l'élève pose ses deux avant-bras sur Hel*)		
	171	P.	Oui, alors attention, tu dois garder ton poids sur Hel qui va devoir se relever en poussant sur ses jambes. (*P. prend la position sur le dos d'Hel et maintient l'appui tout au long du commentaire*.)		
	172	P.	Vas-y ! tu te relèves, d'abord tu te mets droit puis tu pousses sur tes jambes. Ce que je ne veux pas qu'il fasse. (2'') Vas-y (2'') replace-toi (*Hel se remet en position*) je ne veux pas qu'il pousse sur ses fesses puis qu'il pousse ensuite avec son dos, il doit pousser sur les jambes, je veux qu'il travaille bien droit		
	173	P.	*(se détache d'Hel et met un genou au sol puis se relève en poussant à la verticale)* Je répète on fait faire la statue en trois contacts, on va chercher une autre statue, on se met en appui.		

			On tient combien de secondes, maximum ?		
	174	E	trois secondes		
	175	P.	On compte un, deux, trois, puis on aide la statue à remonter. Puis on inverse les rôles, la statue devient sculpteur et le sculpteur devient statue. On essaie ça ? (2'') Merci.		
56' 19				Les élèves se lèvent.	
56' 54					Scène 4 (1'50) 2ème essai.
	176	P.	Allez, on se place, les oranges dans des espaces différents. (La musique démarre)	E en scène	
	177	E	(beaucoup d'élèves bâclent la partie circulation On différencie peu la partie du corps qui tire le corps), *les statues se retrouvent pour trois d'entre-elles en quadrupédie*		
	178	Mar	*est assise sur les fesses. Adr vient s'appuyer sur son épaule*		
	179	Ade	*est à genoux, Mari la pousse sur le côté, Ade s'allonge puis se redresse (Ade semble avoir assimilé la commande posture à mi-hauteur), la partenaire maintenant la pousse vers l'avant. Ade se retrouve en quadrupédie.*		
	180	Hel	*est dans sa posture en appui sur les mains sur le côté, assis les jambes allongées sur le côté. Jor s'approche et fait mine de lui donner un coup de pied et cela trois fois de suite. Hel se lève et part sous les moqueries de Jor.*		
58' 44	181	Flo	*(jaune) s'approche de Jim puis lui pose les coudes sur les épaules. Jim se retrouve à genoux, puis très lentement Flo amorce avec la jambe un mouvement pour le faire basculer sur le côté.*		
59' 02					Scène 5 (2'01 Discussion e démonstration d groupe de Val.
	182	P.	Top, asseyez-vous. Ça ne me dérange pas que vous changiez de partenaires, mais là on cherche à trouver des idées par équipe. Il a des choses super-sympas qui ont été vues. Mais il y a des choses qui sont beaucoup moins originales.(.) Qu'est ce qui n'est pas très original ? Montre-moi une position qui n'est		

			pas originale		
	183	Ade	se met en quadrupédie		
	184	P.	ça c'est possible, mais on a l'habitude de le voir. Ça serait bien, d'être plus original, et de compliquer un peu plus car ça c'est la position la plus facile. Val peux-tu me remontrer l'installation que vous avez trouvée ?		
	185	Gpe Val	se lève. Ils réalisent une posture en trois points de contact mais avec brutalité.		
	186	P.	non, je ne veux pas ça !		
	187	P.	(*s'approche d'Ant*) Il faut aller doucement pour amener au sol, *P. pousse avec son avant-bras le dos de la statue et l'amène au sol, la statue s'écroule.*		
	188	P.	Non à mi-hauteur ! (Ant se remet en appuis sur les mains.)		
	189	P.	A toi Val comment tu te mets en appuis?		
	190	Val	*se met de dos et vient s'appuyer sur le dos de la statue, les jambes recroquevillées sous lui, les bras croisés.*		
	191	P.	A Ant : tu le remontes !		
	192	Ant	*relève la tête*		
	193	P.	Non c'est avec les jambes ! *P. replace les deux élèves* et explique : D'abord avec les jambes		
	194	Ant	*pousse avec les jambes relevant doucement Val.*		
1h1' 03''	195	P.	Voilà, bien !	P. manipule Ant	
1h1' 45''					Séq 6 : le soulevé du « voltigeur » Scène 1 (2'05) Explication e démonstration
	196	P.	Maintenant on complique, car il faut prendre en compte le spectateur et donner à voir aux spectateurs une sculpture. Donc les deux autres vont venir supprimer les appuis de Val.	Le gpe de Val démontre avec P.	
	197	Val	*en posture sur Ant fait mine d'être allongé sur une chaise longue, les bras repliés derrière la nuque, une jambe repliée sur l'autre. Il tombe et rie*		
	198	P.	à Val : toi il faut que tu sois solide. A Bra : toi il faut que tu trouves le moyen de supprimer		

			les appuis avec son dos plat et avec ses jambes		
	199	P.	*place le dos de l'élève et fléchit plusieurs fois les jambes*		
	200	Bra	*prend les deux jambes de Val et les soulève. Val tombe*		
	201	P.	il faut que tu sois solide ! Quelqu'un a une autre idée, plus facile ?		
	202	Hel	*se lève et s'approche de P.*		
	203	P.	Montre un peu. (*Hel se glisse sous Val et soulève les pieds Val se retrouve en équilibre sur deux porteurs*)		
	204	P.	ouais stop !, et on re-démonte de la même façon (*Hel se dégage*).		
	205	P.	à toi maintenant Ant tu te relèves (P. accompagne le mouvement de relever) Voilà le principe d'un porter (2'') On écoute bien : 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.		
	206	P.	Ça va Pauline ? *(Pauline acquiesce)*		
1h3' 50''	207	P.	Donc le troisième supprime les appuis au sol du deuxième. Pour travailler ça on va se mettre chacun dans un espace,(.) vous allez y réfléchir ensemble, on ne va pas faire toute la circulation.(.) Je vais vous donner huit minutes et dans huit minutes on va remettre en scène. Les verts sur ce carré - là, les bleus ici, les jaunes, là, les oranges ici. (*P. désigne les zones du doigt*) Allez !		
1h4' 02''					Scène 2 (3'): 1e essai du porte soulever par l groupe de Val.
	208	Gpe Val	*Le groupe (orange) de Val se positionne. Ant se place au sol. Val s'allonge sur son dos. Un troisième élève se glisse sous Val et le 4ème sous les indications de Val vient se mettre en quadrupédie à côté d'Ant*		
	209	Val	*s'allonge alors sur les deux porteurs, les pieds ballants, avec les bras repliés sous la nuque, complètement relâché. Le démontage se fait dans le sens inverse du montage. Val aide à la dernière remontée en fléchissant les jambes.*		
	210	Gpe	*Le groupe des oranges se dirige vers P. pour demander s'ils peuvent faire à partir des*		

		Val	*statues. Ils reviennent dans leur zone de répétition et enchainent la partie « statue* »		
	211	Gpe Val	Ils exécutent la partie descente de la statue un peu précipitamment et enchaînent le passage du porter. Ils démontent le porter. (Il y a un temps de flottement, ils se regardent, gesticulent, se bousculent).		
	212	P.	vient dans leur direction,		
	213	Gpe Val	ils amorcent à nouveau une nouvelle Séq de placement de la sculpture puis enchaînement de la suite pour le porter. (Pendant ce temps P. est attiré par un autre groupe)		
	214	Val	jette quelques coups d'œil en direction de l'enseignant puis continue la Séq (mais il semble que le placement des porteurs et la déconcentration fait que) *le porter s'écroule*.		
	215	Gpe Val	Ils recommencent le porter, se repositionne maintiennent la posture puis un porteur s'écroule, le porteur du centre se relève. (*P. arrive près du groupe qui refait sa Séq*)		
	216	P.	Ouais bien la structure ouais, bien ça. (*Ils enchaînent le démontage*) P. à l'encontre d'Ant qui s'est glissé sous Val : allez, pousse (2'') (*l'élève pousse sur les jambes pour relever le partenaire*) (2'') ouais, bien c'est pas mal.		
	217	Val	Sur le dernier porteur, il ne me porte pas vraiment, j'ai juste ma tête sur lui.		
1h7'02''	218	P.	Ce n'est pas grave, on peut donner l'illusion au spectateur		
					Scène 3 (2'50) 2ème essai d groupe
	219	Gpe Val	(P. s'éloigne). Les garçons décident de réaliser un nouveau porter que nous nommerons « la chaise à deux places. *Ale est manipulé pour être amené au sol avec des points de contact : genoux dans les creux poplités puis coudes sur les épaules. Ale se retrouve en position semi-allongée en appui sur les bras. Jor s'assoit sur lui, les jambes en appui sur le sol. Les deux autres viennent s'assoir chacun sur l'un de ses genoux. La statue s'écroule sous les rires.*		
	220	Gpe Val	Temps de latence où ils se chamaillent, se bousculent, s'allongent au sol, simulent des coups de pieds aux garçons au sol.		
	221	Gpe	*Ils reprennent leur porter de départ, avec Ant qui se fait manipuler par Ale avec comme points de contact le genou et les coudes, Jor*		

		Val	*vient se placer en quadrupédie à côté d'Ant. Val s'allonge sur les deux porteurs, Ale se place sous les jambes de Val. Ant se dégage laissant en suspension Val. Il se replace sous lui. Puis il le soulève pour le renverser.*		
	222	Gpe Val	Ils renouvellent la statue dans le même ordre que précédemment mais le démontage se transforme : Ale et Jor se dégagent en même temps, Val se retrouve uniquement en appui sur Ant (le premier porteur, celui du milieu) cela crée un effet de suspension intéressant. Ant soulève les fesses relevant ainsi Val. Puis Val enclenche les autres dans les circulations (fil imaginaire). Val est tiré par les fesses, Ant par le sommet du crâne, les deux autres, le déplacement est trop imprécis pour être décrit. Ils enclenchent alors le nouveau porter, que nous avons appelé « la chaise à deux places ».		
	223	Val	Val appelle P. M'sieur ! M'sieur ! P. occupé avec un autre groupe ne répond pas, *le porter s'écroule.*		
	224	Gpe Val	*Ils essaient « la chaise à deux places » mais c'est au tour de Val de devenir porteur. Ant pousse avec les genoux Val dans les creux poplité, Val tombe à genoux. Ant se place à côté de lui pour le pousser sur le côté. ; Val bascule sur le côté et se met en appui sur un bras, une jambe sous lui et l'autre tendue sur le côté. Jor vient s'asseoir en position semi-allongée sur le bas du buste de Val, les deux autres viennent s'asseoir sur les jambes de Jor. La posture s'écroule.*		
					Scène 4 (2'40) 3ème essai
	225	Gpe Val	*Ils réessaient à nouveau. Mais cette fois-ci quand Jor vient s'allonger sur Val, Val plie les genoux et se retrouve en quadrupédie, posture plus stable. Il semble qu'ici les élèves par tâtonnement, par expérimentations successives trouve une solution qui les satisfait.*		
	226	Gpe Val	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.		
	226b	Ant Val	*Val et Ant vont alors engager un jeu d'acteur autour du façonnage de la statue. Que inflige à Val des contacts qui ressemblent davantage à des simulacres de coups. Ant pousse assez fort les genoux de Val qui alors 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 s'affale sur le côté pour se mettre en quadrupédie, chacun alors remplit son rôle jusqu'à la stabilisation finale.		
	227	Gpe Val	appelle P. qui se déplace vers eux.		
	228	P.	leur explique que maintenant il faut enchaîner ces postures trouvées avec les circulations avec le fil imaginaire et leur indique le point d'entrée et le point de sortie de scène. (*P. s'éloigne et se place en spectateur, les garçons vont derrière la coulisse coin 6.*)		
1h10' 52''	229	Gpe Val	*Ant entre en scène le premier le bras tendu vers l'avant, Ale entre à son tour, tête baissée, Val se déplace à reculons, les fesses pointées et Jor se tient l'oreille et se déplace en « crabe » la tête penchée du côté de l'oreille tirée, ils circulent dans tout l'espace avec des trajectoires curvilignes. 1er arrêt d'Ant en statue, Ale se place derrière lui, il le fait basculer à genoux (poussée dans les creux poplités), puis coude de coude pour bascule en quadrupédie, deuxième coup de coup pour bascule sur le côté. Val et Jor continuent de circuler.*		
					Scène 5 (53'') : le critères d'observation pou les spectateurs
	230	P.	les arrêtent et vient s'adresser aux spectateurs qui viennent de se regrouper Bon ! On va regarder quoi ?(.) on va regarder s'il y a des expressions quand on est tirés par un fil, si les porters sont faits en sécurité, est ce que chacun respecte les règles de sécurité, est ce que chacun utilise les jambes pour porter, est ce que les porters sont montés en entier et démontés en sens inverse. On regarde si les porters sont difficiles ? Est-ce que c'est original (2'') Bon allez les oranges (groupe de Val) vous faîtes une entrée les circulations, le porter et la sortie, <u>allez !</u>		
1h11'45	231	Gpe Val	Les garçons se dirigent vers la coulisse 6. P appelle Val ; « c'était quoi la musique qui vous convenait ? » Val : « la première » Les trois coups sont frappés. On entend des « chuts »		
1h11'					Scène 6 (1'20) Spectacle du group

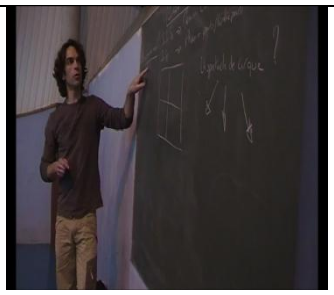
50''					de Val
	232	Gpe Val	*Entrée d'Ant (bras) Ale (tête), Val (fesses), Jor (oreille). Ils circulent dans tout l'espace (fil imaginaire). Ant se stabilise, Ale le fait basculer dans la posture, Val s'allonge, Ale passe sous Val pour le soulever (les pieds de Val ne sont plus en appui sur le sol), Bra vient se placer à côté d'Ant en quadrupédie ; Val pose sa tête sur Bra. Ale se dégage de Val. Jor se déplace en avant en quadrupédie, Ant repousse Val qui se relève, ils circulent à nouveau (fil imaginaire) mais les circulations sont moins amples.*		
1h1 3' 10''	233	Gpe Val	*Val s'immobilise, Ant se place derrière lui, le fait basculer en poussant dans les creux poplités, puis il le pousse avec la tête sur le côté.* Bra vient s'allonger sur le dos de Val, Ant vient se placer sous Bra pour lui soulever les pieds. Ale s'agenouille près de Bra et pose ses coudes sur les genoux de Bra. Ale et Ant se relèvent, Val soulève doucement Bra. Ils réengagent leur circulation et ressortent par la coulisse 6. Applaudissements.	2ème porter : Sortie de scène de Val	
1h13' 24''					Scène 7 (1'53'') Discussion autou du spectacle d groupe de Val
	234	P.	aux spectateurs : c'était bien ? (.) Pourquoi ? (.) Qu'est-ce qui était sympa ?(.) Bon, il y avait une entrée, une sortie ?	P. face aux ES	
	235	ES	oui		
	236	P.	<u>Ils ont réalisé jusqu'au bout leur numéro, de A à Z.</u>		
	237	Val	Ouais, mais je ne m'appuyais pas vraiment sur Bra !		
	238	P.	Ce n'est pas grave, l'important c'est de donner l'illusion aux spectateurs, ça ce n'est pas grave. Maintenant pour les porters, est-ce		

			que c'était difficile ?		
	239	Hel	Ouais !		
	240	P.	pourquoi c'était difficile ? Il y avait des porteurs, il y avait des gens dessus. Est-ce qu'il y avait des appuis enlevés, oui ou pas ?		
	241	Hel	Oui, Val était sur le dos		
	242	P.	est-ce que l'on avait des positions quatre pattes ?(.) C'est difficile ou non les positions quatre pattes ?		
	243	Hel	Non !		
	244	P.	Oui, ce n'est pas difficile mais en même temps ce qu'il faut comprendre c'est que ce n'est pas difficile mais en même temps c'est là qu'on est le plus solide. (2'') C'est ça qui est compliqué.		
	245	Hel	Ben ouais, hein !		
	246	P.	Le « quatre pattes » c'est le plus facile, mais c'est le plus sécurisant. Risqué à faire du difficile, (2'') risqué quoi ?		
	247	é	Se faire mal, de tomber !		
1h15' 17''	248	P.	On tombe, on tombe, mais qu'est-ce qu'on met en jeu ? (2'') c'est l'équilibre que l'on met en jeu. (.) Plus on est en déséquilibre, plus c'est difficile. (2'') C'est ce que l'on cherche à « balancer ». (*P. fait des mouvements de mains de bas en haut*) Donc on va avoir des porters à quatre pattes avec des gens dessus et peut-être d'autres porters plus élaborés.	P. s'adresse aux élèves	
					Séq 7 : le carnet d création
				P. montre une feuille du carnet à la classe	Scène 1 l'explication 32''
	249	P.	Je vais vous distribuer aujourd'hui, la page du carnet de création. (*P. tient une feuille devant lui et la présente à la classe. Il indique avec le doigt les différentes rubriques de la page du carnet de création*)		
	250	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 ! (2'') deux points c'est son nez, Pauline c'est la main etc… (2'') Pour les circulations, on ne les a pas assez travaillées, donc on ne les marque pas (2'') par contre je veux que vous me dessiniez le porter pour s'en souvenir jeudi		

			prochain.		
1h15’ 49’’	251	P.	Un qui va chercher un crayon. On se répartit dans les quatre espaces, un groupe par espace (2’’) allez une fiche par groupe. Qui n’a pas de fiche ?		
				Gpe Adr en train de remplir son carnet	Scène 2 (3’06) : l groupe d’Ad remplit son carne de création.
	252	Gpe Adr	*C’est Pauline qui écrit, entourée d’Adr, Pauline et Que.*		
	253	Adr	alors qu’est-ce qu’on marque ?		
	254	PAu	Bon alors Que ? (2’’)		
	255	Que	Oui c’est moi !		
	256	Adr	T’es tiré par quoi ?		
	257	Que	Le bras ! Non le fil		
	258	Adr	Bon t’es tiré par quoi ? (.) Par la jambe !		
	259	Que	« La jambe »		
	260	Paul	Mar ? (.) le nez ?		
	261	Mar	« Nooon ! La main		
	262	Pau	Mais non !, c’est moi la main !		
	263	Mar	Bin, alors le pied		
	264	Que	Oh non ! c’est moi le pied !		
	265	Pau	Bon, alors la jambe (*Pauline écrit*)		
	266	Adr	oh là, vous allez vous battre !		
	267	Pau	Bon il faut remplir ça aussi (.) (*elle désigne aux autres une case sur la feuille*)		
	268	Adr	Alors, il faut dessiner la sculpture		
	269	Pau	Bin il y a deux personnes là (*elle commence à dessiner*)-»		
	270	Adr	mets moi, mets moi là (2’’) ah (2’’) ça c’est les bras ?		
	271	Pau	Bin ça, c’est quelqu’un !		
	272	Adr	Ouh, la !, c’est compliqué ton dessin (2’’) ah oui là c’est moi (2’’) et là c’est Mar		
	273	Adr	(*il désigne sur la feuille les partenaires*) à Pauline : et là maintenant tu te dessines allongée (2’’) mets-toi allongée		

	274	Pau	dessine sous les directives d'Adr		
	275	Adr	Non c'est l'inverse		
	276	Mar	Ouais !		
	277	Pau	M… !		
	278	Adr	Bon, ce n'est pas grave (…) on le saura ! (…) mets Que là maintenant (…) t'es obligé de mettre Que là !		
	279	Mar	Bin ouais !		
	280	Adr	*indique la position de Que sur le dessin* et ajoute : On le saura (2'') On le saura		
	281	Mar	Que a la jambe en l'air »		
	282	Pau	Bon ça je ne le dessine pas (2'') si ?(.)		
	283	Mar	bin si (2'')		
	284	Pau	dessine		
	285	Adr	Non, il a un bras en l'air !		
	286	Pau	*dessine* : C'est bon ?		
	287	Mar	*tourne alors la feuille vers elle, saisit le stylo de la main de Pauline et cherche à dessiner le bras en l'air de Que* : bon tu dessines comme ça » - (*elle trace un trait* et commente en souriant : bon alors il a un bras en l'air)		
	288	Que	et un pied !		
	289	Pau	Bin tu le fais comme ça (2'') *Pauline rajoute un trait au corps dessiné de Que.*		
	290	Adr	on le saura, on le saura ! (2'') oh et bien (.) oh là t'es super bien formé ! (La feuille tourne entre les quatre partenaires qui commentent le dessin de Pauline.)		
	291	Que	Oh ouais, super, je ressemble à un écureuil (.) eh ! (Rires)		
	292	Pau	t'a vu monsieur il a dessiné des figures aussi…ah oui celle-là elle est bien (2'') (*Pauline désigne la figurine du haut*)		
	293	Que	Allez ! <u>On l'essaie</u> ?		
	294	Adr	Oh t'a vu comment ils <u>tiennent et tout</u> (2''), elle est dangereuse !.		
	295	Mar	Bin et alors !		
1h18' 55''	296	Adr	par contre celle-là c'est possible. (*Adr désigne la figure de l'extrême droite*.)	Adr pointe du doigt le carnet	

Synopsis leçon 4

		Indices de coupures corporelles et verbales			
Séquence Scène	Durée	Début			Fin
Séquence 1 : Appel et explications	6’45	P. explique au tableau		P. distribue Les dossards	
Séquence 2 : « Se déplacer en occupant l’espace de façon variée »	3’54	E sur scène se déplacent en marcha,nt		P.demande aux élèves de s’assoir	
Séquence 3 : Le fil imaginaire	19’21	P. et Ade debout devant la classe assise		Les élèves s’assoient en face de P.	
Séquence 4 : « La statue et le sculpteur »	10’49	Jor est près de P.		Les élèves vont s’assoir face à P.	
Séquence 5: (statue et sculpteur les trois points de contact)	14’08	Hel et Jim sont prêts pour la démonstration		P. manipule Ant	

Séquence 6 : le porter collectif et le soulever du « voltigeur »	15’05	Ant et Val démontrent sous la directive de P.		P s’adresse aux élèves	
Séquence 7 : le carnet de création	5’04	P. montre une feuille du carnet de création et donne les consignes		Adr pointe une figuresur le carnet un porter	

Leçon 5: Description précise des Séquences : le récit sous forme de Séquence et de scènes.

Déroulé Temporel	Tdp ou Tda	Acteurs	Transcription	Marquage de découpage	Séquence Scène
00’	1	Elèves	*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 2ème séance (Lisa) et l’absence de Jor (équipe d’Hel) et de Val)*	P. devant tableau élèves endossent les dossards	Séq1 Accueil et présentation de la leçon
	2	P.	*écrit la séance au TN* Séance 5 : Phrase en poids contrepoids dynamique 1 : Echauffement : trouver une nouvelle circulation originale complexe. 2 : Construction de la phrase en poids contre poids dynamique (PCPD). 3 : Mini-spectacle : choisir parmi quatre possibilités.		
	3	P.	On va commencer à envisager le spectacle avec les différents moments que vous avez créés : où on place la machine, où on place les poids et contrepoids. Aujourd’hui on va travailler d’autres circulations. A la fin de la séance, il va falloir écrire l’ordre des Séqs dans la deuxième case du carnet (2’’) autre chose, il va falloir choisir une coulisse d’entrée et une coulisse de sortie. Aujourd’hui, vous allez expérimenter différentes coulisses. Pour aujourd’hui on va repartir sur ce que l’on a travaillé la semaine dernière (2’’) Mardi on a travaillé quoi dans les circulations ? avec le fil imaginaire		
	4	E	*se lèvent pour se mettre en place*		
	5	P.	On se répartit dans l’espace comme d’habitude, en faisant en sorte qu’il y est un élève dans chaque espace (*désigne les quatre espaces tracés au sol*)		

			On reprend son fil imaginaire. Allez ! la posture expressive		
	6	Elèves	*se placent. L'un la tête en avant, l'autre le bras levé, l'autre se tenant l'oreille, l'autre semble être tiré par la tête ; beaucoup notamment les filles sont le bras levé en avant*		
1'55	7	P.	On circule avec le fil en faisant en sorte que chacun des membres du groupe soit dans un espace différent	*E se lèvent*	
2'	8	P	*met la musique*	*Les premiers élèves se déplacent sur scène*	Séq2 Scène 1 : « circulation » être tiré par un fil imaginaire 1er essai
	9	E	*se déplacent en faisant mine d'être tirés par le fil, avec des circulations plus ou moins variées, beaucoup sont en déplacement avant rapide*		
	10	Pau	*se déplace le bras à l'oblique haute et se déplace en tournant*		
	11	é	*se déplace en sautillant sur une jambe, l'autre jambe tendue en avant.*		
	12	é	(qui fait sa 2è séance) *marche en apparence sans intention.*		
	13	P.	top photo !, allez on se place dans les espaces libres, allez ! on complète		
	14	E	*se déplacent dans les espaces libres*		
3'18	15	P.	attention les rouges vous êtes souvent dans les mêmes espaces (*remet la musique, les élèves se déplacent à nouveaux dans les 4 espaces*)	P. : Attention les rouges vous êtes dans les mêmes espaces	
3'20	16	P.	*(explique et réalise une démonstration avec une élève qui est en posture bras levé devant elle)* A l'arrêt de la musique et à partir de la posture expressive du partenaire, vous allez tirer sur la partie qui est tiré par le fil (*saisit la main de l'élève et l'entraîne dans une course*) attention on tire le partenaire doucement, sans faire mal (…) quand je remets la musique on reprend chacun sa circulation. Puis, j'arrête la musique, là on inverse les rôles (*présente son coude en avant*) elle me tire par le coude et je la suis *(démontre avec l'élève et ajoute*) sans à-coup, sans faire mal, mettez-vous d'accord sur qui démarre	P. explique la démonstration à venir avec Ade.	Scène 2 : Démonstration de la « circulation » être tiré par un fil avec un partenaire
	17	E	*se lèvent et se placent dans les différentes zones.* *se concertent*		
	18	P.	(*reprend à l'ordre un élève qui est en boots et manteau*) tu es avec qui ? enlève tes bottes et mets un dossard		
	19	é	*s'exécute*		
4'38	20	P	On se répartit sur les quatre espaces, on est tous d'accord sur qui commence ? Les noirs sur les 4 espaces, Pau , vite ! vite ! vite !	P. interpelle Pau : vite !vite !vit	

				e !.	
5’30 6’37	21	P.	*met la musique : les élèves se déplacent, certains le bras tendu, se tenant l’oreille, l’autre la tête baissée les mains dans le dos. La musique s’arrête. Les élèves s’arrêtent quasiment tous en station debout sans intention réellement visible.* : On va chercher son partenaire, allez ! *Les élèves vont chercher leurs partenaires : tous les « sculpteurs » prennent la main de leur statue et les entraînent en trottinant.*	Les élèves se déplacent tirés par un fil *P. regroupe les élèves qui s’assoient*	Scène 3 (1’07) : 1er essai par la classe tiré e par un fil imaginaire puis par un partenaire
7’01	22	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 et met les mains dans le dos ;	Les élèves sont assis sur la scène et regardent P. et Ale	Scène 4 (2’50) Mise au point – démonstration d’Adr et de Que
	23	P.	*(P. lui saisit la tête 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.		
	24	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		
	25	P.	Voilà c’est ça, maintenant à vous ! Les élèves se lèvent.		
5’51	26	P.	On se répartit sur les quatre espaces (2’’) On prend la posture, on prend la posture, je veux la voir, c’est celle de la semaine dernière qu’on reprend, Que, je ne la vois pas, Tip je ne la vois pas!, (*ils interpellent un groupe de filles*)- toutes les trois c’est la main ? Ce n’était pas la main la semaine dernière Si vous voulez changer, vous pouvez (2’’) on se répartit sur les quatre espaces, on s’est mis d’accord sur qui commande ? Vite ! …vite !…Mar ! Prêts ? On reprend la posture de la semaine dernière(2’’) Pau je ne vois pas (2’’) c’est la main ? Mar je ne vois pas (2’’) c’est la main ? Ade ? (2’’) c’est la main aussi ? Vous n’avez pas toutes les trois la main la semaine dernière ! (.) tu peux changer, celui qui veut changer peut changer.	P. interpelle Pau et Mar	
6’05	27	E	(P. remet la musique) ; Les déplacements avec posture expressive sont plus variées : *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*	Flo se dépace à cloche-pied	Scène 5 : (3’18) 2ème essai de la classe

9’23			*toujours avec de grands mouvements de bras. La musique s’arrête, il abandonne son intention de déplacement et se dirige en marchant vers Clé qui est en posture 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 (bas, haut).Pour les autres groupes : il y a des déplacements de partenaires au sol partenaire tenu par l’oreille ou la tête qui glissent à plat ventre. Pour les groupes de cinq, il y a par exemple un meneur qui entraîne un partenaire qui lui-même entraîne un autre partenaire (chaîne pour les filles) Pour les cinq bleus : il y en a un au sol, les deux autres font mine de le tirer par les oreilles en le trainant au sol. Pour Flo (bleu) qui est en posture allongée sur le sol la jambe en l’air, Clé saisit sa jambe et le fait glisser sur les fesses.*	Clé saisit la jambe de Flo	
10’02	28	P.	arrête la musique et regroupe les élèves s’assoient sur le sol. Alors maintenant on va essayer à chaque fois qu’on traverse une zone, on change de rôle (P. désigne deux élèves bleues sont désignées pour faire la démonstration) toi tu es tirée par quoi ? (2’’) La main ? (2’’) Et toi (2’’) la main aussi ! Ce n’est pas très original on a les mêmes choses (.) Bon elle l’entraîne dans une zone et quand elle passe dans une autre on inverse les rôles.	P. regroupe les élèves qui regardent la démonstration	Scène 6 (2’10) : Nouvelle consigne « se relayer » démonstration de Lau et Clé
	29	Lau Clé	*s’exécutent, l’une tire la main de l’autre et l’entraîne, au passage dans l’autre zone*		
	30	P.	on inverse, (*l’une marque une hésitation, un arrêt, l’autre présente son coude, à nouveau hésitation dans l’engagement*.)		
	31	é	nous sommes à trois comment on fait ?		
	32	P.	deux tirent le troisième quand on passe de zone on inverse c’est au deuxième, on passe une autre zone c’est au troisième, on doit faire comme un relais (.) alors critère de réussite : à chaque changement de zone, il ne doit pas y avoir de temps mort dans le moment où on change, au début il y en aura (2’’) mais on essaie que cela soit continu (.) on inverse les rôles de façon continue (2’’) Si je me déplace, je m’arrête, je me déplace, ce n’est pas bon, vous devez faire en sorte, qu’il n’y ait pas d’arrêt, pas de temps mort (2’’)		
12’ 12	33	P.	Allez ! on essaie ça, on va voir ce que ça donne (2’’) on se met en place, pour l’instant on est chacun dans des zones différentes, on se rejoint et ça démarre *Les noirs et les bleus sont en scène, les autres (rouges et verts) sont spectateurs.*	Les noirs et bleus sont sur scène	
12’ 32	34	E	*se lèvent. Adr et Que s’entraînent avant le lancement de la musique par P. : Adr tire la jambe de son partenaire allongé sur le ventre et l’entraîne sur plusieurs mètres en faisant des courbes Que se relève pour tirer le coude présenté par Adr. Pendant*	Adr et Que s’entraînent	Scène 7 (1’16) : 1er essai sur cette nouvelle consigne «

					se relayer »
			ce temps Mar et Pau entraîne la troisième en la tirant par les bras Tip entraine sa partenaire par la tête.		
	35	Adr	*La musique démarre. 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*		
	36	Adr	*La musique s'est arrêtée, il se dirige toujours coude en avant vers son partenaire allongé au sol à plat ventre une jambe en l'air, il la saisit et l'entraîne dans une grande glissage dans une autre zone.*		
	37	Adr	*Une fois la zone atteinte, il arrête et présente son coude au partenaire mais il anticipe le tirage par le coude et ne se laisse pas faire, d'où un décalage dans l'enchaînement ;*		
13' 48	38	Gpe Adr	*Arrivés dans l'autre zone, Que qui tire le coude de son partenaire l'allonge au sol. Lisa est tirée par les bras par Mar et Pau , elles trottinent côte à côte en léger décalage pour venir finir en percussion contre le couple Adr Que allongés au sol. Seuls Que et Adr ont inversé leurs rôles.* Ce qui semble amener P. à intervenir	Percussion entre les filles et des garçons	
14' 01	39	P.	*arrête la musique et rassemble sur la scène, les bleus et les noirs, les autres élèves sont assis dans la zone spectateurs*: Il faut essayer de faire un relais entre les différentes zones. *Elles sont par deux (P. manipule Tip et Lau- Tip tire Lau)*	P. manipule Tip et Lau	Scène 8 (3'40) : explications – démonstration de Tip et Lau manipulées par P. et spectacle des bleus et noirs
	40	P.	(*Les entraîne toutes les deux*) : attention changement de zone- Lau passe devant et Tip est tirée (2'') 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)		
	41	P.	Allez ! on essaie ça ! (2'') c'était bien Que et Adr (2'') ils ont cherché à faire la liaison entre les deux déplacements (2'') c'était pas mal.		
	42	Lau Mar Tip	*La musique démarre : Lau, Mar et Tip se déplacent le bras en avant, Pau fait mine d'être tirée par le coude comme Adr qui varie les niveaux, les vitesses de déplacement.*		

	43	Que	saute à cloche-pied le pied libre en avant.la musique s'arrête Adr se déplace vers Que qui est allongé sur le dos au sol. Adr saisit son pied et traîne Que en faisant de larges courbes.		
	44	Pau	entraîne sa partenaire par la main : toutes deux trottinent l'une à côté de l'autre, Lau entraîne Tip en tenant sa tête. On constate des hésitations et des arrêts lors des changements de rôles pour les noirs et pour les bleus.		
	45		Si Que et Adr parviennent à jouer sur les contrastes d'énergie et de vitesse, les filles varient peu leurs déplacements. Cependant le respect des zones est maintenu.		
	46	P.	(*face à tous les élèves réunis dans la zone spectateur*) aux verts : L'effet que l'on veut produire est je tire l'autre 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.		
	47	P.	Allez maintenant les verts et les rouges (*Les verts et rouges se lèvent et se placent. Les rouges discutent beaucoup entre eux.)*		
	48	Les verts	La musique démarre (musique de Charlot).Les verts s'engagent l'un à cloche pied, l'autre bras tendu. Elles se tirent l'une l'autre en alternance, c'est peu précis.		
	49	Gpe Hel	Les rouges : l'un est au sol tiré par la tête par son partenaire, l'autre est debout qui se tient l'oreille en les observant.		
	50	Gpe val	Ale tient Ant par le pied, Ant se déplace à cloche-pied. Puis Ant tire Ale par la tête et l'amène au sol. Ade qui a tiré Mar par la main se voit tirée maintenant par le pied. Ade saute à cloche pied près de Mar qui lui tient la jambe.		
	51	P.	Top posture expressive ! (*Deux verts : l'un est en déplacement arrière tient la jambe de l'autre qui saute à cloche pied. Au signal : arrêt des élèves.)*		
	52	P.	C'est pas mal mais on pense bien changer de rôle à chaque fois que l'on change de zone		
17' 41	53	Gpe Ade	La musique redémarre Mar tire maintenant Ade qui est allongée à plat ventre sur le sol et regarde les spectateurs. Après discussion, Flo s'assoit au sol, Clé le tire alors par le pied et le fait glisser. Plus loin Ale tire par l'oreille Ant qui est à quatre pattes.	Ale tire oreille Ant	
18' 23	54	P.	Les élèves sont regroupés assis dans la zone des spectateurs, P. face à eux, à genoux. Qu'est-ce que l'on a l'impression ?	E sont assis en spectateurs	Scène 9 (55'') : discussion avec les spectateurs « ils courent à deux »

	55	Ade	Qu'ils courent à deux		
	56	P.	Oui, on a l'impression qu'ils courent ensemble. Vous devez donner l'impression que l'autre est un pantin qui se laisse manipuler		
	57	P.	Qu'est-ce que vous en avez pensé ?		
	58	é	Pau était dans son personnage.		
	59	P.	Oui elle était dans son personnage, mais la première consigne, le critère de réussite c'était ? (2'') C'est réussi si il n'y a pas de ? (2'')-P. (répète la réponse d'un élève) : pas d'arrêt, pas de temps mort dans l'enchaînement.(2'') On va essayer de faire des tirer repousser maintenant et réintégrer cela dans votre enchaînement et on va voir ce que ça donne *(P. mime l'action avec les bras des pousser et repousser)*		
	60	P.	Allez en place ! On va faire passer ces groupes là (noirs et bleus) pour voir ce qu'ils ont changé par rapport à tout à l'heure. Là c'était déjà mieux Allez en place. Le groupe d'Adr (noirs) et de Jim (Bleus) se mettent en place		
19' 18	61	P.	Que t'est pas prêt là !, t'es pas disposé là !, le public n'est pas disposé non plus à regarder.	P. interpelle les spectateurs : A vous les verts ! Réalisation non retranscrite	
19' 19				Gpe d'Adr et Gpe Hel entrent en scène	Scène 10 (1'03) : Spectacle des noirs (groupe d'Adr) et des bleus (groupe d'Hel)
	62	Gpe Adr Gpe Hel	Adr et Que reprennent leurs Séqs de tirade et glissade par le pied et le coude ; celui qui est tiré au sol par le pied, fait des petits bonds sur les mains : ce qui créé un effet de saccade : petits sauts sur les mains au fur et à mesure de la tirade du pied. Les bleus utilisent aussi cette tirade sur le ventre, l'une se déplace en avant avec sa camarade à moitié sur le ventre et le bras libre) Hel regarde ses camarades, peu impliqué. Lisa est entrainée au sol par Mar.		
	63		Une discussion s'engage entre le chercheur et l'enseignant au sujet de la lenteur comment amener par le biais de la lenteur, les élèves à se		

