

MANUEL PÉDAGOGIQUE

VERTICALITÉ, PESANTEUR ET GRAVITÉ

RÉFLEXIONS AUTOUR DE CES NOTIONS
DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DES ARTS DU CIRQUE

TRAPÈZE FIXE, MÂT CHINOIS, CORDE ET TISSU



03 **LE PROJET INTENTS EN BREF**

07 **AVANT-PROPOS**

11 **INTRODUCTION**

01

13 **DE QUOI PARLONS-NOUS ?**

15 **Une variété de définitions...**

15 Points de vue sur la verticalité, la pesanteur et la gravité

18 Verticalité et gravité, quelques notions de biomécanique

21 **Verticalité, pesanteur et gravité :
du discours scientifique au langage poétique**

21 Petite histoire des défis gravitaires

22 La gravité, amie ou ennemie de l'acrobate ?

22 De la figure...

23 ... À la suspension

23 De nouveaux repères

24 La sensation du vide

02

27 **MÉTHODES ET EXPÉRIENCES**

29 **Espaces, seuils, passages : du sol à l'agrès**

30 Maintenir un lien entre le sol et l'agrès

31 Chercher ses espaces dans le travail de la verticalité

31 Équilibre, friction, tension

37 **Tempo, musicalités, poids et suspensions : trouver son rythme**

37 Le poids et la figure

39 La suspension

41 Le tempo

42 La musicalité

47 **De la peur du vide à la prise de risque**

47 La peur du vide

48 La prise de risque : entre technique et créativité

49 La gestion de la douleur

53 **Développer une écriture verticale :
lier enseignement technique et enseignement artistique**

53 À propos du langage créatif

55 L'exemple d'un programme pédagogique

56 Déplacer les consignes

60 **CONCLUSION**

64 **ANNEXES**

65 **Bibliographie**

67 **Présentation des intervenants**

MANUEL PÉDAGOGIQUE

VERTICALITÉ, PESANTEUR ET GRAVITÉ

**RÉFLEXIONS AUTOUR DE CES NOTIONS
DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DES ARTS DU CIRQUE**

TRAPÈZE FIXE, MÂT CHINOIS, CORDE ET TISSU

AUTEURE ASSOCIÉE: AGATHE DUMONT



Le projet INTENTS en bref

Le projet INTENTS est né de la volonté et du besoin de structurer, d'outiller et de professionnaliser la formation aux arts du cirque, notamment en mettant en place un projet spécifique répondant aux besoins et aux questionnements de la profession de professeur en arts du cirque.



HISTORIQUE

Une consultation des professeurs lancée en 2011 par la FEDEC (SAVOIRS00) avait souligné le manque d'outils pédagogiques adaptés et un besoin de structurer nos méthodologies en matière de formation continue et initiale pour les professeurs en arts du cirque. À cela s'ajoutait un besoin de définir la profession et de se rencontrer au niveau européen afin d'échanger les savoir-faire dans une perspective de formation continue, avec comme préoccupation commune la définition des acquis d'apprentissage et l'encadrement du renforcement des compétences pour les professeurs et la volonté de créer des outils pédagogiques mutualisés, multilingues et libres d'accès. Le projet est d'autant plus important que nous nous trouvons dans un moment clef de l'histoire de l'éducation aux arts du cirque, celui d'un changement de génération au sein du corps professoral.

Ces questions sont à l'origine du **projet INTENTS** et de ses trois volets principaux: la définition de la profession de professeurs (SAVOIRS01), l'ingénierie et l'organisation de sessions de formation continue et l'édition d'outils pédagogiques mutualisés.

Le présent outil pédagogique est le résultat des discussions, débats, apprentissages, qui ont eu lieu lors de la première session de formation continue «Verticalité, pesanteur et gravité» organisée du 30 mars au 3 avril 2015 et accueillie par l'ENACR.

Les sessions de formation continue se veulent innovantes dans leur approche: elles sont **transdisciplinaires, thématiques, interprofessionnelles, internationales et intergénérationnelles**. Faisant suite au programme de formations continues monodisciplinaires, les formations transdisciplinaires INTENTS abordent des thématiques transversales qui soutiennent le développement de nouvelles méthodes pédagogiques et didactiques et qui ne sont pas spécifiques à une discipline, mais sont bien des fondamentaux enrichissant tous les enseignements et l'apprentissage de toutes les disciplines et de tous les domaines. Ces sessions sont nées du constat que l'éducation et la création évoluent et se nourrissent d'évolutions collectives et individuelles. Le projet est le fruit d'un travail sur l'ingénierie de formation continue et les outils pédagogiques mené par la FEDEC lors du projet European Pedagogical Exchanges – EPE, Leonardo Da Vinci 2005-2007, poursuivi sur fonds propres entre 2010 et 2012, afin

d'avoir des sessions de formation pilotes qui ont permis de concrétiser les nouvelles pistes de réflexion et de se focaliser plus sur l'enseignement par l'exploration des sensations. La force du réseau FEDEC est sa capacité à valoriser et à mutualiser les savoirs des équipes pédagogiques et des écoles à travers des rencontres entre pairs, des discussions, des échanges sur les enseignements et le vocabulaire, qui sont nécessaires pour accompagner la pédagogie et les arts en pleine mutation. **L'interprofessionnel** ou l'ouverture à d'autres types de professions et profils (artistes, chercheurs, physiothérapeutes, psychologues, spécialistes de la sécurité, concepteurs d'agrès) permet d'avoir une multitude de points de vue, d'expériences et d'expertises.

La formation continue des professeurs est une des conditions pour une formation initiale d'étudiants plus riche et évolutive. Il s'agit pour les participants d'aller au-delà de l'échange des pratiques entre professionnels et de mettre en valeur les innovations pédagogiques et artistiques liées à leurs disciplines dans un souci de développement de leurs compétences professionnelles et par conséquent, celles de leurs étudiants.

Le nouveau programme de session de formation continue veille également à aborder la technique et l'artistique comme un tout pour aller plus loin que les schémas de figures et de niveaux d'apprentissage abordés dans les précédents manuels édités par la FEDEC.

INTENTS 2014-2017

Le projet initié il y a six ans, a reçu en 2014 le soutien du programme européen Erasmus+, comme un des projets et partenariat innovants dans le domaine de la formation professionnelle. Le projet d'une durée de trois ans permet de développer une série d'outils, de formations, de publications et d'événements. Il permet d'œuvrer en faveur de la connaissance, la structuration, et la reconnaissance du métier de professeur en arts du cirque.

Les principaux objectifs sont les suivants :

- La définition du profil européen de la profession de professeur en arts du cirque
- La mise à jour des compétences via des sessions thématiques de formation continue
- Le développement d'outils pédagogiques innovants pour la formation continue et initiale
- Le soutien pour une meilleure reconnaissance de la profession
- Le renforcement de la coopération entre les partenaires et dans le secteur de l'éducation et de la formation aux arts du cirque

Les principales activités sont :

- La réalisation de 3 sessions de formation continue pilotes
- La rédaction de 3 outils pédagogiques liés aux formations pilotes
- La réalisation de 2 publications :
 - 1 SAVOIRS01 : référentiel européen de compétences de la profession de professeur en arts du cirque
 - 2 Programme-type de formation continue : ingénierie de formation continue

◇ La formation continue des professeurs
◇ est une des conditions pour une formation initiale
◇ d'étudiants plus riche et évolutive.
◇ Il s'agit pour les participants d'aller au-delà de l'échange
◇ des pratiques entre professionnels et de mettre en valeur
◇ les innovations pédagogiques et artistiques.

Afin de mener à bien la mise en œuvre de ce travail, la FFEC - Fédération française des écoles de cirque et la FEDEC - Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles ont mis en commun leurs compétences et leur expertise en termes de formation et de définition de la profession, acquis pendant les projets EPE, CATE et PEYC. À travers le projet INTENTS, les deux fédérations poursuivent leur dialogue sur la cohérence et l'articulation de la filière et des parcours de formation. Le projet rassemble 33 partenaires officiels de 12 pays différents, dont 2 fédérations, 2 organismes de recherche et 29 écoles de cirque secondaires, professionnelles, préparatoires et supérieures. Le projet bénéficie de l'apport de tout le réseau FFEC. 145 écoles de cirque membres et de ses partenaires (Groupement national des arts du cirque (GNAC), Coordination française des associations de la culture et de communication (COFAC), le Syndicat des compagnies et cirques de création (SCC) et du réseau FEDEC, 6 réseaux nationaux d'écoles de cirque, 5 organisations soutenant le développement des arts du cirque, 2 réseaux européens, 2 centres de ressources et d'information et 1 syndicat d'artistes ainsi que de 2 réseaux partenaires: Circostrada, réseau de structures professionnelles oeuvrant au développement et à la structuration des secteurs des arts du cirque et arts de la rue en Europe et ailleurs, ainsi que du réseau européen des écoles de cirque loisir EYCO - European Youth Circus Organisation.





Avant-propos

Par **Anne Morin**, coordinatrice pédagogique de la session de formation continue
« Trapèze fixe, mât chinois, corde et tissu - Réflexions autour des notions de verticalité,
pesanteur et gravité dans l'enseignement professionnel des arts du cirque ».

LE PROJET INTENTS: TROIS CHANTIERS

Lors de la première conférence interne de la FEDEC organisée en marge de l'Assemblée générale de Barcelone en 2010, le groupe de réflexion n° 2 de la FEDEC, qui travaille sur les besoins en formation, la définition de la profession des professeurs des arts du cirque, a identifié la nécessité d'une approche transversale de la pédagogie en arts du cirque et le besoin du professorat d'avoir des approches diverses dans son enseignement.

Après la publication interne de SAVOIRS00 outil de réflexion sur les compétences des professeurs, il s'est avéré nécessaire de faire appel à l'expertise de spécialistes et de chercheurs afin d'approfondir le travail sur les compétences et les situations de travail par des visites, des observations dans une quinzaine d'écoles et le témoignage d'un panel de professeurs représentatif.

UNE SESSION DE FORMATION CONTINUE DE NOUVELLE GÉNÉRATION

Objectifs de la session

– La formation et la réflexion entre les participants : le but de cette rencontre a été de se questionner en tant que professeurs en partant du point de vue et de l'expérience des intervenants ; d'échanger entre pairs les doutes, les responsabilités, les peurs et les satisfactions ; de trouver, à partir de la réflexion et des discussions, des pistes qui puissent conduire à améliorer notre enseignement, de s'ouvrir à d'autres manières de faire et de voir les choses, de chercher des outils nouveaux ou différents afin d'aider les étudiants dans leur recherche d'un langage propre.

D'autre part, il s'agissait de pouvoir transmettre ces questionnements aux équipes pédagogiques de leurs écoles et, d'un point de vue plus général, de mieux se connaître au sein du réseau en favorisant la mobilité.

- L'élaboration de l'outil pédagogique : grâce à cette réflexion et ces discussions, il s'agit de proposer des pistes qui puissent servir à l'élaboration d'un outil pédagogique à l'usage du corps enseignant. Le présent outil a été réalisé sur la base des présentations données par les intervenants, les thématiques et pratiques présentées et les discussions et réflexions entre les participants. Il ne se résume pas à rendre compte de manière exhaustive les échanges qui ont eu lieu à Rosny-sous-Bois lors de la session, mais permet de poser des questions ouvertes et d'inviter à repenser notre pratique professionnelle.
- L'évaluation par les chercheurs : l'observation de la session a permis d'élaborer une évaluation contribuant à améliorer les sessions de formations futures, à mieux articuler la composante transversale, transnationale et interprofessionnelle et d'engager la rédaction d'un programme-type de formation continue à l'usage des écoles qui souhaitent enrichir et faire évoluer le plan de formation continue des professeurs.

Interventions

La formation a duré cinq journées complètes. Les quatre premiers jours se sont déroulés sur le modèle suivant :

- Une présentation théorique et /ou pratique le matin, suivie d'un moment d'échange entre l'intervenant et les participants
- Création de groupes de six personnes environ travaillant sur deux problématiques-questions proposées par la coordinatrice pédagogique
- Restitution par chaque groupe du résultat de leurs discussions via un porte-parole, désigné avant la session de travail
- Discussion plénière avec tous les groupes, sous la forme d'une table ronde
- Écriture d'un court bilan individuel de la journée

Le dernier jour :

- Travail de groupe pour l'évaluation de la semaine et mise en commun
- Bilan de la semaine, première partie de l'évaluation de la formation par Vincent Grosstephan (expert du Cérep¹)

Animer une session de travail entre pairs est toujours un défi en raison de sa richesse et de sa diversité. Il faut en effet trouver les mots justes, poser les questions pertinentes et surtout éviter que l'enthousiasme nous éloigne du sujet principal pour ne rester que dans l'anecdote.

Cela a été un travail passionnant, j'ai personnellement beaucoup appris. Les retours des participants ont démontré que cette semaine leur a permis de remettre en question leur manière d'enseigner et les a aidés à réfléchir sur leur rôle et leur manière de faire en tant que professeurs.

Les deux premières interventions de Roberto Magro (*La Central del Circ*, Barcelone, Espagne), et de Clare Anderson (*National Center for Circus arts*, Londres, Royaume-Uni) nous font découvrir leur deux méthodologies de travail innovantes.

Roberto Magro propose un entraînement créatif autour de l'espace, du rythme, des niveaux, de l'alignement corporel, de l'intensité du geste, de la continuité et de la liberté d'un mouvement « organique » du sol à l'agrès.

Clare Anderson nous présente un travail autour de la compréhension des principes physiques du mouvement sur l'agrès, autour du transfert de poids, de la friction et de la tension, de l'équilibre, du tempo et de la suspension.

Nous nous sommes rendu compte que ces nouveaux regards s'entrecroisaient facilement et que nous ne parlions plus de figures mais de mouvements avec l'agrès.

Marie-Céline Daubagna (*Le Lido*, Toulouse, France) présente une autre approche de l'accompagnement pédagogique et artistique de l'étudiant. Elle nous a parlé de l'importance de l'écriture et du ressenti dans l'écriture et la construction, de mettre des mots sur les sensations, de la sincérité et de l'authenticité, des retours qui ne sont pas des jugements, de la coordination entre professeurs, de l'acceptation du doute, de l'erreur et des peurs.

Chloé Moglia (artiste et directrice artistique de la compagnie *Rhizome*) partage la manière dont elle réinvente son entraînement à partir des arts martiaux, du souffle, de la conscience du corps, de la tension et de l'attention, du lâché et du tenu, de la respiration ainsi que de l'importance d'un focus réel sur l'espace.

Elle souligne la nécessité de la préparation physique sans perdre le ressenti (l'humanité) et le savoir-être, le danger d'une recherche de l'individualité forcée trop tôt, ainsi que le besoin d'une attention pointue à la gestion de la douleur par l'étudiant.

Le monde est en constante évolution, de même que les arts du cirque. Nos étudiants sont différents d'année en année, ils changent et nous interpellent.

Notre tâche de professeurs est de nous adapter à cette évolution et de continuer à apprendre afin de mieux enseigner : cela a été le but de cette session.

Les méthodes de travail diffèrent suivant les individus, les écoles, les héritages, les pays et dépendent de nombreuses circonstances : culturelles, humaines, économiques, politiques...

Cette rencontre européenne nous a permis de nous enrichir. Notre approche de l'étudiant est ainsi elle aussi en perpétuelle évolution.

Les méthodes de travail innovantes qui nous ont été présentées et discutées, nous ont éloignés de la figure pour mettre l'accent sur des principes de mouvement. Elles ont provoqué une remise en question de nos pratiques. Deux d'entre elles nous ont interrogés : comment et quand provoquer l'authenticité chez le futur artiste ? Elles nous ont fait réfléchir sur des thèmes que nous vivons chaque jour mais dont nous parlons peu : la et les peurs, la douleur.

