



Didactique des arts

Acquis et
développement



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°23

René Rickenmann et Isabelle Mili
rickenmandelcastillo@gmail.com
isabelle.mili@unige.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)

<http://www.revuedeshp.ch>



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

*THÈME: DIDACTIQUE DES ARTS:
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT*

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann
N° 23, 2018

Comité scientifique

Pierre-François Coen, HEP Fribourg, Suisse

Bertrand Gremaud, HEP Fribourg, Suisse

Patrick Roy, HEP Fribourg, Suisse

Nicole Durisch Gauthier, HEP Vaud, Suisse

Corinne Marlot, HEP Vaud, Suisse

Alain Pache, HEP Vaud, Suisse

Franziska Bertschy, HEP Berne, Suisse

Jean-Marc Lange, Université Montpellier, France

Alain Legardez, Aix Marseille Université, France

Olivier Morin, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Lyon, France

Benoit Urgelli, Ecole normale supérieure de Lyon et Université de Lyon, France

Johanne Lebrun, Université de Sherbrooke, Canada

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen

Conception graphique : Jean-Bernard Barras

Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Didactique des arts : acquis et développement

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-----|
| <i>Introduction</i> Isabelle Mili et René Rickenmann | 7 |
| <i>Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^e siècle à nos jours</i> Miriam Lemonchoix | 19 |
| <i>La recherche en didactique de la musique en Allemagne – points de repères et perspectives</i> Sabine Chatelain | 31 |
| <i>Acquis et développement d'une didactique des arts</i> René Rickenmann | 45 |
| <i>Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique</i> Monique Loquet | 65 |
| <i>L'improvisation au service de la réception musicale : processus de didactisation des contenus d'enseignement dans la rythmique Dalcrozienne</i> René Rickenmann | 81 |
| <i>«Soyez créatif et original»! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège</i> Laurence Espinassy | 95 |
| <i>La culture professionnelle et le sens des objets d'enseignement : Conception et innovation dans le cadre de l'enseignement des activités créatrices et manuelles</i> John Didier | 107 |
| <i>Education artistique : amener le collégien à vivre en condensé l'activité artistique de l'expert circassien</i> Joëlle Coasne | 117 |
| <i>Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire</i> Francisco Marquez | 143 |
| <i>Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien-instrument-œuvre</i> Catherine Grivet-Bonzon, Isabelle Mili et René Rickenmann | 159 |



VARIA

- Comment enseigner l'interculturel. Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes*
Denis Gay et Moira Laffranchini Ngoenha 177
- Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles*
Lara Laflotte et Philippe Wanlin 195
- Enseignement en classe multiâge*
Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants
Nicole Monney, Christine Couture, Pascale Thériault, Stéphane Allaire et Manon Doucet 213
- La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle*
Méliné Zinguinian et Bernard André 229



**DIDACTIQUE DES ARTS :
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT**





Education artistique : amener le collégien à vivre en condensé l'activité artistique de l'expert circassien

Joëlle COASNE¹ (FSMS Université Valenciennes, France)

L'article s'appuie sur une recherche d'ingénierie didactique qualifiée de coopérative, menée en Arts du cirque pour atteindre la compétence attendue de niveau 1 en cirque au collège (Programmes MEN, 2008). Les interactions verbales et corporelles transcrites à partir des neuf leçons du cycle d'enseignement sont analysées à l'aide de la théorie de l'action conjointe en didactique. Cette théorie vise à décrire les transactions qui s'observent lorsque le savoir se partage entre professeur et élèves (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011 ; Gruson, Forest & Loquet, 2013). Le « jeu didactique » considéré comme le jeu du professeur sur le jeu de l'élève, est identifié à la présence d'un contrat et d'un milieu didactiques (Brousseau, 1998) spécifiques des connaissances circassiennes étudiées. C'est à l'aide de ces deux notions, contrat et milieu, que nous analysons les transactions en classe lors d'une situation appelée « la machine à jongler simple ». Les résultats obtenus en classe de 5^e montrent que l'enseignement conjoint de savoirs d'ordre technique, artistique et de mise en scène selon les orientations et la chronologie du processus de création des experts circassiens contemporains [Commencer, expérimenter, présenter et laisser traces], se révèle propice à la création artistique au cirque.

Mots-clés : Arts du cirque, EPS, milieu et contrat didactiques, théorie de l'action conjointe en didactique, processus de création.

Introduction

« 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.41). Le point de départ de notre recherche en ingénierie didactique (ID), est le constat de difficultés rencontrées par les professeurs d'Education Physique et Sportive (EPS) dans l'enseignement du cirque en tant que pratique artistique. L'enquête réalisée par les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux d'EPS auprès des enseignants de l'académie de Lille (IEN, 2009) confirme que les enseignants ont tendance à privilégier une entrée par des techniques d'équilibre sur objets, de jonglerie², d'acroport sous forme d'ateliers comme il est courant de le faire en gymnastique et appliquent des référentiels de type code de pointage gymnique (Coasne, 2013, p.66-80). Cette orientation apparaît forte, malgré le rangement de cette activité, au même titre que la danse, au sein du groupement artistique « Compétence propre 3 : réaliser une

1. Contact : joelle.coasne@univ-valenciennes.fr

2. La jonglerie est une activité fréquemment abordée avec les jeunes élèves (Jolion, 2005). A l'école, elle se présente sous forme aérienne avec balles, foulards, massues etc... l'entrée prioritaire étant la jonglerie *maximaliste* coûteuse en matériel et en temps d'apprentissage (Coasne, 2013).



prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique (MEN, 2008) ». En effet, le jeu d'acteur et l'exploitation d'un thème réclamés par les programmes (MEN, 2008, p.5) sont souvent enseignés de manière réduite ou formelle. Les enseignants, eux-mêmes insatisfaits, déclarent que le jeu d'acteur (par exemple amené à l'échauffement) se réinvestit au mieux comme élément de liaison entre deux numéros techniques (Coasne, 2013, p.79).

Nous proposons ici, d'articuler les dimensions, technique et artistique, habituellement travaillées de manière séparée. Nous formulons l'hypothèse suivante : afin de construire la compétence attendue de niveau 1 en Arts du cirque³, il convient de confronter l'élève à « l'œuvre circassienne ». Ce qui réfère au processus de création du cirque contemporain où les techniques circassiennes sont travaillées conjointement au propos fondateur de l'acte artistique, qu'il soit narratif, philosophique, politique, poétique ou conceptuel. En d'autres termes, il s'agit pour nous de montrer comment le choix d'éléments techniques enseignés selon le processus de création contemporaine, se révèle favorable au jeu d'acteur.

L'enjeu de notre recherche est de penser, par une analyse anthropologique, la dimension « artistique » des savoirs circassiens avec un traitement didactique de ceux-ci pour les tester dans un cycle d'enseignement de l'EPS en classe de 5^e de collège. L'article vise à décrire les conditions d'un engagement actif des élèves dans le processus artistique tel que défini dans le cirque contemporain que nous décrirons plus loin. Pour illustrer certaines conditions de cet engagement, à savoir les propriétés didactiques du *milieu* au sens entendu par Brousseau (1998) et les postures de l'enseignant dans sa conduite de classe, nous étudions le cas d'une situation didactique significative des avancées de notre ingénierie.

Nous exposons le cadre théorique et méthodologique dans un premier temps puis analysons conjointement la posture de l'enseignant et les propriétés didactiques de la situation.

Arrière-plan théorique de la recherche d'ingénierie

Le rapport à l'œuvre ou « la confrontation au jeu épistémique source »

« L'entrée d'une personne en une œuvre⁴, qui participe par définition de la socialisation de la personne, contribue du même coup à sa *formation*, dans la mesure où cette personne se soumet à la *discipline* de l'œuvre – discipline sportive, juridique, artistique, mathématique, politique, grammaticale, philosophique, amoureuse, poétique, etc... » (Chevallard, 1997).

Cette citation oriente notre réflexion sur l'agencement d'un *milieu* compris au sens défini par Brousseau (1998) pour l'apprentissage des Arts du cirque. L'école permet aux élèves d'entrer dans des œuvres de la culture humaine. Mais la condition de

3. Compétence attendue de niveau 1 en Arts du cirque : « 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).

4. « 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, 1997).



possibilité de cette entrée, pour Chevallard, est que les œuvres soient présentées dans leur milieu disciplinaire de savoir, et qu'un rapport didactique, systématique d'étude de ces œuvres soit construit avec les élèves. Considérant avec Loquet & Roessler (2012, p.107) que «l'enseignement des pratiques physiques prend du sens, lorsqu'il s'insère dans une culture, dans une œuvre, une histoire, une compréhension du monde», notre ingénierie s'efforce d'engager l'élève dans une «rencontre avec l'œuvre circassienne» qui ne se limite pas à une simple «visite de l'œuvre» (Chevallard, 1997).