20’ 22			concentrer davantage sur les tirades. Ce qui amène l’enseignant à intervenir Arrêt de la musique	P. intervient sur le groupe	
20’ 30	64	P.	(intervient sur les groupes en action) : je suis sur : je feinte, je feinte et je m’en vais. *Il saisit la main d’une bleue* : 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- P. et l’élève démontrent.* P. : « Top » (*Ils s’immobilisent*)	P. démontre avec une é La tirade	Scène 11 (34’’) : Mise au point et démonstration de P. avec Lau sur le « ressort » dans la circulation
	65	P.	*adopte la posture avec coude haut, l’élève saisit son coude et fait une tirade, repoussée puis un autre tirage sur le coude de P avant de l’emmener et « d’oublier » le coude qui entraîne l’arrêt de et l’hilarité des élèves. Lau reprend le coude et reconduit P.*		
21’ 04	66	P.	On essaie ça ? Allez !	P. retourne mettre la musique en place !	
22’	67	Que Adr	*sont visiblement concentrés, ils se regardent dans les yeux et s’entraînent avant le lancement de la musique. Visiblement ce jeu de tirades présenté par P. les amuse : Adr est en station 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 son partenaire.*	Que et Adr Se regardent	Scène 12 (1’55) : Spectacle du groupe d’Adr (les noirs)
	68	Que Adr	Cette circulation sur un grand arc de cercle qui se termine par une giration du couple due à l’arrêt de Que, Adr dépasse alors Que, pour se retrouver assis sur le sol, aussitôt Adr saisit le pied tendu de Que et enchaîne le tirage de Que par le pied. (Donc ici il y a un renversement des rôles du fait de son arrêt (donc relâchement du bras) il y a transfert des forces ce qui amène celui qui tirait (Que) au sol.		
	69	Que Adr	Dans un premier temps Que se met en appui sur les mains puis pris par la vitesse du déplacement, il se laisse glisser sur le dos. Adr lui fait faire des glissages en cercle qui l’amène à se retourner sur le ventre. A ce moment-là Adr lâche le pied de Que qui se redresse et saisit aussitôt le coude présenté par Adr.		
	70	Que Adr	Ils réitèrent la première Séq : tirade, tirade du coude d’Adr pour enchaîner une course avec un passage au sol d’Adr qui se relève. Que fait tourner Adr puis se retrouve au sol. Adr Saisit le pied de Que pour le faire glisser au sol.		
23’	71	Que Adr	A nouveau comme dans la première Séq Que se met en appui sur les bras et effectue quelques sursauts sur les bras, Adr accompagne le	Que glisse sur le dos	

55			mouvement du haut vers le bas, puis Que se met sur le dos et glisse en arc de cercle.		
24’ 15	72				Scène 13 (2’15) : Confrontation – discussion avec les spectateurs
	73	P.	Allez stop, c’est nettement mieux, allez, on vient se mettre face aux spectateurs (*Les acteurs se mettent en ligne face aux spectateurs*) Allez ! (2’’) on ne perd pas trop de temps, on leur dit ce qui rendait bien, ce rendait moins bien, ce qu’il faut conserver, ce qui est complexe, ce qui est original. Qu’est ce qui était sympa et qu’ils doivent garder dans ce qu’ont fait Que et Adr ? (2’’)	Les acteurs face aux spectateurs	
	74	P.	répète ce que répond une élève : Oui, au niveau des effets, ils jouaient sur les changements de niveau. Est-ce qu’ils jouaient bien sur l’impression de ressort ? On tend ! on tend ! et *paf* !d’un seul coup le ressort s’en va ?		
	75	E	Oui !		
	76	P.	Oui, on avait bien cette impression-là, par contre ils sont sur une super énergie. Ils sont crevés là ils ont fait trois tours. Il serait donc bien de varier les énergies avec je redémarre, je me repose, je redémarre, il faut garder vos déplacements. Je suis tranquille, *pof* ! (2’’) et je redémarre. Mais c’est sympa, il faut garder les déplacements. Ade ?		
	77	P.	Qui a observé un peu plus les filles ? Par rapport aux déplacements.		
	78	é	elles ont fait une cascade (2’’)		
26’ 30	79	P.	ça rendait très bien, seulement il ne faut pas se faire mal, je pars, je pars elle a été tellement surprise qu’elle s’est cassée la figure. Ça c’est à garder (2’’) Très bien, seulement maintenant il faut le prévoir. Tu peux garder le même mouvement, dans l’esprit c’est ça mais il faut le prévoir, mais seulement il faut préparer ta chute. Tu peux le prévoir, tu sais que tu vas tomber (2’’). Mais sinon l’effet était sympa, j’amène…j’amène sur le côté (.) a gardé (.) Allez aux verts et rouges vous essayer de jouer sur les ressorts pour voir ce que ça amène.	Allez à vous maintenant !	
27’ 23					Scène 14 (1’59) : Spectacle verts (groupe de Flo) et

					rouges (groupe de Val)
	80	Clé Mar	se déplacent lentement avec le bras tendu devant elle. Ade saute à cloche-pied avec un pied tendu devant elle. Bra se tient l'oreille et se déplace lentement. Ale tire le pied Ant assis au sol.	Le gpe d'Ad et de Val entrent en scène	
	81	Verts et rouges	Les verts et les rouges jouent beaucoup sur les glissages sur le ventre et le dos.		
	82	Ade	pour amener sa partenaire au sol n'hésite pas à faire un croche-pied, elle la tire par une main (2'') sa partenaire saisit son pied pour la faire chuter et là les rôles s'inversent.		
	83	Ade	est saisie par le pied et chute ; sa partenaire se relève et attrape un pied, elle fait glisser sur le sol qui se laisse entraînée en allongeant les bras, elle passe devant les spectateurs en les regardant.		
	84	Flo	essaie de jouer sur la lenteur en se déplaçant tel un cosmonaute puis il passe au sol.		
	85	Clé	le saisit alors, par le pied et l'entraîne dans une glissade. Flo saisit alors un dossard posé au sol et se met à le faire tournoyer au-dessus de sa tête en riant.		
29' 22	86	Ale	tire par l'oreille Bra qui est allongé au sol sur le ventre	Ale tire l'oreille de Bra	
31' 01					Scène 15 (2'28) : Discussion confrontation spectateur – Démonstration d'une course au ralenti (P.et Clé).
	87	P.	(les acteurs se placent devant les spectateurs) P. se tient à genoux près des élèves) et commente : Il y a des choses différentes que les groupes ont fait (2'') qu'est ce qui était sympa dans les faits ?	P. entre acteurs et spectateurs	
	88	P.	: (répète et reformule ce qu'un élève exprime) : il y a eu des effets de lenteur (2'') qu'est-ce que ça permet de mettre en valeur la lenteur ?		
	89	Ade	les gestes		
	90	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 (2'') Clé !		
	91	P.	Clé lève-toi fille (2'') : Je tire Clé P. saisit la main de Clé et recule, Clé le suit bras tendu. P. : je tire Clé au ralenti - Clé le suit		
	92	P.	je tire au ralenti et Clé est là (il l'imite bras ballants sans expression - les élèves rient et Clé aussi)		
	93	P.	Qu'est-ce qu'elle pourrait faire ?		
	94	Flo	(qui a travaillé sur le ralenti déplacement cosmonaute en apesanteur) : ça ! il lève les bras lentement se déplace lentement en montant les genoux		
	95	P.	vient (P. le saisit par la main ils s'engagent tous les deux dans du ralenti et une amplification des mouvements bras et jambes.)		
	96	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		
	97	P.	reprend à deux mains, la main de Clé et engage un jeu de tirer pousser du bras au ralenti Clé est relâchée sans expression.		
	98	P.	moqueur imite à nouveau ce comportement « usuel » : tu dois amplifier le mouvement de l'avant vers l'arrière au ralenti. P. lui démontre le mouvement à avoir		
	99	P.	On part on revient et je t'entraîne, tes bras peuvent faire ça quand tu es entraînée (ici Clé s'engage davantage, elle a les jambes écartées, elle se penche en avant et en arrière, dans un mouvement lent et plus en amplitude)		
	100	P.	lui prend les bras pour mimer un déséquilibre et une course au ralenti- Sur le troisième appui de la course qui se veut au ralenti, Clé reprend un déplacement rapide		
	101	P.	: Non au ralenti, au ralenti. Aussitôt Clé rectifie son déplacement.		
	102	P.	Et à la limite Clé est déséquilibrée et elle se rattrape en faisant tourner son bras-		
	103	P.	s'est placé derrière Clé (donc face aux spectateurs, lui saisit le bras droit pour imager le bras tiré, et le bras gauche auquel il fait faire des cercles		
	104	P.	D'accord ? (2'') ça permet de jouer là-dessus au niveau des effets (2'') on va réussir à faire semblant ?		
33' 29	105	E	ouais !	On va réussir à faire semblant ?	
34' 03					Séq 3 : les porters dynamiques Scène 1 (5'46) : explications et définition

					du porter dynamique et démonstration de Porter de P.avec Bra et Ant
	106	P.	On va passer à la deuxième partie, les porters dynamiques (2'') C'est quoi les porters dynamiques ?	P. interroge les E	
	107	Hel	porter quelqu'un !		
	108	P.	oui		
	109	E	on porte on bouge		
	110	P.	Oui, bon la semaine dernière on a fait une statue statique, c'est quoi statique ? (2'') Mar ça veut dire quoi statique ? (.) Mar c'est quoi statique ?		
	111	Mar	Sans bouger		
	112	P.	Statique sans bouger, dynamique c'est l'inverse!		
	113	P.	On va se référer à deux types de porter, à deux exemples. (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		
	114	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*		
	115	P.	: Pas bon !, pourquoi ce n'est pas bon ?		
	116	E	rieurs : Il est tombé !		
	117	P.	Normalement il ne doit pas bouger, je dois m'alléger au maximum. Recommence (2'') Toi tu es dos plat, les jambes semi fléchies (*P. place le porteur dans la posture voulue.)*		
	118	Que Bra	*s'exécutent sans chute cette fois*.		
	119	P.	ça c'est un exemple de porter dynamique avec un porteur statique et un voltigeur en mouvement.		
	120	P.	: qu'est-ce qu'on peut faire comme autre porter dynamique avec le porteur dynamique et le voltigeur statique ?		
	121	E	On entend : « faire l'avion » puis Ant cherche à expliQue quelque chose en s'allongeant au sol. P. ne relève pas les propositions qui ne semblent pas répondre aux critères définis.		
	122	P.	Il finit alors par adopter une démonstration avec Ant qu'il guide pas à pas : Autre porter dynamique maintenant : tu passes ta main dernière 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,*		
	123	P.	*tourne sur lui -même, Que lève un bras en direction de ses camarades et rigole, les élèves rient*		
	124	P.	Là il faut garder le dos droit et je fléchis les jambes (2'') donc là c'est quel type de porter est-ce ?		
		ES	dynamique		
	125	P.	: vous allez essayer de trouver, écoutez-moi bien, par groupe de deux ou trois (2'') vous allez essayer de me trouver deux porters dans les deux familles. Mais attention consigne de sécurité pour le voltigeur interdit de prendre appui sur quoi ?		
	126	E	Les réponses émergent et P. les répète : sur la nuque et au milieu de la colonne (2'') pour le porteur je porte avec quoi ?		
	127	é	les jambes,		
	128	P.	mon dos il doit être comment ?		
	129	E	Droit !		
	130	P.	les rouges vous vous mettez là-bas, les verts là, les bleus là et les autres là-bas ; on vous donne huit minutes pour trouver deux porters		
39' 49	131	P.	*désigne les quatre zones où les élèves se répartissent.*		P. désigne les zones d'évolution
40' 05	132	P.	passe de groupe en groupe. Il s'adresse au groupe d'Ade (verts) essayer de trouver des porters deux par deux.	P. passe de groupe en groupe	Scène 2 (5'43) : 1er essai de la classe sur la construction de porters dynamiques
	133	Ade	on veut essayer à trois, je me mets debout sur leurs mains		
	134	P.	OK !, essayez (2'')		
	135	Gpe Ade	Les verts (groupe d'Ade) s'engagent sur un porter à trois. Mar est en quadrupédie. Clé debout la chevauche et Ade saute sur le dos de Clé sous l'œil de Flo.		
	136	Gpe Hel	Les bleus (groupe d'Hel) s'essayent au saute-mouton. Lau est porteur elle s'agenouille et Clé réalise le saute-mouton sous l'œil d'Hel.		
	137	P.	ATTENTION le porter doit être dynamique.		
	138	Gpe	Adr est le dos au sol, Que vient placer son ventre		

		Adr	sur les pieds d'Adr. Adr cherche à le soulever, mais le porter s'écroule. Que se relève et vient se replacer maintenant assis sur les pieds d'Adr qui est allongé au sol les jambes recroquevillées sur lui. Adr le repousse alors avec les jambes. Que fait un bond en avant. Le porter est entériné par le couple. Ils réalisent alors le deuxième porter, celui démontré par P. et Ant.		
	139	Mar	Mar est en quadrupédie, la voltigeuse Pau est au-dessus en quadrupédie, puis elle lève une jambe et un bras		
	140	P.	ATTENTION comme la dernière fois, le dernier installé est le dernier à descendre !		
	141	Gpe Val	Bra et Ale sont côte à côte à plat ventre au sol. Ant effectue une roue au-dessus d'eux. Même placement mais le 3ème réalise une roulade.		
	142	Gpe val	Puis ils essaient un ATR en posant les mains sur les pieds du porteur. Le porteur tient les jambes du voltigeur. Puis à partir du porter : le voltigeur à cheval sur le dos du porteur, enlace avec ses jambes le ventre du porteur puis il se renverse pour poser les mains au sol pour faire un appui tendu renversé suer les pieds de Que. Mais échec il s'écroule.		
	143	Gpe Val	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 réalisent deux essais sans succès. Ils inversent à nouveau les rôles c'est Ale plus grand qui devient le porteur. Ici l'essai est réussi, Ale a réussi à attraper les jambes de Que en renversement et le stabilise dans la posture.		
	144	Gpe Val	Ils cherchent un deuxième porter. C'est Ant (Val est absent) qui organise le groupe. Il place Ale dans le rôle de porteur debout et indique à Bra de venir se mettre à califourchon sur le dos d'Ale puis de venir poser ses mains aux sols. La posture s'effondre deux fois de suite sans succès.		
	145	Gpe Val	Puis Ant cherche à reproduire le porter qu'il a fait en démonstration avec P. Il place Ale en porteur debout les bras à l'horizontale et vient coller son ventre sur le dos d'Ale qui lui attrape les jambes.		
45' 38	146	P.	STOP, venez là !	Ale porte Ant sur son dos et se dirigent vers la zone des spectateurs	
46' 02	147	P.	(*regroupe les élèves*) : Attention il faut réaliser des porters dynamiques, soit le porteur bouge, soit le voltigeur bouge (2'') attention vous me faites des porters statiques, ça c'est la première phrase, ici on est sur la deuxième phrase (2'') voilà ce que vous allez me faire maintenant : circulation comme on a fait avant par deux ou trois, vous allez vous arranger pour faire votre porter, circulation à nouveau (2'') critères de réussite : je	P. regroupe les élèves	Scène 3 (2'18) : Explications mise au point des critères des porters dynamiqu

			ne dois pas voir de temps morts entre la circulation, le montage du porter, le démontage et la nouvelle circulation .(il fait des petits ronds avec les doigts pour illustrer la continuité.)		es
	148	é	on peut faire au ralenti.		
	149	P.	Oui, mais sans temps mort ça c'est intéressant(.), il n'arrête pas mais il fait un moment de ralenti, Avez-vous compris ?(.) Ale qu'est-ce qu'il faut faire		
	150	Ale	bafouille.		
	151	P.	Pas du tout		
	152	P.	interroge plusieurs élèves pour s'assurer que la tâche est comprise. Il fait reformuler les attentes de la tâche : le type de circulation et insiste sur les critères de réussite et répète à nouveau les différentes phases de la situation. (2'') c'est quoi le critère de réussite ?		
	153	é	Pas de temps mort		
	154	P.	Il n'y en a qu'un qui a entendu ce que j'ai dit (2'') entre quoi et quoi le temps mort ?		
	155	P	(répète ce que Pau a répondu) : Pas de temps mort entre la circulation le porter et la circulation.		
48' 20	156	P.	Vous allez me faire ce travail en ligne (2'') Les noirs sur cette ligne-là, les rouges sur celle-ci, les verts sur la ligne en face du tapis, les bleus là-bas.	C'est parti 6 minutes !	
	157	Gpe Ade	Ils réalisent un déplacement sur une ligne en aller et retour par des tirades Flo entraîne Clé par la main en essayant d'être sur la lenteur jusqu'au bout de la ligne puis il s'allonge au sol sur le ventre, les bras en avant, il est alors tiré par sa partenaire qui a saisi une de ses jambes pour le faire glisser jusqu'au milieu.	Flo entraîne Clé par la main	Scène 4 (1'45): 2ème essai Observations des verts (le groupe de Flo)
	158	Gpe Ade	Mar tient la jambe d'Ade et l'entraîne en reculant		
	159	Ade Mar	Ade sautille à cloche pied pour arriver au sol sur le dos. Mar saisit son pied et la fait glisser sur le dos au sol jusqu'au bout de la ligne. Arrivée au bout de la ligne, Ade se relève et entraîne sa partenaire par la main jusqu'au milieu.		
	160	Gpe Ade	Là les deux couples s'arrêtent pour faire le porter deux porteurs, une qui se tient debout sur les mains.		
50' 46	161	Flo	alors s'écarte du groupe car n'est pas concerné par le porter qui a été à l'initiative des trois filles. Ils enchaînent directement l'autre porter : Mar en quadrupédie, Clé debout au-dessus d'elle et Ade qui se met à cheval sur le dos de Clé, Flo se glisse et s'accroupit sous Mar.	Flo passe sous Mar	
51'	162	P.	Je vous donne 6 à 7 minutes (2'') Vous allez	P. regroupe	Scène

			enchaîner ce que vous avez fait maintenant sur tout l'espace maintenant, c'est-à-dire la circulation, porter dynamique, la circulation avec les *tirers* et me faire la phrase que vous avez construite mardi. C'est-à-dire phrase en poids contre poids et le porter statique (2'') là où on était tiré par le fil imaginaire, les statues (2'') on se souvient ? (2'') deux qui s'immobilisent ; là j'amène ma statue au sol dans une posture avec combien de contacts ? -	les élèves.	5 (1'22) : Explication : on enchaine les événements !
	163	é	« 3 »		
	164	P.	je change de statue, je viens me mettre en appui sur la statue et le 3ème qu'est ce qui fait ? (2'')		
	165	Hel	Il enlève les pieds ou les bras		
	166	P.	on se place en renversement et enlève des appuis (2'') c'est deux phrases-là vont devoir être enchaînées (…) vous choisissez l'entrée, vous choisissez la sortie comme vous voulez et réaliser les deux phrases demandées (2'') ça va ? (2'').		
	167	Hel	ça va pas on n'a pas Jor !		
52' 22	168	P.	ce n'est pas grave, tu dois réussir même s'il n'est pas là, on fait sans lui (2'') c'est parti, 6 minutes	C'est parti !	
52' 32	169	Gpe Ade	réalisent à l'identique la Séq vécue antérieurement mais suite à l'intervention de l'enseignant, le porter où Ade est portée par les deux porteurs est transformée. Les verts après intervention de l'enseignant font leur porter en déplacement pour le rendre dynamique, à trois avec deux porteurs et voltigeur debout sur leurs mains.	Gpe d'Ade évolue	Scène 6 (5'12) : essai du groupe d'Ade et Flo.
	170	Flo	se tient derrière pour soutenir le voltigeur puis à l'arrêt du porter il vient se placer en quadrupédie devant pour le porter pour servir d'escalier de descente pour le voltigeur		
57' 44	171	P.	C'est pas mal ça mais attention de ne pas faire mal au dos de Flo.	P. donne des consignes au groupe d'Ade	
58' 03	172	P.	regroupe les élèves.	P. s'adresse aux élèves regroupés devant lui	Scène 7 (2'08) spectacle groupe Adr :
	173	P.	Qui a travaillé sa statue en trois contacts de corps ?		
	174	Gpe Adr	lève le doigt – bon, moi j'aimerai bien voir. On a le temps de voir que deux groupes		
	175	P.	tape les trois coups il met la musique déjà repérée par le groupe d'Adr comme étant la plus adaptée à « leur machine ».		
	176	Gpe Adr	Ils entrent un par un du coin 4 : Pau par le coude, Mar par la main, Que à cloche pied, Adr par le coude : il travaille sur les niveaux et les intensités puis il s'immobilise au garde à vous.		

	177	Gpe Adr	Aussitôt Que vient poser ses coudes sur ses épaules pour le faire fléchir les jambes, puis avec le pied il vient appuyer sur les genoux pour qu'ils se mettent au sol. Puis avec le genou il le fait s'allonger sur le côté. Pendant ce temps les filles font leurs circulations individuelles toujours entraînées par le fil imaginaire.		
	178	Gpe Adr	Mar s'agenouille près de Que. Pau vient s'allonger sur eux sur le dos. Que, le sculpteur vient lever les jambes de Pau puis se place sous elle en levant avec le dos ses jambes. Puis il redescend lentement les jambes de Pau pour les déposer au sol avant de se relever. Adr se relève en roulant sur le côté très lentement. Pau bascule et finit assise au sol.		
	179	Gpe Adr	Tous les partenaires sont maintenant relevés et entament leurs circulations tiré par un fil. Mar se relève et vient refaire sa circulation bras tendu devant : elle fait le ressort pour ensuite circuler puis elle se place derrière Pau qui avait fait sa circulation (coude) en la saisissant au bassin et la fait circuler en rotation.		
	180	Mar	lâche Pau qui la saisit alors par la main en la faisant tourner jusqu'à ce qu'elle tombe au sol ; elles réalisent un porter : une en quadrupédie, Pau en quadrupédie sur le dos de Mar, une fois en appui elle lève un bras et une jambe. Elles se relèvent et réalisent le porter ventouse.		
	181	Adr Que	Pendant ce temps les garçons remontés du 1er porter circulent, Adr coude haut et son partenaire à cloche pied. Ils se rejoignent. Adr est entraîné par son partenaire qui l'a saisi au coude. Adr travaille sur l'amplitude et la lenteur, Que l'amène au sol.		
	182	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.		
	183	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.		
	184	Adr Que	Puis ils réalisent le porter ventouse : Adr préparer ses bras pour réceptionner Que qui s'élance pour plaque son dos sur celui d'Adr qui se déplace en faisant des cercles puis il lâche son partenaire. Tous les deux s'engagent alors vers le coin quatre en reprenant leur posture coude pour Que et à cloche pied pour l'autre.		
1h 11''	185	Mar Pau	Pendant ce temps Mar et Pau achève leur porter ventouse pour elles aussi se diriger vers la coulisse de sortie la même que celle de l'entrée. Applaudissements nourris	Mar et Pau sortent de scène	
1h 29''	186	P.	Qu'est ce qui rend bien, qu'est ce qui est complexe, original (…) on reprend ça ?	Le gpe d'Adr vient s'asseoir devant les spectateurs	Scène 8 (2'21) : confrontation discussion avec les

					spectateurs
	187	E	Les élèves s'expriment mais c'est inaudible.		
	188	P.	Le porter ça rend bien, il désigne Pau qui s'est exprimé (inaudible) auparavant, il est original, pourquoi il est original, pourquoi il est complexe : P. prend la posture quadrupédie mais il lève une jambe (.) c'est complexe par ce qu'elle est seulement sur un genou, car moins il y a d'appuis plus c'est difficile de tenir (2'') si elle était à quatre pattes ça serait plus facile(…) donc moins d'appuis, c'est plus complexe. Qu'est-ce que vous avez pensé des circulations, ça circulait bien ?		
	189	Hel	oh ouais.		
	190	P.	ça rendait bien leurs circulations (2'') Est ce qu'on y croyait par rapport à l'engagement ?		
	191	E	Oui, ils sont dans leurs personnages		
	192	P.	ça c'est à reprendre hein ! (2'') Oui il y a un peu de théâtre (2'') Sécurité au niveau des porters ?		
	193	E	oui !		
	194	P.	Est-ce que les voltigeurs ont fait attention au dos ?		
	195	E	oui		
	196	P.	les porteurs ont bien fait de porter avec leurs jambes?		
	197	E	acquiescent		
	198	P.	Qu'est-ce que vous pensez du porter d'Adr qui éjecte avec ses jambes son partenaire ? (*Adr se remet en position et fait mine d'éjecter un partenaire imaginaire*)		
1h 02' 50''	199	P.	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 lui s'engage ensuite dans sa circulation ; C'est ça qu'on recherche (2'') les verts on essaie de montrer ? (2'') allez !	Les verts, on essaie de montrer ? Allez !	
1h 03' 23''	200	P.	met la musique Charlot. Le groupe des verts (Gpe Ade) reproduit à identique leur prestation (Séq 3-Scène 4)		Scène 9 : spectacle groupe d'Ade et Flo (verts)
1h' 04' 48''	200	Gpe Ade	Le groupe réalise les circulations et les deux porters dynamiques de la leçon. Ils oublient le porter statique travaillé en leçon 4. On constate quelques hésitations sur les circulations à deux et qu'ils organisent leur production sur la zone d'entraînement qu'a fixée P. lors de l'expérimentation des porters (Séq 3-Scène 4) Ils réalisent les circulations en plusieurs allers et retours. Flo sort de scène : réalise sa circulation à cloche pied puis chute et continue à se déplacer au sol en rampant en marche arrière vers la coulisse.	Le gpe Ade entre en scène	

				Flo rampe pour sortir de scène	
	201	E	Ils se sont trompés (ici les élèves font allusion à l'oubli du porter statique).	Gpe Ade devant les spectateurs	Scène 10 : Les acteurs (verts) devant les spectateurs
	202	P.	Oui mais ils ont continué (2'') est ce qu'ils sont complexes ?		
	203	Hel	Ben oui ! hein !		
	204	P.	Pourquoi c'est complexe? (2'') est ce que c'est facile de tenir quelqu'un par les mains ? (2'') on met en jeu quoi ? (.) on risque quoi ? (3'').		
	205	E	elle peut perdre l'équilibre !		
	206	P.	Maintenant j'aimerai qu'on leur dise les points sur lesquels ils doivent s'améliorer		
	207	E	Brouhaha		
1h 07' 37''	208	P.	Est-ce que vous n'avez pas eu l'impression en tant que spectateur qu'ils étaient les uns derrière les autres et que l'on ne profitait pas trop de ce qu'il y avait derrière ? (2'') il faut essayer d'aérer et d'aller dans les quatre zones, c'est un principe qu'il faut essayer de respecter.	P. s'adresse au groupe d'Ade	
1h 07' 39''	209	P.	Qu'est-ce qu'il faut que l'on revoit la semaine prochaine ?	P. s'adresse à la classe	Séq 4 : scène1 (4'30)
	210	E	« la machine » !		
	211	P.	nous sommes à la 5ème séance il nous en reste 4 et il y a deux séances de spectacle dont 1 d'évaluation. La semaine prochaine, on se remet en mémoire la machine et on passe à la phase 3 que j'ai écrite au tableau : l'assemblage des phrases : le choix entre eux qu'est-ce que je passe en premier puis en second etc…on va faire ce que l'on appelle un mini filage c'est à dire agencer les différentes parties. Là c'est déjà pas mal, la façon dont ils ont enchaîné les phrases. On travaille là-dessus; Il y a aussi un 4ème événement à placer c'est le coup de projecteur sur l'exploit individuel d'accord ? (2'') rechercher déjà chez vous ce que vous allez faire : ça peut être du jonglage, théâtre, acrobatie, tous les ingrédients qui font un spectacle de cirque.		
	212	é	on est tout seul alors ?		
	213	P.	non le coup de projecteur tu n'es pas tout seul car les autres partenaires pendant l'exploit doivent aussi faire quelque chose une circulation ou une posture expressive et ne pas rester planté les bras ballants (P. mime) et toi tu seras devant		

1h 12’ 09’’	214	P.	au groupe de Flo : 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 (2’’) ou bien tu peux attendre mais il faut que tu sois dans ton personnage. On peut rester sur place mais posture expressive. (2’’) 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 (2’’) ça va ? Bon désolé les deux autres groupes passeront la semaine prochaine (2’’)	P. debout regarde l’horloge du gymnase : Vous allez vous rhabillez !	

Synopsis leçon 5 :

		Indices de coupures corporelles et verbales			
Séquence Scène	Durée	Début		Fin	
Séquence 1 Scène 1 : Explications de la leçon	4’41	P. devant tableau élèves endossent les dossards		P. et E se lèvent	
Séquence 2 : les circulationsScène 1 : circulation « tiré par un fil imaginaire, 1er essai.	1’18	Les premiers élèves se déplacent sur scène : attention posture expressive !		P. : Attention les rouges vous êtes dans les mêmes espaces	
Scène 2 : Démonstration de la circulation « Tiré par un fil puis par un partenaire »	1’18	P. explique la démonstration à venir avec Ade.		P. interpelle Pau : vite !vite !	
Scène 3: 1er essai par la classe « tiré par un fil imaginaire puis par un partenaire	1’07	Les élèves se déplacent tirés par un fil		P. regroupe les élèves qui s’assoient	

»					
Scène 4: Mise au point – démonstration Ale puis d'Adr et de Que.		Les élèves assis sur scène regardent P. et Ale		E se lèvent	
Scène 5 : 2ème essai de la classe.	3'18	Flo se déplace à cloche pied		Clé saisit la jambe de Flo	
Scène 6: Nouvelle consigne « se relayer » démonstration de Lau et Clé.	2'10	P. regroupe les élèves pour la démonstration		Les « bleus et les noirs » sont sur scène	
Scène 7: 1er essai sur cette nouvelle consigne « se relayer »	1'16	Adr et Que s'entraînent		Télescopage entre les filles et les garçons (Gpe Adr)	
Scène 8 : Démonstration de Tip et Lau manipulées par P. et spectacle des bleus et noirs	3'40	P. manipule Tip et Lau		Adr traîne au sol Que par le pied	
Scène 9 : Discussion avec les spectateurs	55''	E sont spectateurs		P. interpelle les spectateurs : Les verts en place !	

Scène 10: Spectacle (gpe d'Adr) et gpe d'Hel	1'03	Gpe Adr et Gpe Hel entrent en scène		P. intervient sur le groupe	
Scène 11: Mise au point et démonstration de P. avec Lau sur le « ressort » dans la circulation.	34''	P. démontre avec un élève une « tirade »		P. retourne mettre la musique en place !	
Scène 12 : Spectacle gpe d'Adr	1'55	Que et Adr se regardent		Que glisse sur le dos	
Scène 13: Confrontation discussion avec les spectateurs.	2'15	Les acteurs sont face aux spectateurs		Allez à vous maintenant !	
Scène 14: Spectacle (grpe de Flo) et rouges (groupe de Val)	1'59	Le gpe d'Ade et de Val entrent en scène		Ale tire l'oreille de Bra	
Scène 15: Discussion spectateur-Démonstration d'une course au ralenti (P.et Clé).	2'28	P. assis entre les spectateurs et les acteurs		On va réussir à faire semblant ?	

Séquence 3 : les porters dynamiques Scène 1: Explications	5’46	P. interroge les élèves		P. désigne les zones d’évolution. Les élèves se lèvent.	
Scène 2 : 1er essai de la classe sur la construction de porters dynamiques	5’43	P. passe de groupe en groupe et conseille les élèves		Ale porte Ant sur son dos et se dirigent vers la zone des spectateurs	
Scène 3 : Explications mise au point des critères des porters dynamiques	2’18	P. regroupe les élèves		P. indique les zones d’évolution. C’est parti, 6 minutes !	
Scène 4 : 2ème essai Observations des verts (le groupe de Flo).	1’45	Flo entraîne Clé par la main		Flo passe sous Mar	
Scène 5 : Explication : on enchaine les événements !	1’22	P. regroupe les élèves		C’est parti !	
Scène 6: Essai du groupe d’Ade et Flo.	5’12	Gpe Ade évolue		P. donne des consignes au groupe d’Ade	P. observe et dit « C’est pas mal mais attention de ne pas faire mal au dos »

Scène 7: Spectacle groupe Adr.	2'08	P. s'adresse aux élèves regroupés devant lui		Mar et Pau sortent de scène	
Scène 8 : Confrontation-discussion avec les spectateurs.	2'21	Le gpe d'Adr vient s'assoir face aux spectateurs		Les verts on essaie de montrer ? Allez !	
Scène 9 : Spectacle des verts. Gpe Ade	1'25	Gpe d'Ade entre en scène		Flo sort de scène en rampant sur le sol	
Scène 10 : Confrontation-discussion spectateurs	2'35	Gpe d'Ade face au public		P. s'adresse au gpe d'Ade	
Séquence 4 : prospective leçon suivante Scène 1 : 4'30		P. s'adresse à la classe		Vous allez vous rhabillez !	

Leçon 6 : Description précise des Séquences leçon 6 : le récit sous forme de Séquences et de scènes.

Déroulé temporel	*TDP* ou TDA	Acteurs*	Transcription	Marquage de découpage	Séquence Scène
0 3'	1	P.	fait l'appel, explique brièvement la séance et lance directement la classe sur l'échauffement sur les phrases en poids -contrepoids		**Séq1 : Scène1** : Appel et explications de la leçon:
3'	2	P.	*Bon maintenant, ce qui est important, c'est que vous connaissiez les critères. C'est là-dessus que*	Les élèves face au	**Séq 2 :** Scène 1

			vous allez être notés. Maintenant on va réviser la phrase en poids contrepoids n°2. Vous allez reprendre votre circulation, vous allez intégrer votre porter dynamique qui est, je le répète un porter en mouvement ou le porteur est dynamique ou le voltigeur est dynamique, ça veut dire qu'ils bougent (…) pensez bien au montage démontage qui doit être propre, on démonte à l'inverse du montage. 1er, 2ème, 3ème, 3ème, 2ème, 1er – P. mime avec les mains un montage et un démontage – où est ce que l'on n'a pas le droit de mettre les pieds sur le porteur ?	tableau écoutent les consignes	Explication de l'échauffement et critères de notation.
	3	Mar	*Sur la nuque*		
	4	Jim	*Milieu du dos*		
	5	P.	approuve de la tête et répète les réponses des élèves *(…) Et le porteur, il doit être mou comme un chewing-gum ?*		
	6	Jim	*Non solide, sinon il s'écrase comme ça* ! Jim plaque sa main sur le sol.		
	7	P.	*Ok, on va faire ça ? (…) écoutez-moi bien (…) donc là on fait, juste la phrase en poids-contrepoids n°2, circulation, porter, circulation (…) si on n'a pas ça, s'il manque un élément, vous ne pouvez pas avoir la moyenne le jour du spectacle (…) il faut avoir tous les éléments. La phrase c'est plein de mots enchaînés, intégrés (…) et nous on regarde si c'est enchaîné s'il n'y a pas de temps morts entre les deux. Si il y a des temps morts ce n'est pas bon. Vous avez cinq minutes, cinq minutes seulement (…) allez.*		
4'54	8	La classe	Se lève pour se répartir dans l'espace scénique.	Allez ! les E se lèvent	
5'	9	Ade Flo Mari Clém	Mari et Ade portent des perruques jaunes et sont maquillées de blanc et de rouge. Le groupe réalise le porter statique : Mari et Clé, debout, les mains placées en « marche pied » à hauteur de cuisse porte Ade qui est debout. Flo se place derrière Ade en parade. Le porter avance, Ade se stabilise en posant ses mains sur les épaules de Mari et Clé. Le porter s'arrête, Flo se glisse sous Ade et se met en quadrupédie, Ade descend en posant ses pieds sur le dos de Flo. Le groupe s'entraîne sur le deuxième porter. Mari est en quadrupédie, Clé enjambe Mari, Ade vient se mettre à cheval sur le dos de Clé. Flo vient se glisser sous Mari. Le porter se démonte, on passe aux circulations : Clé tire par la jambe, Flo allongé sur le dos au sol. Mari fait la même chose avec la jambe d'Ade qui se tortille au sol comme un « ver » : elle se retourne sur le ventre, repasse	Les élèves révisent leurs phrases en poids contrepoids.	**Séq 2 Scène 2** L'échauffement.

			par le dos, elle perd sa perruque et essaie de la remettre plusieurs fois de suite en riant. Mari continue de tirer sur la jambe d'Ade en se déplaçant vers l'arrière, puis s'arrête et commence à pousser sur la jambe d'Ade en se déplaçant vers l'avant (comme si elle poussait un balai). Flo se relève, il tire Clé par le bras, puis il joue sur la vitesse de déplacement, il se déplace au ralenti avec une décomposition du mouvement comme réalisé en leçon 5. Ensuite il passe à la circulation individuelle en cloche-pied, jambe libre tendue vers l'avant (fil imaginaire : tiré par la jambe), Ade se déplace bras tendu vers l'avant. Les deux autres sont toujours sur les circulations à deux. Elles s'arrêtent et viennent se placer pour réaliser le porter statique (Ade debout portée par Mari et Clé). Ade se place dos public, puis se ravise et se place face au public (Ici il y a prise de conscience du spectateur et de son point de vue) et commence sa montée sur les mains des partenaires, Flo aide en se plaçant derrière puis se glisse dessous, Ade descend en riant car plaçant sa main sur la tête de Mari, la perruque de celle-ci descend sur ses yeux. La circulation individuelle est escamotée, d'emblée les duos s'engagent sur la circulation à deux : Mari attrape la jambe d'Ade qui se met au sol, Mari tire Ade en reculant puis la pousse. Flo se met au sol, Clé attrape sa jambe et recule en entraînant Flo qui reste en appui sur les mains et se déplace sur les mains, puis il se relève entraînant Clé par le bras, en décomposant au ralenti sa course. Ade s'est relevée et entraîne Mari par le bras en la secouant. Mari se stabilise en statue, Ade applique les points de contact : elle simule un coup de pied derrière les jambes, puis un coup de coude derrière la nuque. Mari se retrouve en quadrupédie. Flo amène Clé vers Mari, Clémentin enjambe Mari. Flo reprend sa circulation tiré par le pied, en faisant de grands mouvements de bras vers l'arrière pour rendre compte du déséquilibre (l'effet est réussi). Ade vient s'installer à cheval sur le dos de Clé qui se fléchit vers l'avant déstabilisée. Flo se glisse sous Mari. Clé se penche vers l'avant faisant basculer Ade qui se réceptionne sur le côté de Mari. Les quatre élèves reprennent leurs circulations respectives par deux puis sortent par la coulisse coin 8, Flo à plat ventre sort en rampant à reculons comme dans la leçon 5.		
10' 04	10	P.	rassemble les élèves	*Flo sort de scène en rampant.* *C'est fini venez-vous assoir*	
11	11		*Aujourd'hui nous allons réaliser ce que l'on appelle le filage, c'est-à-dire l'enchaînement des*	P. devant les élèves	**Séq 2 Scène**