1 Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations, université de Reims Champagne-Ardenne, laboratoire de recherche partenaire du projet INTENTS.





❖ Chacun des quatre intervenants propose des portes d'entrée dans le mouvement, adaptées et adaptables à chaque étudiant, comme autant de manières de voir et surtout de sentir la mise en jeu du corps sur les agrès aériens

Introduction

La session INTENTS «Verticalité, pesanteur et gravité» propose une approche interdisciplinaire et transversale de la pédagogie. En réunissant des professeurs et des intervenants de pays, pratiques et écoles différents, l'objectif est de partager des compétences, de mener une réflexion commune et de s'interroger sur des manières de faire.

En partant d'expériences de terrain, les quatre intervenants – Roberto Magro (*La Central del Circ*, Barcelone, Espagne), Clare Anderson (*National Center for Circus Arts*, Londres, Royaume-Uni), Marie-Céline Daubagna (*Le Lido*, Toulouse, France) et Chloé Moglia (artiste et directrice artistique de la compagnie *Rhizome*) – proposent d'aborder la verticalité, la gravité et la pesanteur dans le langage des aériens à partir de leurs expériences singulières. Il s'agit de proposer des outils, des pistes de réflexion qui sont ensuite à explorer par le corps, dans l'espace particulier d'un processus de transmission propre à chacun. Ainsi, l'ouvrage rend compte de leurs expériences mais également des témoignages des professeurs participant à la session de formation continue menée par la coordinatrice pédagogique, Anne Morin¹.

Chacun des quatre intervenants propose des portes d'entrée dans le mouvement, adaptées et adaptables à chaque étudiant, comme autant de manières de voir et surtout de sentir la mise en jeu du corps sur les agrès aériens. Il s'agit de développer une conscience corporelle dans la relation avec l'agrès, de s'interroger sur une grammaire commune à ces techniques, de développer de nouvelles sensations, de réfléchir à la question du risque, tout en s'attachant à ne pas dissocier technique et créativité. Des sensations, des principes du mouvement, des parties du corps, des verbes d'actions, des images poétiques ou bien réelles sont autant de clefs pour une approche transversale des aériens et pour inventer sa propre manière de faire.

Le présent manuel rend donc compte des propositions des quatre intervenants et engage des discussions autour des différentes notions travaillées au cours de la session. Il s'appuie sur des séries d'entretiens individuels effectués par l'auteure, Agathe Dumont, avec les intervenants et participants, sur des exercices proposés par les uns et les autres, ainsi que sur des outils complémentaires, empruntés aux champs des sciences du sport, à d'autres arts, de l'histoire, de l'esthétique, ou encore des sciences sociales. Une vidéo vient compléter l'ensemble en proposant quelques images de la session sur différents thèmes (présentations, discussions, ateliers). Les extraits présentés dans la vidéo sont signalés dans l'ouvrage en lien avec les problématiques développées. Les extraits vidéos sont accessibles sur la chaîne YouTube de la FEDEC (lien disponible en Bibliographie pp. 64)

Après avoir exploré les définitions des trois termes verticalité, gravité et pesanteur, il est proposé un parcours à partir des notions d'espace, de musicalité et de tempo, de prise de risque et de langage créatif. Reprenant le fil des ateliers de la session, chaque notion est explicitée, illustrée par des exemples et enrichie par des suggestions de lectures ou éclairée par d'autres manières de voir, comme une boîte à outils dans laquelle chacun peut puiser des idées ou des ressources. L'ouvrage est également l'occasion de préciser certains termes (liés au mouvement, au corps) et d'ouvrir de nouvelles questions pédagogiques.

Plus que des méthodes qui imposeraient des règles ou des protocoles, ces approches sensibles permettent, à un moment donné, de formaliser les pratiques et de les transmettre. Pour autant, elles vont bien au-delà de la parole et de l'écrit et ne trouvent leur pleine réalisation que dans la mise en jeu du corps. Les propositions sont donc transférables d'un agrès à l'autre et d'une pratique à l'autre et permettent d'amorcer une réflexion transversale sur les compétences en aériens ou plus généralement, sur la manière dont les arts du cirque font face, en permanence, aux enjeux et difficultés du travail vertical, de la pesanteur et de la gravité.

.....
¹ La liste des participants et les biographies des intervenants sont disponibles pp. 67 à 71.



DE QUOI PARLONS- NOUS ?

Terminologie et usages de la verticalité
et de la gravité dans la pédagogie et
l'enseignement des arts du cirque

01



Une variété de définitions...

Les termes verticalité, pesanteur et gravité peuvent être définis de plusieurs façons.



Si les sciences physiques proposent des définitions très précises, qu'en est-il de notre sensation? Comment percevons-nous ces termes dans notre pratique quotidienne et notre pratique d'enseignement? Comment ces notions s'articulent-elles dans la pensée du mouvement et dans les discours sur les arts du cirque?

Cette première partie propose quelques pistes de réflexions, des témoignages, des définitions afin de tenter non pas de donner une compréhension définitive de la verticalité et de la gravité mais plutôt pour en saisir les multiples sens sensibles et intelligibles, à travers des pratiques pédagogiques et artistiques.

POINTS DE VUE SUR LA VERTICALITÉ, LA PESANTEUR ET LA GRAVITÉ

Qu'est-ce que la verticalité?

Qu'est-ce que la gravité?

Qu'est-ce que la pesanteur?

Être vertical est-ce être perpendiculaire à la ligne d'horizon?

Peut-on lutter contre la gravité?

Quelques réponses recueillies parmi les participants à la formation INTENTS d'avril 2015¹.

Verticalités: des points et des lignes dans l'espace

En 1923, dans *Point et ligne sur plan* le peintre Wassily Kandinsky, représentant du mouvement *Blaue Reiter* et enseignant à l'école du Bauhaus, écrit: « La ligne est un être invisible, elle est la trace du point en mouvement, donc son produit. Elle est née du mouvement – et cela par l'anéantissement de l'immobilité suprême du point. Ici se produit le bond du statique vers le dynamique [...]. Les forces extérieures, qui transforment le point en ligne, peuvent être de natures très différentes. La diversité des lignes dépend du nombre de ces forces et de leurs combinaisons. En fin de compte, toutes les formes linéaires peuvent être ramenées aux deux cas suivants: 1. action d'une force, et 2. action de deux forces. »²

À la lecture de ces quelques lignes, on pourrait se demander si le peintre ne décrit pas ici un acrobate aérien.

La ligne, c'est l'agrès; le point, c'est l'acrobate.

Les forces, ce sont le mouvement, l'accroche, la rotation, le point de suspension.

Et l'acrobate devient à son tour une ligne dans l'espace.

Une trace dynamique.

La **verticalité** est l'une de ces lignes de l'espace et marque souvent l'intensité, elle est essentielle, constitutive de notre posture orthostatique, soit la posture debout, en équilibre sur les deux pieds. La verticalité définit aussi la ligne centrale de notre corps, la colonne vertébrale.

1 La liste des participants et les biographies des intervenants sont disponibles pp. 67 à 71.

2 Wassily Kandinsky, *Point et ligne sur plan* [1923], Folio Essais, 1970 pour l'édition française.

La **gravité**, définit l'environnement terrestre. C'est ce qui retient le corps au sol. Pour rester debout, il lutte, grâce à ses muscles antigravitaires et s'érige.

Et le cirque, dans tout ça ?

La verticalité, une sensation à l'intérieur du corps...

«La verticalité est un processus interne, continu, c'est aller vers le haut, continuer à monter à s'ériger.»

CLARE ANDERSON

«C'est avant tout le corps dans l'espace. Mais pas seulement celle du corps humain, aussi celle de l'agrès, c'est utiliser et créer l'espace.»

CAMILLA THERESE KARLSEN

«Nous sommes verticaux, nous utilisons des lignes. Le cirque est vertical, mais on a besoin de l'horizontalité pour savoir que l'on est vertical.»

GRISELDA JUNCÀ

«On vient de la cellule, toute l'évolution de l'espèce se fait dans un redressement vertical. Cette dimension verticale a aussi une dimension spirituelle. Symboliquement, la verticale, c'est relier la terre au ciel.»

ISABELLE BRISSET

... et une projection dans l'espace

«C'est un axe pour trouver des appuis. C'est un repère dans l'espace.»

ISABELLE BRISSET

«Certains agrès sont verticaux comme le mât chinois, les sangles, le trapèze, la corde... Mais c'est différent de faire des exercices sur la verticalité, d'arriver dans la verticalité et ensuite, de chercher l'espace pour les figures.»

SACHA DOUBROVSKI

«C'est quelque chose de très spécifique au cirque. C'est beaucoup moins important au théâtre. C'est une question d'espaces, de niveaux, de plans. Ce sont des lignes, des chemins, des directions dans l'espace.»

MICHELE WEAVER

«Dans la danse, on a l'horizontalité du sol et la verticalité du corps, mais dans le cirque, la verticale, l'horizontale, la diagonale, tout a la même importance!»

NIKOLAY PYASTA

La verticalité est donc un repère, soit par rapport à son propre corps, soit par rapport aux éléments de l'espace. La verticalité nous définit fondamentalement, fruit de l'évolution, c'est notre repère. Notre sens proprioceptif nous permet de nous orienter par rapport à cette verticalité lorsque nous effectuons des figures aériennes. Le cirque nous oblige à remettre notre verticalité en jeu, à la déplacer hors du sol, à la réinventer. On pourrait alors penser comme Roberto Magro que «tout a une relation avec la verticalité et la pesanteur. La verticalité, c'est surtout un passage entre différents niveaux: le sol, la station debout et le travail sur l'agrès».



«La verticalité est un processus interne, continu, c'est aller vers le haut, continuer à monter à s'ériger.»

CLARE ANDERSON

Jouer avec la gravité: le poids, la pesanteur

«Se lever, tenir debout, bouger: aucun mouvement ne se fait sans impliquer la gravité, sans engager un échange avec elle», raconte Ushio Amagatsu, chorégraphe, pédagogue et figure emblématique de la danse *butô*, dans son ouvrage *Dialogue avec la gravité*¹.

Plus loin, il poursuit, «Mais il est une cinquième face: le plan du plateau. Élément concret de la construction, il présume les plans imaginaires que les œuvres les plus diverses établiront à partir de lui. Il est le plan horizontal apparu quand l'homme s'est redressé, s'est mis à marcher sur deux jambes, quand il a découvert la verticalité, il est l'archétype de l'horizontalité qui se rencontre en tout lieu de la vie, il est l'assise où s'essaie, à travers le contact de nos pieds, le dialogue avec la gravité.»²

Qu'il soit à l'aplomb du sol, sur un agrès ou dans l'air, le corps s'ancre finalement toujours sur un point, s'accroche pour s'orienter. La pesanteur, phénomène physique auquel nul ne peut échapper, agit presque comme un repère. Si le corps la défie, elle le ramène sans cesse à sa réalité physique. S'il s'imagine aller toujours plus haut, elle sculpte ses gestes et imprime sa marque sur ses figures. Le travail sur le poids, la pesanteur, est ce qui permet à l'acrobate de révéler d'autres espaces et de donner à percevoir d'autres temps.

Être attiré au sol...

«La pesanteur, le poids du corps, le poids qui pèse, qui est attiré vers le sol. Le cirque essaie de casser ces principes de gravité ou de travailler avec. Le cirque invente des façons de tromper la gravité. C'est le terme avec lequel le cirque joue.»

MARIE-CÉLINE DAUBAGNA

«La gravité c'est ce qui nous affecte en permanence pour aller du haut vers le bas et inversement. Il faut comprendre qu'il y a une force qui nous tire vers le bas et contre laquelle il faut lutter.»

CAMILLA THERESE KARLSEN

... Pour mieux s'en échapper

«Je dois toujours chercher à aller plus haut et me suspendre car si je ne fais rien, je tombe. C'est en "donnant" [ou relâchant] mon poids que je vais tenir. Il y a toujours ces deux aspects au niveau de la verticalité. Si je donne mon poids, je tiens. Avec ces deux forces dans deux directions: l'une vers le ciel et l'autre vers la terre.»

ISABELLE BRISSET

«C'est cette idée de "descendre vers le haut". Ce n'est pas voler, c'est autre chose. C'est un vrai travail avec la gravité et la conscience du corps.»

MICHELE WEAVER

«L'enseignement du cirque, c'est donner les dynamiques et utiliser les techniques pour dépasser la gravitation terrestre.»

SACHA DOUBROVSKI

Comment faire autrement qu'avec son poids? Comment faire comprendre la notion de poids aux étudiants? Comment apprendre à travailler avec le poids de son corps? Telles sont les questions posées par les participants à la session de formation. Le poids, la pesanteur sont intimement liés à la verticalité mais aussi à l'équilibre. Roberto Magro comme Clare Anderson parlent d'espace «entre», de transfert de poids, de trouver les compensations par le poids, pour trouver cet équilibre où la gravité devient l'alliée de l'acrobate, pour effectuer des figures.

Verticalité, gravité et pesanteur sont donc questions de perceptions et de sensations. Beaucoup de nos sens sont mis en jeu pour les appréhender: la vision, le toucher, le sens kinesthésique ou sens du mouvement, le sens haptique (qui regroupe le toucher et les sens kinesthésiques).

Il s'agit donc de notions complexes, difficiles à définir mais partagées par tous dans l'enseignement et la pratique du cirque et plus encore des aériens.

¹ Ushio Amagatsu, *Dialogue avec la gravité*, traduit du japonais par Patrick De Vos, Arles, Actes Sud - Papiers, coll. «Le souffle de l'esprit», 2000.

² *Ibid.*, p.42.

VERTICALITÉ ET GRAVITÉ, QUELQUES NOTIONS DE BIOMÉCANIQUE

Les notions de gravité, de verticalité ou de poids sont communément utilisées dans le langage biomécanique. Elles sont essentielles dans la compréhension de l'analyse cinématique et/ou dynamique du mouvement et leurs définitions reposent sur des théories physiques.

En sciences du mouvement

La **masse** est la **quantité de matière** d'un solide. De manière simple, c'est une grandeur invariable qui se mesure en kilogrammes.

Le **poids** est une force, c'est la masse qui subit l'accélération de la gravité (9.81 m·s⁻² sur terre).

La **pesanteur**, c'est l'accélération de la gravité.

Le **centre de masse** du corps est un **point de référence imaginaire** situé à la **position moyenne** des différents centres de masse, soit des différents segments du corps.

On appelle le centre de masse également **centre d'inertie**. Sur la terre, il est confondu avec le **centre de gravité**.

Lorsqu'on est **debout et immobile**, en posture orthostatique (sur les deux pieds, les deux bras le long du corps), le centre de gravité du corps humain est à peu près situé entre les deuxième et troisième vertèbres sacrées.

Dès que l'on bouge un segment, le centre de gravité bouge car les masses ne sont plus réparties de la même manière. Le centre de gravité se déplace et ne se trouve donc pas forcément à l'intérieur du corps.

En biomécanique, la **verticalité** renvoie à la notion **d'axe** (autour duquel s'organise un déplacement) et de **force**.

On peut décrire le mouvement à partir de trois **directions** dans l'espace (*référentiel galiléen*): horizontal, longitudinal et vertical.

Quelle que soit son orientation dans l'espace et ses appuis, le corps humain est traversé par des **forces**.

Elles sont au nombre de trois: la force horizontale, la force antéro-postérieure ou longitudinale et la force verticale.