En ce sens, pour enseigner la discipline artistique circassienne il importe de créer les conditions favorables d'un *milieu* où l'élève se confronte à la discipline de l'œuvre et en fait un certain usage au sens où le contexte d'apprentissage imaginé pour lui, lui permette d'éprouver au même titre qu'un expert de la discipline les difficultés du processus de création. Vivre en condensé l'expérience artistique telle que le vit l'expert permet de saisir la complexité épistémologique de l'acte créateur dans ses parti-pris esthétiques : impératifs d'une technique, hasards heureux ou malheureux de l'improvisation, bonheurs ou ratés de l'échange et de la représentation, nécessaires adaptations et transformations motrices pour réussir, acquisitions de techniques reconnues comme solutions à des problèmes identifiés. Il s'agit d'aller interroger les œuvres disponibles et leurs savoirs consubstantiels comme éléments formateurs et éducatifs.

L'œuvre doit donc être choisie avec vigilance, il faut qu'elle « fasse autorité », autrement dit que l'œuvre soit choisie parmi d'autres, car révélatrice (en rupture avec le passé ou significative d'une tradition) d'un genre artistique. 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 ainsi que pour saisir l'activité de l'expert en création, nous avons suivi une jeune compagnie de cirque contemporain, la Cie *Méli-Mélo*, lors de la création de sa pièce *Tétatétakam*. 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.

Le jeu épistémique source circassien

L'analyse anthropologique des pratiques expertes (Coasne, 2013 ; Salarémo, 2009) montre le caractère culturel hybride et ouvert du cirque dans sa forme moderne, enrichi dès son apparition (fin du 18^e) par le métissage avec d'autres pratiques qu'elles soient militaires, gymniques ou théâtrales. Si le cirque puise sa raison artistique dans une prise de risque, à la fois esthétique et physique, ses modes d'expression diffèrent en fonction des deux genres, classique et contemporain, qui le composent aujourd'hui :

1. pour le cirque classique, l'artistique se situe au cœur de la maîtrise des exploits techniques réalisés « pour la beauté du geste ». Les numéros techniques se succèdent sans lien narratif ou argumentaire entre eux. Le jeu épistémique de l'artiste du cirque classique se situe dans une recherche de la virtuosité poussée à son paroxysme (Sizorm, 2010, p.80). Le numéro trouve son sens dans sa charge instrumentale élevée : il s'agit par exemple de jongler avec un maximum d'objets



(jonglerie dite maximaliste). Dans cette perspective, le circassien classique cherche à éblouir en éradiquant la chute considérée comme faute. «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, p.12).

2. Pour le cirque contemporain, dont se revendique la Cie Méli- Mélo, l'artistique dénote d'un propos poétique, littéraire ou social. La charge sémiotique du numéro pilote le projet : le jeu épistémique des artistes contemporains puise son sens dans la réalisation de différents tableaux acrobatiques, jonglistiques et autres pour servir le propos, fil conducteur du spectacle. L'exploit n'est pas systématiquement recherché, les techniques sont des moyens «d'exploration d'une humanité ordinaire mais singulière» (Sizorm, 2010, p.80). Les registres émotionnels sollicités sont alors plus diffus, l'artiste n'hésite pas à évoquer sa fragilité. Ainsi la chute (corporelle ou manipulateur) toujours possible peut devenir prétexte à improvisation et création (Guy, 2001 ; Lachaud, 2001).

Notre ID se rapporte à une situation didactique qui met en jeu une discipline ancestrale du jeu circassien : la jonglerie qu'il nous faut approcher d'un point de vue anthropologique

La jonglerie

L'étymologie du mot jonglerie (du latin *joculari*, plaisanter, faire des tours, voire calomnier, et *jocus*, jeux) laisse penser que jongler n'est pas anodin et que les techniques déployées sont autant d'éléments de langage qui prennent sens en fonction du contexte historique de leur usage. Classiquement, la jonglerie renvoie à l'art de défier les lois de la gravité par des manipulations aériennes très véloces d'un grand nombre d'objets : il s'agit de dominer les objets, afficher sa dextérité et éviter la chute, lors de jonglerie dite *maximaliste*. Dans les années 1970, la jonglerie prend d'autres formes grâce à l'américain Mickaël Moschen et au français Jérôme Thomas. Leur jonglerie est dite *minimaliste* : de un à trois objets voire aucun objet (comme le jonglage numérique de la Cie *Adrien M.*). Cette jonglerie explore ainsi d'autres voies que les trajectoires aériennes et conjugue à l'infini, cinétique, rebond passif et actif, contact. Moschen développe le *bodycontact* qui consiste à faire rouler une ou plusieurs balles sur le corps en évitant de rompre le contact ballecorps. Cette manipulation trace de nouvelles calligraphies sur les corps : le jongleur développe des parcours de la tête aux pieds et crée l'illusion, par un jeu soutenu de l'acteur, que les balles se déplacent d'elles-mêmes (Carasso & Lallias, 2010, p.52). Le *contact* présente plusieurs formes comme *le palm spinning* (le jongleur fait rouler dans le creux des mains une ou plusieurs balles) ou *l'isolation* (il crée l'illusion qu'il est manipulé par la balle). Une bascule idéologique majeure fait jour, que nous traduisons par la métaphore suivante : de l'homme conçu comme le centre de la cosmologie créée, il devient satellite de l'objet qu'il manipule. Renonçant au sentiment de toute-puissance par le «lâcher prise», il tend à afficher une fragilité consentie devant l'objet. Sa jonglerie va au-delà de la démonstration de la dextérité pour devenir élément de langage au service d'un discours poétique. Notons enfin que, si dans la jonglerie classique la chute est fatale, *a contrario* les jongleurs de genre contemporain l'acceptent et érigent le «raté» en système d'invention (Guy, 2002).



Dans les années 80, la recherche sur la notation de la jonglerie aérienne a débuté. 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. Le code *siteswap* (CSW)⁵, (logiciel informatique) mis au point en 1985 par Tierman, Klimek et Day, octroie un chiffre à chaque trajectoire, ce qui permet facilement d'expliquer de mémoriser et de communiquer des *routines* de jonglerie. Cette codification mathématique permet d'imaginer de nouvelles figures et *routines* et induit une communication facilitée entre connaisseurs⁶.

Nous décrivons ici la routine (enchaînement de plusieurs figures jonglistiques) d'un jongleur expert qui raconte l'histoire « d'une balle rebelle à son jongleur »



Technique de l'*isolation* : donner l'illusion que la balle est vivante.

Le jongleur raconte l'histoire d'une balle qui refuse de quitter la scène et le force à réaliser des acrobaties. Il lance des regards interrogatifs à ses partenaires et prend à témoin le public de son infortune. Cet extrait peut suggérer une sorte d'échange dialogué entre le jongleur et la balle qui apparait sur un mode « humanisé » doué d'intentions.



Technique *contact* : La balle circule, semble vouloir laisser les traces d'une calligraphie sensuelle sur le corps.

Le jongleur imprime à la balle un mouvement qui donne l'illusion que celle-ci cherche une cavité corporelle pour se loger, s'arrêter et reprendre un autre chemin corporel.

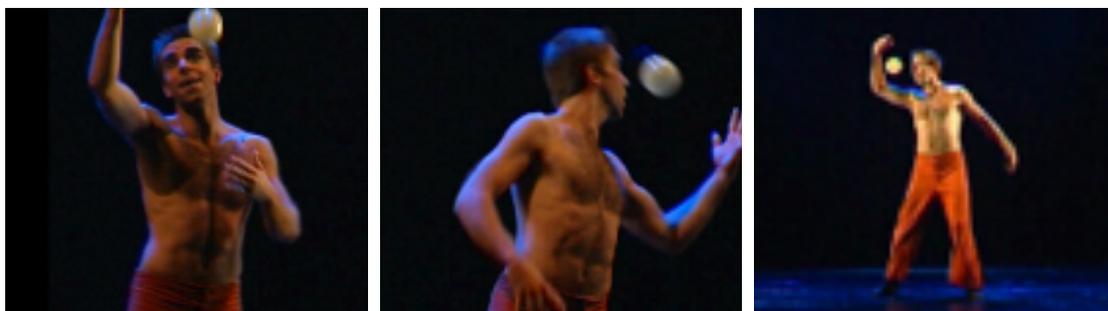
5. Code siteswap (CSW)

6. On repère ainsi que les chiffres pairs des siteswaps représentent des lancers d'une main et rattrapés par la même main, contrairement aux chiffres impairs qui représentent des lancers croisés d'une main vers l'autre. Le « 2 » symbolise une balle lancée très bas ou une balle gardée en main. Lorsque le chiffre est doublé, il correspond au doublement de la hauteur (par exemple le « 4 » est le lancer et rattraper par la même main à la hauteur des yeux, le 8 correspond au même type de lancer mais avec une hauteur doublée.