		P.	*événements. Puis nous travaillerons l'événement individuel avec au choix la jonglerie et l'acrobatie. Nous ferons deux groupes pour travailler ça. Donc on enchaîne les phrases de la jonglerie collective et la phrase en poids contrepoids n° 1 le porter ne bouge pas et la phrase en poids contrepoids n°2 : la statue est dynamique, elle bouge. Alors c'est le moment de bien ouvrir les oreilles pour se remémorer ce qu'il y a à faire. A chaque fois, le principe est circulation, statue, circulation statue. Ce qui change c'est que pour le numéro 1 la circulation se fait seule, tiré par le fil imaginaire, j'installe ma statue au sol en trois points de contact, on se met en appui dessus puis le troisième bonhomme fait quoi ?*	réunis	**3 :** Explications de P. sur le déroulement de la leçon
	12	Helm	*Il enlève les appuis*		
	13	P	*Plus c'est complexe, plus on met à la renverse le numéro deux, plus on monte en hauteur et moins on a d'appuis au sol et mieux ce sera noté. Et après on refait la circulation seul tiré par le fil et le porter dynamique. Là ce que l'on va rajouter c'est le 4ème élément, il y a trois possibilités, soit du jonglage, soit du théâtre, soit de l'acrobatie. Aujourd'hui, je veux que tout le monde travaille le jonglage, sachant que la semaine prochaine vous aurez le choix entre jonglage, acrobatie ou théâtre. On va voir aujourd'hui du jonglage complexe à deux balles, vous allez avoir du mal, certains vont rater, c'est pas grave, on va s'essayer sur plein de figures compliquées à deux balles.*		
	14	é	*et à trois balles ?*		
13' 18	15	P.	*Tu vas voir il y a des figures à deux balles bien plus compliquées que des figures à trois balles. Ce que vous allez faire, c'est vous mettre en face de moi avec deux balles chacun.*	Prenez deux balles	
15'	16	P.	debout sur un banc *(ce surplomb lui permet de voir et d'être vu dans ses démonstrations)* face à la classe il démontre avec deux grosses balles (de contact) .*Une balle main droite, une balle main gauche et on fait des 4 alternativement, ça part à hauteur du nombril, on fait des petits rebonds, ça ne doit pas dépasser la hauteur des yeux. Là, c'est donc un 4-4. P. joint le geste à la parole.*	P. est debout sur le banc pour démontrer	Séq3 : Scène 1 apprentissage jonglage à deux balles
	17	E	jonglent, certains ont les mains à hauteur du nombril, d'autres les mains entre la poitrine et le nombril, les pieds sont légèrement écartés. Quelques balles tombent, mais globalement les élèves sont en réussite.		
	18	P.	*On peut le faire en alterné ou en synchro. Ça veut dire quoi synchro ?*		

	19	E	*En même temps.*		
	20	P.	*Ouais, synchronisé. Pour que ce soit plus difficile, on peut aller un peu plus haut, et si on veut faire facile, on fait des petits 4. On repart 4 -4 en alterné, ça va ?*		
	21	E	Beaucoup de balles tombent sur la phase en synchronisme. Laur et Hel ont tendance à avancer d'un pas pour rattraper les balles lancées trop en avant.		
	22	P.	*Bon, c'est quoi le 3 ?* Pau et Adr devant exécutent des trois. *Ouais c'est ça, on va essayer de faire un 3-3 en synchro.*		
	23	Adr	*ça va taper !* - il s'exécute, les deux balles s'entrechoquent et tombent –		
	24	P	*Attention si on fait exactement un synchro 3-3 ça va se rentrer dedans. P. joint le geste à la parole, ça existe ça, ça s'appelle un bisou, mais on va plutôt essayer de faire un 3 au-dessus et un 3 au-dessous. P. parle tout en démontrant J'ai une balle qui passe au-dessus, un balle qui passe en dessous, synchro, Tu y arrives ? (…)*		
	25	E	*Oui ! Non !*		
	26	P.	*Quand on y arrive bien, on en fait trois d'affilée. Si vous y arrivez bien, vous allez faire un 3-3 synchro en faisant passer la même balle au – dessus. Ceux qui ont deux balles identiques, échanger vos balles avec votre voisin, la même balle doit passer dessus- P. tout en commentant démontre-. Alors qu'est-ce que ça donne ? (…)*		
	27	é	*C'est ça m'sieur ?*		
	28	P	*Ouais, allez montrer.*		
	29	E	*Plusieurs élèves réussissent avec les bras plus ou moins écartés (Adr très écartés. Mari les bras sont écartés largeur du buste. Clé et Val accompagnent par une flexion de genoux les descentes des balles- Laur ne réussit pas les balles tombent* - ouais, *génial, alors comme vous êtes forts on va faire un 1-1. D'emblée les élèves s'engagent sur cette figure, en transmettant les balles plus qu'en les lançant ou ils réalisent les lancers avec des trajectoires plus paraboliques.*		
	30	P.	*Attention c'est des 3, pas des 1 ! (…) les balles peuvent passer l'une au-dessus de l'autre ou devant derrière. Vous savez trier des cartes ? (…), c'est pareil, il faut donner l'illusion. Les élèves réussissent deux ou trois fois, puis les balles chutent. ça c'est super dur, donc il faut s'entraîner : allez, un, deux, trois, quatre* il démontre en comptant. *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. Allez on passe en 3-1.		
	31	Lau Clem	Les élèves s'exercent, les balles tombent, Laur et Clé marquent de l'agacement. Laur reste debout les balles dans les mains et regarde P.		
	32	P.	*C'est plus facile ? Pour qui ? (…)*		
	33	Flo Adr	Flo et Adr réussissent d'emblée.		
	34	P.	*Attention on n'est pas en synchro, hein !, j'envoie un 3, j'envoie un 1 (…) on fait un 3-1 avec la même balle qui passe au-dessus. La même couleur pour les 3, la même couleur pour les 1, Montre un peu Jim. Jim démontre. Ouais, il l'a (…)*		
	35	E	*Les M'sieur ! M'sieur ! fusent alors pour réclamer l'attention de P.*		
	36	P.	Qui approuve les démonstrations des élèves avec des *Ouais !ouais ! C'est ça ! (…) Nickel, c'est ça ! Il faut le faire cinq fois de suite. Bon on va voir si vous êtes forts en illusion jonglage.*		
	37	é	*Ouais, ouais*		
	38	é	*Oh bin non, moi j'y arrive pas.*		
	39	P.	*On va faire un yo-yo.* Il 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 (illusion que la balle tient seule), à la verticale, la balle verte tenue à hauteur nombril, dans l'alignement verticale de la balle bleue. *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.* P. fait un 4 avec la balle verte et en même temps il monte la balle bleue. *Allez plus grand, plus petit*. P. joue sur l'amplitude de la figure sans changer l'intervalle entre les deux balles. *Je suis en illusion. L'illusion créée est celle de deux balles que la balle verte commande la balle bleue, comme un yoyo.*		
	40	E	effectuent la figure avec plus ou moins de succès : le « fil » se détend, ou les trajectoires sont trop petites pour être perçues, la balle tombe. Pour certains, la réussite est complète, ils amplifient le mouvement par des flexions de jambes. Laur et Clé sont ici en réussite.		
	41	P.	*Là on est sur le yoyo et si on fait le mouvement inverse, le yo yo à l'envers ça s'appelle le oy-oy.*		
	42	E	*répètent oy-oy !* et rient La balle bleue semble		

			pousser la balle verte vers le haut.		
	43	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. *Oy-oy (…) je m'applique je montre bien ma balle aux spectateurs (…) 4-4 insiste t'il* *Alors ceux qui sont vraiment forts, ils alternent un yo-yo et un oy-oy. Montrez bien votre balle à chaque fois aux spectateurs.*		
	44	E	Certains sont en réussite : Margot, Adr, Val qui donne une grande amplitude au mouvement (avec flexion et extension des jambes), mais aussi Jim qui lui est sur de petits mouvements. D'autres marquent un temps d'arrêt à chaque changement.		
	45	P.	*Alors attention beaucoup plus technique, on peut aussi avoir la balle dans ce sens-là* P. démontre, la balle tenue se déplace à l'horizontale, pendant que l'autre continue le lancer à la verticale (le 4) les élèves parviennent à réaliser la figure avec des trajectoires plus ou moins horizontales. *Allez une autre figure, je peux aussi faire des ronds, en montrant bien ma balle : maintenant la balle verte dessine un cercle autour de la balle bleue.* P. démontre.		
	46	E	*réalisent la figure avec des cercles plus ou moins ronds, il y a désorganisation.*		
	47	P	s'adresse à Adr *montres bien ta balle.* *On peut faire aussi un rond d'une main, un rond de l'autre, avec des 4-4.* P. fait un cercle avec une balle, la lance puis il réalise la même chose avec l'autre balle, la balle lancée semble pousser l'autre pour qu'elle effectue son cercle.		
	48	E	*s'essayent.*	P.descend du banc et leur demande de se mettre par deux	
	49	P.	A partir de maintenant, vous allez vous mettre par deux et construire votre figure de jonglage et vous allez l'apprendre à l'autre. Allez c'est parti.	P. circule dans la classe.	**Séq 3 Scène 2** Construire une routine de plusieurs figures

					à deux
	50	E	*se dispersent dans l'espace.*		
22'	53	P.	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.*		
	54	Helm	*réalise un 4 avec une balle et parvient avec l'autre balle à faire 1-1 pendant la phase aérienne du 4.*		
	55	P	*C'est super dur ce que tu fais, essaie de le faire six fois de suite.*		
	56	Helm	s'exécute les deux premiers la distance des 1 et à écartement de la taille puis sur les deux séries suivantes, il y a transmission et non un véritable 1.		
	57	P.	*4-1, 4-1* et démontre avec des 1 exécutés souplement et avec des trajectoires précises. P. joint la parole au geste. *Paf, Paf et on peut aussi le faire dans le sens inverse, Paf, Paf, tu vois pour l'effet machine, c'est intéressant. P. s'éloigne.*		
25'	58	Paul	Pau montre l'effet yo-yo. Les trajectoires sont précises, elle accompagne les trajectoires hautes du 4 avec un haussement d'épaule. Puis elle fait mine de couper le fil imaginaire du yo-yo pour laisser tomber la balle qu'elle regarde tomber, puis relève la tête face au public avec une mine surprise.		
05	59	P.	Il faut savoir faire la figure six fois (…) allez stop venez là vous assoir. *Les élèves continuent de jongler.* Top, top, top, assis. *viennent s'asseoir.*	Stop, on arrête…	
26'	60	P.	*On fait le silence tout de suite, pendant que j'explique on arrête de jouer avec les balles, sinon on ne peut pas écouter. Je vais vous donnez sept minutes. Pendant ces sept minutes, vous allez devoir m'articuler les 4 possibilités qui sont là marquées au tableau. La première : PCP n°1, jonglage dans le milieu, phrase PCP n°2. On va regarder si vous êtes capables de tout lier, de tout enchaîner, on va regarder s'il y a des temps morts et des ruptures. Mais pour articuler, à quoi il va falloir penser ? (…) Tu vas devoir faire ta phrase n°1, puis tu vas devoir jongler, mais à quoi tu vas devoir penser ? (…) Pendant ta phrase de PCP, tu*	Les élèves vont s'assoir	**Séq 4** **Scène 1 :** les explications du *filage*

			as tes balles ?		
	61	Helm	*bin non hein mais en fait …* et il met ses balles dans son dossard (semblant montrer sa solution pour résoudre le problème !).		
	62	P.	*C'est pratique ça en pointant du doigt Hel. A quoi il va falloir penser Clé ?*		
	63	Val	*A les poser*		
	64	P.	*Ecoutez bien ça*, en pointant du doigt Val. *Tu dois devoir les placer où ?*		
	65	Val	*devant nous* et il joint le geste à la parole.		
	66	P.	*Vous devez exactement…ça y est il y en a qui décroche, il y en a qui joue avec les balles donc, pas capables d'écouter en même temps. Si tu n'y arrives pas tu poses les balles devant s'adressant à Ant. Vous allez devoir penser 1 : à dans quel espace, je place mon jonglage, dans quel espace je place ma phrase n°1 dans quel espace je place ma phrase n°2. Les espaces doivent être différents pour la mise en scène, sinon, je n'aurai pas tous mes points. Si, je fais le choix n°2 de placer le jonglage à la fin, si je sais où ça se situe, qu'est-ce que je peux prévoir à l'avance ? (…)*		
	67	é	*Bin mettre les balles en avant.*		
	68	P.	*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 comme pour appuyer ses propos- *et après je remarche 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. Est-ce qu'on comprend çà ? Tip tu m'inquiètes si tu me demandes encore ce que c'est une phrase en PCP ! Est-ce que tu as compris Tip ?*		
	69	Tip	hoche la tête.		
	70	P.	*Vous avez 7' pour articuler 3 événements et une sortie. On fait un choix 1, 2, 3.*		
	71	E	se dirigent vers le tableau où sont inscrits les choix d'articulation.	P. : 1,2 ou 3 vous devez faire un choix !	
	72		Le groupe Adr se dirige au tableau	Le gpe d'Adr discute devant le	Séq 4 Scène 2 : Mise au point des

				tableau	élèves devant le tableau
	73	Adr	*On choisit la 1 (phrase en PCP n°1-jonglage et PCP n°2)* *On fait la phrase 1 là* - il désigne une zone-, *et puis on ira chercher nos balles derrière, et puis on va là - il désigne une autre zone- à la fin on les jette*		
	74	Paul	*Ok on fait la proposition 1 et allez, on s'entraîne !*		
	75	Gpe	Le groupe des verts (le groupe d'Ade) s'approche du tableau.		
	76	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 - elle désigne la coulisse coin 8-, pour la sortie on se met chacun derrière un truc*- désignant les coulisses-		
	77	Gpe	Le groupe des oranges arrivent au tableau (groupe d'Hel)		
	78	Jor	*On prend celle-là* ? – il pointe au tableau l'articulation 1, puis il montre la PCP n°2.		
	79	Hel	*Ouais, là c'est quand tu sautes dans nos bras*		
	80	Tip	*et la 1 c'est quoi ?*		
33' 11	81	Hel	*c'est quand tu mets ta statue à terre en trois fois* Les élèves se dispersent et s'entraînent à enchaîner en fonction des choix qu'ils ont faits.	Le groupe se dirige vers la scène	
35'	82	Helm	S'approche de P. *Alors on fait la statue, après on fait le jonglage et après c'est Jor qui saute*	Tous les groupes sont sur scène	Séq 4 Scène 3 la classe répète le filage deux phrases en PCP et jonglage
	83	P.	*Ouais mais dans quelle zone vous travaillez ?*-		
	84	Hel	désigne la zone proche de 6-		
	85	P.	et vos balles ?		
	86	Hel	*ben là* en les désignant au sol.		

	87	P.	*Attention, il faut que les 4 zones soient utilisées.*		
	88	Gpe Adr	s'entraîne, les espaces d'évolution se font sur les 4 zones, les porters dynamiques (PCP) s'articulent dans la continuité. P. met la musique de Charlie Chaplin, le groupe d'Adr continue de travailler, Ade et Marréalisent leur porter statique. Ils circulent sortent en coulisses pour trouver leurs balles. Ade, Maret Adr entrent en scène à partir de coulisse différente, avec chacun deux balles, ils réalisent des yoyos et se mettent en ligne.		
	89	Pau	s'arrête alors et hurle *Que !* qui manque à l'appel. Que arrive		
	89	E	est en effervescence, ce qui fait dire à P.		
	90	P.	*Ils sont à fond les gamins !, ils sont à fond !*		
	91	Jord Hel Lau	Jor réalise son porter dynamique, il court vers Hel et Laur côte à côte préparent leur bras pour recevoir Jor qui plonge vers eux, ils l'emmènent en tournant, Jor est tonique, bras et jambes tendus, puis ils le posent telle une statue. Ils reculent vers la coulisse 6 en faisant de grands signes « d'au-revoir » en marchant à reculons.		
	92	Gpe Adr	Le groupe d'Adr se tient par la main et vient faire un salut près de la zone des spectateurs, ils circulent en utilisant leur fil imaginaire, s'entrechoquent et sortent.		
	93	P.	*Stop*		
	94	E	s'approchent de P.		
	95	P.	*Il faut noter sur votre carnet de création, sinon vous n'allez plus vous en souvenir.* *Posez vos balles, les balles sont là -il désigne une zone au sol-, on les récupérera après.*		
42'	96	P.	*La première chose que l'on va observer, est-ce qu'ils sont bien dans l'une des quatre propositions là-bas (P. montre le tableau). Est-ce que la phrase en PCP statique n°1, la phrase en PCP n° 2, porter dynamique et le jonglage sont bien articulés ? Est-ce qu'il y a bien les trois éléments ? 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 est-ce qu'au niveau mise en scène, on a bien une prise en compte du spectateur ? Est-ce qu'ils font les choses sans se soucier du spectateur ? Enfin au niveau mise en scène, est ce qu'ils sont bien répartis dans l'espace, est-ce qu'ils ont joué le jeu ? Est-ce qu'ils ne sont pas tous là-bas - P. désigne le coin*	Les élèves sont assis devant P.	Séq 4 Scène 4 « Ce qu'il faut regarder ! »

			deux- ou pas tous là-bas. Les oranges debout !		
43’ 47	97		Le groupe d’Hel (dossards oranges) se dirige vers les coulisses	Le groupe d’Hel (dossards oranges) se dirige vers les coulisses	
	98	P	*Jor sur quelle proposition êtes-vous ?*		Séq 4 Scène 5 spectacle du groupe d’Hel
	99	Jor	*La 1*		
	100	Hel	*Y faut placer ses balles*		
	101	P	*Quelle musique ?*		
	102	Hel	hausse les bras en signe d’ignorance.		
	103	Jor	*La musique du boum, là.*		
	104	P.	*la musique Charlot ? Tip, quelle musique ?*		
	105	Tip	Tip chante un air -		
	106	P.	*oui, c’est ça, tu chantes bien Tip !*		
	107	Gpe	se dirige vers la coulisse coin 6.		
	108	é	frappe les trois coups sur le bidon qui sert de support à la sono. *La musique (xylophone, fanfare) démarre*		
	109	Jor Hel	Jor entre le premier le ventre en avant, suivi d’Hel qui se déplace à reculons,	Jord entre le premier	
	110	Jor Jim Hel	Jor allongé au sol tourne sur lui-même. Hel se stabilise en statue, Jor et Jim arrivent près de lui, ils poussent avec leurs genoux les creux poplités d’Hel qui s’agenouille, puis il le pousse sur le côté en poussant avec le genou. Hel s’allonge sur le côté, en appuis sur les mains.		
	111	Tip Lau	Pendant ce temps Tip et Laur réalisent leur statue. (Tip est la statue). Laur la pousse avec le coude, Tip se retrouve en quadrupédie. Laur vient s’assoir sur son dos.		
	112	Jor Hel Jim	Jor vient se mettre à califourchon sur les épaules d’Hel, (il est de dos par rapport au public) Jim saisit Jor par les épaules et le renverse sur le dos d’Hel, puis l’aide à se relever et court vers le groupe des filles pour se glisser sous Tip en quadrupédie.		

	113	Gpe	Ils courent chacun vers leurs balles posées au sol dans des zones différentes et entament leur jonglerie à deux balles.		
	114	Jim Tip Lau	Jim perd une balle mais continue de jongler à une balle sans se laisser déstabiliser. Laur et Tip font tomber une balle mais elles les ramassent. Ils posent tous leurs balles. Jim traîne au sol Tip par un bras. Elle est allongée sur le dos, la glissade est laborieuse, Tip secoue les jambes mollement. Jim l'abandonne et court vers Hel.		
	115	Jim Hel	Jim se place derrière Hel, et le pousse dans le dos en parallèle par rapport au public, en bord de scène de 2 vers 6. Hel est penché en arrière, la tête semi-renversée, il traîne les pieds. Jor montre qu'il peine.		
	116	Jim Lau	Pendant ce temps Jim entraîne Laur par le bras, ils travaillent tous deux sur la lenteur. Jim s'arque boute sur Laur et traine les pieds. Jim abandonne Laur et court vers Tip restée allongée au sol, il la traîne un peu (l'action est peu précise)		
	117	Helm Tip Jor	Hel se stabilise, Tip vient le rejoindre et se met à côté de lui. Jor se prépare, prend son élan et court vers eux pour plonger dans leur bras. Tip et Hel emmènent en tournant sur eux-mêmes Jor raide comme la justice !		
	118	Jim Lau	Pendant ce temps, Jim et Laur se retrouvent au fond Jim fait la statue, Laur le met au sol en quadrupédie. Laur s'allonge sur son dos, Jim avance en quadrupédie, Laur en équilibre sur son dos.		
	119	Hel Jor Tip	Hel et Tip posent Jor qui se tord sur lui –même doucement pour atterrir lestement sur les pieds et saisir des balles posées à proximité de sa réception.		
	120	gpe	cherche des balles posées au sol, courent un peu, manipulent les balles puis les lancent en l'air et sortent chacun par une coulisse différente.		
47' 23	121	ES	Applaudissements.	*Les élèves sortent de scène sous les applaudissements.*	
	122	P.	*1ère question : est ce qu'ils ont la moyenne ? (…) est-ce que l'on a bien tous les éléments de la première proposition ? (…) est-ce qu'on a tout ?*	Acteurs et spectateurs face à face	**Séq 4 Scène 6** le face à face

					avec le public.
	123	E.	*oui !*		
	124	P.	*oui, maintenant est-ce que c'est complexe, est- ce que c'est original ? Est-ce que j'essaie de monter au maximum mes deux curseurs -Pierre monte les deux bras mimant des curseurs qui montent de plus en plus haut de façon alternative- pour être le plus attrayant pour le regard ? Donc en quoi c'est bien, en quoi ils peuvent s'améliorer ? (…)*		
	125		Brouhaha.		
	126	P	*Est ce qu'ils sont tous dans leur personnage, si ils ont un point fort, ils sont plus sur complexe ou original ?*		
	127	Val	*sur complexe* *fait, on fait la circulation et hop on sort. D'accord ?*		
	128	P.	*Qu'est ce qui était complexe ?*		
	129	é	*le porter avec Jor*		
	130	P.	*Oh ouais, tu ne vois pas le saut qu'il fait, Jor à la piscine ne fait pas un saut comme il nous fait, c'est difficile, en fait il est à fond sur son saut, c'est super complexe ; pareil pour le porter sur le dos, être sur le dos, Ce n'est pas évident, peut-être moins complexe mais pas évident.* *Maintenant sur l'originalité, en quoi peuvent-ils s'améliorer pour être original ? Est-ce qu'ils sont tous dans leurs personnages.*		
	131		*Hel n'est pas dedans !*		
	132	P.	*On ne comprend pas pourquoi Hel il est comme ça : P. se lève, met les poings sur les hanches et reste les pieds écartés (posture familière à Hel), il attend que ça se passe, Hel, il n'est plus dans son personnage. A un moment donné il faut aussi que les phrases soient complètes, on fait la circulation, elle est très bien, on fait le porter, il est très bien, et après on repart en marchant, ça casse tout, ça casse le personnage. Il faut que tu restes encore dans ton personnage, il faut que tu sois encore tiré par ton fil. La circulation qui correspond à la phrase que l'on a mise en place, donc ça il faut conserver, car vous êtes bien sur le complexe, mais pas assez sur le personnage, vous n'êtes pas dedans. A la fin, on a essayé de rajouter quelque chose, mais ce n'est pas la peine de rajouter un jonglage à la fin. C'était très bien ce que vous aviez*		
	133	E	ont été très attentifs aux remarques de Pierre.		

52’ 37	134	P.	*Allez, on y va le groupe d’Adr?*	P. se lève : Allez les noirs à vous !	
	135	é	tape les trois coups sur le bidon.	*Le groupe d’Adr entre en scène.*	Séq 4 Scène 7 Spectacle du groupe d’Adr
	136	Adr Ant	*D’abord les garçons qui entrent coulisse coin 4 : Ant entre à cloche-pied tiré par le pied, suivi d’Adr qui circule le coude en l’air dans tout l’espace en modulant à la fois les vitesses et les hauteurs de déplacements.*		
	137	Pau Mar	Les filles entrent coulisse coin 8. Elles se tamponnent sur leur circulation (tirées par le bras) plusieurs fois de suite en face à face. Pau se tape sur les fesses faisant signe à Marde la saisir par le bassin, Marla saisit fait tourner Pau sur un tour puis la lâche et repart sur sa circulation. Pau fait sa circulation pour ensuite rejoindre Margot.		
	138	Adr Ant	Pendant ce temps-là Adr est saisi par Ant par le coude, Ant le fait tourner, Adr pivote sur un pied, la jambe libre à l’horizontale. Pendant la rotation, il effectue une deuxième fois ce mouvement, Ant le lâche, Adr va au sol et roule sur lui-même. Adr se retrouve sur le dos, il fait mine de tirer par un fil, Ant qui se déplace vers lui. Arrivé à la hauteur d’Adr il se retourne et se place sur les pieds qu’Adr a placés à la hauteur des fesses d’Ant. Adr repousse comme un ressort (porter catapulque) Ant vers l’avant qui chute vers l’avant, une jambe en l’air. Adr se relève, saisit la jambe d’Ant et le fait glissé au sol.		
	139	Pau Mar	Pendant ce temps, les filles réalisent leur relation en circulation : Pau saisit Marpar le bras elle la fait tourner et rouler au sol pour amener au porter statique (Maren quadrupédie et Pau en appui sur elle : sur une main, l’autre bras est tendue devant elle et sur un genou, la jambe libre tendue derrière. Pau chute, elle saisit à nouveau le bras de Marpour la faire rouler au sol, Marse replace, Pau la saisit au bassin et la replace en quadrupédie, elle renouvelle son porter et chute à nouveau. (Ici Pau fait de la chute un moment d’improvisation et de reprise de l’exercice.) Elles circulent à nouveau et passent au porter dynamique : Pau porte Marqui place son ventre sur le dos d’Ade qui la saisit par le buste et les jambes (porter ventouse).		
	140	Adr Ant	Pendant ce temps Ant saisit Adr par le coude et l’entraîne dans tout l’espace sur des hauteurs différentes.		

	141	Gpe	Les quatre membres du groupe se réunissent au centre de la scène et semblent discuter entre eux, puis ils s'enfuient chacun dans une coulisse différente. Ils vont chacun saisir deux balles et reviennent en jonglant, ils effectuent des yo-yo en mimant couper un fil imaginaire, les balles tombent. Ils ressortent pour poser leurs balles et entrent à nouveau pour réaliser le porter statique.		
	142	Gpe	Adr se place en statue, Ant se positionne derrière lui, et le fait s'agenouiller en appuyant sur ses épaules avec les coudes, Adr se place en quadrupédie et bascule sur le côté allongé. Marse place en quadrupédie, près d'Adr, Pau se positionne sur les dos d'Adr et Margot, ses jambes basculent vers l'arrière, Ant attrape ses jambes et bascule en planche avant.		
	143	Pau	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 ».		
	144	Gpe	Ils se relèvent et entament la circulation « tirés par un fil » et finissent par sortir dans leur coulisse respective.		
55' 11	145	ES	Applaudissements	Le Gpe sort de scène	
56'	146	MAr	interpelle P. *on s'est trompé !*	Les acteurs face aux spectateurs	Séq 4 Scène 8 **:** face à face avec le public
	147	P.	*ce n'est pas grave…ce n'est pas grave !*		
	148	P	*alors première question : est-ce qu'il y avait tout ?*		
	149	E	*oh oui !*		
	150	Flo	*Adr dit à Que tout ce qu'il doit faire*		
	151	P.	*ça ils vont le retravailler, parce qu'après ils ne le feront plus ; il y a des Séqs où ils sont à fond dans leur personnage*		
	152	Mar	*Pau, elle est tombée deux fois, parce que ça été trop vite.*		
	153	P.	*Ce n'est pas grave !*		
	154	Pau	*c'était fait exprès*		
	155	P.	*Franchement si cela avait été fait exprès, l'effet était sympa ! et pourquoi pas le retravailler.*		

			Qu'est-ce que vous pensez du complexe. Est-ce que c'est complexe ?		
	156	E	*oui*		
	157	P.	*Les porters dans le dos ce n'est pas évident, il faut réussir à les placer, c'est assez complexe. Est-ce que c'est trop complexe ? Est –ce que là c'était trop complexe par rapport au temps de répétition ? 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, d'accord, par rapport à ce qu'ils ont fait. 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- Pierre place les deux mains en vis-à-vis pour figurer le milieu-. Est- ce qu'ils étaient dans leurs personnages ?*		
	158	E	*Ouais !*		
	159	P	*Leur point fort c'est quoi ?*		
	160	Ade	*La comédie*		
58' 08	161	P.	*Ils sont à fond dedans, t'as pas vu Chloé ? Tu n'es pas d'accord ? Tu as dormi pendant le spectacle ? Ils sont tous les quatre à fond dedans, ils sont très forts sur l'originalité. Donc cette idée là il faut la reprendre dans le carnet de création.*	P. se lève Allez les verts en place !	
59' 59' 25	162		*P reprend un élève qui parle. Il faut le silence, on se met en condition pour regarder, on se tient bien, on arrête de jouer avec les balles parce qu'on respecte le travail fait par les copains.*	P. debout interpelle les spectateurs inattentifs Le plateau est vide. P. tape les trois coups	Séq 4 Scène 9 Intervention auprès du public
60'	163	P.	tape les trois coups. *La musique de Charlie Chaplin retentit.*	Le gpe d'Ade entre en scèneentre en scène	Séq 4 Scène 10 Spectacle du groupe d'Ade

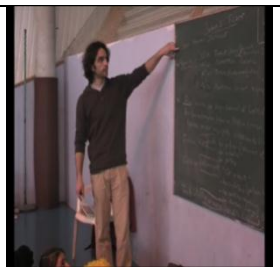
	164	Mar Ade Cle	*les trois filles sont maquillées. Ade porte de grandes chaussettes rayées et porte une perruque jaune tout comme Mari. Flo n'a aucun signe distinctif.*		
	165	Flo Mar Cle	Flo entre le premier de la coulisse coin 4, à cloche pied, Mari, de la coulisse coin 6 et Clé, de la coulisse coin 8 entrent le bras tendu vers l'avant. Ade de la coulisse coin 2		
	166	Gpe	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.		
	167	Ade Mari	Ade regarde Mari au sol, croise les bras et tape du pied avec impatience puis est jetée au sol par Mari qui a saisi son pied. Mari se relève et saisit la jambe d'Ade elle la tire sur quelques mètres puis la repousse, Ade se tord comme « un ver » à plat ventre, à plat dos.		
	168	Gpe	Pendant ce temps Flo s'est assis au sol, Clé le saisit par la jambe et le traîne en reculant. Flo en appui sur les mains saute sur les fesses. Ade vient se placer pour enclencher le porter statique. Elle se met en appui sur les mains de Mari et de Clé qui restent en station debout, Flo placé derrière assure la parade. Le groupe avance vers le public, Ade assure sa stabilité en s'appuyant sur les têtes de ses porteurs. Mari en perd sa perruque. Très près du public, Flo passe sous les jambes d'Ade et se met en quadrupédie, Ade démonte le porter en posant un pied sur le dos de Flo.		
	169	Gpe	Ils circulent à nouveau, Ade et Flo à cloche pied, la jambe tendue devant, Mari et Clé, le bras tendu vers l'avant. Les circulations sont réalisées mollement.		
	170	Ade	Ade vient sur les balles posées au sol, elle distribue les balles à chacun de ses partenaires répartis dans différents espaces (coin 6 coin 4 et coin 2) Elle saisit ses balles, le groupe la rejoint et commence à jongler à deux balles (certains font des 3, d'autres le yo-yo). Ils jettent les balles et recommencent leur circulation.		
	171	Gpe	Ade vient placer (deux contacts : pied et coude) Mari en quadrupédie, Clé vient se mettre en califourchon sur le dos de Mari. Pendant ce temps Flo continue sa circulation à cloche pied pour se		

			mettre au sol et mimer le fait d'être tiré par une jambe, Il se met à quatre pattes et laisse traîner sa jambe en arrière comme tirée par « le fil imaginaire » puis se dirige vers Clé et Mari, il se glisse sous Mari.		
	172	Ade	Pendant ce temps, Ade vient se placer derrière en courant derrière Mari et Clé. Elle prend un grand élan, elle amplifie ses mouvements de bras et jambes et se retrouve à cheval sur le dos de Clé, elle s'appuie sur les épaules de Clé puis bascule vers l'avant. Elle prend une mine affolée et continue son déplacement à cloche-pied, elle passe devant les spectateurs en les regardant.		
	173	Mari Clem Flo	Les autres sortent sur leur circulation (à cloche pied pour Flo qui se penche en arrière, en avant, se retourne, chute se retrouve à plat ventre, rampe à reculons jusqu'à sa coulisse (coin 4) et bras tendu devant pour Mari et Clé). Les autres sont sortis, au centre de la scène,		
	174	Ade	Restée seule sur la scène, Ade la perruque descendue à hauteur des yeux, dans un premier temps continue de sautiller puis elle s'arrête. Elle lève la tête, met une main sur la bouche, regarde dans tous les sens faisant mine de chercher ses camarades en tournant sur elle-même (ce qui déclenche les rires des spectateurs), perplexe, elle marque un temps d'arrêt et s'enfuit dans la coulisse coin 8.		
62' 03	175	ES	Les spectateurs souriants et visiblement conquis applaudissent	Ade s'enfuit Applaudis sements	
	176	P.	*En quoi c'était bien ? En quoi c'est complexe ? Est- ce - qu'il y avait tout ?*	Le groupe se met face aux spectateurs.	Séq 4 Scène 11 Face à face avec le public
	177	E	*Ouais !*		
	178		*Val, il y avait tout ?*		
	179	Val	*Ouais !*		
	180	P.	*Super, il y avait tout, ils ont respecté le contrat. Est-ce que c'est complexe, original ? La mise en scène ça donne quoi ? Complexe tu dis quoi ? Un élève acquiesce* *C'était bien leur porters*		

			Ouais, pas mal au niveau des porters, attention de ne pas mettre trop de précipitation sur les porters, pour ne pas risquer de se casser la figure ; au niveau sécurité, il faut assurer les porters complexes. Et en plus, la façon dont elle a amené le porter, il y a de la mise en scène. Elle est sur : là je me prépare, je cours en faisant des grands mouvements, ça donne un effet supplémentaire. Ce n'est pas qu'un porter où on monte, le visage figé, où il n'y a pas d'émotions. Ici il y a une intention derrière, quand même elle montre quelque chose : c'est super, et complexe ! Original ?		
	181	E	*Oh ouais*		
	182	P.	*Si là au niveau des personnages, on n'y ait pas, alors là…oui très bien au niveau des personnages.*		
	183	é	*Surtout Ade !*		
	184	P.	*Ade est bien dans la comédie, les autres sont bien dans l'amplification, Mari, ce qu'elle a bien fait, elle a perdu quelque chose (sa perruque), elle ne s'est pas laissée déconcentrer. Le problème de la perruque, …*		
	185	Ade	*c'est moi qui l'ai fait tomber*		
	186	P.	*C'est toi qu'il l'a tirée… et on le verra la fois prochaine, si on a du matériel et qu'il tombe, il faut quand même, donner le change en spectacle et là où Mari a été forte -P. pointe Mari du doigt, 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 (…) d'accord ? - ça aurait tout gâché (…)*		
	187	Mar Ade	rient		
	188	P.	*On est encore sur original, qu'est-ce que ça donne ?*		
	189	Val	*Mari on aurait dit qu'elle ne se faisait pas tirée par un fil, qu'elle courait autour, elle était comme ça* -Val, met le bras tendu très relâchée, l'air hébété-		
	190	P.	*Ouais, bon, mais, il faut qu'elle s'améliore, par contre là où elle fait un truc génial. Au début, où elle est debout et où Ade lui tire le pied, elle se casse la figure, elle ne s'y attend pas, ça fait un super effet ça.*		
	191	E	*Oh ouais !*		
	192	P.	*ça c'est à garder ça, elle est debout, baf ! Là on est bien sur poids-contrepoids, d'un seul coup, je tire, je me retrouve basculée au sol. Ça c'est intéressant. Vous avez été impliqués ? Est-ce qu'il*		

			y a une prise en compte du spectateur ? Est-ce qu'ils ont fait les choses par rapport à vous ? Oui ? (…) Non ?		
	193	E	*Oui*		
	194	P.	*Est ce qu'ils ont tourné le dos ?*		
	195	E	*non !*		
	196	P.	*Non, ils ont bien accroché votre regard (…) Est – ce qu'ils ont bien utilisé les quatre espaces ?*		
	197	E	*Ouais !*		
	198	P.	*Ils ont bien utilisé les quatre espaces ?*		
	199	E	*Ouais !*		
	200	P.	*Ils ont bien utilisé les quatre espaces avec les circulations(…) est-ce qu'ils ont bien articulés les trois parties ? Est-ce que l'on a l'impression que les trois parties ont été mises bout à bout et là ça n'a pas d'intérêt ou est-ce que finalement on ne voit pas les trois parties. On sait qu'il y a trois parties parce que l'on a travaillées. Est –ce qu'ils arrivent bien à enchaîner ?*		
	201	E	*Oui, il n'y a pas d'arrêt.*		
66' 40	202	P.	*Oui il n'y a pas de temps mort, donc ça c'est bien, c'est un bon point par rapport à la mise en scène.*	Ça c'est un cran au – dessus par rapport à la mise en scène !	
68'	203	P.	*La fois prochaine, on va réfléchir à la façon dont on a va articuler les parties, on va rajouter la machine, par rapport aux points forts de vos spectacles. Vous avez tous des points forts. Où va-t-on placer son point fort ? Au début, au milieu, à la fin ? (…)*	Séq 4 « on va réfléchir … »	Séq 4 Scène 12 **:** Prospective et carnet de création
	204	E	*A la fin !*		
	205	P.	*ça dépend, on va en parler. Sur un spectacle est-ce que c'est intéressant de la placer au début.*		
	206	Ade	*A la fin, ça rattrape si on rate avant !*		
68' 33	207	P.	*On va en reparler la fois prochaine. Maintenant pour les carnets de créations, j'aimerai que vous preniez le temps d'écrire ce que vous avez fait* Les élèves vont chercher leur carnet et écrivent leur compte –rendu.	P. se lève	

Synopsis leçon 6 :

		Indices de coupures corporelles et verbales			
Séquence Scène	Durée	Début		Fin	
Séquence 1 Scène 1 : Explications de la leçon		P. est debout devant le tableau sur lequel il a écrit la leçon		Les élèves se lèvent pour s'échauffer	
Séquence 2 : Scène 1 Explication des critères de notation.	1'54	Les élèves sont assis près de P. à genoux		Allez !	
Séquence 2 Scène 2 L'échauffement.	5'04	Les élèves révisent leurs phrases en poids contrepoids.		*Flo sort de scène en rampant…C'est fini venez-vous assoir !*	
Séq 2 Sc 3 : Explications de P. sur le déroulement de la leçon	2'18	P. devant les élèves réunis		Prenez deux balles !	
Séq3 : Sc 1 apprentissage jonglage à deux balles	6'12	P. est debout sur le banc pour démontrer		P. descend du banc et leur demande de réaliser une jonglerie par deux	
Séq 3 Sc 2 Construire une routine de plusieurs figures à deux	3'05	P. circule dans le groupe		Stop, on arrête…	
Séq 4 Sc 1 : les explications du *filage*	3'30	Les élèves vont s'assoir		<u>On fait un choix : 1, 2 ou 3 !</u> Les élèves se lèvent pour aller au tableau	

Séq 4 Sc 2 : Mise au point des élèves devant le tableau	2'11	Le gpe d'Adr discute devant le tableau		<u>Tous les groupes répètent</u> Sur scène	
Séq 4 Sc 3 la classe répète le filage deux phrases en PCP et jonglage	6'35	Hel s'approche de P.		<u>Stop ! Venez là</u> Il faudra noter sur le carnet de création	
Séq 4 Sc 4 « Ce qu'il faut regarder ! »	1'47	Les E sont assis devant P.		Le groupe d'Hel (dossards oranges) se dirige vers les coulisses	
Séq 4 Sc 5 spectacle du groupe d'Hel	3'23	Jor entre le premier le ventre en avant, suivi d'Hel qui se déplace à reculons,		*Les élèves sortent de scène.*	
Séq 4 Sc 6 le face à face avec le public.	2'37	*Le groupe orange vient se placer devant les spectateurs*		P. se lève allez les noirs à vous !	
Séq 4 Sc 7 Spectacle du groupe d'Adr	2'11	*Le groupe d'Adr entre en scène.*		Le groupe d'Adr sort de scène	
Séq 4 Sc 8 : face à face avec le public	2'08	Le gpe d'Adr face au public		P. se lève Allez les verts en place !	
Séq 4 Sc9 Intervention auprès du public	25''	P. debout interpelle les spectateurs inattentifs		Le plateau est vide P. tape les trois coups	
Séq 4 Sc 10 Spectacle du groupe de Flo	2'03	Le gpe d'Ade entre en scène		Ade s'enfuit dans la coulisse	

Séq 4 Sc 11 Face à face avec le public	4'20	Le gpe d'Ade face au public		Ça c'est un cran au-dessus par rapport à la mise en scène	
Séq 4 Sc 12 : Prospective et carnet de création	57''	On va réfléchir pour la fois prochaine…		P. se lève	

Leçon 7 : Description précise des Séqs : le récit sous forme de séquences et scènes.