En biomécanique, la **posture verticale** est définie par deux forces: le poids et la force de réaction des appuis sous les pieds, soit une **force verticale**. L'équilibre n'est possible que si ces deux forces s'annulent et si le centre de pression des pieds est aligné avec le centre de gravité du corps.

La **posture** est le maintien actif des différents segments du corps dans l'espace.

On modélise la posture humaine sous la forme d'un pendule inversé, un état instable qui nous oblige à effectuer en permanence des **ajustements posturaux** pour ne pas tomber. Ainsi, la **verticalité**, c'est jouer en permanence avec ces deux forces pour se rééquilibrer.

Pour appréhender ces mouvements, l'acrobate fait appel à ses différents sens et notamment son sens de l'équilibre, mobilisant ses **récepteurs kinesthésiques et proprioceptifs** (récepteurs sensitifs du toucher, organes tendineux de Golgi – dans les tendons, les fuseaux neuromusculaires, dans le muscle, le système vestibulaire – orientation du corps dans l'espace, sens de l'équilibre).

En mouvement, les forces externes se combinent aux forces internes du corps et produisent un travail que l'on décrit parfois comme **l'énergie** ou la **puissance**.

La notion de **force verticale** est donc relative à l'organisation du corps dans l'espace et à ses appuis.

D'autres notions sont spécifiquement liées aux mouvements aériens.

L'inertie est également une notion utilisée en biomécanique. Le **moment d'inertie** caractérise la répartition de la masse du corps **autour d'un axe de rotation**. Dans un mouvement, il dépend de la masse, de la forme, de la distribution de masse par rapport à l'axe de rotation. Sa grandeur est invariable et se mesure en kg·m².

Dans un mouvement aérien, plus on est éloigné de l'axe du corps, plus le moment d'inertie est important. Plus le moment d'inertie est grand, plus il est difficile de mettre le corps en rotation.

Dans un mouvement aérien, **la trajectoire du centre de gravité dessine une parabole**. En l'air, le corps est soumis à la loi de la **conservation du moment cinétique**. La quantité de mouvement de rotation au moment du décollage reste constante jusqu'au moment de l'atterrissage. En jouant sur l'organisation des segments (rotations, inertie) on peut induire une modification de l'organisation du corps dans l'espace et de la vitesse de rotation, mais on ne peut pas augmenter la vitesse ou la durée globale du mouvement.

La vitesse est la variation de déplacement d'un point en fonction du temps.

L'accélération est la variation de vitesse d'un point en fonction du temps.

Ces notions de biomécaniques sont souvent implicitement utilisées par les enseignants en arts du cirque. « Notre corps est une mécanique interne et externe », explique Patrick Mattioni. « Dans mon enseignement, elles sont présentes naturellement et sans jamais parler de "gravité", "verticalité" ou en termes de "couple de rotation" ou "d'énergie potentielle". Le principal est de faire ressentir à la personne que l'on entraîne, les sensations du geste juste. À travers des mises en situation, l'artiste comprend, se construit naturellement et fait travailler sa mécanique, ou son corps, d'une manière efficace par rapport à son ressenti. »

L'ESSENTIEL

- **La posture** est le maintien actif des différents segments du corps dans l'espace.
- **L'axe vertical** est une direction dans l'espace (un vecteur) et une force.
- **Le centre de gravité, centre de masse ou centre d'inertie** est un point imaginaire au croisement des centres de gravité de tous les segments du corps, il évolue en fonction de l'organisation de ces segments.

POUR ALLER PLUS LOIN

Éléments pour une bibliographie sur l'analyse scientifique des postures et figures acrobatiques

Tony Smith, *Biomécanique et gymnastique*, Paris, P.U.F., 1991.

Mathieu Boucher, Arnaud Decatoire, Ridha Jeddi, « Description mécanique de la gestion proprioceptive du dégrouper lors d'un salto arrière », *Staps*, n° 62, 2003, pp. 89-106.

Patrick Lacouture, et.al., « Energetic requirement of three gymnastic takeoff techniques from the floor », *Journal of human movement studies*, n° 36 (5), 1999, pp. 237-251.

Raphaël Dolléans, et.al., « Psychological processes involved during acrobatic performance, a review », *Sport Science*, n° 4 (1), 2011, pp. 19-29

Spiros Prassas, Young Hoo Kwon, « Biomechanical research in artistic gymnastics: a review », *Sports Biomechanics*, volume 5, n° 2, 2006, pp. 261-291.

Henryk Król, Wadys Minarsky, « Effect of increased load on vertical jump mechanical characteristics in acrobats », n° 12 (4), 2010, pp. 33-37.

Clément G, Rézette D, « Motor behavior underlying the control of an upside-down vertical posture », *Experimental Brain Research*, n° 59 (3), 1985, pp. 478-484.

Gabriele Wulf, « Attentional focus effects in balance acrobats », *Research Quarterly for Exercise and Sports*, n° 79 (3), septembre 2008, pp. 319-325.



Verticalité, pesanteur et gravité : du discours scientifique au langage poétique

On associe aisément le cirque à la verticalité et à la gravité. Au-delà de ces mots, c'est tout un imaginaire qui se dessine : le mythe de l'envol, le vide, la peur, l'inversion des repères, la transformation...



La littérature, l'art, la philosophie se sont intéressés aux figures du cirque, tantôt fascinantes, tantôt effrayantes. À l'heure actuelle, les recherches en anthropologie du geste ou en analyse du mouvement cherchent à analyser ces pratiques et à en comprendre les principes. À partir de certains discours et recherches, nous tenterons de présenter quelques unes de ces réflexions.

Au début de la décennie 1990, le chorégraphe canadien Edouard Lock rêve à voix haute : « Un jour, dit-il, on fera des chorégraphies sans gravité et on se demandera comment on arrivait autrefois à créer des chorégraphies où chaque saut entraînait une chute. »¹ La gravité, la verticalité, la pesanteur suscitent questions, fascinations, explorations diverses et variées. Quels sont les discours qui ont été produits sur ce thème dans différents champs ? Regardons du côté de l'analyse du geste, de l'esthétique, des sciences humaines et sociales ou de l'histoire culturelle des pratiques physiques et artistiques.

PETITE HISTOIRE DES DÉFIS GRAVITAIRES

Dans un article intitulé « Le spectacle vivant, arène de la modélisation », Sally Jane Norman relate l'apparition dans les années 1870 des premiers numéros de trapèze volant : « Ce dispositif permet à Léotard [*Jules Léotard, l'un des*

premiers trapézistes français] d'évoluer dans un espace aérien, en adoptant un mode de déplacement normalement impossible ; il atteint ainsi le statut de ce que l'on pourrait appeler **le corps impossible** ».² Cette recherche d'un « corps impossible », qui défie donc la gravité et oublie la verticalité est-il le modèle de la figure circassienne ?

Que découvrons-nous dans l'histoire de *l'homo acrobaticus* ? Myriam Peignist, historienne et anthropologue, spécialiste de l'acrobatie, explique que l'histoire révèle les multiples facettes d'un art du mouvement assez singulier, marqué du sceau de la créativité et traversé par une « beauté difforme ». Une histoire des « danses acrobatiques »³, de l'Antiquité à aujourd'hui, permet de voir comment le corps acrobatique a traversé les discours, changé de noms, de pratiques, mais a toujours été présent dans la littérature et les représentations. Des images de l'ancienne Égypte à celles de l'Antiquité, l'acrobate est celui qui rompt **l'ordre vertical**, tandis que les premières acrobaties aériennes voient le jour au XVI^e siècle (le premier traité d'acrobatie est celui d'Archangelo Tuccaro, *Trois dialogues dans l'art de sauter* paru en 1599). Bien que condamnés pas les pères de l'Église, acrobates et saltarins poursuivent leur quête du défi gravitaire. C'est en **s'échappant de la gravité** que le corps peut, métaphoriquement, échapper à l'ordre social,

1 Chantal Pontbriand, « Le corps flou, entretien avec Edouard Lock », *Parachute*, n° 64, Montréal, octobre, novembre, décembre 1991, pp. 6-13.

2 Sally Jane Norman, « Le spectacle vivant, arène de la modélisation du corps », in *Du corps au corpus technologique*, Actes des rencontres ODYSSUD, Blagnac, février 1996.

3 Myriam Peignist, « Histoire anthropologique des danses acrobatiques », *Corps*, n° 7, deuxième semestre 2009, pp. 29-38.

moral et politique. « Si le mot de *ballerine* renvoie au verbe « danser », celui d'*acrobate* insiste sur la saltation élançée, la contorsion et le « tour de hanche », relatifs à un moment ardent, d'où cette nuance entre « saltarine » et « ballerine »¹, poursuit Myriam Peignist. En effet, la racine grecque du terme renvoie à *akrobatos* (ἀκροβάτης), « celui qui marche sur la pointe des pieds ». L'acrobate n'adopte donc pas la démarche des hommes, il invente une autre manière de se mouvoir dans le plan vertical.

Tandis que prouesses et agrès se multiplient aux XVIII^e et XIX^e siècles, se dessine un « monde à l'envers » qui sera celui des acrobates et notamment des acrobates aériens. Petit à petit, c'est la force extraordinaire et la puissance divertissante des funambules et autres acrobates qui fascinent comme le remarque Guillaume Depping dans *Merveilles de la force et de l'adresse : agilité, souplesse, dextérité*, paru à Paris en 1866². À la même époque, peintres et poètes fascinés par les acrobates aériens ne cessent de les décrire et de les représenter. Dans son ouvrage *Portrait de l'artiste en saltimbanque*, Jean Starobinski souligne cette fascinante dualité de l'acrobate aérien, qui préoccupe les artistes de tout le XX^e siècle, jusqu'à Guillaume Apollinaire qui, dans un texte poétique à propos du tableau *Les saltimbanques* (1905) de Pablo Picasso, parle d'une « Agilité difficile »...³

Aussi, le travail sur la verticalité et la gravité dans les aériens n'est-il pas qu'affaire de forces... Alors, pour tenter de le comprendre, pourquoi ne pas regarder du côté de la sensation du corps et du geste.

LA GRAVITÉ, AMIE OU ENNEMIE DE L'ACROBATE ?

Hubert Godard, chercheur en analyse du geste, a théorisé et analysé ce rapport mi-conflictuel, mi-amical entre le corps et la gravité terrestre dans le but de déterminer les paramètres, à la fois fonctionnels et expressifs qui se trament derrière notre posture et nos gestes. D'un point de vue symbolique, il parle de la construction du geste dans un **axe terre-ciel** déterminant notre conscience du corps. Pour lui, ce « dialogue avec la gravité » constitue notre

identité gravitaire. Notre posture est porteuse de notre histoire, de nos affects. « À l'orée de chaque posture, de chaque geste, se dessine en filigrane l'organisation psychocorporelle qui a fondé notre relation particulière à la *verticalité*, à la *gravité* »⁴, nous dit Hubert Godard. Dès lors, jusqu'où peut-on défier la gravité. Quelles sont les perturbations provoquées par ce geste ?

La posture, c'est aussi le tonus, que l'on croise dans de nombreuses pratiques somatiques et méthodes d'analyse du mouvement (l'Eutonnie, la méthode Alexander, le Body Mind Centering®, la théorie *Effort* chez Laban) et qui participe au travail de **verticalisation**. Benoît Lesage, chercheur et psychomotricien, explique que : « C'est à partir du poids confié à un support que s'informe le corps, dont il faut rappeler qu'il n'est pas une donnée, mais un processus. Sa construction se joue dans la rencontre et l'interaction, avec l'entourage, bien sûr, mais aussi avec l'environnement physique, en particulier le support ».

L'appui est donc central dans ce processus de verticalisation, réduire l'appui, le modifier, comme on le fait sur les agrès de cirque, c'est aussi modifier sa propre verticalité.

DE LA FIGURE...

Le passage vers la figure acrobatique constitue un changement de paradigme symbolique, mais aussi neuromusculaire, comme le rappelle Philippe Goudard qui parle d'une **virtuosité** invitant **au dépassement d'un univers de référence** : « Ils peuvent être aussi des référents posturaux, cognitifs ou comportementaux. Ainsi, la station debout sert de référent pour la contorsionniste ; et le comportement, adapté à une situation ou à un usage, représente un repère dont l'acteur s'éloigne de façon burlesque. Le talent et la virtuosité des artistes résident dans leur capacité à s'écarter le plus possible de l'état stable pour faire apparaître postures et figures. »⁵ Hors de, contre, avec, malgré, à travers la gravité sont autant de modalités qui révèlent les rapports complexes du geste acrobatique à la pesanteur. En effet, afin de nous maintenir à la verticale, les muscles antigravitaires, qui maintiennent la posture, sont sans cesse sollicités. Cette sensation se construit à travers la prise de conscience du

1 Myriam Peignist, « Inspirations acrobates », *Sociétés*, n° 81, De Boeck Université, troisième trimestre 2003, p. 23.

2 Guillaume Depping, *Merveilles de la force et de l'adresse : agilité, souplesse, dextérité. Les exercices de corps chez les anciens et les modernes*, Paris, Bibliothèque des Merveilles, Librairie Hachette et Cie, 1886.

3 « On ne peut pas confondre ces saltimbanques avec des histrions. Leur spectateur doit être pieux, car il célèbre des rites muets avec une agilité difficile... », Guillaume Apollinaire, texte de 1905, cité par Jean Starobinski, *Portrait de l'artiste en saltimbanque*, Paris, Gallimard, coll. « Arts et Artistes », nouvelle édition, 2004, p. 100.

4 Hubert Godard « À propos des théories sur le mouvement », *Marsyas. Revue de pédagogie musicale et chorégraphique*, n° 16, dossier « Le corps qui pense », Paris, Cité de la Musique, décembre 1990, p. 19.

5 Philippe Goudard, *Le cirque entre l'élan et la chute. Une esthétique du risque*, Saint-Gély-du-Fesc, Éditions espaces 34, 2010, p. 44.

détail de chaque appui et permet de reconstruire la **sensation verticale**, même en posture inversée: «Les extrémités du corps sont dynamiques, ce ne sont jamais des membres anatomiques statiques, des zones fixes. [...] Les points critiques, les points-clés d'équilibration, les points pivots de coordination et de sensibilité sont plus subtils. Ce sont des micro-points, des points *discrets*.»¹

... À LA SUSPENSION

Conscience du poids, tensions, la suspension n'est pas un état de relâchement, c'est un état de vacillement résultant d'une régulation tonique adéquate à la situation. La sensation de cet état est toujours complexe à décrire. Elle est en effet liée au **poids**, à la **sensation de l'espace**, à l'**orientation du corps**. Or, il se trouve que, dans la littérature, l'une des métaphores les plus utilisées pour décrypter l'état suspensif est justement celle du vol. Dominique Dupuy, danseur et pédagogue en parle ainsi ²: «Quittant sa prétention à se tenir debout sur la verticale, qui a fait de lui l'homme que l'on sait, le *volateur* abandonne son corps à l'espace, dans un double plongeon, où l'ascension est un précipité à l'envers et la *descension* une escalade inverse et dans une immersion quasi sans limites. Il faut, pour y réussir, que la station debout ne soit pas le seul apanage de la gravité, mais que chaque élément du corps puisse y être à tout moment confronté par lui-même, dans son vol propre.»³ N'est-ce pas ce que recherche l'acrobate aérien? Aller encore plus loin dans ce qui nous fait sortir de nos **habitus gravitaires**: quelque chose qui nous échappe des mains, le fait de rater une marche, grimper sur un mât ou une corde, se suspendre à un trapèze ou à un cerceau; du plus petit degré de déplacement au plus grand.