La technique du *Flash* qui consiste à réaliser une acrobatie ou une posture théâtrale pendant la phase aérienne de la balle ou pendant sa réception.

Le jongleur lance la balle au-dessus de lui et la réceptionne en équilibre sur le front.



La technique de « l'aérien » : technique ancestrale de lancer et de rattraper d'objets d'une main à l'autre, interprétables comme union du terrestre et du céleste.

Le jongleur combine des lancers de balle d'une main vers l'autre, en la faisant passer d'une main à l'autre, sous une jambe puis l'autre.

Notons que cette même séquence a été montrée aux élèves à l'issue des leçons. Ils ont déclaré, surpris et ravis : « mais il fait comme nous ! ». Signe que les élèves identifient dans la pratique des éléments de leur pratique scolaire.

Les options didactiques globales de l'ingénierie

Les *jeux d'apprentissage* se voient orientés par « l'œuvre circassienne » saisie dans sa dynamique temporelle et structurelle (Chevallard, 1997). C'est ainsi que nous retenons le jeu artistique défini dans le cirque contemporain dont se revendique la Cie *Méli-Mélo* car il place l'élève circassien devant certaines contradictions : adopter un jeu d'acteur tout en faisant difficile et risqué, jouer à être un « autre » (personnage, machine, etc...) tout en maîtrisant par exemple, une figure jonglistique et/ou acrobatique.

Première option : des objets techniques favorables au jeu d'acteur

Notre option est de sélectionner des objets techniques qui soient favorables au jeu d'acteur. Nous choisissons donc de diminuer la charge de la difficulté sans pour autant renoncer à confronter l'élève à la complexité épistémique de l'activité des experts (faire « risqué et expressif »). Ainsi l'enseignant de la classe demande de réaliser deux tableaux acrobatiques à base de porters de faible hauteur, en



postures de renversement avec des points d'appuis corporels entre partenaires, pour évoquer le thème de «la construction de machines» (le choix de ce thème sera évoqué plus loin). De même, est choisie la jonglerie *minimaliste à une seule balle*, ce qui permet 1) d'explorer différentes familles (autres qu'aérienne) comme *le contact* ou *l'isolation* qui nous intéresse particulièrement car elle place d'emblée le jongleur en position d'acteur, et 2) d'exploiter «la chute» qui ne signifie pas le déni de la maîtrise mais rend possible l'invention artistique dans une dimension symbolique.

Deuxième option : faire vivre les étapes du processus de création

Le processus de création (étudié à partir du travail de la Cie *MéliMélo*) s'appuie sur la *recherche de matière*, autrement dit sur le façonnage de la technique pour la mettre au service du propos artistique. Le metteur en scène de la Cie *MéliMélo* explique :

On fait en sorte que, la technique et le jeu (le jeu d'acteur) soient tout le temps en osmose et le mouvement (la mise en scène) également ; 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.

Le fonctionnement en classe-cirque s'apparente à celui d'une troupe «à l'image de» ce qui se fait dans la Compagnie professionnelle. Dans les deux cas, l'intention artistique se trouve au cœur du processus de création décrit en quatre étapes par Moreigne (2001) :

a) Commencer.

Les créations sont cadrées par une idée, un argument. La pièce *Tékatékatam* de *Méli-Mélo* est inspirée du film *Bal* (1983) d'Ettore Scola. Dans notre ingénierie, c'est le thème «mécanique» qui est choisi car il semble suffisamment évocateur pour mobiliser l'activité imaginative des élèves : «mécanique» peut évoquer les cadences des machines et amener les élèves à travailler sur la qualité du mouvement (saccadé, accéléré, ralenti) mais aussi les interroger sur leur rapport à l'objet technique. Cependant si le thème sert dans un premier temps d'inducteur, l'enseignant amène ensuite la classe à s'en détacher, comme nous l'avons constaté chez *MéliMélo*.

b) Expérimenter ou rechercher la *matière*

La phase de recherche de *matière* s'appuie chez les experts sur l'improvisation circonscrite par des contraintes fixées par le metteur en scène. Lors de la phase de recherche, l'enseignant (comme peut le faire la metteure en scène de *Méli-Mélo*) joue sur des contraintes : 1) d'espace, se déplacer d'une coulisse à une autre, 2) de temps, varier les contrastes de vitesse et de lenteur, 3) de relation à l'autre, faire en synchronisme. Ces contraintes ont pour enjeu de façonner les techniques pour les incorporer à un jeu d'acteur.

c) Présenter ou faire le spectacle

Les artistes de *MéliMélo* présentent au metteur en scène, les premiers essais issus de l'improvisation. Celui-ci les informe sur les effets perçus de la technique mise au service du jeu théâtral et du mouvement. Une acrobate de la Compagnie explique :



C'est toujours un jeu de pingpong entre le plateau et le metteur en scène [...] il va nous donner des pistes, [...] qui vont nous permettre de nous mettre dans des états de jeu. Il va nous aider aussi sur des postures et sur nos déplacements. Cela nous aide et nous nourrit, ça va dans le sens du jeu et du mouvement et je trouve la route comme ça. Le regard d'un spectateur potentiel ou réel (le chorégraphe-metteur en scène ou le public) devient moyen de régulation des prestations en construction (Necker & Marsac, 2010, p.96).

d) Faire trace(s) ou écrire

«Faire trace(s)» à la fois par écrit et film vidéo est utilisé par les experts pour amorcer, structurer la *matière* et la restituer sous forme de partition. Audelà de la forme que peut prendre un exercice scolaire (formaliser sa pratique, spécifier le vocabulaire), l'exploitation d'un carnet de création nous semble intéressant à faire vivre aux élèves comme moyen de communication entre partenaires et de mémorisation de la pièce en construction.

Ces options didactiques constituent la colonne vertébrale du *milieu* (Brousseau, 1998) dans et avec lequel, les élèves vont interagir.

Approche méthodologique de l'étude

Pour l'analyse de nos données, nous mobilisons la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), telle qu'abordée par Loquet et Roesslé (2012) pour l'étude des activités physiques sportives et artistiques (APSA). Pour Sensevy (2007, 2008, 2011), le professeur (P) et l'élève (é) sont vus comme deux joueurs qui s'engagent conjointement dans un jeu dont l'objet est l'acquisition de savoirs (S) et leur mise en pratique, ce qui souligne la dimension anthropologique de l'approche des savoirs circassiens, dans notre cas. Dans cette perspective, le jeu d'apprentissage est par essence un jeu coopératif où les actions des agents s'influencent mutuellement, qu'il est possible de décrire avec les notions de milieu et de contrat associées à un enjeu de savoir déterminé (Sensevy, 2011). Nous décrivons les jeux d'apprentissage en classe à l'aide de deux ensembles de notions complémentaires : le couple *milieu/contrat* et le triplet *mésogenèse/chronogenèse/topogenèse*.

Notre ingénierie didactique est qualifiée de recherche coopérative (Gruson, Forest, Lefeuvre, Sensevy, Loquet & Go, 2013) et engage côte à côte, selon un principe de symétrie, chercheur et enseignant. Le mode de fonctionnement coopératif n'est pas pensé de manière hiérarchisée, descendante et tranchée (au chercheur la conception théorique et à l'enseignant, la conception pratique) mais s'appuie sur une relation étroite entre chercheur et enseignant. Ainsi le terme coopération réfère à la volonté de travail commun et de responsabilité partagée dans chacune des étapes de l'ingénierie. Le pronom « nous » utilisé maintenant dans le texte sera là pour désigner le fait que les énoncés sont formulés et décisions prises en commun par la paire chercheur-enseignant. Dans les autres cas, nous préciserons le professeur (P) ou le chercheur.

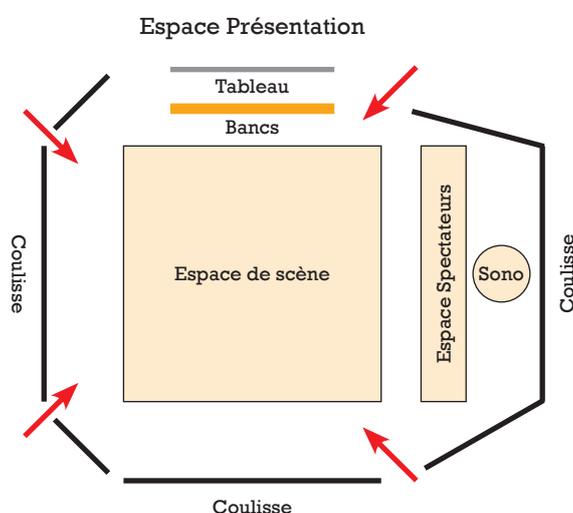
Les trois niveaux d'échelle

Notre recherche s'appuie sur plusieurs grains d'analyse autour de trois niveaux articulés d'échelle : le niveau macroscopique concerne des descriptions sur la durée du cycle d'enseignement ; le niveau microscopique représente le grain le plus fin

d'analyse s'attachant à l'analyse d'un événement didactique de la leçon sur des durées qui peuvent, dans certains cas, être de l'ordre de la seconde ; le niveau mésoscopique s'articule aux deux autres niveaux et correspond au temps didactique de plusieurs séquences de la leçon 1.