Déroulé temporel	*TDP* ou TDA	Acteurs *	Transcription	Marquage de découpage	Séquence Scène
0'		E	*Sont assis en face du tableau.*	P. debout devant le tableau explique la séance.	Séq 1 Explications de la leçon.
	1	P.	On va travailler sur les critères d'évaluation. On va regarder systématiquement trois choses que vous connaissez : est-ce que c'est complexe, est-ce que c'est original, et est-ce que la mise en scène est bien articulée et prend en compte les spectateurs Donc la mise en scène, on va voir dans la deuxième partie, pour compléter la mise en scène, d'accord ? Dans deux séances vous allez faire le spectacle devant l'autre classe et là je n'ai aucun doute, vous allez les impressionner.		
	2	E	Ben ouais hein !		
	3	P.	Donc deux parties, première partie, on va travailler sur l'événement individuel. C'est l'un des quatre événements qu'il faut travailler et qui va ramener des points. Cet événement individuel est un coup de projecteur. Vous allez jouer sur acrobatie et jonglage, je vous avais parlé du théâtre mais ce n'est pas évident à faire donc acrobatie et jonglage. On ne va pas inventer des acrobaties, ce qui nous demanderait énormément de temps et de matériel. 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. On va travailler pendant l'échauffement, il va falloir la fixer et fixer un certain nombre de répétitions. Ça, si c'est un coup de projecteur, il va falloir le mettre en valeur. On va se poser la question, comment mettre en valeur le numéro de mon ou mes copains, s'ils passent en même pour que le public les regarde. Comment va-t-on mettre en valeur le numéro, à votre avis ? Comment vas-tu faire Ade pour mettre en valeur Adr ?		
	4	Flo	Ben, elle va être autour, Adr au milieu.		
	5	P.	Qu'est-ce que tu pourrais faire dans ta posture, pour mettre en valeur Adr ? Est-ce que je reste à rien faire, en attendant que ça se passe ? (P. plaque ses mains sur ses jambes, puis met les mains sur les hanches) Est-ce que ça serait intéressant ?		
	6	é	Non ! (2'') Faire une statue.		
	7	é	Montrer.		
	8	P.	Donc montrer en faisant ça simplement		
	9	P.	*Se tient debout et pointe du doigt une direction.*		
	10	P.	C'est là que ça se passe.		
	11	é	Faire une posture.		
	12	P.	Voilà, on est tout le temps, je montre par mon regard, je montre par l'attitude et la posture que je vais adopter.		
	13	P.	*Se penche et tourne la tête.*		
	14	P.	2ème partie, la mise en scène, il y a six possibilités. Il va falloir en choisir un aujourd'hui. Si on a le temps aujourd'hui de passer une deuxième fois on améliorera. Ce qui est important de comprendre aujourd'hui, c'est que sont nos points forts et nos points faibles. Qu'est-ce qu'on va placer en premier, en dernier, dans le milieu ? Donc on travaille la mise en scène : la mise en scène c'est quoi : comment je prends en compte le spectateur, comment je me place dans l'espace et comment j'agence tout ça pour mettre en valeur ce que je sais faire. Ça va ? Pour l'instant on repart sur le coup de projecteur, acrobatie ou jonglage. Petite précision, vous allez me dire où est-ce qu'on les place les événements individuels ?		
	15	Hel	Où on veut.		
	16	P.	Ça veut dire que les événements individuels ça n'est pas les 4 en même temps, bien au contraire. Ça sera soit ici, soit ici, soit ici avant la sortie (*P. montre les intersections entre les autres*		

			événements (PCP1 PCP2 machine) A vous de les placer où vous voulez, mais il va falloir les prévoir. Aujourd'hui, on va faire un plan pour prévoir tout ça. Qui veut faire événement individuel acrobates ?		
	17	é	*lèvent le doigt*		
	18	P.	Il va falloir revoir les consignes de sécurité surtout si il y a des porters. Est-ce que l'on a le droit de porter sur la nuque, sur le milieu du dos ?		
	19	E	Non !		
6'56	20	P.	Donc faire des éléments gymniques, dans le cirque, les artistes sont des acrobates. On réinvestit ce que l'on sait faire de mieux. Donc vous 5 *(P. désigne les élèves qui ont choisi l'acrobatie),* avant de faire les éléments gymniques, vous vous échauffer vous courrez un peu au fond avant de faire les équilibres et vous allez faire les parades comme on a pu le faire en gym. Vous ne partez pas sans avoir couru un peu et échauffement articulaire (2'') Les autres on voit le jonglage vous vous mettez en face de moi.	Les élèves se lèvent.	
7'06	21	Gpe Des filles	Certaines filles ont des costumes : grandes chaussettes, perruque (Pau), antennes d'abeille (Ade) chapeau pour Adr. Un atelier acrobatie : qui travaille en autonomie ; Toutes les filles ont choisi l'acrobatie. Les filles se mettent en cercle et commencent leur échauffement entraînées par Pau et Mar : mouvement de rotation des épaules, du bassin, des poignets, des chevilles.	Les élèves se répartissent dans l'espace	Séq 2 Echauffement *coup de projecteur* Scène 1 Les filles acrobates
	22	Gpe Val	*derrière les coulisses travaillent une Séq type bagarre Kung Fu.*		
	23	Mar Pau	*commencent à répéter : elles font des grands gestes puis montrent avec leurs doigts 1, 2, 3 : Mar s'engage dans une roue, Pau la regarde, elle applaudit, Mar se relève de sa roue et saute de joie avec les bras en l'air en signe de victoire. Elles se tapent dans la main en signe de complicité, Pau s'engage dans une roulade, Mar qui la regarde agite les mains en signe d'admiration devant la difficulté. Au tour de Mar qui fait des grands mouvements avant de s'engager dans un ATR paré par Pau qui lui tient les jambes. Mar se relève et à nouveau saute de joie les bras en l'air.*	Mar et Pau révisent leur coup de projecteur	
	24	P. Gpe des garçons	*P. travaille la jonglerie avec les garçons. Il est face aux garçons et démontre tout en donnant des consignes*	Les garçons jonglent face à P.	Séq 2 Echauffement *coup de*

					projecteur Scène 2 : les garçons jongleurs.
	25	P.	Allez, on fait des 4,4 de type décalé ou synchro, ça vous devez savoir le faire. ça c'est un premier niveau		
	26	Gpe garçons	*Sont en réussite sur cette série. Hel fait de petites trajectoires, Adr et Flor, Bra réalisent avec facilité. Ale monte les mains à hauteur de poitrine. Quelques balles tombent.*		
	27	P.	On fait au moins 10 répétitions, la balle à hauteur des yeux. On ne va pas plus haut sinon c'est difficile. Alors il y en a qui sont sur des 3, 3 en synchro, une balle au-dessus de l'autre. Ça c'est encore du 1er niveau.		
	28	Gpe garçons	*Ad, Flo réussissent les autres ont des difficultés, les balles tombent.*		
	29	P.	Les balles partent en même temps, une balle fait un grand pont et l'autre un petit pont. C'est bien les balles qui montent et qui tombent dans mes mains, ce n'est pas les balles qui montent et les mains qui montent. Les filles dès qu'on est échauffé on peut commencer.		
	30	Gpe garçons	*Continue de faire des 3, 3. Les mouvements se précisent. Il y a moins de balles tombées.*		
	31	P.	Ça c'est du premier niveau. 2ème niveau on est sur les *oy-oy* et les *yo-yo*. IL faut que la distance entre les balles soit la même pour que ça rende bien. Avec la balle tenue qui est bien mise en évidence. Voilà ça c'est bien, Adr, t'es dessus.		
	32	Adr Que Bra	*Réalisent les yo-yo ; la distance entre les balles est maintenue ; Ils accompagnent le mouvement par une flexion des jambes.*		
	33	Jim	C'est comme ça ?		
	34	P.	Oui c'est bien. On peut ajouter des effets.		
	35	P.	*Fait un mouvement de balancer de droite vers la gauche.*		
	36	For Ad Que	*Imitent P. Que fait des mouvements de grande amplitude du bas vers le Haut. Flo tourne sur lui-même.*		
	37	P.	On peut essayer des tas de choses, s'arrêter et couper le fil.		

	38	Bra	*S'arrête et coupe le fil imité par les autres élèves.*		
	39	P.	Le *oy-oy* c'est dans l'autre sens. Ça c'était le *yo-yo*, et ça maintenant c'est le *oy-oy*. Les plus forts sont capables de m'alterner les deux, avec ça, ça. P démontre tout en commentant.		
	40	Gpe garçons	*Expérimente les figures.*		
	41	P.	Allez, on ne va pas plus loin, vous vous entraînerez plus loin. Maintenant on fait des 4 avec une main et avec l'autre on fait des mouvements comme le piston pour la machine. P. fait un 4 et pendant la montée de la balle, il descend l'autre balle verticale. Ce qui crée un effet de décalage entre les deux balles.		
	42	Gpe garçons	*Bra et Que réussissent le mouvement. Flor est en synchronisme et Adr réalise un cercle et non un trajet rectiligne avec la balle tenue.*		
	43	P.	Il faut bien montrer la balle. Donc ça c'est vertical c'est le piston, mais on peut faire aussi horizontal.		
	44	P.	*(P. fait un 4 avec sa main gauche et une trajectoire horizontale avec la balle tenue).* Le plus difficile c'est de trouver le moment pour enclencher la ligne horizontale.		
	45	P.	Allez, je lance et au moment où je lance, je pars, je pars. P. fait coïncider son commentaire avec le déclenchement de l'action.		
	46	Gpe de garçons	*A beaucoup de mal à coordonner les deux bras. Flo s'énerve et fait mine de lancer la balle.*		
	47	P.	On peut envisager n'importe quelle forme avec sa main en isolation. Par exemple on peut faire des ronds. P. démontre, les garçons imitent.		
	48	Gpe garçons	*Adr réussit, Flo est en décalage il fait un rond puis lance sa balle*		
	49	P.	Pense bien à montrer ta balle, essaie de cacher ton pouce. C'est le principe de l'isolation.		
	50	é	C'est dur m'sieur !		
	51	P.	On peut faire d'un côté et on peut faire de l'autre. P fait un cercle avec main droite un lancer main gauche puis inverse la figure.		
	52	P.	Voilà on peut faire des 4, 4 et avec l'autre balle faire tous les dessins que l'on veut. Alors j'ai oublié dans le niveau 1 on peut faire des 3, main à main. P. démontre et maintenant plus difficile, on peut faire des 3 et 1.Attention il faut vraiment voir la trajectoire horizontale du 1.		
	53	Hel	Il faut lancer assez haut		

	54	P.	Attention, ce n'est pas des 3, 3 mais un 3, 1. P. démontre en commentant.		
	55	P.	Il faut me faire au moins 20 répétitions pour que ça rende bien en spectacle. Si vous ne me faites pas 20, ça risque de ne pas être assez long. 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. 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 spectateur peut me redonner une balle si jamais ma balle tome. P. mime le donné de balle.		
	56	é	Et ça m'sieur. (*Il sort une balle de sa poche*)		
	57	P.	Avoir une balle dans sa poche, ça ne rend pas. Regarde allez jongle commande-t-il à Jor.		
	58	Jor	*jongle*		
	59	P.	*Est à côté de Jor, de profil par rapport au public, il a le buste fléchi, une balle tenue dans sa main présentée à Jor*		
	60	P.	Je suis à côté de lui, je regarde le public, je le regarde, il fait tomber sa balle, je tends ma balle ou je la lance. A vous de trouver un moyen pour récupérer une balle si jamais ça tombe. On a droit à une ou deux erreurs, mais après on enchaîne sinon ça va être trop long. On enchaîne, tant pis on passe à autre chose. Ce n'est pas grave, c'est raté, mais on enchaîne à autre chose.		
	61	P.	On peut travailler maintenant à une main avec des 4, 4 une main. On peut faire en parallèle, en colonne P. commente en démontrant. On peut faire aussi du circulaire, c'est le mouvement du gendarme. *(P. fait des ronds devant lui avec l'avant- bras*)		
	62	Gpe de garçons	*Essaie, Adr est en réussite, les autres garçons essaient mais de nombreuses balles tombent.*		
	63	P.	Attention, j'envoie ma deuxième balle quand la première a atteint le sommet de sa trajectoire. Si tu l'envoies quand elle descend, c'est trop tard.		
	64	P.	Maintenant niveau 3, complexe. C'est le 4, 1, 1 attention pas le 4, Main-main mais le 4, 1, 1. C'est ce que l'on appelle une demi-boite. Ce qui est sympa c'est de le faire d'un côté puis de l'autre.		
	65	P.	démontre tout en commentant.		
	66	Hel	*M'sieur j'y arrive.*		
	67	Gpe garçons	*Ad, Flo, Bra, Jim réalisent des 4 main-main et les balles tombent.*		

	68	P.	Oui ça c'est bien, si tu peux me les enchaîner, il faut que tu en fasses combien ?		
	69	Hel	20.		
	70	P.	Soit 10 figures complètes soit 20 mouvements. Je vous en donne encore deux et après vous travaillez tous seuls. Top. On peut faire un 3, 3 en décalé. *(P. démontre en commentant.)*		
	71	Adr	C'est comme la cascade ?		
	72	P.	C'est le mouvement de trois balles, mais ici il en manque 1. On est sur 2 temps, il manque le 3ème temps et maintenant je peux prendre une 3ème balle.		
	73	P.	Prends une 3ème balle et enchaine des 3, 3 en décalé ou mouvement de *cascade*[694]. Ce n'est pas le moment aujourd'hui de le travailler si vous ne savez pas le faire. Ceux qui peuvent le placer le font. Stop, arrêter les balles, venez ici		
	74	Gpe de garçons	*S'approche de P.*		
	75	P.	Vous avez droit aux 4 familles de jonglage que l'on a vu. Si vous voulez me montrer un contact avec la balle derrière la nuque on est sur du complexe. P. met la balle sur sa nuque. C'est plus difficile qu'un contact bougie. P. met la balle sur son poing. Les coincés sont niveau 2, les posés sont niveau 2. Ça c'est niveau 2. P- renverse la tête et met la balle sur son œil. Celui qui arrive à me le mettre en déplacement, c'est encore plus dur.		
	76	Gpe des garçons	*Mettent la balle sur l'œil, derrière la nuque.*		
	77	P.	On peut aussi faire les flashs, je lance, je fais quelque chose. Je peux faire les isolations, les lancés, les contacts…jongler avec le corps.		
	78	P.	Fait un 3 sous la jambe, puis un 3 derrière le dos,		
	79	P.	je peux lancer ma balle sous le bras etc…Combien de répétitions minimum ?		
	80	é	20		
19' 08	81	P.	20, si c'est une figure à 2 c'est dix mouvements. Vous travaillez ça, vous avez 7'	P. s'éloigne pour s'approcher des filles.	
19' 20	82	P.	*Observe les élèves.*	P. est entouré par les filles.	Séq 2 échauffement coup de

[694] La *cascade* est une figure de jonglerie à 3 balles avec des lancers alternatif de type *3*.

					projecteur Scène 3 : P. précise des consignes
	83	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. *(P. mime le mouvement de donner une balle)* Il faut que le public voie 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. D'accord ? On se donne 5'.		
	84	P.	*S'approche maintenant près du groupe de Val qui s'entraîne derrière les coulisses côté jardin.*		
	85	P.	A Val : toi c'est dommage que tu ne montres pas ton 3 balles.		
	86	Val	*Prend les 3 balles tendues par Ant et réalise une cascade. A la 2ème rotation, les balles tombent.*		
	87	P.	Il faut en faire 20, mais ça peut être trois mouvements je rattrape, Trois mouvements je rattrape.		
	88	Val	*Essaie mais fait tomber les balles.*		
	89	P.	Le problème si ça tombe. Tu as droit à une chance, à deux chances, mais pas à cinquante chances. Bon là vous avez prévu quoi ?		
	90	Ant	Val et moi on fait des acrobaties		
	91	P.	A Ale. Et vous ?		
	92	Val	Eux, ils font des jongles et ils nous regardent.		
20' 30	93	P.	Allez encore 5', tu laisses tomber le jonglage Val.	Val laisse tomber ses balles	
21'	94	P.	*Se détache du groupe et regarde la classe fonctionner. Puis se dirige vers le groupe des jongleurs.*	P. observe Adr	
	95	Adr	Porte un chapeau melon *jongle à trois balles, une balle menace de tomber, Adr allonge le bras et l'arrête.*		
	96	P.	Oui ! Arrêt des balles sur des postures expressives		
	97	Adr	*s'exécute sur sa jonglerie et fait une pose avec une fente avant, une avancée du buste, le bras tendu devant (à la façon d'une révérence)*		
	98	P.	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.		

	99	Adr	*Jongle à nouveau et se bloque sur une nouvelle posture.*		
	100	P	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		
	101	Adr Flo	Jonglent et s'arrêtent dans des postures.		
	102	Hel	C'est bon ça ? (*il réalise des 3-1, les balles tombent)*		
	103	P.	Il faut en faire 20. Si les balles tombent, il faut prévoir. Est-ce que je récupère comme ça ou est-ce que mon copain me redonne la balle ?		
21' 55	104	Hel	C'est bon ça, c'est prévu.		
22'	105	P.	Top, on vient se mettre devant le tableau.	Les élèves se dirigent vers le tableau.	
	106	P.	Allez petit point là-dessus. Les jongleurs pensez bien, vous avez 20 mouvements à faire, si vous êtes bloqués restez bien dans les postures où vous rattraper vos balles. Ça permettra de faire les 20 enchaînements et on ne verra pas que vous vous êtes trompés. Les acrobates vous réalisez vos éléments gymniques et il faut les mettre en valeur. Ici on va réfléchir à comment les mettre en valeur. Donc là tout le monde à quelque chose à montrer. Il va falloir le placer, soit là, soit là, soit là.	Les élèves sont assis devant le tableau.	Séq 3 La mise en scène, le *filage* Scène 1 Explications
	107	P.	*Montre sur le tableau les points d'intersections entre les différents événements.*		
	108	P.	La démarche de filage n'est pas évidente. C'est là qu'il faut décider, que l'on discute et là il y en a qui ont du mal à le faire ça. Par rapport à ça, je vais vous donner ça. *(P. montre la page (filage) du carnet de création)* ça va vous aider. Vous allez, 1ère chose, indiquer votre choix : 1, 2, 3, 4, 5, 6. *(P. indique au tableau les filages possibles*) Comment ça se décide ça ? Il y a deux choses à prendre en compte. 1ère chose, on entre en scène. Qu'est-ce qu'il y a d'important de faire par rapport aux spectateurs.		
	109	Val	Faire une belle entrée		
	110	P.	Pourquoi c'est important de faire une belle entrée ?		
	111	Adr	Pour les mettre direct dans le spectacle		

	112	P.	Oui c'est ça. Il faut accrocher le regard du spectateur et les amener tout de suite dans votre univers. Adr a raison, il faut mes mettre tout de suite dans le spectacle. Est –ce que je peux me permettre de mettre quelque chose que je ne sais pas bien faire au départ ?		
	113	E	Non !		
	114	P.	Si je veux accrocher le regard, il faut que je mette un événement où je suis fort. A la fin, est-ce que c'est important le final ?		
	115	Hel	Oui		
	116	P.	Pourquoi c'est important de réussir son final ?(…) est-ce que je peux me permettre de faire quelque chose de pas terrible et de sortir en marchant comme ça. P. marche la tête basse. Est-ce que ça, ça peut bien rendre dans le spectacle ?		
	117	Ade	*Non, le final il doit rattraper les fautes qu'on peut faire.*		
	118	P.	*qu'est-ce que tu vas faire alors pour rattraper les fautes que tu aurais pu faire ? (…) est-ce que l'on va faire quelque chose que l'on ne réussit pas bien ?(…) quand on va à un feu d'artifice qu'est-ce qu'il y a à la fin ? qu'est ce qui se passe ?*		
	119	é	C'est le plus beau.		
	120	P	C'est le plus beau à la fin. Pourquoi c'est important d'avoir le plus beau à la fin ?		
	121	é	Pour rattraper.		
	122	P.	Oui pour rattraper les petites erreurs, mais surtout c'est la dernière impression que vous laissez au spectateur. Cette dernière impression va faire dire aux spectateurs, c'était bien ou non. Donc, c'est important d'insister sur l'entrée et sur le final et placer là quelque chose où on a nos points forts.		
	123	P.	Par rapport à ça, vous allez vous réunir pour décider l'ordre des événements par rapport à ce que je viens de dire. Ça c'est de la mise en scène. Ensuite on reporte sur la fiche, les numéros correspondants. Ensuite sur le plan, il faut utiliser tous les espaces. Si vous restez dans le fond, ça ne va pas rendre, parce que l'on va croire que vous vous cachez. Il faut utiliser tous les espaces. Donc sur le plan qu'il faut quadriller en 4, vous indiquez votre entrée, puis les événements dans l'espace ex le PCP1 ici. *(P. indique un espace sur la feuille)* En n°3, je le place ici *(P. montre un espace sur le plan)* on fait ça. Mais pour aller de là à là toi tu vas circuler comme ça, toi comme ça et toi comment ça. Il faut donc indiquer en plus les chemins que vous empruntez pour aller d'un		

			espace à un autre. Je veux voir les numéros là-dessus, je veux voir les circulations. C'est votre plan, vous appeler comme vous voulez A, B, C, D. Mais il doit vous permettre en un coup d'œil la semaine prochaine de retrouver ce que vous vouliez faire. Vous n'allez pas tout réinventer. La semaine dernière on a déjà fait sans la machine. Maintenant vous introduisez la machine.		
27' 10	124	P.	Dernière chose, sur la mise en scène. Comment j'implique mon spectateur, est-ce qu'il est absent, est-ce que je lui tourne le dos ou est –ce que je joue avec lui, je fais en sorte de capter son regard du début à la fin. Donc trois choses à prendre en compte pour la mise en scène La 1ère chose que l'on fait on se réunit, on choisit un numéro, on reporte son ordre. On fait un plan et après on essaie tout de suite. Ça, ça doit durer trois minutes. Ce n'est pas la peine de passer 20' par terre, c'est 3'et après on y va. Ceux qui ne se souviennent plus de la machine, on leur passe la vidéo éventuellement. Ça va ? Pour tout faire le plan et la révision vous avez 20'		
	125			Les élèves se répartissent par groupe	
27' 30	126	E	*Discutent et remplissent aidés par P., le carnet de création pour déterminer les différents événements dans le filage de leur spectacle.*	P. est assis auprès du groupe d'Ade, devant le carnet de création.	Séq 3 Mise en scène et filage Scène 2 Groupe Ade écrit son *filage* sur son carnet de création
	127	Gpe d'Ad	*est assis autour du carnet de création*		
	128	Ade	On commence par faire la jonglerie…		
	129	P.	*P. après avoir conseillé le groupe d'Hel vient s'assoir près du groupe:*		
	130	P.	Attention il ne faut pas enlever d'événement. Ce n'est pas parce que j'ai dit 5' qu'il va falloir en enlever. Il va falloir faire des choix ; tu ne peux		

			pas faire ta machine qui va durer 2 minutes, car ça va prendre la moitié de ton temps. Il faudra la faire moins longue mais en ayant tous les éléments dedans ; il faut que ce soit tout autant complexe mais avec moins d'éléments dedans. Ce qui est important de ce dire : qu'est-ce qu'on place là qu'est-ce qu'on place là *(P. indique des endroits sur la feuille)*		
	131	P.	*Pointe du doigt sur le carnet les cases du filage*		
	132	P.	Accrocher le regard du spectateur avec quoi ?		
	133	Ade	ben on commence par la machine.		
	134	P.	on commence par la machine, vas-y. (*P. montre sur le carnet la case correspondant à l'entrée)*		
	135	Flor	*prend le stylo et écrit.*		
	136	P.	Le final, on va accrocher le regard du spectateur avec quoi ? (2'') Là où vous êtes fort, là où on vous a dit le plus souvent ça il faut le garder, ça c'est sympa, ça il faut le garder, c'est dans quoi ? (.) c'est dans PCP1 ou PCP2 ? (2'') P. : avec le porter dynamique ?		
	137	Ade	porter dynamique		
	138	P.	donc PCP2 en 4		
	139	Flor	*écrit sous l'emplacement désigné par P..*		
	140	P.	et donc dans le milieu on met donc le PCP 1, où est ce qu'on place les événements individuels entre les deux ? là ou là ?		
	141	Ade Flo	*Discutent.*		
	142	P.	*est interpellé par un autre groupe. Il revient sur le groupe d'Ade.*		
	143	P.	après l'entrée et avant la sortie c'est peut-être pas judicieux, pourquoi ? (3'') Là –		
	144	P.	*P désigne l'entrée sur le schéma.* A Flo, Là, à l'entrée tu cherches à accrocher le regard du spectateur et si d'entrée de jeu tu fais une figure que tu as le droit d'avoir, mais si tu te trompes, ils risquent de ne pas trop regarder et avant la sortie c'est la dernière impression que tu laisses, il faut éviter de se tromper ; peut-être que ta jonglerie, il faut la placer là ou là tu as deux possibilités (2'') alors où est ce que tu la mets ? (2'') allez il faut te		

			décider, peu importe, allez, choisis !		
	145	F.	*indique un endroit sur le papier*		
	146	P.	Allez fait une croix là (3'') acrobatie on la place où ? (2'')		
	147	P.	Là ? (.) au milieu ? Entre les deux (2'') là ?		
	148	Flo	*écrit*		
	149	P.	Maintenant, vous partez aux 4 endroits différents- P. désigne les 4 espaces de coulisses. « où est ce qu'on fait la machine ? Les spectateurs sont là, où est ce qu'on fait la machine, où est ce qu'on se retrouve ? » P. désigne les 4 zones d'évolution.		
	150	Ade	On ne sait pas		
	151	P.	Peu importe on peut être à 4 derrière une coulisse, décides toi, peu importe. Il n'y a pas de réponse, c'est vous qui l'inventez ça		
	152	Ade Flo	*Après plusieurs hésitations et discussions les élèves Flo et Ade désignent une zone*		
	153	P.	Allez, on la met là		
	154	Flo	*écrit sur la zone.*		
	155	P.	*Va vers un autre groupe*		
	156	Ade	Toi tu fais ton truc		
	157	Flo	Et je vais où ?		
	158	Ade	*Tu vas où tu veux sachant que nous on est là.*		
	159	Ade	A Chloé la dispensée : tu remplaces Mari		Ade et Chl sont assises face à face
	160	Gpe Adr	*Pau feuillète le carnet*	Gpe d'Ad sont assis devant autour du carnet de création. Ade tient un stylo	Séq 3 mise en scène et *filage* .
	161	Pau	On avait fait ça, lancer, flash, isolation.		
	162	Adr	Et ça c'est quoi ?		
	163	Pau	C'est les circulations.la phrase en poids contrepoids		
	164		Donc on a fait lancer, flash, je me souviens qu'on était en ligne.		

	165	Adr	*il jongle avec une balle* et commente : on faisait 4, 3, 1.		
	166	Pau Mar	Jonglent 4, 3, 1.		
	167	Mar	On était en ligne pour arriver là ?		
	168	Pau	On était en décalé.		
	169	Adr	Déjà, moi je suis là. Adr pointe sur la feuille son entrée		
	170	Pau	Dessine sur le plan		
	171	Mar	Moi, je suis là et Que il est là		
	172	Pau	Attends les spectateurs sont là. Elle oriente la feuille. Donc je suis là, elle écrit		
	173	Mar	Attends on va mettre chacun notre couleur !		
	174	Pau	Voilà et là on arrive au milieu. Mar tirée par la main, moi par les fesses, Adr par le coude (2') Elle est où la feuille de la semaine dernière ?		
	175	Adr	Elle est là (il désigne une feuille)		
	176	Paul	On va faire tout comme la semaine dernière et à la fin on fait notre machine et nos trucs individuels. On va faire ça hein ?		
	177	Mar	Donc PPCPn°1, après PPCP n°2		
	178	Adr	Non PPCP n°1 et événements individuels		
	179	Pau	Non moi je ferai PPCP1 PPCP 2 et trucs individuels ; Au moins on s'embrouille pas trop. On commence comme la semaine dernière, on fait notre machine		
	180	Adr	Moi, je pensais que ton coup de projecteur toi tu faisais là *(il pointe un endroit sur la feuille)*, moi là, Mar là.		
	181	Pau	Ah, ça va trop changer, on va trop se tromper. Déjà que je me trompe avec la machine. 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.		
	182	Pau	M'sieur, il faut faire chacun son tour le truc individuel		
	183	P.	Ouais, 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.		

	184	Pau	Donc on fait chacun notre tour (3'')		
	185	Adr	et eux sur le côté ils vont faire des trucs comme ça, ils vont attendre comme ça. *(Adr tient une balle et marque une pause)*		
	186	Pau	Nous, on va faire les clowns. *(Pau lève un bras)*		
	187	Adr	Ouais, avec une balle dans les mains, des fois qu'une balle tombe. On commence par le porter 1 et puis le porter 2. *(Adr regarde écrire Pau)* Non c'est le 1. *(Il prend le stylo des mains de Pau et écrit.)*		
	188	Pau	Le flash c'est quoi déjà ?		
	189	Mar	C'est ça		
	190	Mar	*Lance sa balle, s'allonge met sa balle sur les pieds en basculant vers l'arrière et la rattrape avec les mains.*		
	191	Adr et Ant	*Se lèvent et révisent leur jonglerie*		
	192	Pau	Les garçons, c'est quoi la machine ? il faut réviser la machine		
	193	P.	*Arrive près du groupe et regarde le carnet.*		
	194	P.	C'est bon ? ici ce n'est pas encore fait les circulations. Tu vas tout retenir ?(.) Tu sais où c'est ?(.) où tu places PCP1 ? (2'')		
	195	Adr	Au milieu		
	196	P.	Tout au milieu ? Si tu fais tout au milieu, tu ne respectes pas la consigne d'utiliser les quatre espaces. Ou alors tes circulations tu t'arranges pour occuper les 4 espaces. Est-ce que vous le connaissez pas cœur ?		
	197	P.	*Prend le stylo et écrit sur le carnet*		
	198	Pau	Oui !		
	199	Adr	Non !		
	200	Pau	La machine non.		
	201	P.	Vous partez d'où ?		
	202	Ad	des 4 coins		
	203	P.	Le 2 vous repartez comme ça et vous rejoignez là, vous avancer comme ça. Là il y a un coup de projecteur tout d'abord. Vous faites à 4 en même temps ?		
	204	Pau	Non chacun son tour		
	205	P.	1, 2, 3, 4 en décalé ? OK donc ce coin là on fait le		

			coup de projecteur		
	206	Pau	Et après on fait la machine dont on ne se souvient plus.		
	207	P.	Ce n'est pas grave, la machine on pourra la revoir. Et la machine, tu l'as fait où ? (2'')		
	208	Mar	*Indique un endroit sur le papier*		
	209	P.	L'espace arrière n'est pas utilisé. Peut-être qu'avec le coup de projecteur vous pourriez repartir vers l'arrière ou alors avec la machine allez vers l'arrière de la droite vers la gauche ou de la gauche vers la droite.		
	210	Adr	Allez, on révise.		
39' 40	211	P.	Tu as raison il faut y aller.	Le groupe d'Adr lève pour répéter	
40'	212	Gpe d'Adr	*Révise sa première Séq : les circulations et porters dynamiques en duo, puis le porter statique. Pau tombe et rit. Le groupe recommence. Puis ils se réunissent pour courir ensuite dans les coulisses chercher leurs balles. Ils reviennent en jonglant et se placent au centre de la scène en ligne. Ils s'arrêtent, se regardent, rient. Pau se tient la tête dans les mains.*	Mar et Pau répètent ensemble et Que et Adr répètent ensemble.	Séq 4 : répétition Scène 1 : le groupe d'Adr répète.
	213	Pau	La machine !		
	214	Gpe	*Ils reviennent vers le carnet de création*		
	215	Mar	Il nous manque la machine et les trucs individuels.		
	216	Adr	Les trucs individuels on les fait en dernier, allez !		
	217	Pau Mar	M'sieur, M'sieur, on va avoir besoin d'un tapis, ça va gêner pour le reste.		
	218	P.	Pour la roue tu n'as besoin de tapis et Si tu fais doucement la roulade, ça va.		
45'	219	Mar Pau	*Mar fait la roulade sans tapis et se relève facilement. Pau hésite, pose la tête par terre, se ravise et court chercher un tapis*		
	220	Mar Pau	*Réalisent leurs événements individuels avec le tapis mis en parallèle par rapport au public.*		
	221	Adr Que	*Se placent de part et d'autre du tapis et applaudissent les filles et font la olla*		
	222	Pau	La machine maintenant		
	223	Gpe	*Revient vers le carnet de création.*		
	224	Pau	Comment on fait avec les balles ?		

	225	Adr	A Pau, Moi j'en ai trois, je t'en donne une et Ant en donne une à Mar et voilà !		
	226	Pau	Allez le lancer ! (.)la machine !		
	227	Gpe	*Commence à jongler*		
	228	Adr	Et la machine se trouve où ?		
	229	Adr	*Vient vérifier sur le carnet*		
	230	Adr	Là-bas au fond !		
	231	Que Pau Mar	*Se mettent au fond de la scène*		
	232	Adr	Pas si loin !		
	233	Gpe	*se rapproche du centre et exécute la partie lancer de la jonglerie.*		
	234	Pau	Et après c'est quoi ?		
	235	Adr	isolation		
	236	Gpe	*Réalise la partie isolation (poussée de balle sur le côté puis vers le bas)*		
	237	Mar	Flash !		
	238	Gpe	*S'allonge et exécute le flash par lancer avec les jambes*		
	239	Adr	On a oublié l'isolation sur le côté en se déplaçant		
	240	Pau	Ah oui ! on recommence tout !		
	241	Gpe	*Refait le début de la machine*		
	242	Mar Pau	*S'arrêtent et repartent consulter le carnet de création*		
	243	Pau	Le Léonard de Vinci maintenant		
	244	Gpe	*Mar pose les mains au sol et lève une jambe. Adr se met en appuis sur les mains et les pieds, le ventre tourné vers le plafond. Que et Pau passent leur balle dans espaces de Mar et Adr. Mar entame une première circulation.*		
	245	Mar Pau	*Se relèvent de la machine pour venir consulter le carnet de création.*		
	246	Pau	A Adr il faut faire le Léonard de Vinci !		
	247	Adr	On ne peut pas parce que Lisa n'est pas là.		
	248	Pau	Ben, on s'en fout !		
47' 10	249	Gpe	*Se replace pour réaliser la machine. Mar fait circuler la balle dans la machine.*	Le groupe répète la machine	

49’		P.	propose aux groupes de visionner la Séq de la machine enregistrée à la séance 3.		Séq 4 Répétition
	250	Gpe	*Observe avec attention les images et sourit* (22’’)	Gpe d’Adr est devant la télé	Scène 2 Comment aires vidéo Groupe d’Adr
	251	P.	La voilà la machine, et voilà Adr ! (5’’)		
	252	Adr	Mais Lisa n’est pas là !		
	253	P.	C’est pas grave, tu fais sans elle, tu n’as pas besoin d’elle là ! ce n’est pas un souci il faut pouvoir faire sans elle. Ça Que c’est pas mal. C’est super dur à faire. Là il faut que ça enchaine, ça enchaine, ça enchaine. (10’’)		
	254	Mar	Moi, je me mets comme ça après (5’’)		
	255	P.	Que, il faut rester dans ton personnage tout le temps, tu vois. (8’’)		
	256	Pau	*(rires) j’ai fait n’importe quoi* (12’’)		
	257	P.	Là vous voyez ce qui faut garder ou non ?		
	258	Pau	Il faut faire la statue (8’’)		
52’ 05	259	P.	Allez, on révise et on va bientôt passer.	Le groupe se disperse	
53’ 10	260	Gpe de Val	*regarde à la vidéo. Visiblement intéressés et contents de se voir : les garçons sourient, miment la Séq mais les commentaires sont inaudibles.*	Le groupe de Val est devant la télévision	Scène 3 : Comment aires vidéo Groupe de Val
55’	261	P.	*propose maintenant au groupe d’Hel de se visionner et commente la Séq. P. et le groupe sont devant la télévision.*	Le gpe d’Hel est devant la télé	Scène 4 Comment aires vidéo du Groupe d’Hel
	262	P.	ça c’est bien, on voit qu’il est tiré par un fil, Jim est bien dans son personnage (2’’) là il faut montrer sa balle, là c’est dur (3’’) il faut être plus à fond, là on n’a pas l’impression que c’est dur. Là ce qui est important Jim c’est que le spectateur soit toujours en contact visuel avec ta balle (3’’) alors les lancers, c’était quoi les lancers.		