Car du côté de la réception, ou plutôt de ce qu'on nomme l'empathie kinesthésique, il y aurait aussi beaucoup à dire. Il existe un paradoxe des aériens, nous dit Peta Tait, «L'art des aériens éveille un imaginaire de la part des artistes travaillant dans d'autres champs, de la part des philosophes, et, bien que les corps aériens soient

souvent décrits comme donnant une impression d'être insubstantiels, la matière physique de l'acrobate aérien lui vient d'un entraînement physique intense.»⁴ Tandis que le corps apparaît léger et suspendu pour le spectateur, pour l'acrobate il n'en n'est pas moins en résistance, en tension, musculaire et ancré.

DE NOUVEAUX REPÈRES

Aujourd'hui, les recherches en analyse du mouvement et sur les aspects cognitifs de la performance permettent de «modéliser» ce qui se passe au cours de **ces changements de posture**. Pour les mouvements acrobatiques, on parle d'**habiletés fermées**, c'est-à-dire que ces mouvements sont exécutés dans un environnement stable dénué de toute incertitude, par opposition aux habiletés ouvertes pour lesquelles l'adaptation est constante (les sports d'équipe, par exemple). Même si cette approche est à nuancer, elle permet de comprendre comment les acrobates, aériens notamment, gèrent un tel **déplacement des repères posturaux** habituels. Les travaux de Denis Hauw en neurosciences cognitives montrent que les acrobates construisent principalement leur image à partir de la position de certaines parties du corps dans l'espace leur permettant de retrouver des repères tout en changeant d'orientation⁵. Par ailleurs, au cours d'une rotation aérienne, les acrobates vont utiliser différents réflexes impliquant les systèmes neurobiologiques pour se stabiliser (la vision, le système vestibulaire...); les stratégies sont nombreuses. Mais, l'analyse peut même aller au delà car les acrobates sont aussi soumis à des **environnements mouvants**. Leurs stratégies pour effectuer une même figure vont varier d'un moment à l'autre, pour Denis Hauw, «Chaque performance acrobatique peut donc être envisagée comme un accomplissement singulier qui n'est possible que par des ajustements spécifiques aux effets des actions accomplies par l'acrobate lui-même. En réalisant sa performance, il crée une situation qui n'est pas totalement connue.»⁶ Un inconnu pour l'acrobate autant que pour le spectateur...

1 Myriam Peignist, «Acrobaticus et corps des extrémités», source: Directory of Open Access Journals, URL de référence: <http://www.doaj.org/doi/func=abstract&id=460456> [En ligne].

2 Dominique Dupuy, «Danser outre. Hypothèses de vol», *Io, revue internationale de psychanalyse*, n°5, «Etats de corps», Ramonville Saint-Agne, Éditions Erès, premier semestre 1994, p.45.

3 *Ibid.*, p.47.

4 Peta Tait, *Circus Bodies. Cultural identity in aerial performance*, Routledge, London & New-York, 2005. «(...) Aerial artistry inspires imaginative response from artists working in other fields and from philosophers, and although mid-air aerial bodies are frequently described by them as leaving an impression of insubstantiality, the substance of aerial performance comes from intense physical training.», p.2.

5 Denis Hauw, «Activités gymniques et acrobatiques. Recherches et applications», *Revue EPS*, n°25, 1996, pp.65-76.

6 Denis Hauw, «Comprendre l'organisation du geste acrobatique», *L'acrobatie*, Éditions EPS, 2010, pp.45-64.

LA SENSATION DU VIDE

Le jeu avec la gravité oscille entre la peur du saut dans le vide et la jouissance du déséquilibre. Par empathie kinesthésique, le spectateur fait face à un corps qui joue sur sa capacité émotionnelle à recevoir ou percevoir ce jeu avec la gravité. Pourtant, comme le rappelle Magali Sizorn, sociologue et spécialiste des arts du cirque, à propos du trapèze, bien des différences de perception existent entre celui qui est haut et celui qui le regarde... « Images d'Épinal de la trapéziste ou souvenirs d'un frisson ressenti lors d'un numéro de trapèze volant, la légèreté et la possibilité d'un envol perçus marquent la différenciation fondamentale entre celui qui évolue là-haut et celui qui regarde en bas. »¹

La peur, l'inhibition, le rapport ambigu à la pesanteur, l'ivresse ou le vertige sont autant d'éléments à prendre en compte dans un geste qui nous projette hors des référents de notre verticalité.

Du point de vue de l'esthétique, l'exploration verticale met en jeu ce que Francine Fourmeaux, chercheuse en sociologie et en anthropologie, nomme une « **esthétisation du frisson** »² envisagée comme une recherche de la mise en danger du corps à travers le vertige de la [possible] chute. Du point de vue d'un spectateur, l'utilisation de la hauteur « l'inscrit dans la dimension unique et troublante d'une énigmatique dramaturgie du vide »³. Une impression de vide suscitée par un dispositif scénographique, par un geste, par une image, un parti-pris dramaturgique. Le spectacle aérien renvoie à l'imaginaire du vide... Même lorsque la prise de risque n'est pas première, la moindre figure défiant la gravité fait ressentir au spectateur la présence d'un vide immense; celui de cette posture, hors gravité, qu'il ne connaît pas.

L'ESSENTIEL

- L'analyse historique des danses acrobatiques montre que l'acrobate est souvent représenté comme celui qui rompt **l'ordre vertical** (posture humaine) et cherche à **défier la gravité**. Les représentations des artistes aériens, notamment, oscillent entre fascination pour la force et la peur de la fragilité et de la précarité de celui qui s'échappe de sa condition humaine.
- D'un point de vue symbolique, le geste se déploie dans un **axe terre-ciel** déterminant notre conscience du corps. C'est ce qui constitue notre **identité gravitaire** à travers notre verticalité. Notre posture est ainsi porteuse de notre histoire, de nos affects. Modifier cet ordre gravitaire crée donc un trouble dans le geste.
- D'un point de vue esthétique, **l'exploration verticale** met en jeu ce que Francine Fourmeaux nomme une « esthétisation du frisson », qui fait souvent partie, à différents niveaux, de la dramaturgie du cirque. Dans le domaine de l'architecture et de la scénographie, **la verticalité marque l'intensité**, tandis que le circulaire marque la durée.

◇ Le spectacle aérien renvoie à l'imaginaire du vide...
◇ Même lorsque la prise de risque n'est pas première,
◇ la moindre figure défiant la gravité fait ressentir
◇ au spectateur la présence d'un vide immense;
◇ celui de cette posture, hors gravité, qu'il ne connaît pas.

1 Magali Sizorn, « Une ethnologue en Trapèze. Sport, art ou spectacle? », *Ethnologie française*, vol.38, 2008, pp.79-88.

2 Cette expression fait référence à un article de Francine Fourmeaux, « Le nouveau cirque ou l'esthétisation du frisson », *Ethnologie française*, n°36, vol.4, « Sports à risque, corps à risque? », 2006, pp.659-668. L'auteure voit en effet se dessiner dans les formes contemporaines du cirque la mise en scène d'un risque qui n'est plus tant physique qu'esthétique. L'action est sans doute moins virtuose que la sensation qu'elle provoque dans le corps du spectateur.

3 Marc Moreigne, « Une dramaturgie du vide », *Art Press*, hors-série n°20, *Le cirque au-delà du cercle*, 1999.

POUR ALLER PLUS LOIN

Éléments pour une bibliographie sur la verticalité, la gravité et la pesanteur au cirque à travers l'esthétique et les sciences humaines et sociales

Chalanset Alice (dir.), *Légèreté: corps et âme, un rêve d'apesanteur*, Autrement, Paris, 1996.

Fourmeaux Francine (dir.), *Aux limites de soi les autres. Enquêtes en sciences sociales*, Éditions Persée, 2011.

Keen Sam & Worden John, *Learning to Fly: Trapeze, reflections on Fear, Trust and the Joy of Letting Go*, New-York, Broadway Book, 1999.

Lartigue Pierre, *La course aux trapèzes volants... L'exploit de Jules Léotard*, Les Presses de la Tarasque, 2009.

Le Breton David, *Passion du risque* [1991], Paris, Métailié, coll. « Sciences Humaines », troisième édition mise à jour, 2006.

Sizorn Magali, *Trapézistes. Ethnosociologie d'un cirque en mouvement*, Presses universitaires de Rennes, collection « Des sociétés », 2013.

Starobinski Jean, *Portrait de l'artiste en saltimbanque*, Paris, Gallimard, coll. « Arts et Artistes », nouvelle édition, 2004.

Streb Elisabeth, *How to become an extreme action hero*, introduction de Peggy Pelhan, City University of New York, The Feminist Press, 2010.

Tait Peta, *Circus Bodies. Cultural identity in aerial performance*, Routledge, London & New-York, 2005.

Arts de la piste, n° 4, « Les aériens », février 1996.

Arts de la piste, n° 26, « L'art du trapèze », octobre 2002.





MÉTHODES ET EXPÉRIENCES

Confronter, expérimenter à l'épreuve des corps

02



Espaces, seuils, passages : du sol à l'agrès

« La verticalité », explique Roberto Magro, « c'est surtout un passage entre deux niveaux ». Sa proposition d'atelier de pratique semble en effet aller dans ce sens en explorant les espaces « entre » : entre le sol et l'agrès, entre le corps et l'agrès, entre les figures... En travaillant en improvisation à partir de tasks ou de consignes verbales, il met en jeu la continuité de l'espace à travers le corps.



Pour s'échauffer, Roberto Magro propose le verbe d'action « s'étirer » et la consigne « passer à travers les positions ». Au sol, puis sur l'agrès, les pratiquants explorent ce *continuum* sans jamais s'arrêter. Le mouvement ne s'attache donc pas à reproduire une technique sur le trapèze, le mât ou la corde, mais il recherche plutôt une qualité de geste, un état de corps, tout en se préparant physiquement et artistiquement. Le pédagogue propose ensuite trois portes d'entrées dans le mouvement : le rythme, les niveaux, et les parties du corps. Ces trois axes sont bien sûr combinables entre eux, pour complexifier l'improvisation. Le travail mène à des chemins inhabituels, des postures insolites en cherchant à rompre avec la logique de la figure et la temporalité qui en découle.

▶ En images

Chapitre 1, « Un training créatif », atelier de Roberto Magro

OUTILS

Qu'est-ce qu'une task ?

La notion de *task*, en improvisation, a été développée par la danseuse et chorégraphe Anna Halprin, aux États-Unis, dans les années 1950 puis reprise par de nombreux danseurs post-modernes dont Yvonne Rainer. Dans ce contexte, la *task* permet l'invention de mouvements concrets, immédiats, sans but expressif. Aujourd'hui, plus généralement, on peut dire qu'une *task* est un inducteur du mouvement. Dans une improvisation, elle peut prendre la forme d'une consigne imaginaire, physique, renvoyer à une matière, une sensation, une partie du corps, une action concrète, etc.

« Quand je parle de courir,
je ne dis pas comment et où courir »

ANNA HALPRIN

Anna Halprin parle également de trois niveaux de conscience dans le mouvement : le niveau **physique** (anatomique, physiologique), le niveau **émotionnel** (kinesthétique) et le niveau **mental** (relatif à l'imagination). Les *tasks* d'improvisation alternent ou combinent ces différents niveaux.

Source : Anna Halprin l'explique dans le DVD-Rom, *Dancing Life / Danser la vie*, Bruxelles, éditions Contredanse, 2014. Nous soulignons.

MAINTENIR UN LIEN ENTRE LE SOL ET L'AGRÈS

Au cours de chaque exercice proposé, Roberto Magro demande de travailler sur le passage entre le sol et l'agrès. Ce travail «entre» les niveaux permet de décomposer et de recomposer le geste. Il insiste sur les zones de transition, il pointe des détails dans notre rapport à la verticalité : le regard posé sur l'agrès, la préhension, la place des mains, le moment où le poids se soulève du sol, etc. Pour Roberto Magro, cette conscience se développe dans un aller-retour constant entre le sol et l'agrès. Comprendre les exercices au sol pour passer à l'agrès, revenir au sol, remonter et inversement. Il s'agit de maintenir perpétuellement le lien entre le sol et l'air, de le passer par la verticalité et d'en ressentir les effets.

L'exploration est continue tant dans le temps que dans l'espace. Ceci a pour effet de solliciter la physiologie des pratiquants – notamment la force, l'explosivité – mais surtout l'endurance (capacité aérobie et endurance musculaire contre la fatigue). Mais, ils doivent également faire preuve de créativité, pour réinventer sans cesse la situation d'improvisation et leur lien avec l'agrès.

◇ Il s'agit de maintenir
◇ perpétuellement
◇ le lien entre le sol et
◇ l'air, de le passer
◇ par la verticalité et
◇ d'en ressentir les effets.

QUELQUES ÉLÉMENTS CONCRETS

Exercices proposés par Roberto Magro

Consigne n°1 : aller de haut en bas, en une seule fois. Monter. Redescendre.

Consigne n°2 : ajouter des niveaux intermédiaires. Le niveau A est au sol. Le niveau B, nous conduit de l'action de se mettre debout à l'extension maximale du corps dans la verticalité. Le niveau C, c'est sortir du sol en sautant ou en montant sur l'agrès, quitter ses appuis.

Comment, dès lors, aller du niveau A au niveau B, ou du niveau A au niveau C ?

Consigne n°3 : transférer sur l'agrès. Comment aller du niveau A au niveau B, ou du niveau A au niveau C, en une seule fois, sans s'arrêter, en gardant le même tempo ? Par exemple, sur un trapèze fixe, le niveau A se situe en-dessous de la barre, le niveau B sur la barre, et le niveau C au niveau des cordes.

Faire la même chose plus vite,

Faire la même chose plus lentement,

Garder le rythme,

Garder l'allongement et la fluidité même

lorsqu'on va vite,

Ne pas regarder l'agrès,

Ne pas regarder ses pieds,

Garder la mémoire de l'objet même lorsqu'on l'a quitté.

À partir de l'atelier proposé par Roberto Magro avec plusieurs participants lors de la session de formation continue, «Verticalité, pesanteur et gravité», 30 mars 2015.

▶ En images

Chapitre 1, «Un training créatif»

Séquence II. «Sur l'agrès», 13'54

Séquence III. «Le rythme», 16'25

Séquence IV. «Les musicalités et les silences», 31'09

Séquence V. «Les espaces et les niveaux», 34'33

Séquence VIII. «Du sol à l'agrès», 49'35

CHERCHER SES ESPACES DANS LE TRAVAIL DE LA VERTICALITÉ

Comment varier les rythmes tout en maintenant une forme de continuité ? Comment jouer avec le temps pour voyager entre les niveaux de hauteur, sur le sol ou sur l'agrès ?

Pour Roberto Magro, l'approche est organique. En apprenant à marcher à travers les niveaux au sol (bas, moyen, haut), on apprend à le faire sur l'agrès et on estompe la frontière entre ce qu'on fait en bas et ce qu'on fait en haut. S'approprier ces outils apprend aussi à étirer le temps et à travailler dans une globalité corporelle. Au cours des exercices, Roberto Magro propose de guider les pratiquants en leur indiquant des moments d'arrêt ou de silence dans des positions parfois fragiles. Le corps s'arrête dans une posture, parfois peu confortable, puis repart. Cette alternance de silences et de mouvements continus permet de travailler de haut en bas et de bas en haut en développant une matière physique créative, un parcours dans l'espace du corps et un trajet sur l'agrès.

Ces *tasks*, dispositifs et partitions peuvent être ensuite transférés dans les pratiques de chacun pour construire sa propre méthodologie ou en inventer de nouvelles.