Le niveau macroscopique : le cycle d'enseignement

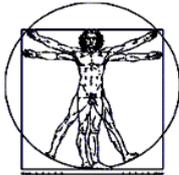
Les leçons se déroulent dans un demi-gymnase partagé avec une autre classe qui pratique le volley-ball. La classe évolue dans un espace délimité par : 1) des cloisons amovibles séparant les deux classes, 2) des coulisses grâce à des demi-tables de tennis de table renversées délimitant une scène centrale, 3) des tapis bordant la scène où s'assoie le public, 4) un tableau face à des bancs où s'installent les élèves lors des explications du professeur.



Le professeur choisit de clôturer par des demi-tables de tennis de table, un espace didactique sous la forme d'espace scénique. Lors de l'entretien, il explique que la création d'un espace théâtral significatif de celui pratiqué par certaines troupes de cirque contemporain lui permet à la fois de faire approcher la classe aux conditions symboliques d'une activité de création circassienne et de concevoir un espace didactique plus intime, propice à la concentration nécessaire à la création artistique. Par ailleurs, le choix de la scène plutôt que celui de la piste de cirque, contribue également à renforcer la présence des spectateurs et à orienter ainsi le jeu matériel et symbolique des acteurs en fonction de la place des premiers. Comme le montrent nos analyses, cette option didactique est confirmée, par exemple, par les expressions théâtrales « côté cour » et « côté jardin »⁷ utilisées fréquemment par le professeur. Cette distribution spatiale sera maintenue tout le long des 9 leçons du cycle d'enseignement, qui s'organisent en fonction de l'échéancier prévu par l'enseignant sous forme de tableau :

7. 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.



| Leçons | Thème des leçons | Situation « mère » |
|----------------|---|--|
| Leçon 1 | 1 ^{er} événement | Passage d'une jonglerie individuelle à une jonglerie collective en « synchronisme » pour construire une machine à jongler « simple » (<i>flash, contact, lancés, isolation</i>) |
| Leçon 2 | Complexification de la jonglerie collective du 1 ^{er} événement avec 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 (LDV) à deux puis en groupe. « L'homme de Vitruve » est une image donnée aux élèves pour fixer les points d'entrée et de sorties de balles dans les espaces corporels ainsi repérables  |
| Leçon 3 | Création d'une machine à jongler dite « complexe » : les partenaires tiennent des postures en contact les uns avec les autres et font circuler une balle entre les postures. | Mise en scène du LDV collectif sur un passage en insistant sur les postures expressives. Deux types de postures expressives : difficile diminuant le nombre d'appuis au sol et/ou théâtrale (peur, colère, curiosité ou autre) |
| Leçon 4 | 2 ^e événement : Circulations liaisons n°1 par deux | Par deux, « phrase en poids - contrepoids 1 » pour enclencher des porters statiques |
| Leçon 5 | 3 ^e événement : Circulations liaisons n°2 par deux | Par deux, circulations avec « le fil imaginaire » « phrase en poids - contrepoids 2 » pour enclencher des porters dynamiques |
| Leçon 6 | 4 ^e événement : événement individuel type « coup de projecteur » | « coup de projecteur » l'élève montre son meilleur niveau en jonglerie ou en acrobatie, mis en valeur par ses partenaires. |
| Leçon 7 | Révision du coup de projecteur | Filage du spectacle |
| Leçon 8 | Evaluation | Chaque groupe présente devant la classe son spectacle organisé autour des « événements » sur une musique choisie parmi celles proposées. L'enseignant évalue et note sur place. |
| Leçon 9 | Spectacle devant l'autre classe | |

Par ailleurs, l'enseignant instaure, à chaque leçon, un rituel didactique qui trouve un écho épistémique dans le processus de création du cirque contemporain analysé par Moreigne (2001). Ce processus de création artistique comprend six phases que nous exposons ci-dessous :

1. phase de définition : face au tableau noir l'enseignant explique aux élèves le but de la leçon, son déroulement, et ce qu'ils doivent comprendre, à un premier niveau, pour agir.
2. phase de recherche-expérimentation : par exemple, l'enseignant amène, les élèves à créer une routine en jonglerie en synchronisme, ou un déplacement à deux ou une acrobatie à plusieurs à partir d'une contrainte.
3. phase de présentation aux spectateurs : cette phase, appelée « premier coup d'œil » permet aux groupes de présenter leurs productions à la classe.
4. nouvelle phase de recherche-remédiation : les élèves remanient leur création en fonction des remarques du public et de l'enseignant.
5. nouvelle présentation aux spectateurs : les spectateurs apprécient les modifications apportées en fonction de leurs remarques.
6. phase d'écriture : les élèves consignent par écrit ce qui sera retenu pour le spectacle final.



Le niveau mésoscopique : analyse du temps didactique de la leçon 1

Dans le cadre de ce texte, nous choisissons d'analyser la leçon 1 car représentative de la finalité pratique du cycle (concevoir et présenter en groupe un spectacle de cirque comportant de l'acrobatie et de la jonglerie) et significative des paramètres du *milieu* de l'ingénierie et du contrat qui lie la classe et l'enseignant. Si les différentes phases du rituel décrites plus haut sont suivies lors de la leçon 1, nous ne rendons compte, dans les limites de l'article, que des trois premières phases.

Phase 1 : face au tableau noir où sont accueillis les élèves, le professeur explique le but de la leçon : la création d'une machine à jongler simple.

Phase 2 : pour répondre à la thématique mécanique, il s'agit pour chaque groupe de construire « une machine à jongler » qualifiée par le professeur de « simple ».

Phase 3 : chaque groupe présente son spectacle au reste de la classe. A l'issue de la représentation les acteurs font face au public. S'ensuit un débat mené par l'enseignant.

Le niveau microscopique : analyse d'un évènement didactique de la leçon 1

C'est au cours de la leçon 1 que nous choisissons d'étudier le cheminement d'un sous-groupe composé d'Adeline (Ade), Florent (Flo), Marie (Mar), Chloé (Chl), Clémentine (Clé) au cours d'une situation « la machine à jongler ». Nous choisissons cette situation car elle conduit la classe à mener une activité de création caractéristique du jeu épistémique circassien contemporain qui incorpore à un jeu d'acteur deux techniques significatives du cirque : l'acrobatie et la jonglerie. Ce groupe est choisi pour son hétérogénéité représentative d'un public scolaire dans ses formes d'engagement : Adeline et Florent sont reconnus comme leaders du groupe (départ des actions, stimulation du groupe), Marie, Chloé, Clémentine plus timorées suivent les propositions des leaders.

Principales méthodes

Pour rendre compte des transactions à la fois corporelles et verbales qui se déroulent dans la classe, chaque leçon d'une heure trente du cycle d'enseignement de neuf leçons est vidéoscopée. Certains passages d'enregistrements vidéo jugés riches en interactions verbales et corporelles, et significatifs du savoir en construction sont transcrits en vignettes iconographiques accompagnées d'un texte décrivant à la fois l'action et le discours des acteurs en jeu.

Un entretien post cycle avec l'enseignant est mené à partir du visionnage de certaines séquences choisies par le chercheur pour la richesse des transactions. Cet entretien visant à recueillir les intentions et les impressions de l'enseignant constitue une source d'informations complémentaires pour comprendre certains choix et tâtonnements du professeur.

Le protocole de description micro de la situation

Le protocole de description micro de la situation comporte trois strates : le synopsis, la mise en intrigue et l'interprétation.

La première strate du protocole de description réside à écrire le *synopsis* ou récit de la leçon à partir d'une analyse micro de la vidéo. La situation est appréhendée à



la manière de Tiberghien & Sensevy (2012) comme une pièce de théâtre découpée en actes et scènes balisées par des éléments de coupure (prise de parole, engagement dans l'action, rires etc.). Nous décrivons les interactions corporelles et verbales sous forme de bandes dessinées réalisées à partir des films (Roesslé, 2009) et procédons à la réduction des données. Nous indiquons le déroulé temporel, les tours de parole (TDP) en écriture droite ou tour d'action (TDA) en italique. Les acteurs sont désignés de la manière suivante : « P. » pour le professeur, « é » pour un élève, « C » pour la classe, « gpe Ade » pour le groupe d'Adeline, les trois premières lettres du prénom pour les élèves comme Adeline (Ade), Florent (Flo), Clémentine (Clé), Marie (Mar), Chloé (Chl). Les TDP ou TDA sont suivis d'un nombre désignant leur rang dans le déroulé temporel et de son auteur (exemple : TDP21P. signifie tour de parole du professeur au rang 21 du déroulé temporel).

