

Cirque – Quel Art est-il ?

epsetsociete.fr/Cirque-Quel-Art-est-il/

25 novembre 2018

Temps de lecture : 9 mn.

Jusqu'à présent le cirque était peu enseigné alors qu'il était une référence possible en EPS depuis les programmes de 1996, intégré dans l'ensemble « activités physiques artistiques ». Il fait aujourd'hui une percée dans les programmations, notamment en collège. Nous ne pouvons que nous en réjouir tant il nous paraît important de faire accéder les élèves aux activités artistiques et donner corps au A de APSA.

Mais dès lors, des questions professionnelles se posent ...



Faisons-nous vivre à nos élèves une authentique tranche de vie artistique quand nous programmons le cirque ? Le cirque que nous faisons n'est-il pas encore souvent une compilation de sports comme la gymnastique ou l'acrosport présentés à des spectateurs ? N'y a-t-il pas des ruptures à opérer ? Comment être sûr que nos élèves sont bien confrontés aux mêmes types d'émotions, de problèmes, d'apprentissages que les artistes circassiens ? C'est le fil rouge de ce numéro.

Quelle culture de référence ?

Les pratiques de cirque ont évolué ces quarante dernières années. Le cirque « traditionnel », symbole du spectacle pour enfants depuis Achille Zavatta, avec ses exploits extraordinaires, ses animaux, sa magie, très populaire dans l'imaginaire collectif, côtoie depuis les années 1970-80 un nouveau cirque. Tous les cirques s'appuient sur

l'exploit, la prouesse, le risque, mais aussi la maladresse feinte, la dérision, la forfanterie qui constituent le fondement d'une activité visant l'émotion des spectateurs. Mais alors que le cirque dit « traditionnel » présente une succession de numéros sans lien entre eux, le cirque « contemporain » propose un fil directeur, une thématique, un scénario... qui veut apporter une continuité, servir une cohérence, et embarquer les spectateurs dans un univers poétique plus construit, donc plus puissant. Ce cirque revendique explicitement sa dimension créative.

En passant, récemment dans l'histoire sous tutelle du ministère de la Culture, il a gagné une reconnaissance de ses compagnies, des subventions et des écoles professionnelles. Le cirque fait donc désormais partie du domaine des arts reconnus... au risque peut être de perdre ce qui faisait un de ses intérêts : un public extrêmement populaire.

Ce cirque n'est cependant pas hégémonique, et aujourd'hui, les différentes formes de cirque se côtoient dans des lieux différents (chapiteaux, théâtres, rues, parcs...), comme se côtoient plusieurs formes de cinéma, théâtre ou de peintures.

Notre difficulté avec la dimension artistique

L'un des enjeux de la danse et arts du cirque à l'école est de faire vivre aux élèves une démarche artistique qui se distingue fondamentalement d'une démarche sportive. Les enseignants que nous avons interrogés nous disent qu'en cirque, par rapport à la danse, l'entrée par l'exploit ou la prouesse facilite l'adhésion des élèves, mais que la dimension artistique reste difficile à aborder. Par culture et par formation, nous sommes plus à l'aise avec les techniques sportives qu'avec celles d'une autre nature à l'œuvre dans le domaine artistique comme celle visant le « jeu d'acteur » par exemple. L'histoire du cirque nous le confirme, la « mise en scène » de diverses activités manipulatoires ou acrobatiques ne suffit pas à basculer ipso facto dans l'artistique. Passer du sportif à l'artistique ne tient pas seulement aux choses que l'on fait, aux exploits proposés, mais aussi et surtout aux changements d'intentions, à la posture nouvelle qu'il convient de se construire, individuellement, collectivement pour créer un environnement, une atmosphère, un temps et un espace poétiques.

C'est d'autant plus difficile quand la classification officielle regroupe des activités sportives et artistiques dans une même « compétence propre ». Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique (collèges 2008), ou des écritures de « compétences attendues » qui hésitent visiblement sur la démarche artistique : « Niveau 3. Reproduire des formes et figures singulières en jonglage, acrobatie, équilibre, les organiser pour les présenter au sein d'une pièce collective. Les élèves spectateurs apprécient la qualité de réalisation des différentes formes singulières » (programmes LP 2009).