Clare Anderson, par exemple, s'est intéressée aux notions d'espace et de partie du corps comme porte d'entrée dans le mouvement. Antonio Harris sur le mât chinois, retient le travail sur l'espace et les niveaux de hauteur. De son côté, Patrick Mattioni part de l'espace du corps. Il évoque à la fois l'importance de la maîtrise du geste technique et de le doter d'une intention, d'une projection dans l'espace général. Ce lien entre espace interne et espace externe rejoint la problématique de la relation entre le sol et la hauteur verticale. Un exercice proposé par Patrick Mattioni vient l'illustrer : « Dans la relation sol-mât, j'oriente mon travail pour lier les énergies que l'on met au sol et au mât (équilibrer les énergies, les dissocier). Je place par exemple une chaise sous le mât. L'étudiant démarre et finit toujours son travail sur la chaise. Petit à petit j'éloigne la chaise du mât et j'augmente ainsi l'espace entre la chaise et le mât. »

Dans ce travail, le passage d'une figure à l'autre devient plus important que la figure elle-même et permet de développer une autre sensation de la verticalité et de la gravité sur l'agrès.

ÉQUILIBRE, FRICTION, TENSION

Dans une même approche globale, Clare Anderson, explore ces notions en proposant quatre principes pour le mouvement : le transfert de poids, l'équilibre, les notions de tension ou friction avec l'agrès et l'idée du tempo et de la suspension.

L'équilibre se ressent comme un état entre les deux moments d'un **transfert de poids**. Clare Anderson propose donc d'attirer notre attention sur ce petit moment, qui requiert un travail technique pour se maintenir sur l'agrès mais qui peut aussi être saisi comme un espace créatif.

La friction / la tension sont deux termes utilisés par Clare Anderson pour décrire le rapport du corps à l'agrès, les forces de résistance et les forces de contact de l'objet sur le corps et réciproquement. Qu'est-ce qui permet le soutien pour maintenir une position, comment utiliser le moins de force possible pour maintenir ce lien ? Il s'agit donc encore une fois d'apprendre la gestion de ces passages, entre le corps et l'agrès, entre deux figures, entre deux états.

Identifier ces principes permet ensuite de construire un langage fait de **phrases** et non plus seulement de **séquences arrêtées** ou de **figures**. Tout en améliorant sa force, sa souplesse et sa technique, l'étudiant prend conscience de la finesse de son travail en aérien. À travers une meilleure incorporation des schémas fondamentaux, il peut ensuite détailler tous ces instants de seuils, de passage, qui font la spécificité de ces techniques ; il peut décomposer et recomposer la figure pour mieux la comprendre.

▶ En images

Chapitre 2, « Les principes de mouvements pour le développement des programmes d'enseignement », présentation de Clare Anderson

PAROLES DE PARTICIPANT-E-S

« Monter pour descendre... »

Conversation entre Michele Weaver et Isabelle Brisset, participantes à la session INTENTS « Verticalité, pesanteur et gravité ».

Isabelle Brisset est enseignante permanente spécialisée en fil à l'École nationale des arts du cirque de Rosny-sous-Bois (France). Formée à l'École du cirque d'Annie Fratellini, elle a été artiste de cirque pendant plus de dix ans en tant qu'acrobate et fil de ferriste.

Michele Weaver est directrice artistique, chorégraphe et designer et dirige la compagnie Stumble danceCircus. Formée à la corde volante et au trapèze double au National Centre for Circus Arts à Londres. Après y avoir été responsable des enseignements aériens, elle enseigne actuellement à Circomedia à Bristol (Royaume-Uni).

– **Michele** : Quand tu es sur la corde, il y a cette idée de monter pour descendre, et recommencer...

– **Isabelle** : Il y a un jeu avec ces notions et leurs symboliques. Dans le fait de « monter » ou de « se hisser », dans le rapport avec la gravité, la pesanteur. Descendre est comme une respiration.

– **Michele** : Les étudiants recherchent beaucoup cette idée de « descendre vers le haut... » J'aime bien cette idée. Ce n'est pas voler, c'est autre chose. C'est un vrai travail autour et avec la gravité et la conscience du corps.

– **Isabelle** : C'est aussi l'inversion, inverser les choses. Ce sont des espaces de jeux, pour tenter de défier ces notions là.

Comment alors, travailler le passage du sol à l'air ? Comment faire comprendre aux étudiants les écarts de sensations entre le sol et l'air ?

– **Isabelle** : La sensation, les appuis sont complètement différents. Si ton agrès est vertical, ton appui va être sur un axe vertical, ce n'est pas du tout la même chose que lorsque tu es au sol. La différence se vit avant tout. Après, il s'agit de savoir comment la vivre, obtenir une fluidité, rester dans le même rythme, ne pas marquer la différence ; mais il y a une différence. Tu n'es pas dans le même état. C'est aussi un état d'esprit.

– **Michele** : En étant artiste de corde volante, j'ai beaucoup étudié le poids. Là haut, c'est là où il y a le plus de poids, où il y a le plus de verticalité. Sur la corde, on essaie de sentir qu'on est vertical en sentant le poids sur les pieds. Dans l'enseignement cela m'amuse de travailler avec la ligne verticale en comprenant le poids, en travaillant avec le poids.

– **Isabelle** : Si tu t'ancres, tu peux grandir. Le poids ce sont les racines, et tu peux aller plus loin dans les branches. Ensuite, il y a des oscillations, des vibrations, des respirations.

L'ESSENTIEL

- **Le sol est souvent un élément essentiel pour parler de la verticalité**, c'est à partir du sol que l'on devient vertical, c'est la condition de l'être humain.
- Beaucoup de techniques de cirque sont verticales, la verticalité n'indique pas uniquement un **espace** mais aussi une **direction**.
- Il faut alors différencier la **verticalité** du **déplacement vertical**.
- Existe-t-il une **spécificité des agrès aériens**? Comment la définir? Où se situe-t-elle? Dans le **déplacement vertical**, la **préhension**, l'**appui**?
- Travailler sur les **transitions**, les modalités d'une **transposition** d'un mouvement dans différents espaces (le sol, l'agrès), c'est prendre conscience de ces deux grands principes que sont la gravité et la verticalité et en affiner la perception que nous en avons sur l'agrès aérien.

LECTURES

À propos du passage vers la verticale

À partir du travail de Sylvie Guillermin. Danseuse et chorégraphe établie à Grenoble, elle explore la verticalité en danse depuis son premier solo *La tête en l'air* en travaillant sur des agrès tels que le mât ou la perche. Au cours de cette recherche, elle collabore régulièrement avec des artistes de cirque. Ce récit relate l'expérience d'une danseuse sur un agrès vertical.

Verticaliser

«Au départ de l'apprentissage proposé par Sylvie Guillermin la sensation de hauteur verticale se développe dans cet espace rassurant qu'est le sol. Tout d'abord, en posant le corps entièrement relâché et appuyé au sol, la chorégraphe insiste sur la primauté du centre: muscles abdominaux, ceinture pelvienne, zone lombaire. Ma perception se déplace vers des endroits inexplorés; les exercices proposés ne me laissent pas le choix de prendre la force ailleurs que dans le bassin et j'essaie de relâcher bras et jambes pour qu'ils ne m'aident pas à passer d'une étape à l'autre. Car une fois sur la perche, il me sera impossible de tenir uniquement par les bras. Mais entre le sol et la perche, l'intervalle est immense. Une fois face à l'agrès, sa hauteur, sa rigidité, son étroitesse nous effraient et nous font perdre tout automatisme. Trouver la posture du corps, pieds et mains agrippés à la perche, assise ou bien suspendue par les bras pour tourner ou glisser, tenir par la force du bassin et remplir son dos est d'une difficulté démesurée et il est compliqué de trouver des espaces de repos.

[...]

Dans cette perte des repères gravitaires et posturaux, le corps littéralement, ne sait plus: est-ce une sensation de perte identitaire? Qu'est-ce qui me pousse, finalement, à retravailler ma danse à quatre mètres de hauteur?»

Extrait de «Transposition verticale. Récit d'un travail de la danse vers le cirque», Agathe Dumont, *Repères – cahiers de danse*, n° 21, «Le travail des danseurs», avril 2008, pp. 24-25.





Tempo, musicalités, poids et suspensions : trouver son rythme

LE POIDS ET LA FIGURE

Lorsqu'elle évoque le trapèze, Chloé Moglia aborde très vite la question du poids «notre technique, dit-elle, est porteuse de tout cela, elle parle du poids, de la légèreté, de l'envol et du risque de la chute... Une chose qui m'a beaucoup interrogée, c'est la question du poids et de la légèreté. La liberté est associée à la notion de légèreté et le poids l'est à une notion de responsabilité, mais ces deux notions ne peuvent pas fonctionner l'une sans l'autre; le trapèze est porteur de tout cela.»

Si le poids est un principe biomécanique que l'on peut facilement identifier, il est aussi porteur d'un imaginaire et d'une poésie qui rendent cette notion complexe à aborder.

Clare Anderson par exemple, place la notion de «transfert de poids» parmi les quatre principes physiques fondamentaux utilisés en aériens. Le poids structure le langage sur les agrès verticaux et permet d'aller au-delà d'une liste de mots mais plutôt vers l'idée de construire des phrases dans l'apprentissage; c'est un allié dans la construction d'une séquence ou dans l'improvisation. «Dans ma méthode», explique Roberto Magro, «il y a beaucoup d'exercices sur le poids. Par exemple, dans un exercice où l'on passe d'une posture à l'autre, on peut travailler sans les mains, pour chercher des compensations de poids dans le corps.» Comment alors, «sentir» le poids dans le vocabulaire des aériens et en faire un élément fondateur de la pratique?

OUTILS

Les principes et compétences physiques dans le travail des aériens

Clare Anderson

PRINCIPES ET DÉFINITION	DANS LES AÉRIENS	EXEMPLE DE FIGURE
Transfert de poids Déplacer le centre de gravité d'un point d'équilibre à un autre	Inclinaisons Rotations Transitions	Balancement debout
Équilibre Une répartition du poids permettant à se maintenir sans tomber	Mouvements sans les mains	Équilibre sur le dos
Friction/tension La résistance de l'agrès contre lui-même ou contre quelqu'un / La mise en tension les membres pour stabiliser une position	Blocages Chutes Suspensions	Amazonne
Tempo/ suspension La vitesse du mouvement / l'endroit ou le moment où le corps ne monte plus et ne descend plus	Battements Levées de jambe Chutes Rotations	Transition du groupé au carapé, sous la barre du trapèze

Source: Clare Anderson, «Le développement d'un programme en aériens», National Center for Circus Arts, présentation lors de la session de formation continue, «Verticalité, pesanteur et gravité», 31 mars 2015.

En images

Chapitre 2, «Les principes de mouvements pour le développement des programmes d'enseignement», présentation de Clare Anderson
Séquence II. «Situations pédagogiques», 5'19
Séquence III. «Autour des principes du mouvement», 10'02

En détaillant les principes physiques du mouvement, Clare Anderson explique que beaucoup de mouvements sont liés au poids ou au transfert de poids.

«**Une rotation par exemple, est une sous-catégorie du principe de transfert de poids. C'est un transfert de poids autour d'un point de pivot.**» Ainsi, le transfert de poids peut se définir très simplement comme le «**déplacement du centre de gravité d'une position en équilibre à une autre**» et sera mis en jeu dans les mouvements de rotation, d'inclinaison et de transition. En travaillant sur le poids, l'étudiant développe sa **conscience corporelle**, explique Clare Anderson. On peut ainsi développer des exercices où, par le travail sur le poids, l'étudiant trouvera d'autres chemins pour effectuer une même figure. Il ne cherchera pas à reproduire une forme mais bien à **sentir** la manière dont le poids se répartit entre ses membres et comment, par des transferts de poids, le corps peut basculer, changer son orientation, se renverser et traverser la forme plutôt que la figer.

▶ En images

Chapitre 2, «Les principes de mouvements pour le développement des programmes d'enseignement», présentation de Clare Anderson
Séquence II. «Situations pédagogiques», 5'19

Le poids est au centre de notre rapport à la gravité et tout le vocabulaire des aériens se décline finalement à partir de là : les actions de fouetter, monter, chuter, tourner, ne sont que des rapports différents au poids.

OUTILS

Un autre regard. La théorie Effort chez Laban, une analyse du mouvement

En 1947 le pédagogue et chorégraphe autrichien Rudolf Laban publie *Effort* au sein de sa théorie eukinétiq ue sur l'énergie et la dynamique du mouvement. Pour Laban il existe quatre phases dans le mouvement : l'attention, l'intention, la décision, la précision. *Effort* se rapporte à la phase d'attention qui anticipe le mouvement, c'est un «état tonique», une «disposition à agir».

La notion de poids est fondamentale dans sa lecture du mouvement.

Les paramètres d'Effort et leurs dynamiques :

Le poids : strong-ferme/light-doux

L'espace : direct-direct/flexible-flexible

Le temps : quick-soudain/sustained-soutenu

Flux : bound-contrôlé/free-libre

Pour Laban, ces quatre paramètres définissent huit actions fondamentales qui déterminent **huit rapports fondamentaux au poids**, à partir desquels on peut comprendre le mouvement.

Ces actions vont d'un maximum d'intensité «**lutter contre**», à un minimum d'intensité, «**s'abandonner à**»... **frapper** (*punching*), **fouetter** (*slashing*), **glisser** (*gliding*), **tordre** (*wringing*), **tapoter** (*dabbing*), **presser** (*pressing*), **épousseter** (*flicking*), **flotter** (*floating*).

Source : Rudolf Laban *La maîtrise du mouvement*, traduction française de Jacqueline Challet-Haas et Marion Bastien, Arles, Actes Sud, coll. «L'art de la danse», 2007.

◆ Le poids est au centre de notre rapport à la gravité
◆ et tout le vocabulaire des aériens se décline finalement
◆ à partir de là : les actions de fouetter, monter, chuter,
◆ tourner, ne sont que des rapports différents au poids.

LA SUSPENSION

Si la gestion du poids du corps implique de la force pour lutter contre la gravité, elle implique aussi du lâcher-prise.

Pour décrire cet état de corps, Clare Anderson utilise les principes de tempo et suspension. Le point de suspension, dit-elle, est celui où le corps ne va plus ni en haut, ni en bas. La notion de tempo, quant à elle, renvoie à la vitesse du mouvement ou à sa musicalité, ses accents, ses respirations, en lien avec le poids.

Chloé Moglia, quant à elle, raconte comment son parcours à travers les techniques de cirque puis à travers les arts martiaux lui a enseigné ce lâcher-prise. «J'ai beaucoup travaillé avec la force, avec mes muscles. Le trapèze ballant est une discipline qui peut être douloureuse. Dans cette perspective volontariste, je niais aussi l'aspect sensitif dans son ensemble. Le plus complexe sur l'agrès aérien est de sentir le **tenir-lâcher**, principe essentiel pour se mouvoir en l'air», explique-t-elle. Sa pratique des arts martiaux avec T. Baë, J-M Chomet, J. Kadian, lui permet d'aborder concrètement cette notion.

«Cette chose-là m'a semblée intéressante car elle me faisait sortir du «tenir tout» ou du «lâcher tout». Quelque chose s'articule entre tenir et lâcher. Travailler le tenu/lâché dans la succession ou travailler dans la juxtaposition, tenir fort d'un côté et relâcher de l'autre...»

La suspension se situerait donc dans cette gestion du poids entre **tenir et lâcher**.

Cette sensation aigüe du poids du corps est aussi une question de bien-être. Chloé Moglia explique la façon par laquelle, cet état lui permet de dompter la fatigue. Par le biais des pratiques martiales, elle entraîne son système nerveux afin de mieux réguler l'activité de son système musculaire. En lien avec le poids et la suspension, viennent s'ajouter les notions de **souffle**, de **conscience**, **d'attention**.