La deuxième strate consiste, en une *mise en intrigue* (Sensevy, 2007) : il s'agit de déterminer les liens de causalités entre les différentes transactions. Mettre en intrigue les transactions consiste à passer d'un récit chronologique (qui relate une suite d'événements perçus comme relativement indépendants) à l'intrigue (qui leur donne une forme orientée).

La troisième strate consiste à questionner finement la dimension didactique des transactions et identifier en leur sein l'inscription corporelle et matérielle du savoir.

Le contexte empirique de la recherche

La classe de cinquième est composée de vingt et un élèves (onze garçons et dix filles) et n'a jamais vécu de cycle de cirque. L'enseignant d'EPS engage la classe dans un travail par sous-groupes (quatre à cinq) dont la composition est libre.

Le professeur, d'une trentaine d'années travaille depuis quinze dans ce collège classé en Réseau d'Education Prioritaire. Reconnu comme un enseignant très investi dans sa discipline et son établissement, il anime des stages de formation en Arts du cirque auprès des enseignants d'EPS.

Nos choix méthodologiques reposent sur les transcriptions des corpus vidéo et sur des entretiens complémentaires. Le film d'étude permet en effet au chercheur de centrer l'analyse à différents niveaux d'échelle que nous développons à la suite.

C'est à l'aide de ce feuilletage descriptif que nous présentons les résultats de nos observations

Résultats : description de la situation « la machine à jongler simple »

Lors de l'Acte 1 de la Leçon 1, les élèves sont initiés par leur enseignant aux différents types de manipulation de balle que nous avons décrites plus haut (*aérien, isolation, contact, flash*). L'enseignant pour chaque type de manipulation fait une démonstration face aux élèves, les élèves l'imitent sur place, puis l'enseignant les invite à se déplacer sur la scène en manipulant leur balle selon les figures exigées. A la suite de l'initiation, l'enseignant demande aux élèves de bâtir une routine personnelle (enchaînement des différentes figures de balle), et de la répéter plusieurs fois de suite. Chaque élève a donc créé sa propre routine jonglée.



La situation intitulée par l'enseignant «la machine à jongler simple» se déploie entre deux moments-clés : de la Scène 1 à la Scène 4 de l'Acte 2. Nous en présentons les extraits principaux (synopsis sous forme de vignettes puis mise en intrigue). Les vignettes se lisent de la gauche vers la droite

Acte 2 - Scène 1 (2'05) : les explications

Les élèves assis face au tableau noir écoutent leur enseignant



P. Nous allons construire maintenant une machine à jongler simple. Il faut par groupe choisir un lancer trois chiffres (CSW) et répété cinq fois, un contact, un *flash*, une *isolation*. Pour choisir dans chacun des quatre, il faut que tout le monde sache le réaliser. Cette machine doit savoir se déplacer et en plus il faut que vous soyez synchro. (TDPP.1)



P. C'est quoi être synchro ? (TDPP.2)
C. C'est faire en même temps ! (TDPC3)



OK, Je vais vous désigner l'endroit de votre entrée et de votre sortie. P. indique du doigt les entrées et sorties de chaque groupe. (TDPP.4) Les groupes se constituent (trois groupes mixtes et un groupe de garçons). Le groupe d'Ade composé d'un garçon et de trois filles (Flo, Ade, Mar, Clé) se dirige côté cour (TDAppeAde5).

L'enseignant fixe un certain nombre de contraintes pour la réalisation. Il inscrit les élèves dans des exigences précises de variété des manipulations. Il fixe le déplacement dans la manipulation (TDPP.4). Si le déplacement structure l'espace scénique (d'une coulisse à une autre, il fixe par la même occasion le déroulé temporel de la séquence : un début, un développement, une fin. Le professeur demande le synchronisme des actions des partenaires (TDPP.1) ce qui a pour enjeu de renforcer pour le groupe l'exigence de prendre en compte l'efficacité de chaque membre dans les éléments choisis.

Acte 2 – Scène 2 (4'58) : chaque élève invente sa routine de figures



Les élèves répartis sur la scène essaient les différentes figures.



comme ici cet élève pose sa balle sur l'oreille. Les élèves testent les liaisons et répètent.



L'enseignant circule entre les élèves et leur demande de lui montrer leur routine.

On remarque qu'en fonction des figures, l'exigence de déplacement n'est pas toujours respectée comme par exemple pour la figure *contact* qui perturbe plus ou moins l'équilibre en fonction des « creux » corporels trouvés pour y déposer la balle et la garder en équilibre. P. circule, observe les routines afin de les valider ou non en fonction des exigences données (variété des figures, liaison et déplacement).



Acte 2- Scène 3 (2'35) : Flo montre aux membres de son groupe la routine qu'il a inventée

A la demande de l'enseignant chaque élève du groupe présente sa création. Nous rendons compte ici de celle de Flo qui sera par la suite choisie par le groupe.

| | | |
|--|--|---|
| | | |
| <p>Flo se place face à son groupe et commence sa routine : il lance sa balle trajectoire à la verticale (code siteswap4 : CSW4) de la main droite et la rattrape de la même main</p> | <p>puis lance en cloche vers la main gauche (CSW3) pour relancer avec une trajectoire tendue vers la main droite (CSW1) (TDAFlo6).</p> | <p>Il réalise cette combinaison trois fois de suite. Ce qui correspond dans le langage CSW de l'enseignant par 4-3-1 répété trois fois (TDAFlo7).</p> |
| | | |
| <p>il enchaîne la famille isolation : il place sa balle au sol et fait mine de vouloir la décoller,</p> | <p>d'un geste brusque il amène la balle en l'air à bout de bras, (TDAFlo8)</p> | <p>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. (TDAFlo9)</p> |
| | | |
| <p>Il se relève en récupérant sa balle et fait un « flash » : il lance sa balle (TDAFlo9)</p> | <p>et la réceptionne dans son tee-shirt</p> | <p>en se mettant à genoux au sol. (TDAFlo10)</p> |
| | | |
| <p>Puis il se relève avec la balle sur le poing (« la bougie ») et fait mine de se promener à la recherche de quelque chose, (TDAFlo11)</p> | <p>l'attitude est courbée, la démarche prudente</p> | <p>avec des déplacements en arcs de cercle, le bras tendu, la balle en équilibre sur le poing), (TDAFlo12).</p> |



Flo réalise la routine aérienne en respectant la consigne de lier les différentes trajectoires (4-3-1) suivant le langage du code Siteswap (CSW) de l'enseignant et de les enchaîner. Cette manipulation se réalise sur place, ce qui favorise sa réalisation : stabilité de la posture avec jambes écartées, coudes au corps, regard fixé à l'oblique haute. Il enchaîne ensuite la famille *isolation* en jouant sur les postures hautes, basses, au sol, donnant l'illusion que la balle résiste aux pressions exercées sur elle. Il se jette au sol, l'engagement est maximal, ce qui laisse penser que Flo a intégré l'importance du jeu d'acteur dans la réalisation de cette manipulation avec l'adoption de techniques liées à la prise de la balle comme le pouce caché derrière la balle qui donne l'illusion que la balle est en lévitation ou l'alternance de temps de contraction et de relâchement du haut du corps pour marquer la résistance puis l'abandon de la balle à la force exercée sur elle.

Acte 2 – Scène 3 : le groupe décide d'apprendre la routine de Flo et s'entraîne



Les camarades de Flo sont visiblement séduits, ils applaudissent sa prestation (TDAgrpeAde14)
Ade : c'est bien ça ! Allez on le fait ! (TDPAAde15)
Le groupe se lève se place derrière Flo et s'exerce. (TDAgpeAde16)

C'est Ade qui décide après le spectacle de reprendre la routine de Flo. Il semble qu'elle ait repéré les traits saillants d'une « routine » répondant aux exigences formulées par l'enseignant (TDPAAde15). Le groupe approuve l'avis du leader et s'entraîne derrière Flo.

Acte 2-Scène 4 (2' 32") : le spectacle du groupe d'Ade

Le public est installé sur les tapis devant la scène, le groupe d'Ade est en coulisse côté cour.



Le groupe est dans la coulisse côté cour. Une musique Charlie Chaplin retentit (TDAgpeAde16).



Ade entre en scène suivie de Chl (TDAAd17).