	263	Hel	1, 3, 4		
	264	P.	Là c'est 4, 3, 3. Ah non 4, 3,1…Là, c'est un peu trop long (…) tu vois 4 lancers c'est suffisant.		
	265	Hel	On peut en faire que 3, monsieur		
	266	P.	3 à 4 lancers c'est bien ensuite il fait placer l'isolation et le flash (2'') Ah le léonard de Vinci il faut le faire, la machine, c'est je circule		
	267	Jor	On l'a changé (2'')		
	268	P.	Non ça il faut le mettre c'est la machine il faut le mettre, c'est obligé		
	269	Hel	Oui on l'a refait		
	270	P.	Il est bien celui-là, même dans les postures de Jim c'était bien.		
	271	P.	*Regarde la Séq de la machine à jongler du gpe. P. pointe du doigt le film en commentant.*		
	272	P.	Et là, mine de rien, Tip, c'est difficile de jongler à plat ventre. Ça s'est bien, il faut le garder. (5'')		
	273	E	*Regardent la vidéo et éclatent de rire.*	Le gpe d'Hel se disperse	
57' 45	274	P.	Allez stop, venez là (…) place au spectacle. A vous Val.	Le groupe de Val se dirige vers les coulisses	
58'

43		Val	*en avant. Ant se fixe debout devant les spectateurs. Les trois autres s'arrêtent et l'observent. Ils semblent hésiter.*	Val	spectacle Scène 2 : spectacle du groupe de Val
	277	Gpe	*Donne un coup de pied dans la jambe d'Ant qui se met à genoux, puis un coup de coude dans le dos. Ant se met à quatre pattes. Bra reste figé debout.*		
	278	Gpe	*Val s'allonge sur le dos d'Ant mais reste en appui sur les jambes, Ale vient sous les fesses de Val. Bra s'est placé en quadrupédie près d'Ant. Ils se relèvent*		
	279	Gpe	*Circule, Ant à cloche-pied, Bra et Ale la tête en avant et Val qui se roule au sol. Ale fait chuter Ant et le tire par le pied en le faisant glisser. Val tire par l'oreille Bra et l'entraîne, s'arrête et fait de grands gestes avec l'autre bras comme s'il disputait Bra.*		
	280	Ant Ale	*Pendant ce temps-là, dans le coin 2 de la scène Ant réalise un ATR sur les pieds d'Ale qui lui maintient les jambes.*		
	281	Val Jor	*Val transporte sur son dos Bra puis il le lâche lourdement. Bra se roule sur le sol.*		
	282	Val Ant	*Val et Ant se retrouvent de part et d'autre d'un tapis de sol. Val réalise une figure de Kung Fu en sautant. Il se réceptionne et simule un coup de poing de type karaté. Ant fait une roulade vers Val. Les autres les regardent en se tenant debout sans réaction.*		
	283	Val Ant	*Dans sa réception de roulade, Ant fait un fauchage du pied de Val qui se jette au sol puis qui se redresse. Ant se relève de sa roulade, simule un coup de pied au visage de Val qui se jette à nouveau au sol*		
	284	Ale Jor	*Ale et Bra sont spectateurs. Bra est dos au public.*		
	285	Val Ant	*Val recule sur le dos en glissant sur le sol. Ant lève le bras et tourne le pouce vers le bas (comme le signe des empereurs qui condamnaient les gladiateurs blessés)*		
	286	Gpe	Repart dans leur circulation pour venir près de la coulisse 6. Ils prennent leurs balles et commencent à jongler		
	287	Gpe	En file indienne emmené par Val, ils réalisent leur jonglerie aérienne puis le flash (lancer et posture expressive : déhanché à la réception) Ant, Bra et Ale font tomber leurs balles. Val se moque d'eux et il met sa balle dans le creux poplité du genou.		

	288	Gpe	*S'engage alors une course à cloche pied derrière Val*		
	289	Gpe	*Val s'assoit dans le public. Les autres continuent leur course à cloche-pied*		
	290	Gpe	*Val revient sur scène et s'immobilise au milieu de la scène. Les autres reviennent et réalisent le LDV autour du corps de Val.*		
	291		*S'engage à nouveau une course poursuite. Le groupe s'arrête vers la coulisse 8. Ale bouscule Val*		
	292	Gpe	*Bra met un genou au sol. Val pose son pied sur le genou de Bra et fait un salut militaire. Ale se tient en équilibre sur un pied, de l'autre côté de Bra, face à Val et mime qu'il souffle dans une trompette. Ant entame la circulation du LDV collectif. Arrive à la fin de la statue se met en renversement en appui sur une main et jongle avec l'autre. Val fait circuler sa balle avec des variations de vitesse, saute au- dessus d'Ant s'allonge au sol et jongle d'une main à l'autre (3). Bra fait circuler sa balle, positionne sa fesse sur le genou de Val. Il cherche l'équilibre en appui sur un pied et une main mais la balle ne quitte pas sa main libre. Ale fait circuler la balle, arrive près de Bra.*		
	293	Ale	*Il place sa balle dans l'œil de Bra et fait mine d'extirper l'œil de Bra.*		
	294	Gpe	*Bra place alors sa balle dans l'œil de Val et tire lui aussi. Val se relève et place sa balle dans l'œil d'Ant qui n'a pas arrêté de jongler.*		
	295	Gpe	*Se place en ligne face au public décalé côté cour. Ils miment que la balle vient se loger dans leur œil. Ils extraient la balle en sursautant. Puis ils placent la balle dans leur bas ventre. Ils sursautent. Puis ils lèvent la balle à deux mains vers le haut et font mine d'appuyer dessus pour la faire descendre. Ils regardent leurs balles puis font mine de ramasser leur œil par terre, ils remettent leur œil dans l'orbite. Leurs balles ensuite semblent collées dans leur main. Ils font de grands gestes pour faire comme si ils voulaient s'en débarrasser. Ils secouent maintenant la balle qui vient se loger dans leur oreille. Ils la retirent avec les deux mains puis la lance derrière leurs épaules en secouant la tête. Ils saluent le public*	Les garçons saluent le public Applaudissements	
1h 1' 45''	296	P.	Au groupe de Val ils ont chacun quelque chose à observer et à vous dire pour vous aider. (2'') On commence par complexité	Le gpe de Val est face au public	Séq 5 spectacle Scène 3 confrontat

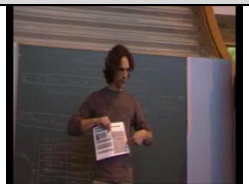
					ion groupe de Val avec le public.
1h 2’ 12’’	297	Ade	C’était bien complexe		
	298	P.	Qu’est-ce qui était complexe ?		
	299	Ade	Oui les porters c’était complexe		
	300		Pb vidéo –commentaires inaudibles.		
	301	P.	*Donne les trois coups*	Pau se prépare à entrer en scène	Séq 5 spectacle Scène 4 Spectacle d’Adr
1h 3’ 10’’	302	Mar Paul	*Mar entre de la coulisse 6 le bras tendu devant, lentement puis en accélérant, elle rencontre Pau et se bousculent. Mar saisit les fesses de Paulin et la fait tourner.*		
	303	Que Adr	*Entrent tiré par son coude (Adr) et Que tiré par son pied. Adr se tient debout dans le fond de la scène. Que porte les trois contacts pour qu’Adr se mette au sol. Puis il saisit le coude d’Adr et le fait circuler. Adr se met au sol et appelle d’un geste de la main Que. Que vient poser ses fesses sur les pieds d’Adr qui le catapulte vers l’avant et le fait chuter. Adr saisit son pied et le traîne sur le dos en lui faisant faire de grandes courbes. Que se relève et effectue le porter ventouse (cf leçon 5). Adr le fait tourner et le lâche.*		
	304	Paul Mar	*Pendant ce temps Pau et Mar réalisent leur porter statique (Mar en quadrupédie et Pau sur son dos en quadrupédie). Pau descend et pointe ses fesses vers Mar qui s’est redressée. Mar saisit les fesses de Pau et la fait tourner puis elles réalisent le porter ventouse*		
	305	Gpe	*Réalise les circulations « tiré par son partenaire » Adr est tiré par le coude, il varie les énergies et les niveaux pour se retrouver au sol. Mar et Pau font le jeu du ressort vu en leçon 4.*		
	306	Gpe	*Adr est mis au sol par les trois contacts de Que, Adr et Mar sont porteurs. Pau est allongée sur leurs dos. Que se glisse sous les jambes de Pau et se relève sur une jambe. Le porter se démonte avec lenteur.*		
	307	Gpe	*Ils circulent et sortent par différentes coulisses et reviennent en jonglant en faisant des yo-yo. Les*		

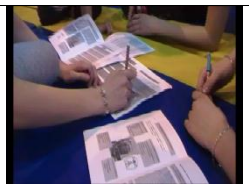
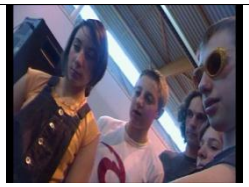
			élèves semblent hésiter mais continuent de jongler. Pau sort la première en coulisse les autres circulent et sortent aussi.		
	308		*Pau revient la première avec sa balle. Adr et Que viennent se positionner devant le public. Adr est un genou au sol et regarde Que qui jongle avec deux balles. Les filles après avoir hésité viennent près de Que et tendent les bras vers lui comme pour le présenter. Que perd une balle la ramasse et recommence à jongler. Il jongle à nouveau perd une balle qui vient toucher l'épaule d'Adr qui aussitôt lui renvoie une balle. Que jongle un peu, s'arrête et met un genou au sol pour regarder Adr qui se met à jongler*		
	309	Mar Pau	*Les filles passent derrière Que et Adr et tendent les bras vers Adr. Mar met les mains sur les hanches. Tend le visage vers Adr en passant une fois à droite puis à gauche. Paul imite Mar elle regarde le public et lui montre son pouce redressé en signe d'admiration. Elles passent toutes les deux du côté droit d'Adr et applaudissent, elles adressent des regards aux spectateurs, montrent à nouveau leurs pouces redressés.* Pau regarde Adr ouvre grande la bouche et tire la langue d'un coup sec avec la main elle se ferme la bouche. Puis elle passe devant Adr et se place à sa gauche. Mar tape sur l'épaule d'Adr.		
	310	Adr	*Pendant tout ce temps, Adr jongle face au public, il enchaîne des 4 alternatifs et simultanés, des 3 à deux balles. Il prend alors une troisième balle des mains de Que et se met à jongler avec trois balles : il réalise deux à trois lancers et fait un arrêt de la balle avec une posture bras tendu devant et avec une flexion des jambes. Il enchaine à nouveau 3 à 4 lancers, à nouveau une autre pose. Puis il enchaine trois lancers plus haut et fait une pose en amortissant la descente de la balle il termine un genou au sol avec une main au sol. Adr regarde les filles et se met à reculer.*		
	311		*Les filles fixent Adr et avancent vers lui à pas lents puis rapidement. Pau prend par la main Mar et se dirigent toutes les deux vers le tapis qui est au milieu de la scène. Adr et Que se positionnent un genou au sol de part et d'autre du tapis*		
	312	Mar Paul	*Semblent engager des palabres. Elles se regardent font des signes des mains. Mar réalise une roue sur le tapis. Une fois réceptionnée elle saute plusieurs fois, les bras en l'air pour semble-t-il montrer sa joie. Les autres se lèvent et l'applaudissent.*		
	313		*Pau réalise alors une roulade. Que se lève et fait comme une Ola. Adr applaudit. Mar vient se placer sur les pieds de Pau allongée sur le tapis. Pau la repousse. Ce qui entraîne Mar à faire une*		

			roulade sur le tapis. Mar se relève et s'engage pour faire un ATR aidé par Pau. Mar bascule lourdement de l'autre côté, le dos à plat, ce qui fait pouffer Adr dans un premier temps, puis applaudir dans un second temps comme les autres.		
1h 9' 20''	314	Gpe	*Cherche des balles au sol et réalise leur routine de jonglerie (leçon 1) avec la Séq aérienne, l'isolation. Ils marquent une hésitation, se regardent, puis se dirige vers le fond de la scène. Pau jongle, les autres s'allongent font leur flash. Pau semble perdue. Les autres viennent se mettre en ligne pour réaliser des passages de balles sous leurs jambes et derrière le dos. Paul vient les rejoindre regarde ses partenaires et les imite.*		
	315			Le gpe d'Adr s'arrête puis circule « tiré par un fil » dans les coulisses.	
1h 10'	316	P.	Ecoutez bien. Est-ce qu'il y avait une Séq en trop ?	Le gpe d'Adr est face aux spectateurs	Séq 5 spectacle Scène 5 confrontation groupe Adr avec le public
	317	ES	Non M'sieur, c'était bien		
	318	P.	il y avait une Séq en trop (2'') Celle de la jonglerie de la semaine dernière où vous faites les yo-yos et où on fait semblant de couper le fil (.) Ça il faut l'intégrer dans la Séq jonglerie (.) Bon, mise en scène qu'est-ce que vous en avez pensé ?		
	319	Val	Ils n'ont pas été là-bas. *Il pointe du doigt le côté jardin*		
	320	P.	C'était relativement bien réparti dans l'espace, mais Val a l'impression que c'est moins bien occupé de ce côté-ci. Juste faire attention pour la semaine prochaine. Sinon c'était bien articulé ? (2'')		
1h 10'	321	E	Ouais, c'était super !		
	322	P.	Bon, comment on s'y prend. Jeudi je vous réexplique les critères et je vous note au pire je vous noterai pendant le spectacle devant l'autre classe (3'')		

	323	Val	Ça serait mieux m'sieur, on serait plus concentré		
1h 11' 45''	324	P.	Ça sera plus dur à gérer, les spectateurs plus ça (3'') est-ce que vous avez des questions à poser par rapport à la séance ? (3'') Bon, vous pouvez aller vous rhabiller.	Les élèves partent pour les vestiaires	

Synopsis leçon 7 :

		Indices de coupures actions corporelles et verbales			
Séquence Scène	Durée	Début		Fin	
Séquence 1 Explications de la leçon.	6'56	P. debout devant le tableau explique la séance.		Les élèves se lèvent.0Hnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnhnn	
Séquence 2 Echauffement du coup de projecteur Scène 1 : Travail en atelier : les filles acrobates	12'02	Les filles sont en cercle et s'échauffent		Mar et Pau révisent leur *coup de projecteur*	
Scène 2 : Travail en atelier : les garçons jongleurs	12'02	Les garçons jonglent face à P.		P. s'éloigne pour s'approcher des filles.	
Scène 3 : P. précise des consignes	2'47	P. est entouré par les filles		Les élèves se dirigent vers le tableau	
Séquence 3 La mise en scène, le *filage* Scène 1 : Explications	5'10	Les élèves sont assis devant le tableau. P. explique avec le carnet de création dans la main		Les élèves se lèvent.	

Scène 2 : Groupe Ade écrit son *filage* sur son carnet de création.	9’10	P. est assis auprès du groupe d’Ade, devant le carnet de création.		Ade et Chl sont assises face à face.	
Scène 3 : Groupe Adr écrit son *filage* sur son carnet de création.	12’10	Gpe d’Ad sont assis autour du carnet de création. Ade tient un stylo.		Le groupe d’Adr lève pour répéter.	
Séquence 4 : répétition Scène 1 : le groupe d’Adr répète. 7’10		Mar et Pau répètent ensemble et Que et Adr répètent ensemble.		Le groupe répète la machine à jongler.	
Scène 2 : Commentaires vidéo Groupe d’Adr. (3’05)		Gpe d’Adr est devant la télé		P. leur demande d’aller répéter	
Scène 3 : Commentaires vidéo Groupe de Val		Le gpe de Val est devant la télé		Le gpe de Val observe la fin du film.	
Scène 4 : Commentaires vidéo Groupe d’Hel.	2’45	Le gpe d’Hel est devant la télé avec P.		Le gpe d’Hel Jim rie aux remarques de P.	
Séquence 5 : Scène 1 : Consignes d’observations pour les spectateurs.	1’01	Les élèves spectateurs sont assis devant P. debout qui leur parle.		Les trois coups sont donnés.	
Scène 2 : Spectacle du groupe de Val	3’27	Entrée en scène Val et Ant entrent les premiers.		Le gpe salue le public Applaudissements	
Scène 3 : confrontation groupe de Val avec le public.		Le gpe de Val est face au public			

Scène 4 : spectacle du groupe d'Adr	3'10	Pau se prépare à entrer en scène		Le gpe d'Adr s'arrête puis circule « tiré par un fil » dans les coulisses.	
Scène 5 : confrontation groupe d'Adr avec le public.	1'55	Le gpe d'Adr est face aux spectateurs		Les élèves partent pour les vestiaires	

Leçon 8 : Description précise des Séquences leçon8 : le récit sous forme de séquences et de scènes.

Déroulé temporel	*TDP* ou TDA	Acteurs*	Transcription	Marquage de découpage	Séquence Scène
	1	E	*Les élèves sont assis sur des bancs face au tableau où P. a inscrit la leçon. Il pointe du doigt les mots clés qu'il commente.*	P. est debout devant le tableau sur lequel il a écrit la leçon.	Séq 1 scène 1 Explications de la leçon
0	*2*	P.	Séance 8 on va continuer le filage commencé la semaine prochaine, c'est-à-dire l'enchaînement des quatre événements, en faisant attention aux points forts et à l'endroit où on place les points forts de vos numéros. (Il pointe du doigt sur le tableau). Donc jeudi prochain on est en spectacle, d'accord ? (2'') C'est jeudi qu'on évaluera les groupes.	P. explique	
	3	é	ouais		
	4	P.	Aujourd'hui, il faut absolument que l'on respecte quatre temps (P. a inscrit les différents horaires des quatre temps) (2'') 1er temps, (.) vous allez tout de suite partir en filage, vous allez recommencer le travail de la fois dernière, où on cherche à articuler les différentes parties. Vous pouvez pour ça, vous servir de vos carnets de création. (3'')		

Problème technique de caméra (manque les deux temps suivants)

	5		A 14h 20, (Il pointe l'horloge du gymnase) 4ème temps on repart pour une dernière répétition avant jeudi. Par rapport à ce filage (.) 1ère chose que l'on doit faire absolument : s'assurer que chaque élément est présent et compris(.) Je vous donne un exemple par rapport à ce que j'ai vu la semaine dernière : la machine pour certains, il manquait des jongleries. Alors attention, si on ne répond pas aux critères de départ, déjà par rapport à la moyenne, ça sera difficile à atteindre. Autre exemple et il y en a plein qui sont concernés, les phrases en poids-contrepoids, on est d'accord c'est : circulation, porter, circulation. Si vous oubliez une circulation, ce n'est plus une phrase en poids-contrepoids. Donc, bien faire attention de décomposer : circulation, porter, circulation enchaînés. D'accord Que, tu fais attention à ça car s'il y a des oublis on ne répond pas aux critères. Le but aujourd'hui, c'est de connaître par cœur son numéro, vous devez connaître toutes les parties de l'entrée, la façon dont vous les avez articulées jusqu'à la sortie. Celui qui ne connait pas par cœur son numéro, ça sera difficile de mettre ça en scène. On va insister sur trois choses, c'est toujours les mêmes critères. 1 : attention à la complexité dans le jonglage, on doit bien la retrouver au niveau de la machine que du coup de projecteur. On va la retrouver aussi dans les acrobaties, on montre aussi au niveau des porters que c'est compliqué, parce que il y a des hauteurs de porter, parce qu'on enlève des appuis. Si on ne voit pas la complexité, il n'y aura pas tous les points. 2ème point : insister sur l'originalité, on y croit-on n'y croit pas ?, tout au long de son numéro. On ne doit pas se dire : là j'y crois, là j'y crois plus. Tout au long du numéro, il faut tenir son personnage. L'originalité on l'a par exemple, dans les circulations « tiré par le fil », on l'a dans les		

			circulations à deux, avec les poids-contrepoids, je tire, tu me retires, je pousse tu me repousses (.) je tire, tu me pousses. *(il se met en posture et mime un tirer et un repousser)* Ce jeu-là, il faut qu'on le retrouve. On l'avait bien pendant les séances, il faut qu'on le retrouve. La fois dernière, on l'a eu un peu moins ça. D'accord ?(.) Je me contracte, je me relâche (.) ça on doit le revoir dans les circulations, c'est l'originalité. Les postures expressives, on doit les voir, s'il n'y a pas de postures expressives pendant la machine, s'il n'y a pas de postures expressives pendant les porters, tout de suite on perd en originalité (2'') Il faut les retrouver. D'accord ? (2'') Dernière chose, il y a aussi les intentions du visage *(il porte la main à hauteur de son visage)* Qu'est-ce que je donne à voir ? (.)		
	6	Ade	des étonnements (.)		
	7	P.	oui, étonné, blessé. (.) Là vous vous êtes mis d'accord sur des façons de réagir au niveau du visage, il faut le remettre en scène. Ce n'est pas parce qu'on passe dans une phase de répétition que l'on oublie son personnage. Je suis blessé, (.) fatigué, (.) la peur, (.) tristesse, (.) (*A chaque état P. adopte des postures marquant les émotions, épaules basses pour fatigué par ex ou recul pour la peur*) ça il faut le retrouver par rapport à ce que vous avez déjà travaillé. (2'') 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, d'accord. (2'') J'articule tout ça avec des événements individuels dans le milieu, la prise en compte de l'espace. La semaine dernière, il y en a qui sont restés dans le *fond, (P. indique la zone du*		

			fond de scène) On joue aussi avec les spectateurs. Le spectacle on le donne à voir aux spectateurs.(.) Le spectateur doit être impliqué dans le spectacle. La machine, si on a le dos tourné *(P. tourne le dos aux élèves),* si on ne montre pas la balle, on n'implique pas le spectateur. (.) Ça va ? Maintenant Hel tu peux poser ta question.		
	8	Hel	pendant le coup de projecteur, est ce qu'on peut parler avec les spectateurs?		
	9	P.	Tu peux éventuellement mettre deux trois mots, mais tu n'as pas le temps, par ce que l'on a quatre à cinq minutes maximum par numéro, (.) tu n'as pas le temps de parler tout le temps ; Si il y a deux trois mots, ça ne me dérange pas parce que ça fait partie du cirque, on trouve ça dans le cirque contemporain mais il ne faut pas que tu en mettes de trop (.) ça va ? (.) Tout le monde a compris ?		
	10	E	Ouais.		
4'41	*11*	P.	Vous avez à votre disposition les carnets de création. Dans vingt minutes, (*Il montre l'horloge du gymnase*) on commence à présenter devant tout le monde.	Les élèves se dispersent dans la salle	
4'53 8'44	*12*		Pas d'images		Séq 2 scène 1Spectacle du gpe de Val : 1er coup d'œil
9'01	*13*	Flo	Répond à l'interrogation de P. à propos des points positifs du spectacle. ce qui est bien c'est quand Ale fait l'équilibre sur Ant et marche sur ses pieds	Les acteurs sont face aux spectateurs. P. se trouve assis entre les deux groupes	Séq 2 scène 2 gpe de Val face aux spectateurs. 1er coup d'œil
	14	P.	sur les porters est-ce que l'on a assez de complexité ? Est- ce que l'on joue sur la hauteur,		

			sur le renversement, est-ce que l'on supprime des appuis ? (2'') Ouais ?(.)Vous trouvez ? (2'')		
	15	E	acquiescent.		
	16	P.	Oui (.) d'accord, (.) au niveau de la machine, elle est complexe ?		
	17	Pau	Ouais !		
	18	P.	Vous avez vu les jonglages à l'envers, (.) (P. *pointe du doigt Ant*) ce n'est pas évident, mais ça ils arrivent à bien le faire, c'est un temps fort. Au niveau de la mise en scène : est ce qu'ils vont partout, partout ? Essentiellement ?		
	19	E	là et là. (*Ils désignent les zones près du coin huit et zone près du coin six).*		
	20	P.	Ouais, peut –être, exploiter la zone là : (*P. pointe les deux autres zones (coin 2 et coin 6)*….euhhhh (.) articulation des parties entre elles. Est –ce qu'ils vous accrochent bien en entrant ? *(P. tend le bras et fait mine d'attraper quelque chose)* (.) est-ce qu'il accroche bien l'œil du spectateur ? *(P. tend à nouveau le bras et fait mine d'attraper quelque chose)* (2'') Qu'est-ce qu'ils font en entrant en scène ? *(P. désigne du doigt un spectateur) (.)* Tu sais plus, c'est que tu n'as pas été accroché. S'adressant aux acteurs : qu'est-ce que vous faites en entrant ? (silence du groupe) même lui il ne s'en souvient plus *(P. désigne Ant du doigt. Le groupe d'acteurs et P. rient).*		
	21	Val	je suis tiré.		
	22	P.	donc 1 : c'est le fil, (2'') mais tu vois il faut plus de circulation par le fil imaginaire car ça ne marque pas assez. D'accord ? (.) *(P. pointe du doigt les spectateurs)* (2'') L'événement individuel, il est présent pour tout le monde ? (.)		
	23	E	non		

	24	P.	on avait dit, vingt lancers, au moins vingt lancers pour que la jonglerie soit complète. Est –ce que l'on a eu les vingt lancers ?		
	25	E	non		
	26	P.	en plus sur l'événement individuel les autres doivent mettre en valeur par une posture expressive, alors que là vous faites le combat et les autres jonglent en même temps. Il faut inverser les rôles. Le but du jeu est de mettre en valeur ce que font les copains. Là, on ne l'a pas vu, donc ça il va falloir le reprendre. (.) Originalité ?		
	27	Hel	ouais		
12' 05	*28*	P.	oui, les circulations, ce n'est pas malll, (.) là, (il montre Ant et Val) ils étaient dans leur personnage, circulation tirer-pousser, là on les voit. (.) OK, groupe 2, c'est à vous /	Le gpe d'Hel se lève et vont dans les coulisses	
12' 15	*29*		*Le groupe d'Hel entre en scène à partir de la coulisse (coin 6). Jim entre en scène en courant le bras tendu devant, Hel, chaussé de lunettes noires entre à reculons en courant sur une trajectoire parabolique (complexe à construire), Jor entre en courant le ventre en avant, en traînant les pieds, suivi de Tip (tirée par le coude) et Lau (tirée par le bras).*	Les trois coups sont donnés.	Séq 2 scène 3 Spectacle du gpe d'Hel : 1er coup d'œil
	30		*Hel vient s'immobiliser très tonique, de profil par rapport au public, les bras le long du corps. Jim et Jor viennent le rejoindre. Jim fait les derniers mètres en glissant jusqu'à lui. Jim et Jor l'examinent de haut en bas avec insistance. Jim adresse un regard au public. Jim et Jor se placent, alors de part et d'autre d'Hel et le font s'agenouiller en appuyant sur ses épaules avec leurs coudes. Toujours très rigide, les bras le long du corps, Hel se tient à genoux dressés. Jor et Jim avec lenteur appuient sur le dos d'Hel avec leurs genoux. Hel se retrouve en quadrupédie.*		

	31	Gpe	*Jor se met à califourchon sur les épaules d'Hel. Jim aide Jor à s'allonger doucement sur le dos d'Hel, Jor agite les bras. Jim aide Jim à se relever doucement. Puis tous les trois partent pour leurs circulations. Jor et Hel se dirigent vers le coin 2, Jim va retrouver le groupe des filles qui effectuent leur porter*		
	32	Gpe	*Tip est en quadrupédie, Lau est assise sur son dos, Jim se glisse sous les jambes de Lau et de Tip. Jim rampe pour se relever. Une fois relevé, il essaie d'attraper les balles lancées par Hel, les balles passent au-dessus de lui, il court les chercher hors scène. Hel court lui-aussi après la balle sortie, il la donne à Jim qui s'engage sur son événement individuel en jonglant sous le regard d'Hel*		
	33		*Jim commence à jongler (plusieurs 3) en avançant vers le coin 2, sous le regard d'Hel.*		
	34		*Pendant ce temps les filles se relèvent se tiennent par le bras et tournent dans un sens, puis dans l'autre. Sous le regard de Jor qui se campe les jambes écartées, les mains sur les hanches. Les filles effectuent leurs acrobaties, Tip fait un appui tendu renversé et Lau une roue puis Tip fait une roue et Lau un appui tendu renversé sous les applaudissements de Jor. A nouveau les filles se prennent le bras pour tourner sur elle-même dans un sens puis dans l'autre sous le regard de Jor toujours campé sur ses appuis les poings sur les hanches puis applaudissant aux acrobaties des filles.*		
	35		*Les filles sortent en coulisse (coin 4) Lau en courant et Tip en marchant, jette des coups d'œil vers le public, Jor court coulisse coin 6, Hel qui regardait Jim, court vers la coulisse coin 6, Jim le poursuit et lui lance la balle dans le dos.*		
	36		*Jor sort de l'autre côté de la coulisse (coin 6)*		

			suivi d'Hel et de Jim (cela crée un effet comique de poursuite à la Benny Hill). Les filles entrent à nouveau. Tous ont été cherché leurs balles en coulisse. Ils s'immobilisent en synchronisme, dans une formation en « V » ouvert vers le public. Hel est cependant excentré par rapport au groupe (il est hors champ caméra)		
	37		*Phase de la jonglerie collective : ils démarrent par une isolation, balle poussée vers le bas, la balle est « collée » au sol puis ils se relèvent brutalement comme si la balle se libérait. Puis ils poussent la balle côté cour, puis côté jardin. S'ensuit un lancer et une récupération de la balle au sol en étant allongés. Les élèves se mettent ensuite la balle dans l'œil et avancent*		
	38	Gpe	*Les garçons courent derrière les coulisses (coin 6) ressortent en allant chercher leurs balles, courent vers le coin 2 et se mettent à jongler à deux balles, les filles après être passé en coulisse coin 4 courent vers eux et passent d'un garçon à un autre en examinant son travail. Tip joue son rôle de faire-valoir : applaudit, penche la tête vers l'un puis l'autre.*		
	39	Gpe	*Réalise les porters, Jim se met en quadrupédie, Lau s'allonge sur le dos. Jor tire par le coude Tip assise au sol sur les fesses, elle secoue son bras, Jor lâche prise et saisit son autre coude. Elle se défend, elle frappe Jor aux jambes. Jor la lâche et lève les bras en signe de découragement.*		
	40	Hel	*pendant ce temps Hel est planté seul, visiblement il ne sait pas trop quoi faire (il se retourne vers ses camarades, secoue la tête, se frotte les mains, se retourne, frotte son pantalon).*		

	41	Jor Hel Tip	*Jim et Lau circulent dans l'espace tirés par « leur fil imaginaire » Tip arrive à la hauteur d'Hel. Hel se frotte les mains, les secoue, visiblement il se prépare pour réceptionner Jor qui prend un grand élan pour s'élancer et plonger à grande vitesse dans les bras Hel et Tip. Hel fait une flexion de jambes pour accueillir Jor dans les meilleures conditions et le soulève à hauteur de taille. Ils emmènent tous les deux, Jor très tonique et tournent sur eux même sur une trajectoire parabolique qu'ils rétrécissent pour tourner plus vite (Hel accélère sa course autour de Tip) pour ensuite déposer Jor sur les pieds. Après être très tonique, Jor va au sol très mollement et s'allonge sur le ventre*		
	42	Helm Jim Jor	*Hel le saisit par un pied, Jim accourt et saisit l'autre pied de Jor. Ils traînent sans ménagement Jor qui se « tord » comme un ver : il se met sur le dos, sur le ventre et recommence. Hel et Jim le traîne sans ménagement en le décollant du sol. Jor doit remonter son pantalon plusieurs fois.*		
	43	Tip Lau	*pendant ce temps, Lau traine par le coude Tip assise au sol. Elle le fait lentement. Tip se relève, Lau se met au sol, Tip la traîne au sol par le bras, elle la secoue de haut en bas.*		
	44	Jor Jim Hel	*pendant ce temps- là, Jor s'est relevé. Hel se place debout, Jor et Jim se placent derrière lui et le pousse. Hel qui se cambre vers l'arrière. 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 traîne les pieds. D'un seul coup Hel s'écroule sur le dos (Jor se déculpabilise de la chute en s'écartant d'Hel levant les mains, d'un geste suggérant son innocence). Hel se relève saisit le bras de Jim, Jor saisit l'autre bras. Il le pousse plusieurs fois de suite se dirigeant vers le coin 2.*		

	45	Gpe	*pendant ce temps les filles font leurs circulations. Jim (coulisse coin 2) et Lau (coulisse coin 4) sortent de scène. Tip arrive près d'Hel et de Jor qui s'est*		
16' 27	*46*	Jor Tip Hel	*mis au sol. Ils saisissent tous les deux les jambes de Jor qui allongé au sol se tord vigoureusement. Ils l'entraînent dans la coulisse coin 2.*	Jor allongé au sol, sort de scène tiré par ses partenaires	
16' 42	*47*	P.	*est assis en tailleur entre les acteurs et les spectateurs et mène la confrontation.* La mise en scène, qu'est-ce que vous en pensez ? (2'')	Les acteurs sont face aux spectateurs	Séq 2 Scène 4 1er coup d'œil gpe Hel Confrontation avec les spectateurs :
	48	Ade	ils ont bien occupé tout l'espace.		
	49	P.	Ouais, ils occupent bien l'espace. (2'') Mais dans la mise en scène, est-ce que à tous les moments, les spectateurs pouvaient voir <u>chacun</u> faire son numéro, chacun dans l'espace *(P. agite les mains devant lui)*. (.) Est-ce qu'à un moment vous n'avez pas eu du mal à voir quelqu'un ? (2'')		
	50	E	*(inaudible)*		
	51	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 faîtes 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.		
	52	P.	<u>Alors</u> (.)Vous vous étiez sur originalité, les filles (P. pointe du doigt un groupe de filles spectatrices), au niveau originalité qu'est-ce que ça donne ? (2'') <u>Ils attendent des conseils ! allez originalité (.)</u>		

	53	Paul	ils sont bien dans leurs personnages.		
	54	P.	ils sont bien dans leurs personnages, ça c'est vrai et c'est vraiment bien, *(P. s'adresse au groupe d'Hel)* 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, ensuite ?		
	55	Gpe	les élèves sourient, visiblement enchantés du compliment.		
	56	P.	Ensuite (2'')		
	57	Val	on dirait Hel est aveugle ! (Hel lève les épaules) A Hel : mais si ça rend bien, conserve le !		
	58	P.	ça c'est un jeu, c'est un personnage qu'il joue (.) Euhhhh (.) Originalité : qu'est-ce que vous en avez pensé des placements, des circulations ?		
	59	E	c'était bien !		
	60	P.	tirer-pousser, c'est pas mal.		
	61	E	Au niveau de la sécurité Jor a dû s'exploser quand ils l'ont porté		
	62	Hel	Ah non, ça c'est fait exprès, il n'a pas eu mal, c'était prévu, M'sieur !		
	63	P.	oui mais il faut bien le prévoir pour ne pas se faire mal. (Il pointe du doigt Jor) Il est super, (.) il est à fond dans son personnage, mais il faut faire attention		
	64	Hel	on a oublié un jonglage dans la machine !		
	65		ouais important, il va falloir l'ajouter (2'') Les filles dans « le mettre en valeur » ce que les garçons font, c'était très bien, le jeu était très bien, elles ont bien joué leurs personnages quand elles vont les voir		
	66		les filles sourient au compliment.		