► En images

Chapitre 4, «La suspension»,
présentation de Chloé Moglia,
Séquence II. «Tenir-lâcher», 1'30
Séquence III. «Dormir dans les tractions», 4'17
Séquence IV. «L'attention», 6'33



QUELQUES ÉLÉMENTS CONCRETS

Tenir-lâcher

Entretien avec **Chloé Moglia**

« La complexité pour un trapéziste est de mettre en tension une épaule et de relâcher l'autre au même moment. Dans le système nerveux central, les deux épaules sont câblées ensemble. Or, apprendre à dissocier permet de tenir beaucoup plus longtemps. Tant qu'on ne s'est pas penché dessus, on n'imagine pas la difficulté qu'il y a à lâcher à l'intérieur, à stopper les intentions résiduelles. Au début de ce travail, on a l'impression que l'écueil, c'est que le relâchement soit de lâcher prise, mais en réalité ce n'est pas ça. C'est arriver à lâcher les endroits qui ne sont pas nécessaires pour que les autres puissent être très vifs, présents, plus efficaces. C'est ce qui fait qu'une régénération peut se faire à l'intérieur du mouvement.

J'ai repris ces principes que j'avais travaillés au sol, en les mettant en suspension puis j'ai réfléchi par exemple sur la façon de faire une traction. Avant, pour faire une traction, je contractais tout. J'ai commencé à nettoyer, à voir par où je commençais, la spirale des épaules, tenir et lâcher dedans. Au fur et à mesure, on rapproche ces deux actions.

Quand j'enseigne, je parle des tractions comme un exercice de relaxation. Je demande de dormir pendant les tractions, pour entraîner un effort énorme à un endroit et un repos énorme à un autre endroit, juste à côté. Relâcher est un effort énorme. C'est fou l'énergie qu'on perd pour faire cela. Ce que m'ont aussi donné les arts martiaux, c'est une conscience ternaire du corps. Par exemple, les pompes et les tractions ne sont pas binaires, ce ne sont pas des droites, il y a de la spirale dedans. Le vivant, l'ADN, tout est fait de spirales, il faut travailler en spirale. Même dans la colonne, il y a un sens qui fait monter et un sens qui fait descendre. »

Travailler son rapport à la force

Discussion entre **Clare Anderson** et **Antonio Harris**,
National Center for Circus Arts (Royaume-Uni)

« Il est possible de travailler avec les élèves sur des images mentales pour leur apprendre à ne pas toujours solliciter tous leurs muscles, mais à n'utiliser que trois ou quatre muscles pour effectuer un mouvement. On peut ainsi développer cette écoute et conscience du corps pour s'économiser et affiner le travail.

Pour trouver cela, par exemple, on peut travailler à différents pourcentages de sa force. 20 %, 40 %, 80 %, 100 %. On s'aperçoit alors qu'on peut effectuer le même mouvement avec beaucoup moins de force simplement en portant son attention au bon endroit et en contractant les bons muscles. »

« Au début, dans une discipline qui requiert beaucoup d'engagement musculaire comme le mât chinois, on ne sait pas, on fait. Puis, on apprend à comprendre ce que l'on fait. Enfin, nos décisions deviennent conscientes. Tout ceci est lié à la conscience du poids, du point de suspension, à la musicalité, l'attention portée à des éléments-clefs, de même qu'une connaissance anatomique, par exemple, qui aide à comprendre le mouvement et à prendre conscience de ce que l'on est en train de faire. »¹

◇ On s'aperçoit
◇ qu'on peut effectuer
◇ le même mouvement avec
◇ beaucoup moins de force
◇ simplement en portant
◇ son attention au bon
◇ endroit et en contractant
◇ les bons muscles.

1 Pour aller plus loin : Jean-Christophe Seznez, *Économie de l'effort*, Paris, Éditions Désiris, 1996.

LE TEMPO

Dans le travail sur l'agrès, comment lier le travail physique et le travail sur les **qualités** du geste? Pour Patrick Mattioni, le geste se travaille musicalement à tous les niveaux: «Ce qui pour moi, est important dans notre pratique est le tempo, le rythme et la musicalité que l'on donne à l'exercice effectué. Son poids, son corps, la suspension, la gravité, la pesanteur... sont avec la préparation physique les outils pour réaliser le geste juste. Prendre conscience de tous ces paramètres nécessite un long travail. Tempo, rythme et musicalité sont la base de mon travail au mât, et la préparation physique est l'outil indispensable à la progression. Sur les agrès, je fais un travail avec charge, sans charges et je fais varier les dynamiques (force, explosivité, endurance...).».

Ainsi, la musicalité se travaille tant dans le muscle que dans les processus attentionnels.

Comme nous l'avons vu dans l'approche des aériens proposée par Clare Anderson, le **transfert du poids** est le principe majeur, c'est le déplacement du centre de gravité pour rester stable.

L'**équilibre** est une position maintenue entre deux transferts de poids.

La **friction** s'ajoute comme un soutien pour conquérir la gravité.

La **tension** utilise une force pour se stabiliser.

Une fois ces principes compris, on peut les varier pour créer des mouvements plus complexes ou difficiles. En ajoutant les notions de **tempo et de point de suspension**, les principes deviennent plus complexes à maîtriser et nécessitent un contrôle moteur et une conscience du mouvement plus fins. Il s'agit alors de composer avec des **silences** (un *freeze*), des **accélération**s ou **crescendo** (une chute), soit d'autres façons d'envisager la figure.

On pourrait, explique Clare Anderson, établir différentes manières d'effectuer ces mouvements fondamentaux et envisager les différentes manières de les lier entre eux, imaginer **les transitions** qui créent la phrase et son tempo.

QUELQUES ÉLÉMENTS CONCRETS

Mise en jeu des principes du mouvement pour un étudiant débutant sur la corde

Par Clare Anderson

PRINCIPES	FIGURES
Utilisation du transfert de poids pour monter	Grimper basique
Utilisation du transfert de poids pour se renverser	Renversement sur corde
Utilisation du tempo pour bloquer le genou au dessus des mains dans une figure inversée	Jambes en demi-porteur
Utilisation de la tension et de la friction pour se maintenir sur la corde	Mains en demi-porteur ou montée
Utilisation de la friction , du transfert de poids et de l' équilibre pour enrouler et bloquer la corde au niveau des hanches	Blocage des hanches
Utilisation de la suspension	Passage du drapeau à l'équilibre facial
Utilisation plus avancée de la suspension	Point de rotation pour les chutes ou roues, Balancé pour l'équilibre sur le dos

Source: Clare Anderson, «Le développement d'un programme en aériens», National Center for Circus Arts présentation lors de la session de formation continue, «Verticalité, pesanteur et gravité», 31 mars 2015.

On peut retrouver ces principes dans toutes figures pratiquées en aériens, ils sont à comprendre et à faire sentir pour les interpréter musicalement et pas uniquement techniquement.

LA MUSICALITÉ

Au-delà de l'aspect technique, travailler sur le **tempo et le point de suspension**, c'est aussi travailler sur la **musicalité** du geste, particulièrement explorée par Roberto Magro. À travers les quatre principes proposés – **espace, niveaux, lignes du corps, rythme** – la question de la musicalité est abordée de différentes manières.

Comprise comme une musique à l'intérieur du corps, la musicalité dépend de la manière dont un artiste pose ses appuis, de son rapport au poids, à l'agrès, la manière dont il bouge sa main ou son pied, la manière dont il place son regard dans l'espace.

Cette dimension est donc subjective, mais Roberto Magro propose de **l'intégrer pleinement au processus de préparation physique en concentrant son attention sur cette dimension et en l'intégrant dans des séquences d'improvisation** (où des tâches «physiques» permettent de chauffer le corps).

QUELQUES ÉLÉMENTS CONCRETS

Commencer par la marche

Un exercice proposé par **Roberto Magro**

1. Marcher, régulièrement, sans jamais regarder le sol, garder un regard panoramique
2. Essayer de sentir le poids, de garder le poids, sans pour autant marquer l'appui
3. Marcher. S'arrêter. Accélérer le rythme de la marche en gardant cette qualité
4. De plus en plus vite
5. S'arrêter, repartir
6. Continuer à porter attention au poids des pieds
7. Travailler sur les rythmes, *crescendo* et *decrescendo*
8. Explorer des degrés de vitesse, de + 6 degrés à - 6 degrés
9. Descendre ou monter par 0,5 degré
10. Travailler la musicalité

Transposer sur l'agrès

À partir de l'atelier proposé par Roberto Magro avec plusieurs participants lors de la session de formation continue, «Verticalité, pesanteur et gravité», 30 mars 2015.

En images

Chapitre 1, «Un training créatif», atelier de Roberto Magro

Séquence III. «Le rythme», 16'25

Séquence IV. «Les musicalités et les silences», 31'09

◇ Comprise comme une musique à l'intérieur du corps,
◇ la musicalité dépend de la manière dont un artiste
◇ pose ses appuis, de son rapport au poids, à l'agrès,
◇ la manière dont il bouge sa main ou son pied,
◇ la manière dont il place son regard dans l'espace.

« La musicalité comme phrasé des relations tressées entre l'espace et le temps »

Jean-Christophe Paré dans *Repères-cahier de danse*, n° 20, novembre 2007

« Je danse avec ma corde », disait une étudiante du Lido à Marie-Céline Daubagna, directrice pédagogique de l'école. N'est-ce pas l'expression d'une forme de musicalité ? Dès lors, comment et quand la travailler ?

Pour Marie-Céline Daubagna, on peut déceler des éléments de cette musicalité dans le premier contact de l'artiste avec son agrès : « Cela peut être dans le toucher, la manière dont ils vont accrocher... Si c'est une préhension vraiment investie, on sent qu'il se passe quelque chose de vrai. Rien que cela peut raconter beaucoup de choses. Parfois il ne se passe rien, tout est dans « le petit », la façon dont on est là. »

La musicalité du geste circassien surgit donc de l'infiniment petit et la travailler, c'est avant tout l'intégrer comme **principe conscient**, comme **attention**, dans un entraînement ou dans le travail de technique.

La musicalité du geste peut aussi être travaillée à partir **d'images**, témoigne Antonio Harris. En cherchant à travailler un même mouvement en empruntant **différentes émotions** ou en jouant différents personnages, en donnant des **défis** à l'étudiant et en laissant le mouvement se faire à travers ces différents états, on développe aussi une attention particulière à la physicalité et à la musicalité. Enfin, la qualité du phrasé peut aussi dépendre du **focus attentionnel** de l'élève.

OUTILS

Les focus attentionnels

La notion de focus attentionnel est largement utilisée en sciences du sport. Les travaux de différents chercheurs ont montré que, selon l'endroit où se porte l'attention de l'athlète ou de l'élève, la performance est différente. Liée à l'apprentissage, la notion de focus attentionnel renvoie aux différents processus neurocognitifs en jeu dans la réalisation d'une action.

Les différents types de focus vont induire un rapport différent au geste et surtout influencer largement la performance.

Les types de focus

Le focus interne est le plus souvent utilisé dans l'apprentissage.

La consigne donnée pour effectuer un geste renvoie en priorité à l'anatomie, à des éléments biomécaniques, une partie du corps par exemple.

Le focus externe peut-être proximal ou distal. Il va donner une indication en relation avec le mouvement et peut être de différentes natures : une sensation, une image, un repère dans l'espace, un support extérieur (l'agrès, par exemple), la musique...

*Les études de la chercheuse Gabriele Wulf montrent notamment que le travail sur les focus **externes** augmentent de plus ou moins 10 % les performances d'un athlète. Si **le focus interne** favorise la vitesse d'exécution, la force ou encore la capacité d'adaptation, **le focus externe** permet une plus grande précision motrice et un apprentissage plus rapide. Dans le cas des activités physiques et artistiques comme le cirque, il permet aussi de développer les qualités du mouvement, comme la musicalité.*

Source : Gabriele Wulf, *Attentional Focus and Motor Learning*, Human Kinetics, 2007.

L'ESSENTIEL

- Comment mettre en jeu les notions de tempo, de musicalité, de poids et de suspension autour d'une **figure** de base? Comment les repérer, où sont-elles activées et pourquoi les active-t-on?
- Quels **inducteurs** permettent de développer le mouvement et de travailler sur des sensations?
- Faut-il porter attention à un principe plutôt qu'un autre pour créer **d'autres chemins dans le corps** et construire un **langage**?
- Comment varier les consignes pour développer les différentes **qualités physiques** nécessaires sur tel ou tel agrès?
- Comment travailler la **musicalité du geste** autant dans le travail **physique** que dans un travail sur la **sensation**, les **images** ou **l'attention**?

LECTURES

«Langage de cirque et langage musical»

Dans ce texte, la critique d'art et pédagogue Gwénola David explore les différentes modalités d'expression du cirque: son vocabulaire, sa grammaire, sa syntaxe. Dans cet extrait, elle emploie des termes musicaux pour tenter de faire sentir les spécificités de ce langage, sa musicalité, ses accents et ses textures.

«L'alphabet et la grammaire»

Le cirque possède ses phénomènes et sa grammaire. Il existe bien un alphabet de figures de base, différents modes de variations rythmiques et de configurations spatiales, des règles de construction imposées par les lois physiques: flip, flap, salto! Tout l'art consiste à jouer des combinatoires et des allitérations mais aussi des intervalles et des altérations. Émancipé des structures discursives de type linéaire, le cirque produit une syntaxe analogique et discontinue dont se rapprochent d'autres écritures contemporaines. Le sens s'échappe par effilochures, il sort des résonnances entre la tessiture des langages, le mouvement des corps, la structuration de l'espace.»

Extrait de «Les accidents du récit: une poétique de l'espace-temps», Gwénola David, in Emmanuel Wallon, *Le cirque au risque de l'art*, Arles, Actes Sud – Papiers, collection «Apprendre», 2002, pp. 129-130.





De la peur du vide à la prise de risque

«Quand je travaille dans les hauteurs de l'aérien, pas tout à fait les mêmes que celles de la danse qui joue la verticalité, je me sens plus solide.»

Satchie Noro, *Stradda*, n° 19, «Cirque et danse, performance. Corps extrêmes», janvier 2011, p. 11.

Les risques de chute, de blessure, de fatigue musculaire sont connus des pratiquants en aériens. À cela viennent s'ajouter les peurs, peur du vide, peur des hauteurs, vertiges... Dans un travail conjoint entre la technique et la créativité, **comment gérer la peur et la sensation du vide**? Comment faire avec **le risque** dans l'improvisation, dans l'entraînement, tant **au niveau physique qu'au niveau émotionnel**?

La conscience, l'attention, sont bien sûr des éléments cognitifs qui nécessitent un apprentissage spécifique et permettent de mieux faire face à ses peurs et aux risques. Pour les enseignants, il s'agit aussi de transmettre des principes essentiels : connaître les limites de son corps, travailler et développer les bons réflexes, se faire confiance. En ce sens, la préparation doit se faire sur un plan **physique et émotionnel** pour incorporer les dimensions de la peur, du risque ou de la douleur.

LA PEUR DU VIDE

La peur du vide est avant tout, une *sensation* du vide. Une peur qui est à la fois celle des hauteurs (vertige), celle de l'espace vide, ou celle de l'immensité de l'espace (agoraphobie); «un artiste aérien peut ne pas avoir peur en haut mais avoir très peur en bas, dans un espace vide», explique Michele Weaver. Nommer ou qualifier les peurs qui peuvent être liées à l'aérien semble être un enjeu important de l'apprentissage. Ainsi, peut-être serait-il plus juste de parler de **conscience du danger** d'une part et de **la peur** d'une autre.