Ade se place au sol sur une posture renversée de type hip hop. Chl s'allonge et se met en contact avec Ade. Mar et Clé s'avancent sur scène. Flo les suit (TDAgpeAde18).



| | | |
|--|---|--|
| | | |
| <p>Mar assise au sol pose un pied sur le dos de Chl. Clé debout pose un pied sur l'épaule de Mar. Flo est en appui sur une main et tient de l'autre sa balle. Tous commencent à jongler (TDAgpeAde19).</p> | <p>Ade jongle en posture renversée (TDAAd20).</p> | <p>Ade se relève puis dos au public, elle fait passer sa balle autour de la tête de Chl puis de celle de Mar (TDAAd21).</p> |
| | | |
| <p>Ade fait circuler sa balle en dessous de la jambe de Mar (TDAAd22).</p> | <p>Ade dos au public passe sa balle sous la jambe de Clé (TDAAd23).</p> | <p>Ade se détache du groupe, relève ses manches et semble s'impatienter (TDAAd24).</p> |
| | | |
| <p>Pendant qu'Ade secoue la main comme pour montrer que sa balle est collée aux doigts, ses partenaires viennent la rejoindre (TDAgpeAde25).</p> | <p>Ade tape sur sa main comme pour chercher à se libérer de la balle (TDAAd26). Le public rit aux éclats (TDAC27).</p> | <p>Ade regarde dans sa main, l'air étonné (TDAAd28).</p> |
| | | |
| <p>Ade fait signe à Chl comme pour l'appeler (TDAAd29).</p> | <p>Elles collent leurs balles entre elles comme pour montrer que les balles sont aimantées. Dans un grand mouvement elles s'écartent signifiant qu'elles ont réussi à les séparer (TDAAd, Chl30).</p> | <p>Le groupe amorce la séquence isolation. Ils appuient vers le bas à deux mains sur leur balle comme pour montrer que la balle résiste à la pression (TDAgpeAde31).</p> |



Puis brutalement, ils se jettent au sol pour donner l'impression que la balle a cédé et se colle au sol (TDAgpeAde32).



Puis ils se relèvent rapidement Ils tiennent leurs balles à bout de bras (TDAgpeAde33).



Puis les redescendent brutalement au sol, les deux mains appuyées sur la balle (TDAgpeAde34).



Ils se relèvent lentement et réalisent le «Flash»: lancer puis réception de la balle dans le tee-shirt. (TDAgpeAde35).



A la réception tous s'agenouillent (TDAgpeAde36).



Ils se relèvent et réalisent le contact: balle tenue en équilibre sur le poing resserré ou «bougie» et se dirigent lentement, le bras tendu en avant, côté jardin. (TDAgpeAde37) Ade et Flo tournent la tête de droite à gauche, comme s'ils cherchaient quelque chose. (TDAade, Flo38).



Ils courent tous vers la coulisse 2 et se cachent derrière (TDAgpeAde39).



Ade sort la tête de la coulisse, sourit aux spectateurs et met la main devant la bouche comme pour marquer une erreur de scénario – ce qui provoque les rires des spectateurs (TDAade40).



Entraîné par Flo et Ade le gpe d'Ade entre en scène Ils ont toujours la balle sur le poing et l'autre main portée à la bouche comme pour marquer une interrogation ou une erreur commise. (TDAgpeAde41).



Ils amorcent alors la famille «Aérien»: en formation avec Ade et Flo devant et les trois autres filles derrière eux



ils amorcent leur jongle collective. (TDAgpeAde42)



Ade perd sa balle (TDAade43).



Le groupe réalise la routine créée par Flo mais on constate un certain nombre d'aménagements de celle-ci. En effet si la création de Flo s'organisait dans un espace réduit, l'obligation de déplacement du côté cour vers le jardin a mené le groupe à la restructurer sur le plan spatial mais aussi sur le plan théâtral. C'est ainsi qu'Ade amorce pour attendre ses camarades au bout de la chaîne un jeu burlesque : elle engage une sorte de lutte avec la balle pour la décoller de sa main (TDA Ade25-26-27-28) pour ensuite inviter Chloé à partager ce jeu (TDA Ade29-30). Si on reconnaît d'emblée dans la réalisation collective *l'isolation* (TDAgpeAde31-32-33-34) et le *flash* (TDAgpeAde35-36) imaginé par Flo, le *contact* (la bougie) est théâtralisé et se réalise pour permettre le déplacement jusqu'à la coulisse 2 (TDAgpeAde37). S'ensuit un nouvel aménagement de la séquence : cachée dans la coulisse, Ade engage avec le spectateur une partie de cache-cache ce qui déclenche les rires du public. Le groupe quitte la coulisse côté jardin pour entrer à nouveau sur scène emmené par les deux leaders, Flo et Ade pour réaliser la routine aérienne. Ce nouvel aménagement de la séquence créé un effet de surprise chez les spectateurs enchantés de l'initiative. Les éléments de la routine (*flash*, *aérien*, *isolation contact*) imaginés par Flo sont maintenant tous réalisés, mais Ade y intègre un jeu burlesque : mimiques, bousculade signes aux spectateurs pour provoquer la sortie de scène de son groupe.

Acte 2- Scène 4 (3'07) : Retour sur le spectacle

Le groupe d'Ade est assis face au public, l'enseignant est entre les deux groupes



P.: On peut les applaudir (TDPP.50) - brouhaha et rires, sifflets admiratifs des spectateurs enthousiastes qui semblent avoir beaucoup apprécié le spectacle. (TDAC.51) -



P.: Les personnages vous en avez pensé quoi? (TDPP.52) - rires et exclamations du public - él : Super! (TDPé153) - é2 sympa les personnages! (TDPé254) - é3 : Il ne manque plus que les costumes et c'est parfait! (TDPé355) -



P. - En montrant du doigt Ade, commente dans le brouhaha : Ade est forte dans le personnage, on y croit! (TDPP.56).
él : Ouais! trop forte (TDPé157) -
P. : Il faut qu'elle le garde absolument. (TDPP.58).



P.: Pour se mettre encore plus dedans juste un petit conseil. Déjà si on a un personnage on attire le regard du spectateur, on le regarde on le cherche des yeux. (TDPP.59) - P pointe du doigt le groupe d'Ade puis le public en faisant mine de chercher quelqu'un (TDPP.60) -



P.: Pointe du doigt Ade. - Elle quand elle a fait tomber une balle et bien ce n'est pas grave (TDPP. 61)-



Elle rigole de ça, elle reprend sa balle - (TDPP.62)- il fait mine de reprendre une balle au sol et de la porter au niveau de son buste - oh j'ai fait tomber ma balle - il hoche plusieurs fois la tête, grimace puis sourit - (TDAP.63) - et puis je repars ça c'est sympa on la regarde. (TDPP.64) - Rires du gpeAde (TDPgpeAde.65) -



P.: Regarde le groupe d'Ade - Donc on n'a pas peur (TDPP.66) -



P.: Hoche la tête et regarde maintenant le spectateur - On n'a pas peur de jouer son personnage (TDPP.67)-



s'adressant à Clé P. le chewing-gum on évitera, - c'est dommage quand même (TDPP.68) -



P.: fait mine de mâcher un chewing-gum bruyamment (TDAP.69) -



pour le personnage ça ne le fait pas, (2'') donc on n'en prend pas (3'') (TDPP.70) -



P.: Se tourne vers le public. Vous en avez pensé quoi? (TDPP.71) -
él : Flo c'était bien. C'était dur sa position, il se tenait sur une main pour jongler (TDPé172) -



P.: Oui jongler en étant en déséquilibre c'est très difficile (TDPP.73) -

é2 : Celui d'Ade aussi. (TDPé2.74) - P. Oui aussi pas facile de jongler la tête à l'envers ! C'est bien ça il faut surtout garder ces postures-là. C'est ça le cirque faire difficile et expressif ! (TDPP.75) -

P.: Regarde le gpe d'Ade puis le public et fait des mouvements de rotation avec les mains - (TDAP.76) - il ne faut pas tourner le dos au public quand on s'installe pour être tout de suite dans la mise en place (TDPP.77)

Le groupe d'acteurs fait face aux spectateurs. P. commente la prestation du groupe d'Ade que les spectateurs semblent avoir apprécié (applaudissements et rires nourris). P. se place en « médiateur » (il est assis entre les spectateurs et les acteurs) mais aussi en « connaisseur » et détecteur de stratégies gagnantes. Sur ce que les élèves ont reconnu spontanément comme efficace en tant que spectateur, P. semble vouloir mettre en lumière l'activité d'Ade, le leader du groupe et faire jaillir ainsi ce qui pourrait dès lors s'ériger en techniques efficaces pour réussir à l'avenir le jeu. 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 soit attiré par son jeu (signe d'authenticité : on y croit !) (TDP P. 65). D'autre part, il insiste sur le fait qu'Ade maintienne le jeu d'acteur malgré la chute de sa balle (autre signe de compétence pour y croire il faut tenir son personnage malgré les incidents.) (TDPP.61-62-63). 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 les amplifiant les traits caractéristiques l'activité d'Ade. Il en profite aussi pour marquer que les conduites « ordinaires » comme mâcher du chewing-gum sont incompatibles avec le jeu extraordinaire de l'acteur. Il mime le mouvement de mastication en amplifiant à la fois la gestuelle et le bruit comme pour marquer son incongruité sur scène et donc la nécessité absolue de quitter cette conduite (TDPP.68). L'enseignant rebondit sur des remarques de spectateurs (TDPé172) (TDPé2.74) pour valider les postures des jongleurs qui correspondent aux critères de prise de risque du cirque : la posture de Flo est réalisée avec peu d'appuis (TDPP.73) et celle d'Ade est renversée (TDPP.75). La dernière intervention de l'enseignant concerne l'orientation des acteurs vis-à-vis des spectateurs : il s'agit de ne pas leur tourner le dos (TDPP.77).