La pratique artistique, enjeu vital pour une société et pour le développement de la personne

Parfois confondu avec l'esthétique et le « beau », l'art est expression, création, voire transgression. Il est un lien dans la société, et parfois lieu de combat. Il peut être qualifié d'inutile dans une société qui mesure tout ! Dans le même temps, il est souvent instrumentalisé et même confisqué au profit d'une minorité. Le pouvoir politique peut avoir tendance à le minimiser pour cantonner les peuples dans un simple divertissement ou à le transformer en objet de consommation, voire de spéculation (peinture, sculpture...). Dans d'autres cas, on peut au contraire observer un « art officiel ».

Or l'art, lorsqu'il reste « libre », interroge le réel, bouscule les normes, permet l'ouverture aux autres et à d'autres cultures, un rapport critique aux conventions et modèles dominants.

La création artistique rompt avec les codes établis et questionne la société.

Permettre à chaque enfant, quel que soit son milieu, l'accès à la démarche et au patrimoine artistiques est un enjeu démocratique. Notre société doit former des citoyens capables d'exercer leur esprit critique, capables de construire mais aussi de déconstruire des codes sociaux de plus en plus uniformisés, et d'explorer les possibilités de l'Humain dans toutes ses dimensions. En ce sens démocratiser l'art reste une utopie nécessaire.

Enjeu du cirque à l'école

L'école a donc choisi de faire du cirque un contenu d'enseignement. Assume-t-elle jusqu'au bout ce choix, donne-t-elle les moyens à l'EPS (matériels, formation, recherche) de faire de la formation artistique l'un des piliers fondamentaux de la culture scolaire disciplinaire ? La réponse n'est pas évidente parce que les arts et leur enseignement s'accordent mal avec les moyens et les habitudes de travail à l'école : découpage du travail en heures de cours, enseignement majoritairement magistral, peu de possibilité de travail en groupe, matériel et locaux peu adaptés... Ce n'est pas un hasard si le socle commun a mis en avant l'histoire des Arts plutôt que la pratique des arts, confortant une vision classique de la culture et particulièrement l'acquisition de connaissances au détriment d'apprentissages artistiques par la pratique et l'expérience de processus de création. Pourtant, que chaque garçon et chaque fille apprenne à s'exprimer par l'art, à travers le cirque notamment, est un enjeu déterminant si l'on vise l'émancipation de nos élèves.

Mais quel cirque ? Si celui-ci n'a pas toujours été considéré comme un art, il a été souvent impertinent (le « fou du roi » était le seul autorisé à critiquer le pouvoir). De nombreux spectacles d'aujourd'hui sont « une invitation à bouger comme à bouger les cadres, une adresse directe au corps d'autrui, ce spectateur qu'on voudrait émanciper » (Stradda n°14). Le risque (qui est une sorte d'impertinence existentielle) y reste omniprésent, maîtrisé, et les prouesses nourries d'intentions vers le spectateur. Celui-ci est interpellé et souvent sollicité, appelé à être complice. Dans les arts vivants, les acteurs se mêlent très souvent aux spectateurs.

Toutes ces dimensions sont-elles à transmettre dans l'école ? Peuvent-elles l'être ? Nous avons repéré différentes tensions qui nous obligent à faire des choix, pour faire accéder l'élève à une authentique activité circassienne.

La tension autour du risque

Le cirque repose sur la notion d'épreuve, de jeu avec les limites du possible. La mise en représentation du risque y est permanente : le risque physique quand on joue avec son équilibre ou le risque affectif, plus symbolique, de faire tomber les objets, d'échouer, de ne pas relever le défi qu'on s'est soi-même fixé. Le « simple mais correct » n'épate pas les spectateurs. Or, la pression du tout-sécuritaire dans l'Ecole est réel. Faut-il se limiter au risque symbolique ? Paul Goirand nous rappelle dans le Contre Pied n°16, que « savoir prendre des risques est un des enjeux essentiels de l'EPS, dans un avenir où il faudra pour chacun isolément et collectivement connaître le possible, évaluer le probable, le confronter au souhaitable ». Toute l'histoire de l'humanité s'inscrit dans cette réalité anthropologique. Une mise en scène qui minimiserait le risque ferait perdre totalement la signification de l'activité. Nos élèves ont besoin, pour grandir en cirque, de vivre des risques qui soient de véritables défis artistiques.