► En images

Chapitre 3, «Comment le mouvement devient porteur de sens»

Séquence III. «Réflexions sur la peur», échange collectif entre les participants, 8'56

PAROLES DE PARTICIPANTS

Un «répertoire» des peurs

Paroles des participants à la session INTENTS
«Verticalité, pesanteur et gravité», avril 2015.

«Pour les débutants, les peurs peuvent venir d'un manque de condition physique, de coordination. Ensuite, des éléments d'ordre psychologique peuvent engendrer des peurs. Les peurs liées à l'agrès et les différentes hauteurs d'accroche sont en grande partie psychologiques.» (*Restitution des groupes de travail*)

«Pour des étudiants en formation professionnelle, c'est souvent le niveau des accroches, la relation à l'agrès, l'appréhension des différents espaces ou la condition physique, qui engendrent des peurs.» (*Ibid.*)

«Le trac, le stress

La peur de se tromper

La peur du jugement d'autrui

La peur de tomber

La peur de la douleur

La peur de se blesser

La peur de la première fois

La peur de l'enseignant

La peur de la peur

La peur est protection (*Ibid.*)»

«Les peurs sont des réactions physiques, des réflexes. Le mental est dépassé par le corps. L'analyser pour la dépasser prend du temps et des notions comme le poids sont là pour aider à analyser, à prendre confiance [...] La peur peut-être salutaire. La peur au niveau des aériens est différente de la peur de l'acrobate.» (*Isabelle Brisset*)

«Dans le cirque, le risque est tout le temps là. Avoir peur a aussi du bon car on développe une conscience plus aigüe et on fait moins d'erreurs. Mais il faut trouver un moyen de travailler avec ses peurs. En tant qu'enseignant, on apprend aux étudiants à faire face à leurs peurs, on peut leur donner des clefs car nous sommes aussi passés par là. Il faut trouver un équilibre entre *gérer* le risque et *prendre* des risques.» (*Nikolay Pyasta*)

LA PRISE DE RISQUE : ENTRE TECHNIQUE ET CRÉATIVITÉ

Il est possible de faire face à ses peurs en essayant **de construire des phases progressives d'apprentissage**. Prendre le temps de **connaître l'agrès avant de faire**, apprendre **à être et à faire** en même temps.

« Les premiers jours, je laisse beaucoup de liberté aux étudiants pour explorer le mât » explique Luca Morrocchi. « Je les laisse tourner autour du mât pour explorer ce qu'est le mât : de quoi est-il fait, quelles sont les sensations – par exemple, le mât brûle la peau au frottement. Avant de monter, il faut comprendre ce que c'est. » Comprendre la figure, le geste, semble donc être la clef pour se préparer au travail en hauteur. C'est aussi ce que recommande Antonio Harris. **Construire des étapes** pour bâtir une confiance solide, encourager **le travail de préparation physique et le travail de visualisation**, monter petit à petit, sont autant de clefs pour dépasser la peur du vide.

La conscience du risque étant en partie subjective, les stratégies d'enseignement peuvent être nombreuses pour l'appréhender.

Un apprentissage au plus proche de la singularité de chaque étudiant telle que celui proposé par Clare Anderson au *National Center for Circus Arts*, semble donc bien adapté pour aborder cette question. « Il y a différentes manières d'apprendre et différents profils d'apprentis », explique-t-elle, « certains sont plutôt visuels, d'autres plus kinesthésiques, logiques, d'autres vont prêter attention à ce qu'ils entendent. On peut montrer des figures, mais il faut avant tout donner différents moyens pour entrer dans le mouvement, proposer différentes manières d'apprendre. »

De la même façon le Centre des Arts du Cirque Le Lido, à Toulouse en France, propose une approche très individualisée dans son programme pédagogique. La question du risque est donc prise en compte en tant qu'élément bien réel et lié à la pratique du cirque, mais aussi en tant que rapport individuel à sa propre pratique.

► En images

Chapitre 3, « Comment le mouvement devient porteur de sens », présentation de Marie-Céline Daubagna,

TROIS QUESTIONS À...

Marie-Céline Daubagna

Responsable pédagogique, Centre des arts du cirque, le Lido, Toulouse, France.

Travailler avec le risque, un exemple de programme pédagogique

Comment enseigner les spécificités du cirque ? La question du mouvement, la question du risque ?

La notion de risque implique des règles transmises par le professeur. Par exemple, l'usage du tapis, du harnais, etc. Mais il s'agit aussi de jouer avec la présence du danger et voir jusqu'où on peut prendre un risque. Une structure prend un risque avec ses élèves. La notion de créativité peut s'inscrire dans cette limite. On va pousser le plus loin possible, là où ce n'est normalement *plus possible*. Cet endroit du *plus possible* ouvre une poésie, un espace de rêve, où l'on ne met pas de mots mais où l'imaginaire se développe.

La notion de verticalité appelle des choses très physiques et concrètes mais aussi tout un imaginaire. Comment entrelacer ces deux aspects dans l'enseignement des aériens ?

L'enseignement peut amener l'étudiant à la limite du confort pour laisser s'exprimer le corps. Il y a une écoute de l'élève à ce moment-là, de ses peurs, de ses limites corporelles, mais cela peut l'amener à être dans des espaces qu'il n'aurait même pas imaginé. C'est à ce moment là qu'émerge la créativité.

Ces moments ne sont pas forcément les plus techniquement ardu, s'agit-il alors d'une autre limite que celle purement physique ?

Il y a de l'inconfort. Le professeur de mât parle de chemin semé d'embûches. Là où l'on tombe, là où ça ne passe pas, là où l'on n'arrive pas à trouver. Il s'agit d'amener l'élève à trouver la solution pour que cela fonctionne. Ainsi, ce qui importe est davantage le chemin que le résultat.

On peut imaginer que cette notion de gravité est ce qui met en questionnement le réel et l'imaginaire, qu'elle est au croisement du réel et de l'imaginaire. Le réel, c'est l'accident, c'est la chute. L'imaginaire c'est quand cela passe, et c'est merveilleux ; bienvenue au cirque !

Si la question du risque est aussi présente dans le domaine des aériens, c'est qu'elle est profondément liée au travail avec la hauteur, la verticalité, la gravité, le poids. Les enseignants y sont constamment confrontés et l'un des enjeux de la transmission en aérien est donc bien d'apprendre à faire face à cette dimension du risque. Il faut acquérir une bonne maîtrise technique pour faire face au danger, mais le risque est aussi vecteur de créativité.

LECTURES

Le vide et le risque dans les aériens

Dans deux numéros de la revue Arts de la piste consacrés l'un au trapèze, l'autre aux aériens en général, les questions du risque et du vide sont abordées très concrètement. Ce texte fait écho, d'un point de vue juridique, esthétique ou historique, aux problématiques pédagogiques évoquées précédemment.

La condition du risque

«Depuis toujours, les circassiens et particulièrement ceux des disciplines aériennes, sont confrontés au dilemme d'une pratique artistique en partie basée sur une prise de risque physique. La question de la sécurité des trapézistes s'est posée dès l'apparition de cette discipline dont la raison d'être n'est pas tant fondée sur la mise en danger physique de l'artiste que sur la prouesse athlétique et l'esthétique du corps en mouvement. C'est peut-être fondamentalement la raison de la relative faiblesse du nombre d'accidents qui sont plus souvent la conséquence d'une défaillance technique que celle d'une prise de risque excessive de l'artiste. Ainsi, depuis Léotard en 1859 – qui répandait un épais tapis de sciure pour amortir avec efficacité une chute plus ou moins probable – jusqu'à l'apparition, il y a quelques années de l'auto-longe, les circassiens n'ont eu de cesse de faire évoluer les conditions de sécurité afin de rendre possible l'innovation artistique. Ce phénomène est d'autant plus remarquable qu'il s'est développé dans un cadre juridique inadapté et dans un secteur économiquement précaire.»

Extrait de «La condition du risque», Antoine Billaud,
Arts de la piste, n° 26, «L'art du trapèze», octobre 2002, p. 26.
Pour lire l'article en intégralité, www.rueetcirque.fr

LA GESTION DE LA DOULEUR

Apprendre à repérer la douleur, connaître ses limites ou développer un travail pour mieux comprendre la difficulté d'un mouvement sont des actions intimement liées à la prise de risque inhérente aux disciplines aériennes.

Si les sensations en hauteur sont parfois décrites comme «du pouvoir et de la légèreté» (Griselda Juncà), elles peuvent aussi être douloureuses, «Le plus dur avec les étudiants», poursuit Griselda Juncà, «c'est l'anxiété», qui effectivement génère des crispations sources de douleur. **Travailler sur le souffle est alors une porte d'entrée intéressante.** «Relâche-toi, respire», explique la professeure à ses étudiants. «Respirer est un mot très important», renchérit Camilla Therese Karlsen, «on peut apprendre une technique, mais on doit penser en permanence à respirer.»

Chloé Moglia explique la nécessité de revenir à la **conscience du souffle**; «les différents types de respirations sont plus ou moins pertinents selon les types d'effort. **Les blocages respiratoires coïncident le système musculaire; libérer le souffle est très important.** Cela a autant d'effet sur le corps que sur la conscience, l'attention.» Dans l'apprentissage, que cela soit au sol ou sur l'agrès, ce champ d'apprentissage est donc lui aussi fondamental. Il se situe à un autre niveau que l'apprentissage moteur, car, comme le rappelle Griselda Juncà, «la technique est quelque chose de très concret, mais ressentir ce que tu fais est beaucoup plus difficile.»

► En images

Chapitre 4, «La suspension», présentation de Chloé Moglia

Séquence IV. «L'attention», 6'33

Séquence V. «La mise en pratique», 8'09

Séquence VI. «La présence», 12'45

Séquence VII. «L'espace», 16'00

Séquence VIII «La singularité», 18'09

TROIS QUESTIONS À...

Chloé Moglia

Artiste de cirque et directrice artistique de la compagnie Rhizome.

Si la notion de poids est fondamentale en aérien, à quel(s) endroit(s) se joue-t-elle ?

Dans une société qui met en avant le *fun* et la légèreté, la pesanteur de la suspension fait sens. Même avec la douleur qu'elle suscite, l'effort qu'elle nécessite. Cela va contrarier les normes actuelles et je trouve cela intéressant de continuer à faire cela.

Comment aborder cette question du poids (réel et symbolique) et du risque dans l'enseignement ?

Comment travailler l'écoute de ces choses-là ?

Ce qui manque souvent dans les enseignements, c'est cette dimension de curiosité et d'écoute, la manière de réagir à l'enseignement qu'on est en train de traverser. Du coup, le corps est mécanique, on a des paroles sur le corps qui sont *mécanisantes*, qui oublient le souffle. Le souffle, c'est ce qui anime, c'est l'élément subtil. Quand on travaille bien le corps, lorsqu'on travaille quelque chose en inspirant ou en expirant, ce n'est pas la même chose qui se produit. Il y a des suspensions, mais il n'y a jamais de contraction du souffle, qui ferme. Dans les arts martiaux, il y a des questions de vie ou de mort, un des principes de base de l'enseignement c'est de ne jamais serrer le souffle.

L'aérien et les arts martiaux ont en commun ces questions symboliques de vie ou de mort. L'énergie ultime qu'il faut pour attraper la barre, ne pas tomber, on l'a en commun. Ce n'est pas de la transversalité, c'est un endroit qui est travaillé différemment par l'un et par l'autre mais qu'on peut réunir.

Comment gérer, alors, la question de la douleur, qui est aussi liée à l'activité, mais aussi celle de la sécurité, qui va de pair avec le risque ?

La question de la douleur est très importante dans le cirque comme dans les arts martiaux. Quels outils avons-nous ? La question de la force aussi est commune, celle de l'adversaire ou celle de l'agrès ; comment cette force vient-elle pénétrer ton espace ? Ce sont des questions que l'on a en commun. J'ai trouvé dans le champ des arts martiaux un endroit où je peux travailler les questions propres à ma pratique de circassienne.

Pour moi, la sécurité est en lien avec l'attention. Du point de vue de l'entraînement, c'est intéressant car cela oblige à une écoute à l'intérieur du corps. Quand on fait une traction ou qu'on travaille là-haut, on ne peut pas être surpris par une crampe. On doit être entraîné pour entendre la crampe bien avant, parce qu'on s'entend respirer, parce qu'on sait ce qu'on a mangé et bu... C'est un niveau de vigilance global sur ce qu'on fait, sur ce qu'on vit. Une fois là-haut, je déteste avoir peur, je vais donc à l'endroit où je n'ai pas peur, où je sais que ça va. J'ai conscience de la frontière. La question du risque est l'endroit qui met en jeu la responsabilité personnelle. Ecouter, être curieux, sentir. Il faut que l'esprit soit dans le corps, et pas à pédaler ailleurs, ni même à réfléchir. Pendant le travail physique, il faut sentir, et pour cela, cesser de réfléchir, ce qui n'est pas si facile ! Ensuite, on réfléchit, ce sont des phases à bien distinguer. Sentir comment le corps réagit au travail, ce qui se contracte, ce qui se relâche, explorer pour voir si les chemins sont justes, etc.

◇ Pour moi, la sécurité est en lien avec l'attention.
◇ Du point de vue de l'entraînement, c'est intéressant
◇ car cela oblige à une écoute à l'intérieur du corps.

Un enjeu pédagogique serait alors d'allier préparation physique et préparation mentale dans un même travail.

Autour de la question de la douleur, la pédagogie doit avant tout faire comprendre aux étudiants que, petit à petit, le corps s'adapte. Les méthodes de préparation physique comme les méthodes de préparation mentale prennent du temps, mais sont essentielles à mettre en place pour prévenir et guérir les blessures. Un enjeu pédagogique serait alors d'allier préparation physique et préparation mentale dans un même travail.

Sacha Doubrovski en rappelle l'importance. Faut-il également mener un travail interne avec les étudiants au sein du cours de technique? «Absolument, c'est comme la biomécanique, **la recherche des sensations** est fondamentale. Pour un exercice, il faut bien comprendre le point de départ, le point d'arrivée et la continuité du mouvement entre ces deux points... C'est important de sentir comment on peut continuer un mouvement, comment on peut trouver le bon moment, comment le corps s'organise dans l'espace. **Il faut toujours sentir le contact avec l'agrès.**»

L'ESSENTIEL

- Travailler sur la **respiration**, sur les **sensations**, c'est également intégrer la notion de **conscience interne du corps** dans l'enseignement des aériens.
- Comment, dès lors, envisager autrement le travail sur **l'attention**, la **tension**, et pourquoi?
- L'enseignement des aériens nous confronte au **risque**, au **danger**, réfléchir à intégrer ces notions dans son enseignement permet d'être aussi à l'écoute des **douleurs** et de **travailler autrement** pour préserver le corps.
- Ainsi, quelle est l'importance d'une **préparation à la fois physique et mentale** dans le travail sur les agrès aériens?

LECTURE

La douleur comme savoir corporel

Magali Sizorn est sociologue, chercheuse et enseignante en sciences du sport. Danseuse et gymnaste, elle choisit pour sa thèse de travailler sur les trapézistes. Pour comprendre son objet d'étude «par le corps», elle fait un travail d'immersion et aborde la pratique du trapèze. Dans cet article, elle évoque la manière dont la douleur a fait partie de son apprentissage et la manière dont cette question est verbalisée par les trapézistes eux-mêmes.