Interprétation des données

Nous analysons l'activité de la classe comme le passage d'un jeu ordinaire (ou *jeu prosaïque* : manipuler la balle sur place) à un *jeu d'apprentissage* (ou *jeu scénique* : manipuler la balle en synchronisme en s'orientant vers et pour 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 & Roessler, 2007), à savoir la modification du *milieu*, l'avancée du savoir dans le temps et l'évolution des responsabilités de l'enseignant vers les élèves.



Quelle modification du *milieu* (Brousseau, 1988) ou mésogénèse

Le processus mésogénétique (du latin *mésos*, milieu) pose la question du « quoi ? » Quels sont les éléments du contexte d'apprentissage qui ont permis au groupe étudié d'approcher « la discipline de l'œuvre » et de vivre en condensé l'expérience de l'expert ?

Nous distinguons dans le milieu proposé deux composantes favorables à l'émergence d'une activité proche de celle de l'expert

Composante « matière »

1) ce que nous appelons variable « matière » s'attache au type de jonglerie proposée par l'enseignant. Nous choisissons pour nos élèves la voie du minimalisme avec une balle. D'une part cette option minimaliste convient au temps scolaire limité. D'autre part la jonglerie minimaliste permet d'accéder à une dimension sémiotique plus étendue ; 2) la famille *contact* renvoie 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 mais aussi des cavités pour s'y loger, en cela la jonglerie peut être considérée avec Peignist (2010) comme acrobatique. Le *contact* (*la bougie*) sollicite l'imaginaire des artistes et des spectateurs : la petite troupe fait mine d'éclairer son déplacement vers la coulisse. La famille *isolation* est favorable au jeu d'acteur, elle amène les élèves à donner l'illusion de balle vivante par l'adoption de postures, de mimiques, de tonicité adaptées comme le fait le groupe d'Ade qui donne l'illusion de lutter avec des balles rebelles. 3) Le *jeu didactique* engage les élèves à organiser (bousculer, modifier) leur équilibre en fonction d'une technique de manipulation spécifique orienté par un jeu d'acteur.

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 (Acte 1 de la leçon) à un espace d'évolution collective, orienté pour et 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 d'articuler déplacement, manipulation mais aussi ce qu'appelle la chorégraphe de *Méli-Mélo* le *mouvement* ou mise en scène orientée pour permettre au spectateur une meilleure visibilité et lisibilité du projet. Cette intention nécessite de prendre en compte à la fois l'espace scénique orienté et les trajets des autres élèves et requière des qualités d'écoute du groupe pour organiser des circulations optimales. En dernier lieu, il s'agit de se déplacer du côté cour au côté jardin : l'espace est balisé et orienté en fonction d'un public : il s'agit de contrôler ses manipulations, son orientation 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) à un jeu « scénique » organisé pour le regard d'un autre.

Composante épistémique ; les 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. En effet, 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. (...) 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, 1999, p.127). 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 les traits d'un personnage. Les coulisses constituent un espace « hors champ » à la fois protecteur pour l'artiste et mystérieux pour le spectateur. L'enseignant a choisi les conventions théâtrales du « côté Cour et côté Jardin » chargées de signification. Les élèves construisent leur déplacement sur des trajets définis par une convention théâtrale. C'est ainsi que le groupe d'Ade va prolonger le chemin désigné par P. : entrent côté Cour et sortent côté Jardin, pour à nouveau entrer côté Jardin (TD_{AgpeAde}39- 40-41). On remarque qu'ici la coulisse, lieu de mystère est l'occasion pour le groupe de créer un certain suspense : c'est l'absence, c'est l'attente bientôt comblée par la nouvelle entrée des artistes. La coulisse permet aussi de créer la fin du spectacle par une sortie avec un jeu d'acteur de Flo et d'Ade : ils bousculent leurs camarades avec des mouvements amplifiés pour les repousser hors scène. Ade crée des effets comiques avec la coulisse en interpellant les spectateurs : elle passe la tête (TD_{AAde}40), fait des signes en sortant (TD_{AC}.48). Les composantes « matière et spatiale » du milieu ont permis aux élèves de mettre en relation les trois paramètres de la dimension artistique défendue par les experts de la Cie Méli-Mélo : le jeu, la technique et le mouvement.

La dimension temporelle du milieu didactique ou chronogénèse

Le processus chronogénétique (du latin *chronos*, temps) pose la question du « quand ? ». La chronogénèse décrit l'avancée du savoir dans le temps des situations de classe.

Le milieu didactique est structuré temporellement par les phases du processus de création (Moreigne, 2001). Nous repérons dans l'Acte 2 les trois temps épistémiques et didactiques de la création : expérimentation - présentation - mise en débat avec le public et l'enseignant « médiateur », qui jouent ensemble le rôle de metteurs en scène.

Analysons ce « temps actif » (Loquet, 2009) 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 qui expérimentent plusieurs solutions à partir d'un déjà-là, d'une contrainte fixée. Par exemple, l'élève essaie plusieurs contacts, imite ses camarades pour choisir à la fin, un contact maîtrisé, avec plus ou moins de succès. Puis il est amené à faire des choix ; qui dit choix, dit renoncement, faire le « deuil » de certaines figures, pour construire une routine collective que chaque membre du groupe est en mesure de réaliser. On peut penser que ce qui motive la décision d'Ade d'abandonner sa propre routine au profit de celle de Flo, c'est qu'elle a d'emblée reconnu dans la routine présentée, les critères de faisabilité par tous



les membres du groupe : l'aérien choisi a fait l'objet de répétitions communes à la classe (Acte 1) avec l'utilisation du code *Siteswap*, le *Flash* est facile car la réception sur le tee-shirt est large. La *bougie* (balle posée sur la main) est un contact permet le déplacement car ne sollicite pas un rééquilibrage complexe du corps et l'*isolation* parce que répétitive (répétition de phases ascendante et descendante) ne demande pas une mémorisation importante. 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 (Acte 2- Scène 3), phase de choix et phase de répétition (Acte 2 – Scène 3), d'exposition des propositions à un public et de discussion avec celui-ci médié par l'enseignant (Acte 2- Scène 4).

Evolution des responsabilités ou topogénèse

Le processus topogénétique (du latin *topos*, lieu) pose la question du « qui ? ». La topogénèse incite à identifier le partage des responsabilités épistémiques entre les transactants dans l'élaboration des savoirs. Voyons ici au fil de la situation d'apprentissage les positions topogénétiques plus ou moins hautes des transactants et leur responsabilité dans l'avancée du savoir. Nous repérons des dynamiques qui se nouent entre Ade, Flo et son groupe, entre les entre l'enseignant et la classe et entre les acteurs et les spectateurs.

Le contrat Ade et Flo avec le groupe.

On repère au cours de la situation que les positions d'Ade et de Flo sont hautes par rapport aux autres membres du groupe. On peut ainsi différencier les rôles de Flo et d'Ade. Si Flo est l'investigateur de la routine technique et sert de référent aux autres qui l'imitent tout au long du spectacle, Ade se révèle être davantage un élément créateur de jeu d'acteur et de mouvement au sens entendu par *Méli-Mélo*. Elle impulse une dramaturgie : balle rebelle avec Chloé, balle bougie qui éclaire le déplacement, jeu de cache-cache avec le public, bousculade des partenaires pour les faire sortir de scène. Les autres membres du groupe semblent happés par l'engagement d'Ade et transportés par son dynamisme, ils participent avec un plaisir visible au show. Le groupe est donc soutenu par les deux leaders et on distingue un partage des responsabilités dans la création : Flo est reconnu comme initiateur de la dimension technique et Ade est repérée comme animatrice de la dimension artistique.

Le contrat enseignant classe peut se décrire par le quadruplet : définir, réguler, dévoluer, instituer décrit par Sensevy (2007).