	67	P.	et eux (il *montre du doigt les garçons)*, on a eu l'impression que c'était les champions du monde du jonglage, c'est vrai en plus, on ne le sait pas encore mais c'est vrai ! Mais à l'inverse est-ce que vous avez mis en <u>valeur</u> ce qu'elles faisaient ?		
	68	ES	ah non ! Non !		
	69	Hel	<u>ah non</u>, j'ai oublié !		
	70	P.	et oui, ça serait bien dans l'autre sens de remettre en valeur ce qu'elles font, (.) d'accord ? (2'') complexe ? *(P. se tourne vers le groupe de Val)*		
	71	ES	Oui ! Oui !		
	72	P	est-ce que l'on a vu assez de jonglage individuel ? *(P. pointe du doigt le groupe d'Hel)*		
	73	E	*(inaudible)*		
	74	P.	(.) moi, je n'en n'ai pas vu assez, (.) bien insister, bien le faire longtemps mais pas un lancer, d'accord ? Peut-être trop complexe les lancers, ça rend pas, ça tombe, on va le chercher derrière. *(P. secoue la tête de droite à gauche)*		
	75	Hel	tout à l'heure, à l'essai, <u>ça marchait</u> !		
20'	*76*	P.	Et le jour du spectacle ça ne passera peut-être pas, (.) donc il ne faut pas aller chercher des balles derrière (2'') <u>sinon c'était très bien</u>, <u>bravo</u> par rapport à la fois dernière.	P. se lève pour frapper les trois coups	
	77	P.	c'est au tour du groupe d'Ade de présenter leur spectacle :	Ade coiffée d'une perruque entre et teint une posture	Séq 2 scène 5 Spectacle du groupe d'Ade. 1er coup d'œil

				de hip-hop	
	78	Gpe	Les trois filles portent des costumes Mari est vêtue d'un pantalon rose, d'une chemise à carreaux et est coiffée d'une perruque bouclée blonde. Ade porte une salopette en jean, avec un pull rose et des chaussettes rayées rouge et blanche, elle est coiffée d'une perruque blonde. Clé porte une salopette rose courte des bas verts et une chemise à carreaux. Flo porte sa tenue de sport. *Le groupe entre par la coulisse (coin 8).*		
	79	Gpe	*Leur premier événement est la machine à jongler. Ade réalise sa posture renversée Hip Hop. Mari de profil par rapport au public est accroupie et jongle à une main, Flo est en quadrupédie ventrale, il est en contact avec la cuisse de Mari et il jongle à une main. (la jonglerie est réalisée avec un synchronisme parfait : des 2) Clé est debout de profil par rapport au public et a posé un pied sur la cuisse de Flo. Ade se positionne derrière ses camarades et entame la circulation de la balle au travers des postures de ses camarades : autour de la tête de Mari, autour du bas lanceur de Flo, autour de la jambe fléchie de Clé. Lorsqu'elle passe sa balle autour de la jambe de Clé, Ade regarde Clé, hoche la tête et fait une mimique, puis s'éloigne pour réaliser un jeu avec sa balle (balle collée à sa main dont elle veut s'en détacher).*		
	80	gpe	*Mari se lève, passe la balle derrière Flo, entre-temps Clé perd sa balle, elle la ramasse très rapidement pour retrouver sa posture, Mari peut ainsi passer sa balle sous sa jambe fléchie puis sous sa jambe d'appui. Elle retrouve Ade qui se déchaîne sur sa balle et entame elle aussi un jeu avec sa balle (elle tourne le dos au public pour regarder Ade), elle secoue plusieurs fois sa main,*		

			les deux autres viennent les rejoindre : Flo regarde sa balle, la pousse et la repousse plusieurs fois.		
	81	Gpe	*Puis tous les quatre, se jettent au sol en même temps avec bruit, plaquant leur balle au sol, puis ils se relèvent tels des ressorts, les bras en extension (l'effet est réussi : on a l'impression que la balle commande le mouvement), ils repartent à nouveau au sol, les deux mains sur la balle, ils réalisent trois fois de suite cette Séq avec une synchronisation quasi parfaite.*		
	82	Gpe	*Ils réalisent le flash : ils lancent leur balle et la réceptionnent dans le tee-shirt tenu à deux mains devant eux.*		
	83	Gpe	*Puis ils réalisent un contact en bougie : la balle est posée sur leur poing fermé à la verticale. Ils font mine de chercher quelque chose, leur bougie à la main, ils tournent sur eux même, et sortent de scène chacun dans une coulisse différente : Mari dans la coulisse coin 6, Clé dans la coulisse (coin 8), Flo dans la coulisse (coin 4) et Ade coulisse (coin 2).*		
	84	Gpe	*Ils entrent à nouveau sans leur balle et débutent la première circulation Flo entraîne Clé en la tirant par le bras. Il l'entraîne rapidement puis en passant devant le public, il effectue son déplacement au ralenti (il décompose quatre foulées), Clé le suit, puis il accélère sa course. Arrivés dans le coin 4, ils réalisent un tirer-pousser (piston trois fois de suite, puis Flo à nouveau entraîne Clé. Leur trajectoire est perturbée par l'autre couple. Flo décide alors de changer de trajectoire et de revenir sur ses pas en entraînant toujours Clé. Flo s'allonge au sol, Clé saisit son pied et le traîne à reculons, Flo glisse sur le sol en s'aidant des mains. Leur trajet se réalise en arc de cercle du coin 6 au coin 4.*		

	85	Ade Mari	*Pendant ce temps, Ade réalise sa circulation avec Mari, elle l'entraîne par le bras, elles tournent sur elles-mêmes, jusqu'à ce que Mari qui se désarticule se retrouve allongée au sol. Ade fait en sa direction un grand mouvement de bras du haut vers le bas, l'air exaspéré. Mari décoche un coup de pied à Ade qui s'écroule sur le sol ventre au sol, Mari se relève et saisit l'un de ses pieds. Mari tire, vers le fond de la scène, face au public, Ade qui adresse aux spectateurs un regard hébété, cherchant à se retenir désespérément par les bras qui glissent sur le sol. Elle finit par se retourner et se retrouver sur le dos. Mari fait la trajectoire inverse et descend vers le public puis se dirige direction 2. Ade s'assoit, frappe le bras de Mari. Ade se tourne vers le public et lui adresse un regard en signe de victoire. Ade tire par le bras Mari qui se retrouve près d'elle. Ade, d'un air rageur, saisit la perruque de Mari et la jette au sol Mari, un peu surprise rit de l'initiative de sa camarade.*		
	86	Gpe	*Flo et Clé s'approchent du duo et frappent leur poignet avec leur doigt (comme pour indiquer un retard sur leur montre). Ade en trois points de contact fait adopter à Mari la posture en quadrupédie (Ade effectue rapidement ces trois points de contact, voire « bâcle » cette Séq). Clé se place à cheval au-dessus de Mari. Ade s'éloigne et accentue sa prise d'élan : elle fait de grands gestes de bras (moulin) elle fait des grandes foulées pour venir se mettre à califourchon sur le dos de Clé. Pendant ce temps-là, à hauteur du porter, Flo se place de profil par rapport au public et pointe de ses deux mains le porter, puis il se glisse sous Mari. Le porter se démonte Ade descend, puis Clé se dégage, Mari se relève puis Flo.*		

	87		Ils s'engagent dans leurs circulations respectives pour s'engager vers les événements individuels d'Ade et Clé.		
	88	Gpe	*Les deux autres se mettent de profil et applaudissent aux prestations acrobatiques de leurs partenaires. Clé réalise la première une roulade avant, Ade fait un mouvement de bras vers elle, l'air dépité, elle met alors un coup de pied dans la perruque de Mari et l'envoie à plusieurs mètres de là, ce qui déclenche les rires des spectateurs Ade réalise alors dans l'espace libérée une roue bien maîtrisée. Elle se place derrière Clé restée assise, la saisit sous les bras pour la relever et la placer de profil par rapport au public. Ade réalise un ATR, Clé servant alors d'aide à sa réalisation. Les deux autres applaudissent timidement et montrent le pouce relevé en signe d'approbation et d'admiration. Ils restent spectateurs « plantés » Ade finit son ATR (Flo montre son pouce relevé, Mari ne fait rien) et se retrouve assise les jambes allongées, Clé réalise alors une roulade avant au-dessus des jambes d'Ade. Tous les quatre se dirigent au fond de la scène en courant et préparent leur porter statique.*		
	89	Cle Mari	*Mari et Clé se placent de profil et préparent leurs mains au niveau du nombril pour faire « des marchepieds » pour Ade qui monte debout sur leurs mains. Flo se place derrière Ade et la saisit à la taille pour assurer la stabilité et la sécurité de sa partenaire. Le porter avance, Ade s'appuie sur la tête de Mari et fait signe au public avec son autre bras. Ils progressent jusqu'au public. Ade est déséquilibrée, Flo la retient pour éviter la chute. Ade saute près des balles qu'elle avait préparées. Pendant ce temps ses partenaires se*		

			répartissent sur la scène.		
	90	Ade	*Ade commence à distribuer les balles aux partenaires. Elle fait rouler une balle puis une autre, puis elle sollicite un spectateur puis un autre pour faire la distribution. Elle indique par le geste ce qu'il faut faire. Ade applaudit les spectateurs et en courant à petits pas, elle va rejoindre Flo qui réalise au fond dans le coin 4 sa jonglerie personnelle.*		
	91	Ade	*Ade se place à côté de lui. Lorsque Flo fait tomber une balle, elle se tient la tête, puis elle applaudit, croise les bras en le fixant, bat la mesure, regarde le public et mime le jonglage puis elle se dirige vers Mari et Clé qui applaudit la jonglerie de Mari.*		
	92	Gpe	*Les jongleries terminées, Flo, Mari et Clé sortent dans différentes coulisses, Ade plantée au milieu de la scène tourne sur elle-même faisant mine d'être désemparée comme abandonnée par ses camarades. Elle met sa main à l'horizontale au-dessus des yeux comme pour mieux observer, elle fait un tour sur elle-même.*		
	93	Gpe	*Puis elle se dirige ensuite en courant à petits pas vers la coulisse (coin 4) où l'attend Flo qui la renvoie en la repoussant dans la coulisse coin 6. Mari la repousse alors et lui indique la coulisse en la montrant du doigt (coin 2). Ade se dirige vers la coulisse (coin 8) Clé la repousse et lui indique par le bras tendu la coulisse (coin 2). Ade s'engage alors vers le coin 2 à petits pas,*		
23' 43	*94*	Gpe	*ces camarades sortent alors de leurs coulisses respectives, se saisissent d'elle et la pousse jusqu'à sa coulisse (coin 2)*	*Chacun regagne alors sa coulisse de départ en courant.*	

24' 01				Le groupe d'Ade est face aux spectateurs	Séq 2 scène 6 La confrontation gpe d'Ade et spectateurs : 1er coup d'œil
	95	P.	alors qu'est ce qui est bien ? qu'est-ce qu'il y a à changer ? Qu'est-ce qui est à reprendre ? (2'')		
	96	E	Que, Pau et Mar interviennent *(inaudible)*		
	97	P.	la machine ? Le Léonard de Vinci collectif ? (.) au gpe d'Ade il est placé où le Léonard de Vinci collectif ? (.)		
	98	Ade	<u>on l'a fait en rentrant</u> !		
	99	P.	*(acquiesce de la tête.)* Le complexe, vous avez vu l'accroche ? (.) qu'est-ce qu'elle fait Ade en rentrant ? Que fait-elle en entrant pour accrocher le regard ?) Que fait- elle <u>d'entrée de jeu</u> avec les autres pour accrocher le regard à un moment donné ?		
	100	é	elle fait le clown !		
	101	P.	non pas tout de suite, *(Il hoche la tête de droite à gauche)* c'est quoi leur première chose ? *(P. montre la coulisse 8 de leur entrée)*		
	102	Mar	A si, là au début, elle entre et elle se met au sol, comme ça, là ! (*Mar esquisse la posture renversée hip-hop d'Ade).*		
	103	P.	oui, vous avez vu la posture d'Ade, elle est assez compliQUEE, <u>quand même</u> ! Paf ! Tout de suite, on accroche le regard par la complexité du Léonard de Vinci, de la machine		
	104	P.	on continue, vous avez observé quoi s'adressant au groupe de Val ?		

	105	ES	Original !		
	106	P.	(.)Tenue du personnage du début à la fin ?(.) Ils y sont tous ? *(P. hoche la tête de bas en haut)*		
	107	Val Ant	oh ouais, il n'y a rien à redire! Ils font de grands gestes pour appuyer leur réponse.		
	108	P.	Tirer-pousser, on y est ?		
	109	ES	très bien.		
	110	P.	La mise en scène, ils exploitent tout l'espace ?		
	111	ES	oh oui !		
	112	P.	et qu'est-ce qu'on pourrait leur dire pour encore améliorer ?(.) Est-ce qu'il y a un point que l'on peut améliorer ? *(P. fait un geste de la main du bas vers le haut)*		
	113	Ade	Et m'sieur, c'est bien là !		
	114	P.	Oui, c'est déjà bien (.) c'est déjà bien. au groupe d'Ade : A votre avis pour vous améliore une chose que vous pourriez faire ?		
25' 50	*115*	ES	C'était bien M'sieur, c'était bien. *P se lève et invite le dernier groupe à aller sur scène*	Le gpe d'Adr se dirige vers les coulisses	
26' 12	*116*		Pau est dans la coulisse coin 8, elle s'est crêpé les cheveux, sa coiffure est très ébouriffée.	Pau les cheveux crêpés s'apprête à rentrer en scène	Séq 2 scène 7 Spectacle du groupe d'Adr : 1er coup d'œil
	117	Paul Mar	*Pau jette un coup d'œil sur la scène puis entre en scène à reculons les fesses en arrière. Mar entre en scène de la coulisse (coin 6) le bras tendu en avant. Mar et Pau se percutent, elles s'écartent l'une de l'autre puis à nouveau elles se percutent, elles s'écartent. Pau se frappe les fesses, faisant*	Phase 1 : les circulations	

			signe à Mar de la saisir par le bassin. Mar saisit de dos par le bassin Pau et l'entraîne en tournant sur elle-même. Pau fait de grands gestes puis s'allonge brutalement au sol.		
	118	Pau Mar	*Mar reprend sa course bras tendu devant. Pau se relève poursuit Mar mais percute Adr qui évolue avec son partenaire. Pau a rejoint Mar et entame le jeu de tirer pousser par le bras. Mar se met en quadrupédie, Pau entreprend de monter sur son dos avec un genou posé et la jambe libre tendue derrière, un bras posé sur l'épaule de Mar et l'autre bras tendu devant. Elle vacille puis s'effondre sur le côté ; Une fois allongée sur le sol, Pau fait de grands gestes de bras pour accentuer l'effet de chute*.	porter	
	119		*Pau se relève, les deux filles se tiennent les bras croisés devant elles et engagent un tourniquet dynamique pour ensuite effectuer un porter dynamique où Mar porte Pau (porter ventouse : le ventre de Pau est collé sur le dos de Mar qui lui soutient les jambes et les bras)*		
	120		*Pendant ce temps-là les garçons réalisent leurs circulations et leurs porters.* *Adr (tiré par le coude) entre par la coulisse coin 4 et Que (tiré par le pied) entre à cloche pied par la coulisse coin 2. Ils se rencontrent au fond de la scène ; Que saisit le coude d'Adr et l'entraîne du bas vers le haut, à droite et à gauche. Adr en vient même à sauter Visiblement c'est Adr qui initie le mouvement, il parvient à alterner des jeux de tension et de relâchement visibles. Adr se retrouve assis au sol, il fait signe à Que de venir vers lui. Que arrive se retourne s'assoit sur les pieds qu'Adr lui présente. Adr propulse alors Que qui se retrouve au sol avec une jambe en l'air.*	Circulations	
	121	Gpe	*C'est à ce moment-là que Pau percute Adr ; celui-ci s'écarte un peu et saisit Que par la jambe, il*		

			l'entraîne sur le dos sur une trajectoire curviligne (Que est mis sur orbite !) Que se relève, Adr lui fait un mouvement de bras pour l'appeler. Que amorce sa course d'impulsion pour réaliser lui-aussi le porter ventouse. Adr lui soutient les jambes et un bras. Avec le bras libre, Que fait signe aux spectateurs. Le couple tourne sur lui-même. Puis se libère en reprenant leurs circulations individuelles. Ils se retrouvent, Que saisit le coude d'Adr : ils travaillent tous deux sur les énergies : alternance de temps forts et de temps plus modérés, tractions énergiques et résistances, tirer lent poussée forte. Travail sur les niveaux bas et haut : Adr saute sous l'impulsion de Que. C'est à ce moment-là que Pau percute Adr ; celui-ci s'écarte un peu et saisit Que par la jambe, il l'entraîne sur le dos sur une trajectoire curviligne (Que est mis sur orbite !) Que se relève, Adr lui fait un mouvement de bras pour l'appeler. Que amorce sa course d'impulsion pour réaliser lui-aussi le porter ventouse. Adr lui soutient les jambes et un bras. Avec le bras libre, Que fait signe aux spectateurs. Le couple tourne sur lui-même. Puis se libère en reprenant leurs circulations individuelles. Ils se retrouvent, Que saisit le coude d'Adr : ils travaillent tous deux sur les énergies : alternance de temps forts et de temps plus modérés, tractions énergiques et résistances, tirer lent poussée forte. Travail sur les niveaux bas et haut : Adr saute sous l'impulsion de Que.		
	122	Paul Mar	*Pendant ce temps les filles se chamaillent, Pau met un coup de pied aux fesses de Mar qui s'enfuit le bras tendu devant en adressant au passage un regard aux spectateurs. Pau la poursuit et à nouveau elle lui assène un nouveau coup de pied aux fesses. Mar esquive et refait le chemin inverse en s'enfuyant. Pau réalise deux fois la même action de coup de pied et de chamaillerie.*		

	123	Gpe	*Les quatre membres du groupe se retrouvent au centre de la scène en cercle, ils semblent comploter contre le public : ils discutent, jettent des coups d'œil au public, Mar et Pau le montrent du doigt, puis ils s'enfuient dans leur coulisse respective.*		
	124	Grpe	*Ils reviennent avec leur balle pour réaliser la machine : d'abord l'aérien, puis l'isolation (poussée à droite et à gauche) Que visible oublie l'isolation, il se met au sol pour réaliser le flash. Se rendant compte de son erreur, il se lève rapidement et réajuste son geste.*	jonglerie	
	125	Gpe	*L'isolation : la balle arrive au sol, ils font mine de la décoller, ils sautent en l'air deux fois de suite. Puis ils replacent leur balle sur le côté ; la balle les entraîne côté cour d'abord lentement puis rapidement puis côté jardin avec le même déplacement. Que est en décalage par rapport aux autres.*	isolation	
	126	Gpe	*Ils se stabilisent face au public sur une formation en losange et s'assoient face à lui, on posant leur balle entre leurs pieds. Avec un effet cascade, ils lancent chacun leur tour leur balle*	Flash	
	127	Gpe	*Puis ils avancent vers le public, la balle posée sur le poing (la bougie). Ils sont baissés et font mine d'avancer en explorant, en faisant des cercles devant eux. Ils reculent sur la même gestuelle. Pour amorcer la machine complexe. Pendant le déplacement, Pau montre du doigt le public.*	Contact	
	128	Gpe	*Que se met au sol en quadrupédie. Adr pose les mains près de lui et pose sa tête sur son dos. Une fois stabilisé il lève une jambe et commence à jongler avec une main (des 2) en même temps il réalise des hochements de tête, comme quelqu'un de blasé Mar vient se glisser sous le bras d'Adr et se met à jongler (des 2). Que en quadrupédie, jongle (des 3) Pau vient en contact avec Que en*		

			réalisant une chandelle. Mar se relève et vient placer sa balle sous le buste d'Adr, puis sous celui de Que, enfin elle la passe sous les jambes à la verticale de Pau. Mar vient se positionner près de Pau : elle pose les mains au sol et tend une jambe vers l'arrière. Adr amorce la circulation de la balle il alterne le bas et le haut en passant la balle dans les postures de ses partenaires. Il vient se positionner près de Mar, il est en quadrupédie dorsale, en appui sur une main, l'autre main jongle (des deux). Que qui a fait ses circulations vient se positionner près d'Adr et réalise la même posture que lui. *Pau maintient sa posture en chandelle, puis écarte les jambes pour ensuite les secouer et enfin se renverser en roulade arrière, le groupe se relève.*		
	129	Gpe	*Passage événement individuel : Les garçons vont chercher en coulisse leurs balles, pendant ce temps, Pau va chercher un tapis et d'un pas décidé (elle martèle le sol) le fait glisser jusqu'au milieu de la scène. Les deux filles viennent ensuite près de Que qui réalise près du public vers le coin 2 sa jonglerie individuelle à deux balles : d'abord des 2 à une main. Une de ses balles tombe. Adr qui est près de lui (dans son rôle de faire-valoir) lui relance une balle. Que poursuit alors sa routine avec un yo-yo en se mettant de profil par rapport au public. Mar les mains sur les hanches accompagne le mouvement des balles de haut en bas. Pau le dévisage et passe de droite à gauche.*	Evénements individuels	
	130	Gpe	*Adr prend la place de Que qui pose un genou au sol pour regarder Adr. Pau se met derrière Adr et fait de grands gestes derrière lui. Mar a maintenant les mains dans le dos et accompagne le mouvement des balles par des flexions extensions du buste et des jambes. Adr réalise à deux balles des deux puis un yo-yo et enfin un oy-oy. Il parvient à jeter des petits coups d'œil à Pau*		

			par-dessus son épaule tout en jonglant. Puis Adr prend une troisième balle dans les mains de Que. Il s'engage dans une cascade à trois balles, il parvient à réaliser cinq lancers, le sixième se dérègle et part vers l'avant : Adr arrête alors la balle avant qu'elle ne tombe mais en l'accompagnant avec la totalité du corps. Il réamorce alors une cascade, il réussit une rotation complète puis à nouveau, les balles menacent de tomber, il amortit alors la chute de la balle de tout son poids		
	131	Gpe	*Les garçons indiquent du doigt le tapis comme pour inciter les filles à produire leurs acrobaties respectives ; C'est au tour de Mar, Pau fait de grands mouvements de bras en sa direction et lui indique le tapis avec les deux bras. Mar réalise alors une roue assez bien maîtrisée. Une fois la roue réalisée, elle saute de joie avec les bras tendus en l'air. Les autres applaudissent. Pau réalise alors une roulade, elle se retourne se met sur le dos. Mar vient alors poser ses fesses sur les pieds de Mar qui la catapulte vers l'avant pour qu'elle réalise une roulade avant. Les garçons applaudissent. Pau se relève fait de petits mouvements comme pour remettre ses cheveux, elle donne l'impression d'être très fière d'elle. Puis elle donne l'impression qu'elle se souvient qu'elle doit être maintenant le faire-valoir de Mar. Elle se précipite vers sa partenaire pour faire à nouveau de grands gestes d'encouragements. Mar revient vers le tapis pour réaliser un Appui tendu renversé aidée par Pau. Les garçons et Pau applaudissent. Mar tortille des fesses de satisfaction*		
31' 01	132	Gpe	*puis tous repartent après un temps d'hésitation avec leur circulation tiré par un fil dans leur coulisse respective.*	Ils reviennent en scène, se tiennent la	

				main et saluent le public	
32’				Le groupe vient s’assoir devant le public	Séq 2 scène 8 La confrontation gpe Adr spectateur. 1er coup d’œil
	133	Que	je me suis gouré ! *(rires)*		
	134	P.	A quel moment tu t’es gouré ?		
	135	Adr	Au moment des isolations, il a fait le flash avant nous !		
	136	P.	ça ne s’est pas trop, trop vu…alors, chut…c’est vous qui les aider comme ils vous ont aidé. (*il tapote le sol des mains*) (2’’) Alors le groupe là-bas (.)		
	137	E	marrant !(.) délirant ! (.)		
	138	P.	personnage de A à Z, on l’a tout le temps ?(.)		
	139	E	*(inaudible)*		
	140	P	Est-ce qu’ils peuvent s’améliorer sur un point, à quel moment ? Il y a un petit quelque chose qu’ils peuvent rajouter. Je pense surtout aux garçons (3’’) Dans les intentions du visage *(Il fait un geste de la main devant son visage).* Des fois, ils sont bien dans leurs <u>personnages</u>, mais euhhh ils n’expriment pas grand-chose, par rapport à ce qu’ils nous ont montré les séances précédentes. Alors que les filles (.) expriment nettement quelque chose. Vous aviez travaillé sur la peur, la fatigue, la tristesse (.), en fait ces intentions on les retrouve cela bien dans le groupe d’Ade *(il pointe du doigt le gpe d’Ade).* C’est juste mettre en valeur ce que vous faite(.) Les intentions du		

			visage doivent exprimer quelque chose (.) *(P. met les mains sur son visage)* et non pas dire à l'autre ce qu'il doit faire *(il s'adresse à Adr et montre du doigt Que)*. Il faut maintenant mémoriser (s'adressant à Ant)…complexe ? (2'')		
	141	ES	ouais !		
	142	P.	il y avait tout ?		
	143	ES	ouais, il y avait tout.		
	144	P.	est-ce qu'ils ont bien réussi à mettre en valeur la prestation individuelle, le coup de projecteur ? (2'')		
	145	ES	ouais ça c'était bien !		
	146	Val	*applaudit comme le faisait Mar et Pau.*		
	147	P.	oui les filles mettaient bien en valeur avec des mouvements…bien qu'avec le regard on peut mettre en valeur *(P. se touche le visage)* la prestation de l'autre, je pense au groupe d'Ade. (P. cherche du regard un gpe dans les spectateurs et le pointe du doigt) Elle (il pointe Ade) elle(.) qu'en regardant, elle met en valeur. Ça c'est bien (2'')		
	148	P.	Euhhhh, Mise en scène ? J'ai entendu des commentaires sur la mise en scène (2'') est ce que les quatre espaces sont utilisés ? (.)		
	149	Jor	ouais quand ils poussent leur balle sur les isolations, ils vont là là-bas.		
	150	P.	ouais, ils vont là, *(P. pointe du doigt les espaces sur scène côté jardin et cour)* là-bas, bien là (2'') les circulations ?(.) *(il hoche la tête de bas en haut)*		
	151	H	oh ouais !		
	152	P.	(.) Eux c'est leur point fort, il ne faut pas le perdre. Parce que là on a quatre personnages. Là		

			on est bien dans l'originalité, dans les personnages, il ne faut pas le perdre pendant les porters, le jonglage (2'') vous voyez ce que je veux dire ou pas ? gardez le personnage hein Que ? tu vois ce que je veux dire ?		
34' 54	*153*	P.	Alors, OK ? Il est dix-huit, on se donne un quart d'heure pour travailler avant de repasser.	P. se lève	
35' 47'35	*154*	E	Se dispersent par groupe sur l'espace scénique et travaillent leur spectacle.		Séq 3 Scène 1 Répétition
				Les élèves spectateurs s'assoient le groupe de Val, est dans les coulisses	
48'	*155*	Gpe	*Bra entre en scène de la coulisse coin six à quatre pattes, Ale glisse au sol à genoux de la coulisse coin huit, Ant arrive à cloche pied la jambe libre en avant de la coulisse coin deux, Val roule au sol de la coulisse coin quatre. Ant se positionne au milieu de la scène debout de profil, Ale se place derrière de lui, lui décoche un coup de genoux dans les creux poplités. Ale s'agenouille tête baissée, Ale appuie avec le coude sur son dos. Ant se place en quadrupédie. Bra vient se placer en quadrupédie à côté d'Ant. Val vient s'allonger sur les dos d'Ant et Bra. Ale s'agenouille et vient avec son dos soulever les jambes de Val. Bra se dégage du porter. Ant et Ale avancent à quatre pattes tout en portant Val qui jongle avec sa balle, il réalise plusieurs 3.*	les *trois coups* retentissent Val entre le premier, il se roule sur scène.	Séq 4 Scène 1 Spectacle du groupe de Val 2ème coup d'œil
	156	Gpe	*Ale se dégage, Ant repousse avec force vers le public, Val qui roule au sol. Ils repartent en déplacement dans leurs circulations respectives*		

			Ant à cloche-pied, Val roule au sol, Bra tiré par l'oreille et Ale sans précision. Ale et Bra sortent deux balles de leurs poches et commencent à jongler (deux lancers qui se terminent par des chutes de leurs balles) Ils se positionnent sur une formation en carré : Ant et Val de part et d'autre d'un tapis de sol. Ale et Bra les regardent.		
	157	Gpe	*Val sur place défit Ant par une figure de Kung Fu : rotation sur lui-même avec lancer de jambe qui se termine par une position pieds écartés bras tendu (qui simule un coup de poing). Ant s'adresse à Val, il trace lentement avec son pouce un égorgement puis réalise sur le tapis une roulade, son arrivée jambes tendues fait trébucher Val qui chute au sol, Val se relève, Ant lui décoche un coup de pied dans le ventre. Val retombe, Ant le pouce en l'air, inverse le mouvement vers le bas (tels dans les combats de gladiateurs) Signe désignant la mise à mort de l'adversaire. Ale et Bra les regardent les bras ballants.*	Scène de la bagarre :	
	158	Gpe	*Ils repartent tous vers leurs circulations avec plus ou moins de précision. Puis Val saisit Bra par l'oreille le fait circuler puis le fait s'agenouiller, Val agite plusieurs fois le doigt semblant intimer l'ordre à Bra de rester dans cette posture*		
	158	Ant Ale	*Pendant ce temps dans le coin deux, Ant réalise un appui tendu renversé sur les pieds d'Ale qui lui tient les jambes. Puis ils circulent Ant à cloche pied et Ale circule « tiré par la tête »*		
	159	Ant Val	*Le groupe se retrouve au centre de la scène : Ant et Val se retrouvent en face à face et jonglent : ils réalisent des 2 alternatifs, puis ils échangent leurs balles.*		
	160	Gpe	*Bra bientôt rejoint par Ale. Ils se tiennent debout buste penchés vers l'avant, les mains sur les genoux, suivant du regard les balles échangées.*		

			Les balles tombent, Bra les ramassent pour les donner aux jongleurs.		
	161	Gpe	*Ils retournent par leurs circulations respectives avec plus ou moins de précision dans les coulisses coin 6.*		
	162	Gpe	*Phase jonglerie collective: Val à peine sorti, entre en scène le premier suivi d'Ant, Bra et Ale. A la queue-leu-leu, ils commencent leur routine par l'arien : 1-3-2 plusieurs fois de suite, (la synchro n'est pas au rendez-vous.) suivi du contact : ils coincent leurs balles dans le creux de leur genou replié. Ils entament alors une circulation à cloche pied, en arc de cercle en file suivant toujours Val donne l'effet du leader à suivre.*	Jonglerie	
	163	Val	*Val chute se relève, vient s'asseoir près des spectateurs, ses partenaires s'immobilisent. Val fait un grand geste du bras en direction de ses partenaires, l'air désabusé et prenant à parti les spectateurs sur son état.* *Val se relève et vient cloche pied se positionner en station debout les bras écartés à l'horizontale (LDV), au milieu de la scène.*		
	164	Gpe	*Ses camarades, qui l'ont suivi à cloche pied font circuler leurs balles dans les différents espaces corporels (autour du cou, entre les jambes, autour du buste). Val se remet à cloche-pied, balle coincée dans le creux du genou, sur une trajectoire en arc de cercle vers l'avant de la scène. Il est suivi de ses partenaires, eux aussi sautant à cloche-pied.*		
	165		*Bra se place face au public, un genou au sol, l'autre redressé, Val se met de profil par rapport au public, pose un pied sur la cuisse de Bra et fait un salut militaire (main sur la tempe) Ale est face à lui, en appui sur une jambe, son genou relevé effleurant Bra, faisant mine de souffler dans une*	Machine complexe	

			trompette.		
	166		*Pendant ce temps Ant entame la circulation de la balle autour du genou de Val, il réalise lentement la circulation. Puis il passe la balle autour du buste de Bra et enfin autour de la jambe d'Ale qui a du mal à conserver son équilibre (la position de Val et Ale masque la balle d'Ant). Ant finit par se placer à la fin de la file en quadrupédie dorsale en jonglant avec la main libre (il réalise des 2)*		
	167		*Val se relève passe la balle autour du genou de Bra et de son torse puis glisse la balle dans la poche d'Ale pour la ressortir très rapidement d'un geste vif et ample vers l'arrière puis il passe sa balle sous les jambes d'Ant et enfin vient se mettre au sol près d'Ant. Il jongle une fois installé (il réalise des Trois).*		
	168		*Bra se relève passe une fois la balle sous la jambe d'Ale, sous celle d'Ant puis sous la jambe de Val. Il vient se positionner en queue de file près de Val. Il se met en appui sur un bras, il lève l'autre et commence à jongler avec sa balle (des deux).*		
	169		*C'est au tour d'Ale qui fait circuler sa balle entre ses partenaires. Arrivé près de Bra, il place sa balle dans l'œil de celui-ci, il tire ensuite sur sa balle d'un geste vif et ample (comme si il tirait sur le lanceur d'une tondeuse à gazon). Bra se relève un œil fermé et vient alors placé sa balle dans l'œil de Val et réalise le même geste qu'Ale. Val se relève repousse Bra et place sa balle dans l'œil d'Ant qui continue de jongler. Val tire la balle de l'œil d'Ant qui se relève en faisant un geste de dépit à l'encontre de Val.*		
	170	Gpe	*travail sur l'isolation Les quatre garçons sont debout. Ant et Val regardent leur balle, l'inspectant sur tous les bords. Ale et Jor les imitent avec un temps de retard. La balle se colle sur leur œil : Ant porte les deux mains au visage*	isolation	

			et tourne sur lui-même sur un pied, Val fait quelques pas à reculons portant ses mains au visage. Ale et Bra place la balle sur leur œil. Tous retirent avec un grand mouvement leur balle de l'œil. Puis ils font mine de déposer « un œil » au sol. Puis ils réalisent une isolation, la balle face à eux tenue par les deux mains, les coudes relevés. Ils font mine de vouloir la descendre au sol avec insistance. Bra, Val et Ale brutalement amène leur balle vers leur partie intime et miment la souffrance en grimaçant, le buste penchant en avant, les genoux serrés		
	171	Gpe	*Ant par contre fait descendre lentement puis brutalement la balle jusqu'au sol. Ils ramènent tous la balle devant eux et miment le fait qu'ils cherchent à décoller la balle de leur main avec de grandes gesticulations* *Les élèves, enfin portent leurs balles au niveau de leurs oreilles et font mine de les secouer. La balle se colle alors brutalement à leurs oreilles. Ant tourne sur lui-même portant les deux mains sur son oreille. Val imité par Bra secoue la tête dans tous les sens.*		
51' 21	*172*	Gpe	*Puis ils jettent leur balle par-dessus leur épaule, se regroupent, se bousculent et se jettent au sol puis se dirigent vers la coulisse coin 6 en courant.* *(*Ce jeu initialisé par Val dès la première séance a été repris par le groupe mais personnalisé en fonction de chacun)		Ils sortent par des coulisses. Val se roule sur scène jusqu'à sa coulisse
51' 32	*173*	P.	*est assis entre les groupes de spectateurs et d'acteurs assis en face à face.*	Le gpe de Val est face aux spectateurs	Séq 4 Scène 2 Confrontation acteur-gpe de Val 2ème coup d'œil
	174	ES	ils ont oublié des trucs !		
	175	Val.	ouaisss, on a oublié <u>le flash</u> !		

	176	P.	Il y a quelques petits oublis (3') ils le savent (.) qu'est-ce que vous avez pensé de la mise en scène ? (.)		
	177	Ade	l'espace c'est mieux		
	178	P.	oui ils ont utilisé tout l'espace, ça c'est bien (.) Attention aux petits oublis. Bon qu'est- ce qu'ils ont oublié ?(.) les flashs dans la machine (2') Est-ce qu'il y a d'autres choses ? (3'')		
	179	E	Pas de réponse…		
	180	P.	Complexe ? (.) Qu'est-ce que vous en avez pensé ?		
	181	ES	C'est bien la machine.		
	182	P.	la machine est super complexe, très intéressant…		
	183	ES	la jonglerie individuelle c'est difficile et ils ont raté.		
	184	P.	jonglerie individuelle, vous avez rajouté un truc, *(P. pointe le doigt)* un échange de balles : deux balles lancées, deux balles tombées, *(il fait mine de lancer des balles à un partenaire)* ça ne rend pas *(Il fait un signe de la main de la gauche vers la droite).* On n'a pas eu le temps de travailler, (.) ça ne rend pas (.) Fais ce que tu sais faire, hein (.) fais le bien, on n'a pas vu assez de technique individuelle…		
	185	P.	Toi (2'') *(Il désigne du doigt Bra)* (qui imitait de façon systématique les gestuelles de Val) tu n'es pas assez dans ton personnage, tu fais les choses à moitié, fais bien ta jonglerie individuelle ici, insiste bien dessus(.) Tu vois ? (2'') Sinon c'est bien, d'accord ? (.) Maintenant à l'autre groupe.	Le gpe d'Hel se dirige vers les coulisses	
53''	*186*	Gpe	*De la coulisse coin 6 sortent Lau et Tip coiffée d'une perruque bouclée blonde, coude en avant (tirée par le coude). Jaune est suivi de Jor tiré par la poitrine et Hel chaussé de lunettes de soleil qui*	Le groupe entre en scène. Hel est chaussé de lunettes de soleil	Séq 4 Scène3 Passage du groupe d'Hel 2ème coup

			sort en courant à reculons. Jim, Jor et Hel se regroupe dans le coin 8. Hel est figé debout la tête droite, les bras plaqués sur les cuisses. Jor et Jim les mains croisées dans le dos l'inspectent en tournant autour de lui, ils le dévisagent avec insistance en s'approchant très près de lui. Ils lui assènent un coup de coude sur les épaules. Hel s'agenouille mais garde son tonus initial. Puis par un coup de genou très lent, ils mettent Hel à quatre pattes.		d'œil
	187		*Pendant ce temps, les filles dans l'autre coin réalisent le porter qui ne se termine pas Tip en quadrupédie avec Lau assise sur son dos. Jor et Hel courent direction 3 Hel va chercher des balles au sol. Jor s'approche lentement des filles, les mains aux hanches. Jim s'est dégagé du groupe de filles pour rejoindre Hel qui lui lance une balle puis une autre balle que Jim rattrape. Jim et Hel se mettent à jongler à deux balles. Les filles réalisent bras de dessus-dessous un « tourniquet » dans un sens puis dans l'autre. Tip réalise un équilibre sur les mains. Jor applaudit. Lau réalise une roue, suivie par Tip qui réalise la même acrobatie. Lau réalise d'emblée un Appui Tendu renversé. Jor applaudit à nouveau. Les filles se retrouvent pour réaliser un tourniquet.* *Flo court vers les filles vient se glisser sous Tip en quadrupédie.*		
	188	Gpe	*Hel jette ses lunettes dans le public. Les élèves se précipitent dans les coulisses pour aller chercher leurs balles, ils reviennent en scène, quatre sont placés légèrement en arc de cercle côté jardin et Hel se place côté jardin.*	jonglerie	
	189	Gpe	*Séq jonglerie collective en synchronisme: ils réalisent en premier une isolation : ils appuient sur la balle et marquent une résistance pour*		

			ensuite amener rapidement la balle au sol. Ils font mine de vouloir la décoller, chacun adoptant des postures différentes (fesses relevées, poussées des jambes, un genou au sol, Jor glisse les pieds) Ils se relèvent et poussent leur balle côté cour puis relâche. Puis ils poussent côté cour et relâche, ils réalisent le flash (lancer et rattraper au sol), puis la routine aérienne (11 223). (Il n'y pas de synchronisation)		
	190	Gpe	*Ils se rassemblent Lau est en quadrupédie, une jambe soulevée tendue, Jim est près d'elles en quadrupédie avec le sommet de la tête posée au sol, Hel agenouillé a une main posée sur le dos de Jim, Jor a posé son pied sur le dos de Lau. Tip fait circuler la balle dans les espaces (la balle est cachée), elle vient s'allonger au sol sur le ventre et se tient la tête avec la main, elle jongle avec l'autre main, Lau réalise aussi la circulation et vient se placer en contact avec Tip en quadrupédie dorsale, elle jongle d'une main,*	Nouvelle Séq : machine complexe :	
	191	Gpe	*Jor s'assoit et pose ses pieds sur le ventre de Lau. Hel qui a fait sa circulation vient ramper sous les jambes de Jor, en faisant de mimiques Jim se relève sans faire de circulation se dirige vers Hel et le pousse de la main.*		
	192	Gpe	*Hel et les autres placent leur balle dans sur l'œil, la tête renversée. Jim se rend compte qu'il n'a pas de balle et va vite en ramasser une pour faire ce geste. Ils s'effondrent au sol la tête en renversement.*		
	193	Gpe	*Ils se relèvent courent pour regagner leur coulisse : les filles, coulisse coin 4 et les garçons, coin 6.*		
	194	Gpe	*Les garçons ont chacun deux balles et réalisent leur jonglerie individuelle à deux balles. Les filles*	Coup de projecteur	

			s'approchent d'eux pour « les mettre en valeur » leur numéro. Elles « visitent » tour à tour la jonglerie des garçons		
	195	Gpe	*La scène se déroule à nouveau dans le coin 2 Oy Oy pour Jim, passage sous le bras pour Jor. Hel ne réussit aucun lancer, visiblement gêné par les filles qui viennent le dévisager.*		
	196	Jor	*Jor fait tomber une balle, il s'approche d'elle la coince entre ses pieds et par un saut il la soulève et la libère à l'arrière (geste de footballeur) pour se retourner et la saisir d'un geste sûr Les filles s'approchent de lui, il fait tomber une balle. Il regarde les filles et écarte les mains comme pour se déculpabiliser de l'erreur et se défendre.*		
		Jor Jim Hel	*Séq tirer pousser : Hel et Jim pousse au sol Jor au milieu de la scène et en reculant le traîne au sol en le saisissant chacun par une jambe. Jor tel « un ver » se tortille et bascule du dos, sur le ventre. Arrivés côté jardin, ils lâchent Jor qui se relève tape dans les mains et vient défier avec Jim, Hel*		
	197	Gpe	*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. Jor quitte le groupe et va retrouver le groupe des filles. Lau va chercher Jim et Jor entreprend de traîner Tip par la jambe, Celle –ci gesticule pour se défendre. Jor veut alors l'entraîner par le coude, Tip le frappe. En signe d'impuissance, Jor lève les bras*		
	198	Lau Jim	*Pendant ce temps Lau a entrainé Jim pour réaliser un porter. Jim est à quatre pattes et porte Lau allongée sur son dos. Jim avance à quatre pattes ;*		
	199	Hel Tip	*Hel est venu chercher Jor ainsi que Tip qui a petits pas, les bras tendus vers le bas (ce qui lui*	Porter	