La tension entre technique et artistique

Comme dans de nombreux domaines, une représentation de l'apprentissage domine dans la pratique artistique, consistant à penser que la technique précède l'artistique. Parfois, c'est l'inverse qui est défendu : il pourrait y avoir un projet expressif sans apprentissage technique. Il s'agit en fait d'un subtil jeu entre les deux, l'un nourrissant l'autre. Parce que les élèves sont confrontés à une démarche artistique, porteurs d'une intention spécifique, ils devront trouver ou inventer les moyens techniques, au service du projet. Ainsi, simultanément aux techniques spécifiques à développer, l'enjeu est de les mettre en forme artistique, de faire en sorte qu'elles visent un effet émotionnel attendu chez le spectateur, qu'elles développent un propos artistique, poétique. Cela s'apprend, les différentes étapes de la démarche de création et les procédés de composition permettent de d'explorer, d'épurer, de choisir, d'organiser en fonction du projet.

La tension entre processus et produit

Cette démarche de création est incontournable si on veut faire entrer les élèves dans l'activité artistique, mais faut-il pour autant minimiser la production ? En EPS, en danse ou en cirque, avec un horaire restreint, on peut avoir tendance à survaloriser le processus de recherche au détriment du produit final. Parfois, devant l'urgence de l'évaluation, c'est l'inverse, il faut finir la production que coûte, peu importe le processus pour y arriver. Cette tension entre processus d'apprentissage et performance révélatrice d'une transformation de soi, qui existe dans toutes les activités, crée souvent des malentendus avec les élèves. Lorsque l'on est spectateur, ce qui nous intéresse, c'est la production. Elle nous touche, nous émeut, nous fait réagir, nous embarque, nous fait frissonner. C'est vrai pour nos élèves aussi. Ils doivent pouvoir produire une œuvre dont ils sont fiers et l'assumer devant un public, qui a d'autant plus d'intérêt qu'il est à l'extérieur de la classe. C'est la recherche de la qualité de la production finale qui va leur permettre d'aller au bout du processus, avec tout ce que ça suppose d'apprentissages, de répétitions, de doutes, de trac mais aussi de moments jubilatoires. Ils et elles se développent alors en accédant à un niveau significatif de « culture artistique ».

La formation des enseignant-es, une clé essentielle

Si les pratiques artistiques mobilisent les élèves différemment, elles mobilisent également les enseignants différemment. La réaction des élèves est d'une grande diversité car l'objet l'impose, le processus est tâtonnant, le résultat difficile à mettre en mots et incertain. Il n'y a pas de règlement, mais des contraintes que le créateur se fixe, que l'enseignant donne à ses élèves, où que les élèves choisissent eux-mêmes.

Ce n'est donc pas confortable pour l'enseignant : la démarche est divergente, plus il y a de réponses différentes, plus il y a d'interprétations, mieux c'est. Ajouté à cela les problèmes habituels de l'enseignement (faire entrer dans la signification de l'activité, construire un projet d'apprentissage, gérer la tension entre individuel et collectif, entre exercices et jeu, etc.) cela ne simplifie pas la tâche ! Mais, comme pour les élèves, les émotions sont fortes et les satisfactions peuvent être extraordinaires... Pour y accéder, il nous faut une formation qui permette de nous construire un habitus artistique, qui nous aide à lire les œuvres comme spectateur de plus en plus averti et les transformer en ressources pour renouveler et nourrir nos situations, pour mieux analyser les productions des élèves, rebondir sur leurs trouvailles.

La formation doit aussi nous sensibiliser sur les aspects plus invisibles. Par exemple, alors que nous affirmons que les pratiques artistiques rééquilibrent les programmations EPS en faveur des filles, on constate que les solos de cirque sont souvent effectués par les garçons, les filles tenant le rôle de faire valoir !

Beaucoup d'autres questions se posent, par exemple dans les programmes. Celle des rôles sociaux : que veut dire apprendre à être spectateur ? Faut-il l'évaluer ? Concernant le chorégraphe, n'y a-t-il pas une forme d'hypocrisie : le principal metteur en scène n'est-il pas l'enseignant ? Celle de la polyvalence et de la spécialisation : les programmes obligent à la polyvalence des techniques, ne faudrait-il pas au contraire approfondir une spécialité au regard du sens de l'activité ? Celle de la gestion de classe : peut-on considérer la classe comme une troupe ? Quelle place pour le groupe et le solo ?

Ce numéro de Contre Pied vous donnera quelques pistes de réflexion et des outils sur cet ensemble de problématiques. Nous espérons que vous trouverez, après sa lecture, l'envie d'aller plus loin... dans l'activité circassienne !

Allez, tous au cirque !