L'enseignant dans la scène 1 prend la main, il définit la situation et établit les règles du jeu : à plusieurs, en synchronisme réaliser une machine qui se déplace d'une coulisse à l'autre. A la scène 2, il régule l'activité des élèves pour valider ou non leur création. A la scène 4, on repère qu'il prend aussi la main en régulant et en institutionnalisant devant la classe des éléments de savoir (Brousseau, 1998). Il s'appuie sur la prestation du groupe d'Ade pour dégager des savoirs inhérents à la création circassienne. C'est ainsi qu'il met en lumière l'activité déployée d'Ade sur le plan technique (comme par exemple utiliser la chute de la balle comme élément



d'improvisation : TDPP.62), sur le plan artistique (comme la tenue du personnage : TDPP.60, TDPP.64) et insiste sur l'importance d'orienter le spectacle pour le public (TDPP.77). Lors de l'entretien post-séance, l'enseignant explique que ses interventions post spectacle sont pilotées par l'attachement aux trois dimensions qu'il veut enseigner conjointement : le technique, la mise en scène et l'artistique. L'enseignant institutionnalise des savoirs extraits de la prestation d'Ade qui se révèlent légitimes hors de l'institution-classe, et il rend les élèves comptables dorénavant, de ces savoirs (TDPP.66- TDPP.68).

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 centrale pour le circassien expert. Sa prestation s'organise pour le regard de l'autre. D'une part, on repère que les élèves interrogés formulent des avis sur la tenue des personnages (TDPé153 - TDPé254 - TDPé355), ce qui donne l'occasion à l'enseignant de faire émerger les causes de la réussite en termes de savoirs à intégrer. D'autre part, on constate que deux élèves sont à l'initiative de remarques sur la qualité des acrobaties présentées repérées comme significatives du jeu épistémique circassien : faire à la fois difficile et expressif (TDPé172-TDPé2.74), ce qui laisse présager d'une certaine autonomie dans la mobilisation de savoirs « pour observer ».

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 ». L'indicateur qui nous permet d'annoncer qu'il y a transfert de responsabilité est que chaque élève va au-delà de la simple reproduction des gestes de l'enseignant initiée lors de l'Acte 1, pour concevoir une production, dans un premier temps, personnelle puis ensuite collective. C'est ainsi que le groupe d'Ade va au-delà de la simple routine jonglistique et arrive à 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, puis docile devient bougie pour enfin devenir légère et aérienne.

Conclusions

Nous constatons que la classe s'est engagée collectivement dans la réalisation de routines jonglistiques qui évoquent « quelque chose de différent » par rapport aux significations et usages ordinaires. Par une sorte de court-circuit avec ces usages ordinaires de la balle, instrumenté par les caractéristiques du genre circassien évoqué puis présenté par P, il devient avéré que les élèves réalisent ensemble une « machine douée de vie ». Cette réussite résulte de la conjonction de plusieurs éléments mis en évidence par l'analyse.

D'un point de vue mesogénétique, l'aménagement spatial et symbolique de l'activité didactique orientée sur « effets à produire sur le spectateur », notamment des lieux de jeu scène vs. coulisses, et cadré par les fonctionnements usuels du genre circassien, ont permis aux élèves d'articuler leur activité sur les dimensions technique, artistique et de mise en scène de l'œuvre. Il semble que la charge instrumentale basse des exigences techniques comme la jonglerie minimaliste ait favorisé l'engagement dans le jeu d'acteur tel que recommandé dans les programmes



(MEN, 2008). Mais l'évolution des activités des élèves a également été facilitée par une temporalité structurée par les modes de fonctionnement des processus de création liés au genre, qui organisent fonctionnellement leurs activités d'improvisation et de création en phases de recherche, de choix, d'entraînement et de mise en scène, de présentation puis de retours des spectateurs.

L'analyse de l'évolution topogénétique a mis en évidence une dynamique de places d'élève qui accorde du temps au travail individuel et au collectif, qui permet un déplacement des expertises de P. envers le groupe classe, mais aussi au niveau inter-groupes (dans les moments de retour sur l'action) et intra-groupes (la reprise et développement des trouvailles de Flo par Ade et le reste du groupe) ; une stratégie d'alternance de rôles, structurée sur la base du fonctionnement du genre de référence circassien avec des acteurs dans un jeu collectif et un public, qui permet aux élèves de se saisir de ces trois topos et de les enrichir mutuellement. Le groupe observé s'est comporté comme une troupe en création qui vit, tout comme la Cie MéliMélo, l'expérience de la création artistique travaillant conjointement technique et artistique.

Toujours du point de vue topogénétique, l'analyse met également en évidence le déploiement par P. de gestes professionnels variés adaptés aux dynamiques de l'activité des élèves : P. définit, rend présent le genre circassien, et instaure un milieu pour l'activité des élèves ; il dévolue en ouvrant un espace et temporalités de travail grâce auquel les élèves, d'abord dans un jeu d'imitation, puis de recherches, choix et transformations (le travail individuel de Flo, puis son évolution dans le travail en groupe) ; il régule les trouvailles et constructions des élèves sans imposer des modèles d'œuvre résultant de son expertise et institutionnalise en soulignant les savoirs choisis concernant le genre circassien à partir des productions des élèves.

Les dimensions techniques et artistiques du cirque introduites conjointement dès la première leçon dans une référence claire à un genre d'activité sociale et culturelle, ont été expérimentées, observées et discutées à chaque leçon au travers des rôles de jongleur-acteur et de spectateur, et sont devenues pour les élèves des repères importants dans leur appropriation de l'œuvre circassienne.



Références

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Paris : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1997, octobre). *Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui*. Actes du Colloque Défendre et transformer l'école pour tous, Marseille.
- Ciret, Y. (1999). L'Ere du cercle. Le cirque au-delà du cercle. *Artpress*, 20, 107-112.
- Coasne, J. (2013). Pour une approche artistique du cirque au collège. Elaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5^e (Thèse de doctorat non publiée. Université de Rennes 2, Rennes).
- Gruson, B., Forest, D., & Loquet, M. (2013). Jeux de savoirs. Etude de l'action conjointe en didactique. Rennes : PUR.
- Gruson, B., Forest, D., Lefeuvre, L., Sensevy, G., Loquet, M., & Go, H. (2013). Zoom sur... les Lieux d'éducation associés à l'IFE (LEA) : quelle recherche y développer ? *Bulletin de la Recherche*, 17.
- Guy, J.-M. (2002). « Jongler n'est pas jouer ». In E. Wallon, *Le cirque au risque de l'art* (pp.110-122). Paris : Actes sud.
- Guy, J.-M. (2001). Les langages du cirque contemporain. In *L'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école*, Morceaux choisis des actes de l'université d'été, Avignon, MEN - Direction générale de l'Enseignement scolaire.
- Inspection Pédagogique EPS Lille. (2009). Programmations des APSA en collèges 2009-2010. In *Lettre de rentrée 2009/2010*. EPS.discipline.ac-lille.fr/.
- Lachaud, J.-M. (2001). Le cirque contemporain entre collage et métissage. In J.-M. Guy (Ed.), *Avant-garde, Cirque ! : les arts de la piste en révolution* (pp. 126-142). Paris : Autrement.
- Loquet, M. (2009). Jeux d'apprentissage et jeux épistémiques en activités physiques sportives et artistiques (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des thèses).
- Loquet, M., & Roesslé, S. (2012). Entrée des jeunes enfants dans la culture sportive, la place des jeux épistémiques dans les lieux d'éducation. In B. Gruson, D. Forest, & M. Loquet (Eds.), *Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique* (pp. 91-118). Rennes : PUR.
- Ministère de l'Education Nationale. (2008, août). Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive, 6.
- Moreigne, M. (2001). Le processus de création d'un spectacle. *Arts de la piste*, 21-22, 48-50.
- Necker, S., & Marsac, A. (2010, mars). *Regard enseignant, regard ethnographique : la place de l'autre dans un cycle d'arts du cirque en milieu scolaire* (pp. 94-102). Journée d'étude « Pratiques corporelles artistiques et regard de l'autre », Rouen.
- Peignist, M. (2010). L'homo acrobaticus. In D. Haw (Ed.), *L'acrobatie* (pp. 7-28). Paris : Edition EPS.
- Quentin, A. (2006). A propos de propos. *Arts du cirque*, 37- 38, 12-14.
- Roesslé, S. (2009). Construction de dispositions didactiques chez le jeune enfant des pratiques éducatives familiales - bébés nageurs et jeu à la maison - vers l'entrée dans les apprentissages scolaires à l'école maternelle (Thèse de Doctorat, Université de Rennes, Rennes).
- Salarémo, E. (2009). Devenir artiste de cirque aujourd'hui : espaces des écoles et socialisation professionnelle (Thèse de doctorat, Université Toulouse III, Toulouse).
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(3), 407-429.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (Eds.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et Formation*, 57, 39-50.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sizorm, M. (2010). Arts du cirque : quelle place faite à l'acrobatie ? In D. Haw (Ed), *Acrobatie* (pp. 65-81). Paris : Edition EPS.
- Tiberghien, A., & Sensevy, G. (2012). Video studies : Time and duration in the teachinglearning processes. In J. Dillon, & D. Jorde (Eds.), *Handbook "The World of Science Education"* (vol. 4, pp. 141-179). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wallon, E. (2002). Introduction. In E. Wallon (Ed.), *Le cirque au risque de l'art* (pp. 11-19). Paris : Actes Sud.