		Jor	*donne une démarche mécanique) vient se placer près d'Hel pour réaliser le porter de Jor. Jor prend un grand élan Hel et Tip se préparent à le recevoir dans leurs bras. Hel tape dans ses mains, se frotte les mains sur son pantalon. Dès que Jor prend son élan, il fléchit les jambes pour accompagner le mouvement. Jor atterrit dans les bras d'Hel et Tip qui l'emportent dans une circulation en cercle avant de le déposer avec lenteur. Jor se réceptionne sur les pieds pour ensuite passer accroupi.*		
	200	Hel Tip Jor	*Jor se réceptionne sur les pieds pour ensuite passer accroupi. Hel et Tip le saisissent par les jambes pour le porter. Hel se baisse pour prendre une balle et la donner à Jor qui commence à jongler. Le porter se déplace sur quelques pas puis il se démonte ; Tip vient rechercher la paire de lunettes qu'Hel avait lancée dans le public, elle enlève ses propres lunettes, chausse les lunettes de soleil regarde ses camarades et les défie en s'enfuyant dans une première coulisses à petits pas glissés.*		
57' 40	*201*	Gpe	*S'engage alors une course poursuite : les quatre partenaires poursuivent Tip qui se retourne de temps en temps pour narguer ses poursuivants. Ils circulent de la coulisse 4 à la coulisse 8 à la coulisse 6. Visiblement acteurs et spectateurs s'amusent beaucoup. Les jeux d'entrées et de sortie de scène font penser au jeu burlesque de Benny Hill qui finissait ses numéros par des courses poursuites interminables.*	La course poursuite derrière Tip prend fin Les élèves sortent par la coulisse 6	
	202	P.	*(P. désigne les acteurs et spectateurs en ouvrant les bras*.) Allez ! on y va ! qu'est-ce que vous avez aimé ?	Le gpe d'Hel est face au public. P. s'adresse aux	Séq 4 scène 4 Confrontation spectateur-gpe d'Hel :

				spectateurs	2ème coup d'œil
	203	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 coulisses.		
	204	P.	La question que l'on se pose est est-ce que ce n'est pas trop long ?(.) Est-ce que par moment il n'y a pas trop de longueurs qu'il faudrait reprendre ? (.) Qu'est-ce qui peut être enlevé ? (.)		
	205	Val	un peu de jongle.		
	206	P.	J'ai l'impression qu'il y a plusieurs coups de projecteurs(.) tu l'as au début *(il montre un espace)* et à la fin *(puis il montre un autre espace)*, deux fois tu as le coup de projecteur individuel. Le coup de projecteur réussi, c'est quand vous jongler à trois et que les filles vous mettent en lumière, <u>ça il faut le garder</u> (Il fait un mouvement de la main du haut vers le bas) (2'') 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.		
	207	Hel	Normalement Jim devait être avec moi		
1h 00' 03''	*208*	P	donc soit vous faîtes précisément trois d'un côté et deux de l'autre, soit vous faîtes ensemble, que l'on ne soit pas obligé de se partager au niveau du regard. <u>Sinon ce n'est pas mal, il y a des choses à garder.</u> A vous maintenant…	Le groupe d'Adr se dirige vers les coulisses	

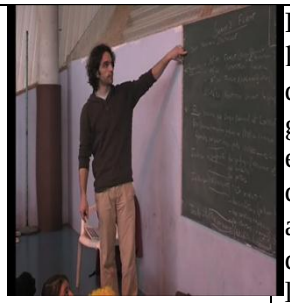
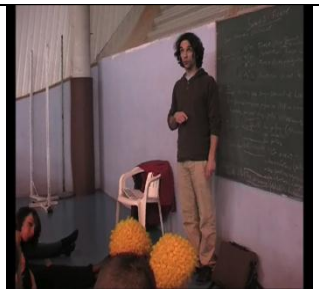
1h 00 14''	*209*	Gpe	*Ade arrive de la coulisse coin 8, elle se place dans sa posture Hip-hop (en appui sur les mains, la tête fléchie au sol, les jambes relevées et fléchies. Se positionne Mari près d'Ade. Mari accroupie près d'elle, lui attrape la jambe et jongle. Entre Flo qui se positionne près de Mari, il est en quadrupédie dorsale et jongle avec une balle. Clé, entrée en scène a posé un pied sur la jambe de Flo et jongle à son tour. Ade perd sa balle, Mari veut la ramasser, Ade la précède, dispute Mari, la tapote sur la tête, les bras et entame sa circulation autour de Mari et Flo, à hauteur de Clé, elle fait circuler sa balle autour de sa taille, elle se penche vers Clé et sourit. Mari entame sa circulation autour de la tête de Flo, du buste et de la jambe de Clé. Pendant ce temps Ade fait mine que sa balle est collée dans sa main et qu'elle veut s'en débarrasser. Flo et Clé se relèvent et font la même gestuelle.*	Entrée sur scène du groupe d'Ade	Séq 4 scène 5 Spectacle du groupe Flo 2ème coup d'œil
	210	Gpe	*Tous les quatre réalisent l'isolation : la balle les entraîne au sol puis se soulève, les entrainant à se relever. Ils réalisent la même action trois fois de suite avec une synchronisation plus ou moins réussie,*		
	211	Gpe	*ils réalisent ensuite un flash : lancer et rattraper au sol. Ade la rattrape dans le décolleté de sa robe. S'en suit un déplacement avec la balle sur le poing (bougie) Ce déplacement les amène à des coulisses différentes.*	jonglerie	
	212	Gpe	*Ils entrent à nouveau en scène pour réaliser leur circulation.*		
	213	Flo Cle	*Flo entraîne Clé par le bras, d'abord rapidement puis avec lenteur, il arrive côté jardin et réalisent un tirer pousser, Flo entraîne à nouveau sa partenaire côté cour, l se met au sol, Clé le saisit par le pied et le traîne au sol. Flo résiste en essayant de se retenir par un freinage des bras.*	circulation	

	214	Gpe	*Pendant ce temps Ade et Mari réalisent leur circulation à l'identique que la première fois. Mari s'immobilise, Ade lui décoche un coup de pied, un coup de coude qui l'amène en quadrupédie. Mari perd sa perruque. Clé se place à califourchon au-dessus de Mari, Ade prend un grand élan pour se placer à cheval sur Clé. Flo met en valeur le mouvement en pointant l'action en cours, puis il se glisse sous Mari. Ils circulent et se retrouvent tous au fond de la scène.*		
	215	Cle Ade	*Clé réalise une roulade. Ade la suit et réalise une roue. Ade place Clé comme parade de profil et réalise un appui tendu renversé ; Clé lui tient les jambes.*	Coup de projecteur	
	216	Gpe	*Mari et Flo les regardent, applaudissent, hochent la tête en signe d'approbation. Flo les mains sur les hanches regarde le spectacle puis bascule son regard sur les spectateurs.*		
	217	Gpe	*Ils se déplacent tous au fond de la scène pour réaliser leur porter : Clé et Mari présentent leurs mains au niveau des hanches. Ade se met debout sur leurs mains, soutenue par derrière par Flo. Le porter avance vers le public, au bout de quelques mètres Ade lève les bras et ouvre grande la bouche en signe de victoire.*	Porter	
	218	Gpe	*Ade se dirige vers les balles posées près du public. Elle fit rouler vers un partenaire une première balle, puis donne une balle à Mar, elle lui fait signe de la lancer dans une direction. Elle en prend une autre la donne à P. et désigne un autre partenaire à qui lancer, puis fait la même action à Adr qui s'exécute*		
	219	Gpe	*Elle court vers Flo (coin 4) qui entame sa jonglerie individuelle, elle fait mine de prendre des photos du numéro de Flo qui réalise des trois,*		

			des Oy Oy. De l'autre côté (coin 6) Mari fait sa jonglerie (des 3) mise en valeur par Clé (un peu coincée).		
	220	Gpe	*Tous sortent en coulisse sauf Ade qui se retrouve au milieu de la scène un peu perdue (elle tourne sur elle-même, jette des regards à droite à gauche, derrière elle. Elle court à petits pas vers la coulisse 4*		
	221	Gpe	*où Flo la repousse et lui indique du doigt le coin 2. Elle se dirige alors vers la coulisse coin 6, Mari la repousse et lui indique le coin 2. Ade court vers la coulisse du coin 8, Clé la repousse. Ade lentement les bras croisés se dirige vers le coin deux.*		
1h 14'	*222*	Gpe	*Les trois autres partenaires sortent de leurs coulisses et repoussent Ade vers la coulisse coin 2. Elle fait de grands gestes et disparait dans la coulisse. Les trois autres regagnent leurs coulisses respectives. Ils reviennent saluer le public en faisant la roue et révérence pour Ade, la roulade pour Clé qui fauche au passage Mari qui éclate de rire et Flo qui vient s'agenouiller devant le public en jonglant.*	Le salut du groupe au public.	
	223		*Le temps manquant il n'y a pas eu de confrontation avec le public.*		

Synopsis leçon 8 :

		Indices de coupures corporelles et verbales	
Séquence Scène	Durée	Début	Fin

Séquence 1 Scène 1 : Explications de la leçon	4’41	P. est debout devant le tableau sur lequel il a écrit la leçon		P. regarde l’horloge du gymnase et demande aux élèves de se lever pour répéter.	
Séquence 2 : Spectacles premier coup d’œil Scène 1 : Spectacle du groupe de Val 1er coup d’œil.	3’21	Val entre le premier en scène		le groupe a terminé son spectacle et s’assoit devant le public	
Scène 2 : Groupe de Val face aux spectateurs 1er coup d’œil.	3’04	P. se trouve assis entre les deux groupes		P. tape sur le sol et demande au gpe d’Hel de présenter leur spectacle	
Scène 3 : Spectacle du groupe d’Hel 1er coup d’œil	4’12	Les trois coups sont donnés. Jor, Hel, Jim entrent les premiers en scène		Jor allongé au sol, sort de scène tiré par ses partenaires	
Scène 4 : Confrontation du groupe Hel avec les spectateurs 1er coup d’œil.	3’18	Les acteurs sont face aux spectateurs		P. se lève pour frapper les trois coups	
Scène 5 : Spectacle du groupe d’Ade 1er coup d’œil.	3’43	Ade réalise une posture de hip-hop		Ade est poussée par ses camarades hors de la scène.	

Scène 6 : confrontation groupe d'Ade et spectateurs 1er coup d'œil.	1'50	Le groupe d'Ade est face aux spectateurs		P. sourit à Flo et Ade visiblement enchantés	
Scène 7 : Spectacle du groupe d'Adr : 1er coup d'œil	4'49	Pau les cheveux crêpés s'apprête à rentrer en scène		Ils reviennent en scène, se tiennent la main et saluent le public	
Scène 8 Confrontation groupe Adr spectateur 1er coup d'œil	2'54	Le gpe d'Adr est assis face au public. Que : je me suis gouré ! »		Les élèves se lèvent pour retravailler leur spectacle	
Séquence 3 Scène 1 Répétition	7'35	chaque groupe commence à travailler son spectacle.		Les élèves spectateurs s'assoient le groupe de Val, est dans les coulisses	
Séquence 4 : Spectacles deuxième coup d'œil Scène 1 : Spectacle du groupe de Val 2ème coup d'œil.	3'21	Les trois coups retentissent Val entre le premier, il se roule sur scène		Ils se bousculent avant de sortir de scène.	
Scène 2 : Confrontation groupe de Val et spectateurs 2ème coup d'œil.	1'15	Le gpe de Val est face aux spectateurs. Val : « on a oublié des trucs ! »		P. a Bra : fais bien ta jonglerie individuelle! (.) sinon c'était	

				bien»	
Scène 3 : Passage du groupe d'Hel 2ème coup d'œil.	5'15	Le groupe entre en scène. Hel porte des lunettes de soleil		Tip chausse les lunettes d'Hel et court poursuivie par ses partenaires.	
Scène 4 : Confrontation groupe d'Hel et spectateurs : 2ème coup d'œil.	2'33	Allez on y va !		Hel se justifie (.) P. félicite le gpe	
Scène 5 : Spectacle du groupe d'Ade 2ème coup d'œil.	3'53	Les trois coups sont donnés. Le gpe d'Ade se prépare à entrer en scène		Après la sortie burlesque d'Ade. Le groupe salue le public.	

Leçon 9 : Description précise des Séquences leçon 9 sous forme de séquences et scènes.

Déroulé temporel	*TDP* ou TDA	Acteurs *	Transcription	Marquage de découpage	Séquence Scène
			Chaque groupe présente devant les autres groupes de la classe sa production. Mais une surprise nous attend à l'initiative de deux élèves. Une élève dispensée Chloé qui a assisté à l'ensemble des cours et Adeline vont jouer à la présentation des différents spectacles, assurant ainsi les transitions entre les différents groupes. Dans la grande tradition du cirque canonique Monsieur Loyal et l'Auguste réalise une « saynète » une sorte d'« entrée clownesque » donnant l'occasion de présenter les groupes et de donner à voir un jeu burlesque avec toutes les caractéristiques.		
			Nous n'avons pas les explications en direct de P. Cependant il nous relate dans l'interview l'objet de ses explications de début de séance.		

			Les élèves sont en phase de répétition en autonomie pendant que nous avons réalisé l'interview de P. sur l'objet de la leçon et les explications données à la classe en début de séance.		
0	1	E	*Les élèves assis dans la zone de spectateurs écoutent P. debout devant eux.*	Elèves assis devant P.	Séq 1 Les conseils de P. avant le spectacle
	2	P.	Les balles vous n'allez pas les conserver pendant le spectacle (.) parce que je ne tiens pas ValenTIN à ce que l'on joue avec (.) d'accord ? (2'') les balles on va les mettre dans la valise qui est là-bas		
	3	P.	Et vous n'oubliez surtout pas, avant de passer d'aller placer votre matériel (.) A Hel : si tu oublies ton matériel (.) ça gâche tout, par rapport à ton spectacle (2'')		
	4	P.	Qu'est-ce que j'ai dit tout à l'heure, Valentin, qu'est-ce qu'il faut faire juste avant de passer ? Qu'est-ce qu'il faut faire ?		
	5	Val	il faut visualiser (Valentin porte le doigt sur sa tempe)		
	6	P.	visualiser, ça veut dire quoi ? (2'') Quentin ?		
	7	Que	regarder…non se concentrer !		
	8	P.	Se concentrer, hein Margot (.) sur l'ordre dans lequel tu vas faire les choses (2'')	P. se déplace vers la sono	
	9	P.	Et le but du jeu aussi, c'est de avant même d'entrer en scène c'est déjà entrer dans son personnage (.) d'accord ? (2') à vous de savoir ce que vous devez faire (.) on souffle. P. monte les mains à hauteur de poitrine et les descend à la taille pour signifier une expiration		
	10	P.	Ce n'est pas le moment de faire les rigolos, Alexandre, Antony on se concentre (2'') et puis on y va (2'') et puis on y va (.) d'accord ?		
	11	é	M'sieur on stresse !		
	12	P.	Bon ça va aller, il n'y a pas de raison hein (2''). P. balaie du regard sa classe. (3'')		
	13	P.	On passe, on passe dans l'ordre des (.) musiques. Valentin en 1 (.) en deux (2'')		
	14	Hel	Nous !		
	15	P.	Helmut, en 3 ?		
	16	Ade	Nous !		

	17	P.	Adeline et en quatre (.) Adrien d'accord ?		
	18	P.	Il y a une petite surprise dans les spectateurs		
	19	Hel	Ouais il y a Me X et Y		
	20	P.	Ben oui, j'ai invité il y a Me X et Y, elles sont très contentes de vous voir		
	21	ES	Oh non !		
	22	P.	Sourit (2'') allez pour l'instant allez le matériel on le met là-dedans. P tient dans les mains la valise de balles.		
2' 10	*23*	P.	Le groupe 1 va se préparer et on invite la classe d'à côté. Il se dirige vers la sono		
2' 35	*24*	Mr Loyal	*Apparaît sur scène, elle se tient au milieu, au fond de la scène.*	Entrée de Mr Loyal	Séq 2 scène 1 Présentation
	25	Mr Loyal	MEDdames et MESsieurs, dans un instant ça va commencer (3'')		
	26	Ade	(Adeline coiffée de sa perruque blonde), *entre en scène de la coulisse coin 4 et en courant souffle très fort dans une trompette d'enfant, s'arrêtant un instant derrière Mr Loyal pour souffler à son oreille.*		
	27	Mr Loyal	*la saisit par le pull. A Ade : va là-bas toi ! En pointant du doigt la coulisse coin huit*		
	28	Ade	*s'éloigne et souffle une dernière fois dans sa trompette.*		
	29	Mr Loyal	quatre personnes exceptionnelles sont venues à Onnaing même, pour vous.		
2' 50	*30*	Mr Loyal	*s'éloigne et sort coulisse coin 2.*	Les trois coups sont frappés.	
					Séq 3 : spectacle Gpe Val
2' 58	*31*	Val	*entre en scène par la coulisse coin 4 par une figure de Kung Fu (un balayage en retournement) puis se roule au sol.*		Sc1 entrée circulations
	32	Ant	*arrive de la coulisse coin deux à cloche-pied avec la jambe libre tendue en avant.*		
	33	Bra	*arrive de la coulisse coin 6 se met à genou, se relève, va chercher des balles au sol pour revenir (son fil : tiré par l'oreille n'est pas visible).*		

	34	Ale	*arrive coulisse coin 8 court au fond de la scène et intervient sur Antony qui s'est positionné debout. Alexandre lui met un coup de genou à l'arrière des cuisses, Antony s'agenouille. Alexandre lui donne un coup de coude dans le dos, Antony se met en quadrupédie, Alexandre le pousse par le coude à nouveau, Antony fléchit les bras.*		Sc 2 Porter statique
	35	Val	*se positionne sur le dos d'Antony*		
	36	Bra	*vient se placer à côté d'Antony en quadrupédie, Valentin pose alors la tête sur le dos de Brandon ; Alexandre se glisse sous les jambes de Valentin et soulève ses jambes.*		
	37	Bra	*se libère par l'avant du porter, à quatre pattes et présente avec les deux bras le porter qu'Alexandre et Antony réalisent (ils se déplacent en avant à quatre pattes). Puis il vient se replacer à quatre pattes à reculons, près d'Antony,*		
	38	Ale	*se libère par l'arrière du porter.*		
	39	Ant	*repousse avec le dos Valentin qui se relève et chute vers l'avant. (Il y a un effet intéressant de poids contrepoids, par le soulever de Valentin)*		Scé 3 circulation
	40	Ant	*repart sur sa circulation (tiré par la jambe). Valentin roule au sol. Brandon et Alexandre se tiennent debout les bras ballants à les regarder évoluer.*		
					Séq sc 4 : le combat simulé
	41	Val Ant	*se tiennent face à face : Valentin mime le geste de se trancher la gorge avec le pouce, puis réalise une figure de Kung Fu (un saut en balayage en retournement) et termine sa provocation par un geste de frappe de poing vers le bas.*		
	42	Ant	*fait une roulade en sa direction et balaye les jambes de Valentin qui chute et se relève ;*		
	43		*Antony mime de lui décocher un coup de pied dans le ventre, Valentin s'écroule au sol*		
	44	Ant	*avec le pouce mime la condamnation.*		
	45	Gpe	*reprennent leur circulation. Valentin saisit Brandon par l'oreille et l'amène devant une ½ table de tennis de table qui sert de coulisse et lui montre quelque chose au tableau avec insistance puis l'entraîne sur le devant de la scène pour ensuite le porter sur son dos du côté jardin au côté cour. Valentin le laisse ensuite tomber lourdement.*		Scène 5 les circulations

	46	Ale	*Pendant ce temps, saisit par le pied Brandon qui s'allonge au sol, Alexandre le traîne sur le dos jusqu'au bord de la coulisse coin 4. Antony se relève et réalise sur les pieds d'Alexandre un appui tendu renversé (Alexandre lui tient les jambes) ils avancent sur quelques pas d'Alexandre. Antony redescend et prend ses balles.*		
					Scène 6 passing
	47	Gpe	*balles, se placent en carré et réalisent après quelques hésitations des échanges (passing) en diagonale. Plusieurs balles tombent*		
	48	Gpe	*Réalise ses circulations jusqu'à la coulisse coin 6.*		Scène 7 circulations
	49	Gpe	*Entre en scène : Valentin entre le premier, les autres suivent à la queue-leu-leu. Ils réalisent des 1 des 3 et plusieurs 2. Puis sur des deux ils réceptionnent leur balle avec souplesse et flexion de jambe. Ils font tous une mimique en amortissant la balle vers le public. Ils sont presque en synchronisation lors des postures expressives.*		
	50	Val	*coince sa balle dans le creux de genou et part en direction du public à cloche-pied suivi par les autres qui l'imitent. Valentin se retourne vers eux et se moquent d'eux*		
	51	Val	*vient s'assoir dans le public, les trois autres s'immobilisent un temps puis reprennent leurs circulations dans tous les sens.*		
	52	Val	*revient sur scène et s'immobilise dans une posture pieds écartés, un bras en l'air, l'autre en bas. Les autres font circuler leurs balles dans les espaces corporels (le Léonard de Vinci).*		Scène 8 LDV
	53	Val	*repart à cloche pied côté cour. Il chute poussé par Brandon.*		
	54	Bra	*un genou au sol, Valentin place un pied sur la cuisse de Brandon et fait un salut militaire et jongle avec l'autre main.*		Scène 9 la machine
	55	Ale	*fait mine de souffler dans une trompette et essaie de jongler (la balle ne décolle que très légèrement de sa main).*		
	56	Ant	*fait circuler sa balle autour de Valentin, Brandon et Alexandre (il travaille avec lenteur puis vitesse). Une fois la circulation réalisée il vient se placer derrière Alexandre en quadrupédie dorsale, il jongle en renversement (il fait des 2).*		

	57	Val	*fait circuler sa balle autour de Brandon, Alexandre et Antony, il se place sur le dos, les jambes repliées à côté d'Antony et jongle en renversement (il réalise des 3).*		
	58	Bra	*fait circuler sa balle, se place près de Valentin, il prend appui au sol avec une main, lève une jambe et avec l'autre main jongle en renversement.*		
	59	Ale	*à son tour fait circuler sa balle autour de ses partenaires et vient se placer près de Brandon. Il place sa balle dans l'œil de Brandon et tire violemment.*		
	60	Bra	*se relève, il agit de même avec Antony (il marque une résistance avant de faire un geste brusque pour retirer la balle de l'œil d'Antony ;*		
	61	Ant	*se relève et place la balle dans l'œil de Valentin, il tire violemment en sautant en l'air ; Valentin saute aussi en l'air.*		
	62	Gpe	*Tous les quatre viennent devant le public. Ils secouent leur balle et font mine que la balle saute dans leur œil. Ils la retirent avec difficulté puis brutalement en sautant en arrière.*		Scène 10 jeu avec la balle
	63	Gpe	*ils font mine de retirer leur œil pour le déposer au sol, pour ensuite le remettre. (Les membres du groupe regardent très souvent leur leader Valentin pour se mémoriser la Séq.)*		
	64	Gpe	*Ils secouent à nouveau la balle qui vient se placer violemment sur leurs parties intimes. Ils font mine de souffrir. La balle se décolle vers le haut.*		
	65	Gpe	*Ils miment maintenant la balle collée dans la main dont il faut se libérer. Ils secouent à nouveau la balle qui là vient se coller sur leur oreille. Ils cherchent à s'en libérer en sautant, en tournant.*		
	66	Gpe	*Puis une fois libéré, ils lancent leur balle au-dessus de leur épaule et partent.*		
	67	Gpe	*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. Valentin se relève décoche un coup de pied à Alexandre puis pousse Brandon et termine sa course en chutant chute à son tour. Alexandre le suit et chute lui aussi pour terminer dans la coulisse coin 6.*		Sc 11 : le salut
6' 58	*68*	ES	*Le public applaudit, P. les félicite, le groupe vient s'assoir dans le public.*		
7' 22	*69*	Mr Loyal	entre en scène et se plante au milieu de la scène		Séq 4 Présentation **:**

	70	Mr Loyal	ils nous viennent tout droit du Canada, cinq personnes vont vous présenter, en avant-première		
	71	Ade	s'approche derrière le dos du présentateur, fait signe au public (elle met le doigt sur la bouche d'un air complice pour intimer l'ordre au public de ne pas la trahir puis montre son pouce relevé comme pour indiquer que c'est « ok »)		
	72	Ade	souffle très fort dans sa trompette dans l'oreille de la présentatrice.		
	73	Mr Loyal	sursaute se retourne l'air excédé, attrape l'Auguste et le pousse vers la coulisse 3.		
	74	Mr Loyal	A Ade : Oh (2'') Je t'ai dit que c'était là-bas Ouste! (2'') elle reprend : en avant – première, pour vous ici à Onnaing		
7' 39	*75*	Mr Loyal	sort de scène		
					Séq 5 spectacle Gpe Hel
7' 58	*76*	Jor	*entre le premier de la coulisse coin 6, il est coiffé d'une casquette mise sur le coin de la tête. Il arrive le ventre pointé en avant puis s'agenouille et s'allonge au sol, il roule au sol en faisant de grands mouvements de bras et se relève pour marcher normalement.*	Les trois coups sont donnés, Jordan entre en scène	Scène1
	77	Jim	*entre de la coulisse coin 6, le bras en avant,*		
	78	Hel	*chaussé de lunettes de soleil, de la même coulisse entre à reculons.*		
	79	Tip Lau	*Tiphaine coiffée d'une perruque jaune et Laura entrent en scène de la coulisse 4, Tiphaine tirée par le coude et Laura tirée par le bras.*		
	80	Hel Jor Jim	*se retrouvent à l'avant de la scène près du coin 8 et réalisent le premier porter :*		Sc2 Porter des garçons
	81	Hel Jor Jim	*Helmut est en station debout, Jordan et Jimmy exercent des pressions sur les épaules et le dos d'Helmut pour qu'il se mette en quadrupédie,:.*		
	82	Jor	*fait mine de lui donner un coup dans le ventre*		
	83	Hel Jor	*Helmut se redresse sur les bras, les jambes à l'oblique. Jordan se met sur les épaules d'Helmut, il s'allonge sur le dos d'Helmut aidé par Jimmy*		

		Jim			
	84	Lau Tip	*Dans le coin opposé, les filles réalisent aussi leur porter : Tiphaine est mise au sol par Laura : lentement elle pousse Tiphaine qui s'agenouille puis exerce une autre pression pour qu'elle se place en quadrupédie.*		Sc 3 porter des filles
	85	Lau	*s'assoit sur son dos.*		
	86	Jim	*est venu les rejoindre. Il se glisse sous Tiphaine*		
	87	Jim	*et se relève pour rejoindre Helmut et Jordan.*		
	88	Jim Hel	*Dans le coin 2 Jimmy reçoit deux balles lancées par Helmut et commence à jongler : des 3 et des « oy-oy » et « yo-yo »compose sa routine.*		Sc 4
	89	Hel	*le regarde en tournant autour de lui, les mains dans le dos.*		
	90	Lau Tip	*Pendant ce temps les filles réalisent leur acrobatie : elles font un tourniquet bras dessus-dessous, puis Laura réalise un ATR, Tiphaine une roue, elles refont un tourniquet et inversent les acrobaties.*		Sc5
	91	Gpe	*La jonglerie et les acrobaties terminées les garçons sortent par la coulisse 6 et les filles par la 4. Au passage, Helmut a jeté ses lunettes dans le public.*		
	92	Gpe	*Ils entrent à nouveau et enclenchent le numéro de jonglerie collective : Helmut est excentré de ses camarades il reste dans le coin 2, les autres sont en dispersion au milieu de la scène. (Le public doit choisir ici Helmut ou le groupe)*		Sc 6jongle collective
	93	Gpe	*Passe à la jonglerie collective : isolation descente de la balle au sol puis poussée côté jardin puis cour ; puis flash.*		
	94	Hel	*Pendant le flash la balle d'Helmut tombe et roule vers le groupe. Ce qui donne l'occasion à Helmut de rejoindre le groupe pour entamer le passage aérien*		
	95	Hel Jim	*Passage la machine complexe ; Helmut met un genou au sol, Jimmy se place près de lui en appuis sur un bras fléchi et l'autre tendu posé au sol. Il est en appui sur un genou et l'autre jambe est tendue à l'arrière.*		Sc 7 machine complexe
	96	Hel	*met son bras sur ses épaules.*		
	97	Lau	*se place de l'autre côté d'Helmut en appui sur les mains et un genou, la jambe libre étant tendue derrière*		
	98	Jor	*se tient debout derrière le groupe, il pose un pied sur le dos de Laura et commence à jongler (des*		

			deux).		
	99	Tip	*démarre la circulation de la balle autour de Laura, de Jordan, d'Helmut et de Jimmy (autour du cou, des jambes du torse) Arrivée en bout de chaîne elle s'allonge sur le ventre, prend appui sur un coude, pose son menton sur la main et jongle avec l'autre main avec un air rêveur.*		
	100	Lau	*qui a fini sa circulation s'assoit près de Tiphaine pose un pied sur son dos et jongle avec sa balle (elle réalise des 2).*		
	101	Jor	*fait sa circulation s'allonge près de Laura et pose ses pieds sur ses épaules. Il jongle allongé au sol (des 3)*		
	102	Hel	*fait circuler sa balle et vient se glisser sous les jambes de Jordan.*		
	103	Gpe	*C'est le signal du démontage de la «machine complexe ». Les membres groupe se relèvent et placent leurs balles, tête renversé en arrière en équilibre sur l'œil, ils font quelques pas et s'effondrent sur le sol.*		
	104	Gpe	*Ils courent vers leurs coulisses (Garçons coulisse coin 6 et filles coulisses coin 4).*		
	105	Jor	*arrivé près de la coulisse lance sa balle vers l'arrière, la regarde tomber et sort.*		
	106	Jim Hel Jor	*Nouvel événement : Les garçons entrent en scène avec leurs balles (deux). Helmut a choisi des grosses balles de contact ; il tente des yo-yo qui se transforment vite en un lancer d'une seule balle (2).*		Sc 8 Cp de projecteurs garçons
	107	Jor	*réalise des « 3 » puis des passage de balle sous un bras.*		
	108	Jim	*réalise des « Oy- oy et des yo-yo » ainsi que des trois.*		
	109	Tip Lau	*Les filles viennent tourner autour d'eux. Tiphaine s'approche de Jordan.*		
	110	Jor	*arrête ses balles et d'un geste de la main (il pointe une direction avec son doigt) il lui intime l'ordre de partir (la séance précédente, le regard insistant de Tiphaine l'avait perturbé et avait provoqué le chute de ses balles, cette prise de conscience provoque une réaction expressive chez Jordan).*		
	111	Jim Jor	*arrêtent leurs balles. Helmut en station debout est poussé dans le dos par Jordan et Jimmy. Il marque une certaine résistance et renverse la tête*		Sc 9 circulation poussée dans

		hel	*en arrière, les garçons poussent bras tendus.*		le dos
	112	Tip Lau	*Pendant ce temps, Tiphaine qui fait mine de bouder, les bras croisés s'assoit au sol et Laura la traîne au sol en la tirant par le bras.*		
	113	Jim Jor Hel	*arrivés côté cour s'arrêtent.*		
	114	Hel	*reste debout sur place.*		
	115	Lau	*vient chercher Jimmy pour l'entraîner dans une circulation.*		
	116	Jor	*va chercher Tiphaine qui est assise les bras croisés. Jordan la tire par un bras, elle résiste et revient dans sa posture. Jordan insiste,*		
	117	Tip	*finit pas se lever pour rejoindre*		
	118	Hel	*voit une balle au sol qui risque de gêner le déplacement futur de Jordan (cette conduite indique la compétence de l'élève à évaluer les situations à risques, ce qui est positif au regard du comportement habituel d'Helmut).*		
	119	Tip	*les bras ballants le regarde faire*		Sc 10 porters dynamiques
	120	Hel	*se place près de Tiphaine pour réceptionner Jordan qui s'apprête à sauter dans leurs bras.*		
	121	Hel Tip	*Helmut et Tiphaine ont préparé leurs bras et fléchir leurs jambes pour la réception de Jordan.*		
	122	Hel Tip	*Ils l'entraînent dans un déplacement en arc de cercle qui se termine par un tour sur eux –même.*		
	123	Jor	*descend au sol en souplesse accompagné par ses porteurs.*		
	124	Hel Tip	*descendent pour attraper chacun une jambe de Jordan, il le porte sur plusieurs mètres;*		
	125	Hel Jor	*a profité de la descente pour ramasser une balle et la donner à Jordan qui commence à jongler : il passe sa balle sous son autre bras et la lance plusieurs fois de suite.*		
	126	Jim	*qui a terminé ses circulations et le porter avec Laura (Jimmy en déplacement quadrupédique et Laura sur le dos allongée sur son dos), viennent se camper devant le groupe.*		Sc 11 circulations
	127	Hel	*attrape Jordan par le pied et commence à le traîner.*		

	128	Jim	*est sorti en coulisses et voyant qu'il s'est trompé entre à nouveau et vient prendre son rôle auprès d'Helmut.*		
	129	Jor	*tiré par les jambes gesticule au sol en faisant des retournements ventre dos.*		
	130	Tip	*s'approche de la coulisse, coin 6 et fléchit les jambes, une main sur les genoux et l'autre qui fait signe à Laura d'entrer en scène.*		
	131	Lau	*s'exécute et s'allonge, Tiphaine la traîne par le pied avec difficulté.*		
	132	Jor	*se relève, tape dans ses mains et se dirige vers Helmut (semblant signifier à ton tour maintenant !).*		Sc 12
	133	Hel	*recule devant Jimmy et Jordan qui se font menaçants. Helmut lève les bras en signe de rémission.*		
	134	Jim	*l'empoigne par les épaules et le repousse bras tendus, arc-bouté.*		
	135	Jim Hel Jor	*Arrivés côté cour, Helmut s'immobilise, Jordan et Jimmy tiennent Helmut par le bras et simule un fauchage par l'arrière des jambes, Helmut, fauché s'allonge au sol.*		
	136	Gpe	*sort de scène par la coulisse du coin 6.*		Sc13 le final la course poursuite
	137	Tip	*à petits pas sort, se dirige vers le public enlève ses lunettes, récupère les lunettes de soleil d'Helmut, les chaussent et défie ses camarades d'un signe de la main*		
	138	Gpe	*S'engage une course poursuite entre Tiphaine et les autres membres du groupe.*		
	139	Tip	*se retourne sur ses poursuivants, leur fait des grimaces.*		
	140	Gpe	*Ils se poursuivent d'une coulisse à une autre (coulisse coin 2 à coulisse coin pour finir dans la coulisse coin 6 où Tiphaine se réfugie poursuivie par Helmut, Laura et Jimmy*		
12'39	*141*	Jor	*mime une arme à feu avec ses mains et fait mine de menacer Tiphaine cachée dans la coulisse.*	Fin du spectacle. Le public applaudit	
13'	*142*	Mr Loyal	*visiblement inquiète de voir apparaître le trouble-fête, tourne de droite à gauche la tête et commence son discours*		Séq 6 présentation
	143	Mr	ils sont venus du cirque de Moscou. *(Elle tourne*		

		Loyal	*la tête à gauche) alors qu'à droite*		
	144	Ade	*s'avance à grandes enjambées avec précaution comme pour ne pas faire de bruit.*		
	145	Ade	*Arrivée à la hauteur de Mr Loyal, elle souffle à tue-tête dans sa trompette, en sautillant devant elle.*		
	146	Mr Loyal	*l'attrape par le bras et l'emmène côté cour.*		
	147	Ade	*Semble peu impressionnée et continue de plus belle à souffler dans sa trompette.*		
	148	Mr Loyal	*revient alors au centre de la scène et tout en marchant, le visage tourné vers les spectateurs déclare au public :* Ils sont venus dans le Nord, exceptionnellement pour vous.		
13'15	*149*	Mr Loyal	*Elle poursuit sa déclaration en courant et sort coulisse coin 6*		
				Les trois coups sont frappés.	
13'25			Florent est absent ce jour-là. (On peut remarquer que sur la présentation, Adeline est sortie vers la coulisse (coin 8) qui lui permet d'entrer du bon côté pour son spectacle : indicateur de la compétence à anticiper.) Cependant, le groupe ne se laisse pas perturber et s'exécute. Adeline et Marie portent une perruque bouclée blonde, Clémentine a un gros nœud dans les cheveux et toutes les trois ont sur le nez de la peinture rouge.	La musique se met en route : mais il y a erreur de musique.	Séq 7 spectacle gpe Ade sc 1 entrée en scène
	150	Ade	*entre première réalise sa posture en renversement de hip hop.*		1er : machine complexe
	151	Mar	*entrée en second s'accroupit pour maintenir en l'air la jambe d'Adeline,*		
	152	Clé	*se positionne derrière Marie et pose son pied sur son dos. La position est tenue quelques secondes, puis dans le silence (avant que la bonne musique démarre)*		
	153	Ade	*fait circuler sa balle dans les espaces corporels de Clémentine et Marie qui jonglent avec leur balle (des deux).*		
	154	Mar Ade	*se relèvent et font mine que leurs balles est collée dans leur main (isolation). Elles secouent leur bras.*		
	155	Mar Ade	*collent leur balle entr'elles, puis les décollent brutalement.*		Sc2 jonglerie collective

	156	Gpe	*Puis les balles les entrainent au sol brutalement, toutes dans des espaces différents.*		
	157	Gpe	*Elles renouvellent trois fois l'opération dans des espaces différents avec un léger décalage (l'effet est intéressant)*		
	158	Ade	*Sur la deuxième isolation, perd sa balle, sans hésitation, elle improvise et se jette sur elle au sol pour ensuite rouler et provoquer la troisième isolation.*		
	159	Gpe	*Elles se relèvent, la balle posée sur leur poing (bougie) et courent vers leur coulisse (Marie : coulisse 6), Clémentine (coulisse coin 8) et Adeline (coulisse coin 2) faisant mine de vouloir s'éclairer par la bougie et de fureter partout.*		
	160	Gpe	*Marie entre la première, puis Adeline et Clémentine. Adeline tire par le bras Marie et la fait tourner pour la faire chuter.*		Sc3 circulations
	161	Gpe	*Marie la saisit alors par la jambe pour la faire chuter. Adeline allongée sur le dos est aussitôt traînée par Marie et Clémentine qui ont saisi chacune une de ses jambes.*		
	162		*Elles la traînent au fond de la scène. Adeline tête redressée, l'air ahuri, les bras et jambes écartés ne marque aucune résistance.*		
	163	Ade	*se retourne sur le dos. Elle se relève et saisit par le bras Marie pour l'emmener sur le devant de la scène.*		
	164	Cle	*Pendant ce temps circule avec le bras tendu devant elle (circulation qui devait être faite avec Florent).*		
	165	Ade Mar	pousse avec le genou les cuisses de Marie qui se penche en avant les bras ballants, puis elle lui donne un coup de pied aux fesses, en regardant le public, visiblement pour provoquer les rires. Marie se met alors lourdement en quadrupédie.		Sc 4 porter statique
	166	Ade	se met à califourchon sur le dos de Marie en posant ses coudes sur son dos puis se retire en courant au fond de la scène.		
	167	Cle	Pendant ce temps, est venue se placer à califourchon sur le dos de Marie.		
	168	Ade	fait de grands mouvements de bras pour montrer qu'elle prend un grand élan pour sauter sur le dos de Clémentine. Elle court et saute sur le dos de Clémentine.		
	169	Ade	Puis descend rapidement. Tout le groupe se dirige dans la partie arrière de la scène.		
	170	Cle	réalise une roulade en direction du public.		Sc5

					Coup de projecteur
	171	Mar	de profil applaudit Clémentine qui reste genoux groupés, la tête dans les genoux		
	172	Ade	réalise une roue en direction du public. Adeline soulève		
	173	Ade	*Clémentine en la saisissant aux aisselles et la place de profil pour qu'elle pare l'appui tendu renversé qu'elle réalise*		
	174	Mar	*oscille la tête en signe d'approbation et applaudit la prestation tout en tournant le dos au public (Ici il semble difficile pour Marie d'endosser à la fois le rôle de spectateur qui reste acteur. Il faut à la fois tenir compte du partenaire et tenir compte de son positionnement sur scène pour mettre en valeur le partenaire et à la fois être vu des spectateurs « réels »)*		
	175	Ade	*se réceptionne de son Appui tendu renversé, s'assoit au sol les jambes semi-pliées. Marie applaudit toujours de dos.*		
	176	Clé	*entreprend de faire une roulade au-dessus des jambes d'Adeline.*		
	177	Clé Mar Ade	*Toutes les trois se dirigent en fond de scène. Clémentine et Marie portent Adeline. Adeline est debout sur les mains de ses camarades et s'appuie sur leurs épaules.*		Sc 6 le porter dynamique
			Le porter avance rapidement vers le public.		
	178	Ade	*Au bord de la scène, descend puis prend une balle et indique au spectateur la direction à laquelle faire rouler la balle (vers marie qui retourner en courant vers la coulisse 4).*		
	179	Ade	*Elle renouvelle l'opération avec un autre spectateur qui doit faire rouler une autre balle vers elle.*		
	180	Mar	*commence sa jonglerie à deux balles : des 3 plusieurs fois de suite.*		
	181	Clé Ade	*font mine de la pendre en photo et s'approche très près d'elle.*		
	182		*Des balles tombent (ici le jeu de Clémentine et Adeline perturbe Marie qui par les déplacements de ses partenaires se déstabilise) Adeline rit*		
	183	Gpe	*Marie sort coulisse coin 6, Clémentine sort coulisse coin 8,*		Sc 7 le final
	184	Ade	*reste au centre hébétée, elle court vers la coulisse de Marie qui la chasse en lui indiquant la direction 2,*		

	185	Ade	*puis elle se dirige vers la coulisse de Clémentine qui la chasse elle aussi. Adeline se déplace vers le coin 2.*		
	186	Mar Clé	*entrent en scène et la pousse dans le dos jusqu'au coin 2.*		
	187	Ade Clé	*Fin du spectacle Adeline vient faire une dernière roue, Clémentine une dernière roulade.*		
	188	Gpe	*Elles saluent le public en se donnant toutes les trois la main.*		
	189		*Le public applaudit.*		
17'14	*190*			P : « Bravo à vous ! »	
					Séq 8 présentation
18' 04	*191*	Mr Loyal	*Pendant que le groupe d'Adrien prépare son matériel. Mr Loyal entre en scène* *Mr Loyal debout les mains dans le dos, les pieds croisés*		
	192	Mr Loyal	ils sont quatre et font partis du cirque de Massy.		
	193	Ade	*arrive en soufflant plusieurs fois dans sa trompette pour se porter de profil à Mr Loyal et lui souffler un grand coup au visage.*		
	194	Mr Loyal	*Semble chasser de la main le bruit et crie* à Ade : Arrête !		
	195	Ade	*souffle à nouveau.*		
	196	Mr Loyal	A Ade : t'es soulante.		
	197	Ade	défie à nouveau en soufflant.		
	198	Mr Loyal	A Ade arrête. *(Elle saisit la trompette et la jette au sol à quelques mètres.)*		
	199	Ade	*Semble privée de son jouet et court le ramasser.*		
	200	Ade	ramasse la trompette tombée près du public et souffle en direction de Mr Loyal en tortillant du bassin puis fait la même chose en direction du public.		
	201	Mar	se lève du public et marche en direction d'Adeline.		
	202	Mr Loyal	lui arrache la trompette de la bouche et Marie tire Adeline par le bras en direction de la		

			coulisse.		
18’ 31	*203*	Ade	*pousse un petit cri de désespoir, le bras libre tendu vers la scène, le regard vers le public, semblant appeler de l’aide.*	Le Public rit à cette sortie	
				Les trois coups sont donnés	Séq 9 spectacle Adrien
18’59	*204*	Adr	Pauline et Margot sont maquillées et portent des grandes chaussettes rayées dépareillées. Les garçons sont eux aussi maquillées (les filles nous diront plus tard : « on les a attrapé pour les maquiller ! ») entre en scène de la coulisse coin 2, tiré par le coude, il se déplace en modulant les énergies et les hauteurs, il traîne les pieds puis accélère, tourne sur lui-même.		Sc 1 Circulations
	205	Que	,la jambe tendue en avant se déplace à cloche-pied.		
	206	Que	*saisit le coude d’Adrien et l’entraîne dans un déplacement en zig-zag.*		
	207	Pau	est dans la coulisse coin 8, et entre en scène à reculons les fesses en arrière.		
	208	Mar	entre en scène de la coulisse (coin 6) le bras tendu en avant.		
	209	Mar Pau	Margot et Pauline se percutent, elles s’écartent l’une de l’autre puis à nouveau elles se percutent, elles s’écartent.		
	210		(Ici elles ont changé la Séq, Margot ne saisit plus Pauline par le bassin pour la faire tourner)		
	211	Mar	reprend sa course bras tendu devant.		
		Pau Mar	Pauline et Margot entament le jeu de tirer pousser par le bras.		
	212	Pau Mar	Margot se met en quadrupédie, Pauline entreprend de monter sur son dos avec un genou posé et la jambe libre tendue derrière, un bras posé sur l’épaule de Margot et l’autre bras tendu devant.		Sc2 porter
	213	Pau	descend en se mettant à califourchon (Pauline a trouvé cette solution de réchappe au risque de chute : la semaine précédente elle était tombée deux fois de suite, face au problème elle a trouvé une solution nouvelle, une esquive, une réchappe qui lui permet de « dissimuler le déséquilibre »).		
	214	PauMar	se tiennent les bras croisés devant elles et engagent un tourniquet dynamique		
	215	Pau	pour ensuite effectuer un porter dynamique où Margot porte Pauline (porter ventouse : le ventre de Pauline est collé sur le dos de Margot qui lui		

		Mar	soutient les jambes et les bras).		
	216	Que	saisit le coude d'Adrien, alors qu'à la séance précédente, visiblement c'était Adrien qui initialisait le mouvement, ici Quentin parvient à alterner des jeux de tension et de relâchement.		Sc2 bis circulations des garçons
	217	Que	*emmène Adrien dans des espaces différents en tournant, en haut, en bas. Adrien répond aux sollicitations par des freinages, des accélérations, des dissociations de tête.*		
	218	Adr	se retrouve assis au sol, il fait signe à Quentin de venir vers lui.		
	219	Que	arrive se retourne s'assoit sur les pieds qu'Adrien lui présente.		
	220	Adr	propulse alors Quentin qui se retrouve au sol avec une jambe en l'air.		
	221	Adr	saisit Quentin par la jambe, il l'entraîne sur le dos sur une trajectoire curviligne (Quentin est mis sur orbite !)		
	222	Que	se relève, Adrien lui fait un mouvement de bras pour l'appeler.		
		Que	amorce sa course d'impulsion pour réaliser lui-aussi le porter ventouse. Adrien lui soutient les jambes et un bras. Le couple tourne sur lui-même.		
	223	Que	Puis se libère en reprenant leurs circulations individuelles.		
	224	Que Adr	se retrouvent, Quentin saisit le coude d'Adrien : ils travaillent tous deux sur les énergies : alternance de temps forts et de temps plus modérés, tractions énergiques et résistances, tirer lent poussée forte. Travail sur les niveaux bas et haut : Adrien saute sous l'impulsion de Quentin.		
	225	Gpe	Ils se retrouvent au centre de la scène en cercle, ils semblent comploter contre le public : ils discutent, jettent des coups d'œil au public, Margot et Pauline le montrent du doigt, puis ils effectuent une sorte de ronde avant de s'enfuir dans leur coulisse respective.		Sc 3 le complot
	226	Gpe	Ils reviennent avec leur balle pour réaliser la machine : d'abord l'aérien, puis l'isolation (poussée à droite et à gauche).		Sc 4 jonglerie collective
	227	Gpe	L'isolation : la balle arrive au sol, ils font mine de la décoller, ils sautent en l'air plusieurs fois de suite.		
	228	Gpe	Puis ils replacent leur balle sur le côté ; la balle les entraîne côté cour d'abord lentement puis rapidement puis côté jardin avec le même déplacement.		

	229	Que	est cette fois-ci en synchronisme avec les autres (la dernière fois oubli d'une Séq et en décalage par rapport aux autres).		
	230	Gpe	Ils se stabilisent face au public sur une formation en losange et s'assoient face à lui, on posant leur balle entre leurs pieds.		
	231	Gpe	Avec un effet cascade, ils lancent chacun leur tour leur balle et la rattrape.		
	232	Pau	fait tomber sa balle vers Adrien. Adrien d'un revers de la main la repousse vers Pauline.		
	233	Gpe	Ils se relèvent et avancent vers le public, la balle posée sur le poing (la bougie). Ils sont baissés et font mine d'avancer en explorant, en faisant des cercles devant eux.		
	234	Pau Mar	*Pour amorcer la machine complexe. Pendant le déplacement, Pauline et Margot montrent du doigt le public et portent le doigt sur la tempe pour indiquer qu'un spectateur est fou. Elles semblent comploter. Le groupe est au bord de la scène.*		
	235	Adr	*met un genou au sol, l'autre jambe tendue croisée derrière, il prend appui sur le bras gauche et jongle avec la main droite.*		Scé 5 la machine
	236	Que	se positionne près de lui, en quadrupédie et réalise des 3 (ceci est complexe, car il a un passage furtif de la balle d'une main en appui au sol à l'autre)		
	237	Pau	vient placer sa tête sous le buste de Quentin et réalise chandelle.		
	238	Mar	vient placer sa balle sous le buste d'Adrien, puis sous celui de Quentin, enfin elle la passe sous les jambes à la verticale de Pauline qui a renoncé à jongler.		
	239	Mar	vient se positionner près de Pauline : elle pose les mains au sol et tend une jambe vers l'arrière.		
	240	Adr	amorce la circulation de la balle il alterne le bas et le haut en passant la balle dans les postures de ses partenaires. Il vient se positionner près de Margot, il est en quadrupédie dorsale, en appui sur une main, l'autre main jongle (des deux) (ici Adrien organise des lancers en alternance main en supination et main en renversement pour soulever (patte de chat à l'envers) Cette dissociation dans les prises est d'autant plus complexe qu'elle se réalise dans une posture instable).		
	241	Que	qui a fait ses circulations vient se positionner près d'Adrien en quadrupédie ventrale avec une jambe tendue à l'arrière et amorce des trois en jonglerie.		
	242	Pau	*sort de sa « chandelle » en réalisant une roulade arrière. Elle se stabilise sur les genoux et*		

			maintient la posture puis ramasse une balle fait des circulations de balle sous le bras d'Adrien, puis sous celui de Quentin. et part en circulation suivie des autres qui repartent en circulation (tiré par un fil).		
	243	Adr	*se met en station debout,*		Sc 6 Le porter statique
	244	Que	*se positionne derrière lui, il le fait s'agenouiller en appuyant avec ses coudes sur ses épaules, puis il presse sur son dos pour le faire basculer en avant.*		
	245	Adr	*se place en appui sur ses coudes et sur ses genoux.*		
	246	Mar	*se place à côté d'Adrien en quadrupédie.*		
	247	Pau	*court derrière le groupe en montant les genoux et vient se placer sur les dos d'Adrien et Margot.*		
	248	Pau	*frotte le dos d'Adrien, l'essuie et enfin s'assoit avec précaution, puis rebondit une ou deux fois.*		
	249	PAu	*s'allonge et bascule les jambes en l'air (elle est déséquilibrée mais parvient à revenir en position stable.*		
	250	Que	*vient se placer sous les jambes de Pauline, il pose une main au sol et lève une jambe en arrière.*		
	251	Pau	*se stabilise quelques instants.*		
	252	Mar	*sort de la formation,*		
	253	Que	*pose les pieds de Pauline doucement au sol*		
	254	Adr	*et lentement, en basculant sur le côté, la dépose au sol en position assise. La descente et le démontage du porter se fait de cette manière au ralenti.*		
	255	Gpe	*Ils se relèvent tous circulent. Adrien saisit les mains de Quentin et Margot et les entraînent pour venir saluer le public.*		
	256	Adr	*Visiblement il a oublié une Séq*		
	257	Pau	*Pauline vient alors se positionner devant le groupe, dos au public et discrètement les avertit de l'oubli*		
	258	Gpe	*Aussitôt, ils repartent en circulation, Adrien et Quentin ramasse en circulations des balles.*		
	259	Pau	*entraîne Margot en la saisissant par le bassin et lui indique la direction à suivre.*		

	260	Adr Que	*vont chercher au fond de la scène leurs balles,*		Sc 7 :Le coup de projecteur des garçons
	261	Mar Pau	*viennent ensuite près de Quentin qui réalise au bord de la scène sa jonglerie individuelle à deux balles : d'abord des « deux » à une main, : puis il poursuit sa routine avec un yo-yo.*		
	262	Mar	*les mains sur les hanches accompagne le mouvement des balles de haut en bas.*		
	263	Pau	*le dévisage et passe de droite à gauche et décoche des coups de pied à Margot.*		
	264	Adr	*prend la place de Quentin qui pose un genou au sol pour regarder Adrien.*		
	265	Pau	*se met derrière Adrien et fait de grands gestes derrière lui.*		
	266	Mar	*a maintenant les mains dans le dos et accompagne le mouvement des balles par des flexion-extension du buste et des jambes.*		
	267	Adr	*réalise à deux balles des deux puis un yo-yo et enfin un Oy-Oy. Alors que dans la séance précédente Il parvenait à jeter des petits coups d'œil à Pauline par-dessus son épaule tout en jonglant, ici il se concentre sur sa jonglerie.*		
	268	Pau	*vient taquiner Margot en lui décochant des coups de pied (ici Pauline a tendance à oublier son rôle de faire- valoir d'Adrien, elle joue un jeu avec Margot qui « parasite » voire concurrence le numéro d'Adrien.)*		
	269	Adr	*prend une troisième balle dans les mains de Quentin. Il s'engage dans une cascade à trois balles, Adrien arrête alors une balle pour prolonger la descente de la balle jusqu'en bas. Il réalise la même série et accompagne la descente d'une balle jusqu'au sol. Ce jeu ressemble à une révérence faite au public. Puis il réalise une cascade avec une dizaine de lancers avant d'arrêter les balles et de pointer du doigt le tapis où les filles doivent réaliser leurs acrobaties (ce jeu d'amorti des balles qu'avait improvisé, la séance précédente, Adrien pour détourner la chute est devenu cette fois-ci une réalisation finalisée).*		
	270	Mar Pau	*entraînent les garçons vers leur tapis qu'elles traînent au sol où elles vont réaliser leurs acrobaties respectives*		Sc 8 le coup de projecteur des filles
	271	Adr Que	*se mettent de part et d'autre du tapis avec un genou au sol (Leurs postures respectives qui encadrent l'action principale est judicieuse, en effet le cadrage pour le spectateur est fixé et leurs applaudissements à chaque fin d'acrobatie a pour intention de déclencher ceux des spectateurs) ;*		

	272	Mar	*fait une révérence au public,*		
	273	Pau	*fait de grands mouvements de bras en sa direction et lui indique le tapis avec les deux bras.*		
	274	Mar	*réalise devant elle alors une roue assez bien maîtrisée. Une fois sa roue réalisée, elle saute de joie avec les bras tendus en l'air.*		
	275	Pau Adr Que	*applaudissent.*		
	276	Pau	*réalise alors une roulade, elle se retourne se met sur le dos, les jambes recroquevillées.*		
	277	Mar	*vient alors poser ses fesses sur les pieds de Pauline qui la catapulte vers l'avant pour qu'elle réalise une roulade avant.*		
	278	Que Adr	*applaudissent.*		
	279	Gpe	*Puis ils avancent vers le public en se donnant la main et viennent saluer le public à l'avant de la scène.*		Sc 9 Le salut
	280	Adr Mar Que	*sortent de scène*		
	281	Pau	*reste en place se tourne et tortille des fesses puis fait quelques pas en se grattant les fesses.*		Sc 10 : le salut de Pau
	282		*(Réaction du public : oh ! et des rires)*		
	283	Pau	*s'approche près d'un groupe de spectateurs, se fléchit et pointe avec conviction ses deux bras vers eux, les mains ouvertes.*		
	284	ES	*crie un « ouais » d'enthousiasme.*		
	285	Pau	*recommence la même opération mais cette fois ci en fermant les poings comme pour imposer le silence, ce que fait le public.*		
	286	Pau	*répète l'action avec un autre groupe de spectateur.*		
	287	Pau	*se dirige alors vers un seul élève, le regarde dans les yeux avec conviction, elle tend les bras vers lui mains ouverte mais c'est le silence.*		
	288	Pau	*renouvelle avec insistance et en frappant du pied.*		
	289	é	*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 (c'est le même phénomène que déclenchent les artistes quand ils convoquent dans leur jeu les spectateurs).*		
	290	Pau	*renouvelle l'opération*		
	291	é	*le «* ouais *» est un peu plus affirmé*		

	292	Pau	*le stoppe en tendant à nouveau ses bras vers le spectateur mais cette fois-ci les poings fermés.*		
24'58''	*293*	Pau	*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 d'approbation.*		
25'58	*294*	P.	*Se lève et se place devant les spectateurs, il applaudit en même temps que les spectateurs.*		Séq 10 : confrontation avec le public et enseignants
	295	P.	Bravo (.) c'était beaucoup de travail (2'') arrêt des applaudissements. Il s'adresse à la classe du collègue : bon vous aussi vous allez avoir un cycle de cirque à faire et on est curieux de savoir ce que vous allez mettre en place (.) donc voilà ! (.) il n'y a plus qu'A, il y a du travail. On attend ce que vousallez faire ? d'accord ? (2'') Bon vos impressions		
	296	é	C'était génial ! c'était génial		
	297	P.	Qu'est ce qui était génial ?		
	298	é	Tout ! (rires)		
	299	P.	Qu'est-ce que vous avez préféré ? quand ils jonglaient, faisaient des acrobaties ?		
	300	ES	Quand ils faisaient les guignols ! (rires) ouais !		
	301	P.	Les guignols, c'était rigolo ! est-ce que c'était que sur l'humour ?		
	302	ES	Non (presque inaudible)		
	303	P.	Il y avait des personnages ?(2'') ils vous ont raconté une histoire ?		
	304	é	Non (presque inaudible)		
	305	é	Nous, on sait pas		
	306	P.	Est-ce que vous avez l'habitude de voir ça ?		
	307	ES	Non !		
	308	P.	Bon, allez c'est bien (2'') on va encore les applaudir bien fort. *(les spectateurs applaudissent)*		
	309	P.	*A la classe Sofia* Mr Lef (collègue EPS de P.) voudrait vous dire quelque chose		
	310	Lef	Je suis impressionné par le travail, parce qu'il y a des moments, il y a quelques petites erreurs qui ont été faites (Il pointe la scène du doigt). Il y a eu des pertes de balles (.) jamais vous vous êtes déconcentrés (il lève la main et compte avec les doigts à chaque argument), jamais vous n'avez perdu le fil de votre histoire euhhhh, la mémorisation aussi, parce que pour toutes les		

			circulations que vous faisiez, les changements, allez chercher les balles *(il fait des cercles avec la main en désignant la scène) (.)* c'est impressionnant, il faut savoir mémoriser le spectacle et aussi l'avant (.) savoir où sont les balles. Bravo !		
	311	P.	Se lève et les deux classes aussi		
28'25			La classe Sofia et P. pose pour la photo finale !		

Annexes Synopis leçon 9 :

		Indices de coupures corporelles et verbales			
Séquence Scène	Durée	Début		Fin	
Séquence 1 Scène 1 : Explications de la leçon	2'35	Elèves assis devant le tableau		P P. se lève et se déplace vers la sono	
Séquence 2 1ère Présentation Mr Loyal et Ade	15''	Entrée de Mr Loyal		Mr Loyal chasse Ade et sort de scène	
Séquence 3 Spectacle Gpe Val	4'	Val entre en scène avec une figure de Kung Fu		Le groupe s'enfuit en simulant une bagarre générale	
Séquence 4 2ème Présentation Mr Loyal Ade	17''	Mr Loyal annonce		Mr Loyal pousse Ade hors de scène	
Séquence 5 Spectacle gpe Hel	4'41	Les trois coups sont donnés, Jor la casquette vissée sur la tête entre en scène		Jor fait mine de menacer Tip cachée dans la coulisse.	

Séquence 6 Présentation 3 Mr Loyal Ade	14''	Mr Loyal visiblement inquiète tourne de droite à gauche la tête et commence son discours		Mr Loyal poursuit sa déclaration en sortant de scène.	
Séquence 7 Spectacle Gpe Ade	3'49''	Ade entre première réalise sa posture en renversement de hip hop		le salut	
Séquence 8 Présentation 4 Mr Loyal et Ade	27''	Mr Loyal, droit comme un « I » présente le spectacle		Ade tiré par le bras pousse un petit cri en sortant de scène	
Séquence 9 Spectacle gpe Adr	5'59	Adr entre en scène « tiré par son coude. »		Paul reste sur scène et provoque le public	
Séquence 10 Confrontation avec le public	2'27	P. debout devant les spectateurs applaudit le gpe d'Adr		Intervention de Mr Lef, collègue de P.	

Synopsis leçon 9 - spectacles de l'évaluation.

Synopsis du spectacle du groupe de Valentin :

Circulation (Séq3scène1TDA31à 33gpeVal)	Evénement porter statique (PPCP1) (Séq3scène1TDA34à 38gpeVal)	
Les garçons entrent en scène tiré par un fil imaginaire.	et réalisent leur porter statique : Val allongé sur le dos de ses partenaires	Que se détache du dessous du groupe pour présenter le porter

Evénement *coup de projecteur* (Séq3sc3TDA39à 44gpeVal)		
Val défie Que par un coup de pied de type Kung-Fu	Que fait une roulade et simule de faucher les pieds de Val	Puis il simule de porter un coup de pied au visage de Val

Circulation Evénement porter dynamique (PPCP2)(Séq sc5TDA45à 46)		
Que pointe son pouce vers le bas en direction de Val au sol	Ale traîne par le pied Que	Que réalise un Appui tendu renversé sur les pieds d'Ale

Evénement porter dynamique - suite.	Jonglerie en passing (Séq3sc6TDA47gpeVal)	
Val porte sur son dos Bra	Bra glisse jusqu'aux pieds d'Ale et le défi Alex imite le geste de mise à mort de Que.	Les quatre garçons se font face et entament le « passing » (échange à plusieurs de balle) -chutes de balles.

Jonglerie en passing-suite.		Circulation
Ils réalisent plusieurs échanges, mais les balles tombent (Séq sc5TDA45à 46gpeVal)		Ils se déplacent « tirés par un fil » vers la coulisse 6.

Evénement machine (Séq3sc8-9TDA54à 66gpeVal)		
Ils ressortent à la queue-leu-leu en suivant Val. Ils lancent leur balle et la réceptionne avec une pose (flexion de jambe et bras tendu)	Ils placent leur balle dans le creux du genou et poursuivent Val à cloche-pied.	Val va s'assoir dans le public, les trois autres s'arrêtent sur place.

Val entre à nouveau sur scène et se place en LDV. Les autres font circuler leurs balles autour de lui.	Ils recommencent leurs circulations à cloche-pied	Bra s'arrête un genou au sol. Val pose son pied sur son genou. Ale se met au garde à vous en face de Val.

Evenement la machine-suite.		
La machine s'enclenche. Que et Val jonglent en étant renversé. Les balles circulent	A l'issue de sa circulation, Ale place la balle dans l'œil de Bra qui est en train de jongler	Tour à tour, les partenaires se relèvent après le « cérémonial » de la balle dans l'œil

Evenement la machine-suite.		
S'enclenche l'isolation : balle	dans l'œil…dans le bas ventre…	Balle collée à la main…

Evenement la machine- suite.		Final (Séq3sc11TA67à68gpeVal)
Balle dans l'oreille…	Les garçons jettent leurs balles …	Saluent rapidement le public

Final-suite.	
Retournent au milieu de la scène, simule une bagarre générale	et sortent dans les coulisses

Synopsis du spectacle du groupe d'Hel.

Entrée du groupe par la circulation tiré par un fil	Lau place Tip en statue en trois contacts	Jor et Jim simulent des coups portés à Hel pour le placer en statue

Evénement porter statique (PPCP1)(Séq5sc3TDA80à83gpeHel)	Evénement *Coup de projecteur* (filles) (Séq5sc4TDA88à90gpeHel)	
Jor se place sur le dos d'Hel et bascule vers l'arrière	Jim réalise une jonglerie sous le regard d'Hel	Et Lau réalise une roue sous les applaudissements de Tip

Circulation (Séq5sc6TDA91gpeHel)		Evénement Machine (Séq5sc6TDA92à94gpeHel)
Hel jette ses lunettes dans le public	Le groupe sort dans les coulisses. Ils entament la jonglerie en synchronisme par la famille isolation	

Evénement Machine 1ère partie (Séq5sc7TDA95à105gpe Hel)		
Hel est excentré du groupe	Famille isolation descente au sol	Le lancer se finit par une chute.

Evénement Machine 2ème partie		
Hel ramasse la balle et vient retrouver le groupe	Le groupe réalise la machine	Chacun fait circuler la balle autour des corps des partenaires

Evénement Machine 2ème partie		
Tiphaine maintient sa posture allongée au sol, le menton en appui dans la paume de main	Chacun jongle dans sa posture en contact avec les autres	Ils se relèvent et posent la balle sur leur œil font quelques pas puis se déplacent vers les coulisses

Coup de projecteur (garçons) (Séq5sc8TDA106 à110grpeHel)		
Jor lance sa balle derrière lui, et la regarde tomber avant de courir dans la coulisse 6	Les garçons ressortent de la coulisse en jonglant. Les filles les regardent tour à tour, tournent autour d'eux	Jim et Bra poussent Hel qui résiste. Lau traîne au sol Tip

Circulations (Séq5sc8TDA111à 118gpeHel)		
Jim et Jor pousse en courant Hel	Et l'abandonne. Jor vient chercher Tip qui semble bouder	Il tire sur son bras…

Evénement porter dynamique (PPCP2) (Séq5sc10TDA119à125gpeHel)		
Tip fait mine de le frapper, Jor s'écarte en levant les bras. Hel immobile les regarde	Tip se lève et sous l'indication de Jor vient se placer près d'Hel	Hel et Tip réceptionne dans leurs bras Jor qui s'est élancé

Evénement porter dynamique (PPCP2)- suite.		
Tip et Hel entrainent Jor. Pendant ce temps Jim se déplace en quadrupédie en portant sur le dos Lau allongée sur lui... Ils le déposent au sol		

Evénement porter dynamique (PPCP2) – suite.		
Hel et Tip porte Jor qui effectue une jonglerie rapide à une balle	Hel et Jim traine Jor au sol par les pieds.	Jim et Jor semblent menacer Hel qui recule les mains sur la tête

Circulations		
Ils repoussent Hel qui recule	Arrivés au coin 8, il le fauche	Hel se retrouve au sol pour se relever prestement.

Circulations et final (Séq5sc13TDA136à141gpeHel)		
Les élèves sortent de scène…	Tip se dirige vers le public, prend les lunettes d'Hel	Elle nargue ses partenaires en agitant les lunettes

S'engage la course poursuite	Tip se retourne sur ses poursuivants en leur faisant des grimaces	Le groupe se retrouve derrière la coulisse 6 sauf Jor	Qui s'approche de la coulisse et mime une mise en joue de Tip.

Synopsis du spectacle du groupe d'Ade, (Flo Absent).

Evénement 1 : la machine (Séq7sc1TDA150à159gpeAde)		
Les trois filles sortent de la coulisse 8et réalise leur machine	Après avoir réalisé les circulations de balle, elles réalisent l'isolation	Ade et Mari font mine que leurs balles sont collées entre elles.

Evénement 1 : la machine-suite		
Elles font mine que leurs balles les entraînent au sol…	elles se relèvent brutalement les bras en l'air comme entraînées par leurs balles	et se retrouvent à nouveau au sol. Ade regarde les spectateurs

Machine - suite	Circulations (Séq5sc3TDA160à164)	
Elles se relèvent avec la balle sur le poing redressé (bougie) pour sortir	allongée sur le ventre, au sol est traînée par ses partenaires	Elles l'entraînent jusqu'au fond de la scène.

Circulation-suite.		Evénement Porter statique (Séq7sc4TDA165à169gpeAde)
Une fois relevées, Ade tire Mari par le bras jusqu'à l'avant de la scène		Ade lui décoche un coup de pied qui l'amène au sol

Evénement : Porter statique Evénement Porter statique (Séq7sc4TDA165à169gpeAde)			
Mari se retrouve à quatre pattes	Ade s'appuie sur son dos et recule jusqu'au fond de la scène	Clé se place à califourchon au-dessus de Mari. Ade fait mine de vouloir prendre un grand élan (elle amplifie les mouvements de jambes et e bras). Ade vient sauter sur le dos de Clé	

Evénement *coup de projecteur*(Séq7sc5TDA170à176gpeAde)		
Arrivées au fond de la scène Clé réalise son *coup de projecteur* : elle réalise une roulade sous les applaudissements de ses partenaires	Ade réalise une roue, Mari l'applaudit. Clé est au sol	Ade réalise e son Appui Tendu Renversé aidée, par Clé. Mari dos au public applaudit.

Evénement *coup de projecteur*-suite.		
Clé réalise une roulade au-dessus des jambes d'Ade assise au sol.	Mari regarde ses partenaires, les applaudit, dos au public.	Toutes les trois courent au fond de la scène pour préparer le porter

Evénement porter dynamique(Séq7sc6TDA177à182gpeAde)	
Ade est portée par ses partenaires	Qui se déplacent jusqu'au bord de la scène

Evénement *coup de projecteur*(Séq7sc6TDA178à182gpeAde)		Final (Séq7sc7TDA183à189gpeAde)
Ade tend une balle à un spectateur et lui indique d'un geste de la main de lancer sa balle vers Mari	Mari réalise sa jonglerie sous les regards d'Ade et Clé qui imitent le geste du photographe	Une fois le *coup de projecteur* réalisé, Mari et Ade sortent de scène. Ade reste sur scène pperdue

Final suite		
Elle court vers la coulisse 6	Mari la chasse et pointe du doigt la coulisse 2	Ade se dirige vers la coulisse, Clé la chasse

Final-suite		
Mari et Clé sorties de leur coulisse viennent pousser Ade en coulisse 2	Elles repartent toutes les deux vers leurs coulisses respectives	Ade entre sur scène en réalisant une roue

Final suite	
Clé réalise une roulade	Toutes les trois saluent le public en se tenant la main.

Synopsis du spectacle du groupe Adr.

Les élèves entraînés par leur fil.	Que tire le coude d'Adr.	PPCP2 phrase en poids contrepoids (porters statiques)

Circulations – Evénement porter dynamique (PPCP2) (Séq9sc2TDA216à224gpeAdr)		« Le complot » (Séq9sc3TDA225gpeAdr)
PPCP1 phrase en poids contrepoids (porters dynamiques)		Conciliabule avant la sortie

Circulation	Evénement la machine (Séq9sc4TDA226à234gpeAdr)	
Sortie pour chercher les balles	La machine : famille aérien	Famille isolation (*côté cour*)

Evénement la machine (Séq9sc5TDA235à242gpeAdr)		
Famille isolation (poussée sol)		

Evénement la machine-suite		
Isolation déplacement *côté cour*	Puis renversement *côté jardin*	

Evénement la machine-suite		
Famille *flash* lancer balle rattraper par les pieds avec un effet cascade (lancer chacun son tour)		Famille *contact* (bougie). Ade et Mar désignent le public et semblent se moquer de lui

Evénement la machine-suite		
Ade et Mar désignent encore le public. Que et Adr commencent la machine complexe	Les élèves font circuler leur balle dans les espaces corporels des partenaires.	

Evénement la machine-suite		
Pendant les circulations de balle, Adr et Que jonglent avec leur balle. Pau se relève de sa chandelle et joue l'« abasourdie ».		tirés par un fil au fond de la scène pour réaliser le porter statique.

Evénement Porter statique (PPCP1)(Séq9sc6TDA243à259gpeAdr)		
Que « sculpte » Adr avec trois points de contact	Adr est au sol pendant que les autres continuent de circuler Mar se met au sol près d'Adr. Pau « époussète » les dos de ses camarades et s'allonge.	

Evénement porter statique (PPCP1) (Séq9sc6TDA243à259gpeAdr)		
Pau s'assoit puis s'allonge	Elle bascule à la limite de la chute	Pau redescend les jambes

Evénement porter statique (PPCP1)-suite.		Séq9sc6TDA257gpeAdr)
Que descend les jambes de Pau	Le groupe se relève et circule. Adr s'interrompt et tend les bras pour appeler ses camarades à saluer. Que et Mar lui prennent les mains et s'avancent comme pour saluer, mais Pau s'interpose : ils ont oublié le *coup de projecteur* !	

Circulation(Séq9Sc6TDA258à269gpeAdr)		*Coup de projecteur* (garçons) (Séq9sc7TDA260à269gpeAdr)
Le groupe repart en courant au fond de la scène. Adr prend trois balles au sol, il en lance une à Que qui semble perdu ainsi que Mar qui elle aussi ramasse des balles (alors qu'elle n'en n'a pas besoin). Pau la saisit au bassin. Adr et Pau pointent alors du doigt le public comme pour leur indiquer à la fois la direction et la prochaine action à réaliser.		Que réalise son « *coup de projecteur* » en jonglerie. Adr est au sol et récupère la balle tombée. Mar prend la pose en regardant Que.

Evénement *coup de projecteur*(garçons)-suite		
Mar gesticule derrière, donne plusieurs coups de pieds à Mar, taquine Adr.		C'est au tour d'Adr qui jongle à deux balles sous le regard de ses partenaires

Evénement *coup de projecteur*(garçons)-suite		
Pau tend son visage vers Adr qui la regarde amusé entre deux jongles	Pau passe derrière lui et décoche un coup de pied à Margot qui lui rend. Que reste immuable au sol	Adr jongle à trois balles, réalise des poses, vers le public entre ses différents jongles.

Evénement *coup de projecteur* (filles) (Séq9sc8TDA270à278gpeAdr)		
Sous les injonctions de Pau et les regards des garçons au sol de part et d'autre du tapis, Mar réalise une roue		Ses partenaires l'applaudissent

Evénement *coup de projecteur*-suite		
Pau réalise une roulade	Mar se place sur les pieds de Pau qui la pousse	Mar saute en l'air. Les garçons applaudissent

Evénement *coup de projecteur*-suite	Le final (séq9sc9TDA279à280gpeAdr)	
Pau et Mar font des gestes pour manifester leur satisfaction.	Pau tend les bras pour inviter ses partenaires à la rejoindre	Tous les quatre viennent saluer le public.

Le final-suite.	Final de Pauline (séq9sc10TDA281à293)	
A l'issue du salut, ils montrent (sauf Que) la partie du corps (tiré par un fil)	Pau reste seule en scène, se gratte les fesses en sortant	Se retourne vers le public, elle tend les bras vers lui et ouvre les mains, puis les ferme

Le final de Pauline suite.		
Elle s'approche près d'un spectateur et effectue la même gestuelle pour le faire réagir (cri puis silence)		Elle sort de scène en levant le pouce comme pour lui indiquer sa satisfaction.

TITRE EN FRANCAIS : Pour une approche artistique du cirque au collège. Elaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème.

Résumé

Notre recherche est une ingénierie didactique de type coopératif (Sensevy & Mercier, 2007) qui s'attache à faire vivre à une classe de 5ème 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