Des savoirs corporels: l'expérimentation de la douleur pour mieux «dé-couvrir»

«Le trapèze serait légèreté, grâce, envol, fluidité? Et bien non, il est également douleur, pesanteur, violence. Ces mots n'ont pas toujours été formulés spontanément par nos enquêtés – exception faite des artistes qui revendiquent une esthétique acceptant de rendre visibles la difficulté et l'effort. Ces non-dits sont bien entendu porteurs de sens et c'est parce que nous connaissons le rapport nécessairement douloureux à l'agrès que nous avons peu à peu conduit les trapézistes rencontrés à dépasser le récit exaltant le plaisir de faire et de se dire «aériens». En nous expérimentant nous-mêmes au trapèze, nous avons pu vivre, puis questionner l'excitation et la peur ressenties lors du premier ballant, l'apprentissage des figures académiques, les mains rougies par le travail, les pieds brûlés au trapèze fixe... Ces savoirs corporels se sont inscrits dans notre corpus d'observations participantes, mais ont aussi permis d'améliorer la façon dont nous menions ou plutôt participions aux entretiens et au recueil des récits de vie. Lorsque les discours occultaient – inconsciemment peut-être – les difficultés, les blessures, les peurs, nous avons pu amener nos interlocuteurs à aborder ces thématiques, par un vécu que nous avons également appréhendé. C'est aussi par ces savoirs mis en chair que notre regard sur les trapézistes a changé. Cette expérience partagée nous a en effet ouvert une voie d'accès à une compréhension plus générale de leur activité, mais aussi et surtout une porte vers leur ressenti. [...] Ces savoirs nous ont conduit à déconstruire certains discours d'artistes embellissant leur quotidien au trapèze ou des paroles et mots de spectateurs qui regardent d'en bas, émerveillés souvent par les prestations de ceux qui sont là-haut.»

Extrait de «Quand les mots amènent les maux: une ethnologie en trapèze», Magali Sizorn et Betty Lefèvre, Colloque international «Ethnographies du travail artistique», Paris, 21-22 septembre 2006.



Développer une écriture verticale : lier enseignement technique et enseignement artistique

À PROPOS DU LANGAGE CRÉATIF

Dans une école supérieure, un élève pratique environ huit heures par semaine de technique sur son agrès, quatre à cinq heures dans une école préparatoire. Puis, en complément, il travaillera souvent en danse, en théâtre ou dans le cadre de divers ateliers créatifs. Les langages développés sont souvent différents entre ces pratiques et les objectifs peuvent diverger; physiques et techniques d'un côté, artistiques de l'autre. Il est très rare que l'agrès soit le lieu de la rencontre de ces deux approches, créant alors une séparation entre la technique de l'agrès et les autres pratiques artistiques. Intégrer la technique dans l'enseignement artistique et réciproquement permet alors de les relier. C'est ainsi que Roberto Magro conçoit l'idée d'un *training*¹ physique et créatif.

► En images

Chapitre 1, «Un training créatif», atelier de Roberto Magro, Séquence VII. «Qu'est-ce qu'un training créatif?», 45'14
Séquence IX. «Travail sensible, travail créatif», 50'37

Un training physique et créatif devrait permettre de développer une **conscience corporelle** qui fait sens dans la relation avec l'agrès, puisant ses ressources dans différents domaines. Il ne s'agit pas de développer un style ou de donner des règles, mais bien de construire **des outils créatifs, des clefs** intégrées au travail physique permettant de développer l'autonomie et la liberté dans l'entraînement. Tant les professeurs de technique que les professeurs d'expression artistique sont concernés par ce travail, qui nécessite alors **un transfert entre les pratiques**.

TROIS QUESTIONS À...

Roberto Magro

Metteur-en-scène et professeur,
Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel,
Directeur artistique, La Central del Circ,
Barcelone, Espagne

Vers un training créatif

Comment travailler les liens entre les éléments du training, entre s'entraîner au sol et s'entraîner sur l'agrès pour développer un langage ?

Travailler au sol puis transposer les éléments sur l'agrès est un système que j'utilise constamment. Cela permet de comprendre la spécificité du cirque. Cela montre que pour atteindre le même résultat, il y a quelque chose de beaucoup plus difficile que dans le théâtre ou dans la danse. Plus vite on a les éducatifs en main, plus vite on peut comprendre le concept. Le travail au sol permet de comprendre certains de ces concepts plus rapidement. Dans l'étape suivante, on n'a plus besoin d'aller au sol, on peut directement aller sur l'agrès et intégrer les éléments du *training*.

Peut-on s'entraîner, se préparer physiquement tout en étant créatif ?

L'entraînement doit déjà être créatif. Lorsque je travaille sur l'entraînement par l'improvisation avec les étudiants ou les artistes, j'essaie de donner le moins possible d'exemples. Je donne des consignes verbales, je fais travailler l'imaginaire. L'imaginaire doit gagner de plus en plus de place dans le *training*. Cela permet d'arriver sur l'agrès sans avoir un filtre, sans être bloqué dans des stéréotypes ou dans un langage académique. La créativité vient de la métaphore. Si on veut donner une autre valeur au mouvement, il faut déjà développer un langage métaphorique dans le *training*.

1 Nous reprenons ici le terme employé par Roberto Magro. Le terme de training englobant ici les notions d'entraînement et plus généralement de formation ou de travail quotidien de l'étudiant.

>>> **Peut-on allier technique et créativité et comment peut-on le faire ?**

C'est ce que je cherche constamment. Je propose des méthodes afin que les personnes puissent être intéressantes d'un point de vue physique et d'un point de vue créatif le plus vite possible. Il faut qu'il y ait de la musicalité... La créativité et l'imaginaire sont liés à une musique et à une image. Même dans un travail purement physique ou technique, on n'est jamais «à vide». Le but est d'arriver à s'entraîner dans une improvisation créative. Le *training* par l'improvisation permet d'inventer un langage.

◇ L'imaginaire doit gagner de plus en plus de place dans le training.
◇ Cela permet d'arriver sur l'agrès sans avoir un filtre, sans être bloqué dans des stéréotypes ou dans un langage académique.

OUTILS

Le training des acteurs de l'Odin Theater d'Eugenio Barba

Dans son intervention, Roberto Magro évoque l'idée du *training* comme une boîte à outils. Se préparer, c'est avant tout se rendre disponible, rentrer dans un langage qui nous soit propre, ici celui des aériens. L'exemple des acteurs de l'Odin Teatret, au Danemark, est intéressant. Cette compagnie, fondée par Eugenio Barba en 1964 a développé un théâtre du corps qui nécessite un *training* extrêmement rigoureux. Mettant l'acteur dans un état physique et créatif, le *training* emprunte à différentes techniques et traditions dont les arts martiaux, la danse, mais aussi l'acrobatie. Le *training* physique comporte des exercices très simples comme sauter, tourner, perdre l'équilibre, tomber au sol, suspendre l'énergie quand elle est à son maximum.

Quelques principes :

- Le quotidien et l'extra quotidien
- L'équilibre en action
- La danse des oppositions
- Un corps décidé

«Pour l'acteur, l'énergie est un "comment?" et non un "quoi?". Comment se déplacer? Comment rester immobile? Comment mettre en vision sa propre présence physique et la transformer en présence scénique et donc en expression? Comment rendre visible l'invisible: le rythme de la pensée?

Il est cependant fort utile pour l'acteur de penser à ce "comment?" à la manière d'un «quoi?», d'une substance palpable que l'on peut manipuler, modeler, facetter, projeter dans l'espace, absorber et faire danser à l'intérieur du corps. Ce ne sont pas là des rêves mais des imaginations efficaces.»

Source : Eugenio Barba, *Le Canoë de Papier. Traité d'anthropologie théâtrale*, L'Entretemps, 2003.

Pour en savoir plus

www.odinteatret.dk
www.youtube.com/watch?v=JUUH4i6-uuM

Pour aller plus loin sur la notion de training

Theater, Dance and Performance Training, revue trimestrielle publié par Taylor&Francis :
www.tandfonline.com/loi/rtdp20#.VUzlftrtmko

Le *training* permet de se préparer à tous points de vue, il donne des ressources, voire permet de sortir de sa zone de confort. Le **training peut ainsi développer la sensibilité à partir du mouvement de chacun**. L'enjeu est de penser le technique et le créatif dans un seul et même endroit, de créer un langage dans un espace commun.

L'EXEMPLE D'UN PROGRAMME PÉDAGOGIQUE

Comment intégrer ces notions dans le programme d'une école de cirque ?

Une formation en arts du cirque devrait permettre la maîtrise de la performance sur les agrès, l'acquisition progressive et le transfert de compétences, la découverte par l'étudiant de ses propres ressources et le développement de soi. On pourrait parler d'une approche holistique dans l'enseignement définie ainsi au cours des débats : « C'est enseigner à l'étudiant comment ne pas seulement travailler sur une seule compétence mais regarder l'étudiant dans son ensemble. Comment il travaille, ce qu'il mange, la manière dont il dort, ce qui fonctionne avec lui. En travaillant de manière plus individuelle, on peut aller plus loin avec quelqu'un. »

Ces remarques rejoignent l'approche développée par le Centre des Arts du Cirque le Lido à Toulouse présentée par Marie-Céline Daubagna. Proche des courants de l'Éducation Nouvelle en France, l'école place la personne au centre du projet dans un accompagnement vers l'autonomie, envisageant le collectif comme un espace de construction individuelle, grâce à des expériences partagées.

Dans le domaine des aériens, par exemple, la professeure va travailler le mouvement dans ses qualités en plus des éléments techniques. Il s'agit de développer le lien à l'agrès, à l'espace autour, d'inventer de nouveaux espaces, de s'interroger sur la position de l'agrès, la manière de l'appréhender.

Dans l'atelier de recherche, on travaillera sur les notions de **présence, de justesse, de vérité, de conviction** : « Je vais leur demander de voir comment ils existent en dehors. Comment, lorsqu'ils rentrent sur scène, on comprend qu'ils ne sont pas venus exclusivement pour monter sur leurs agrès, qu'ils ont quelque chose de plus fort qui les tient. Cela peut être une obsession, la fatigue... C'est là que l'on trouve des choses intéressantes », explique Marie-Céline Daubagna.

▶ En images

Chapitre 3, « Comment le mouvement devient porteur de sens », présentation de Marie-Céline Daubagna

QUELQUES ÉLÉMENTS CONCRETS

Au cours de son intervention, Marie-Céline Daubagna propose de regarder trois vidéos successives d'une étudiante au cerceau. On la voit ainsi évoluer entre la première et la dernière année, affirmer sa technique et construire petit à petit une approche plus créative de l'agrès. L'espace, le temps, l'énergie, le contact avec l'agrès, le regard se modifient peu à peu et une identité artistique s'affirme tandis que la performance physique est de plus en plus solide.

La formation professionnelle à l'école du Lido est d'une durée de deux ans. Elle est suivie par une troisième année d'insertion professionnelle.

« C'est une école au service de l'artiste. L'élève est au centre, la formation travaille sur la singularité de chacun pour amener l'étudiant à trouver une signature au travers d'une authenticité artistique. Un chemin qui passe par un processus d'autonomisation en travaillant avec les failles, la sincérité, la gestuelle artistique (le rapport à l'agrès, la technique), en respectant le plus possible le rythme de chacun. »

Parmi les exemples donnés par Marie-Céline Daubagna pour travailler sur la question de la singularité et du développement d'un langage artistique, on peut citer :

L'atelier de recherche

Est dispensé pendant les trois années de la formation. La première année est l'année d'exploration. Au départ, l'élève présente un extrait de son choix, qu'il travaillera par la suite, et essaie de mettre des mots sur ce qu'il cherche. Le reste du groupe fait ensuite ses retours, donne son ressenti, sans jugement. Petit à petit, au fur et à mesure des présentations, à force de nommer les choses, de travailler sur le ressenti, de lier les éléments entre eux, une identité artistique se développe.

▶ En images

Chapitre 3, « Comment le mouvement devient porteur de sens », présentation de Marie-Céline Daubagna
Séquence II. « L'atelier de recherche », 02'22

>>> Les essais de cirque

Dans la continuité de l'atelier-recherche, une fois par mois, les étudiants vont se confronter au regard du public. Il s'agit véritablement d'essayer, sans enjeu et sans certitudes. La présentation peut-être totalement différente d'une fois sur l'autre, pour apprendre de ses erreurs, et évoluer d'une représentation à l'autre. À la fin de chaque essai de cirque, des retours sont faits au groupe entier. Il s'agit aussi d'apprendre à observer ce qu'on fait, avec distance, de porter un regard critique sur sa pratique.

▶ En images

Chapitre 3, « Comment le mouvement devient porteur de sens », présentation de Marie-Céline Daubagna
Séquence III. « Faire des retours critiques » », 06'31

Tous les enseignements travaillent dans la même direction. Pour les enseignants d'aériens au Lido, la pédagogie s'articule autour de ce dont l'étudiant a envie d'exprimer. Il s'agit d'aller chercher du côté du sensible, de proposer un exercice de départ et de laisser ensuite l'étudiant évoluer à l'intérieur de ce cadre.

À partir de l'intervention de **Marie-Céline Daubagna**, présentation lors de la session de formation continue, « Verticalité, pesanteur et gravité », 1^{er} avril 2015.

DÉPLACER LES CONSIGNES

Proposer un travail qui soit à la fois technique et créatif, qui se modélise dans la matière du corps et à travers l'expérience, nécessite parfois de déplacer des repères et d'envisager autrement les consignes données dans l'enseignement. Chloé Moglia, par exemple, explique que la préparation physique ne se situe pas uniquement un niveau musculo-squelettique mais concerne aussi **le système nerveux**. « En trapèze ballant », dit-elle, « il y a un moment où il y a tellement de mouvements et de paramètres que tout se crispe. Là, il faut s'entraîner à faire « descendre » à l'intérieur de soi. Il y a des exercices à faire tous les jours pour arriver à changer le système et faire que, petit à petit, il va réguler ce processus. » De la même façon, l'expérience d'Isabelle Brisset en Body Mind Centering® lui permet d'aborder l'enseignement d'une autre façon et d'amener les étudiants vers une plus grande écoute de leur corps et de ses possibles. Elle évoque les différents systèmes sur lesquels travaille le BMC®, le système nerveux, lymphatique, osseux, musculaire... Antonio Harris, quant à lui, explique qu'il existe plusieurs types de réponses à une consigne : la réponse technique, mais aussi la créativité qui permet de trouver sa propre réponse. La création d'un personnage (répondant un état de corps, une sensation), par exemple, peut aider à accomplir une tâche physique parfois très complexe¹.

L'ensemble de ces approches permet en fait de mobiliser plusieurs **ressources** en même temps pour répondre à une consigne et effectuer une tâche.

◆ Proposer un travail qui soit à la fois technique et créatif,
◆ qui se modélise dans la matière du corps et
◆ à travers l'expérience, nécessite parfois
◆ de déplacer des repères et d'envisager autrement
◆ les consignes données dans l'enseignement.

1 Pour aller plus loin : José Luis Moragués, *Psychologie de la performance, corps émotionnel, corps pulsionnel*, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2012.

OUTILS

La notion de «ressources» en sciences des activités physiques et sportives

La notion de ressources est fréquemment utilisée pour décrire l'activité sportive. Dans le cas d'une activité physique et artistique comme le cirque, plusieurs ressources doivent être mobilisées en même temps pour accomplir une tâche, ce qui la rend très complexe. Le recours à des outils permettant de développer ces différentes ressources est donc intéressant et ouvre la voie vers une plus grande créativité.

Définitions

«Toutes connaissances, capacités, aptitudes, mécanismes, instruments que possède le sujet et qu'il peut modifier à son profit pour accomplir la tâche.» (J-P Famose, «Tâches motrices et stratégies pédagogiques en EPS», in *Dossier EPS*, n° 1, Paris, 1983.)

«Ensemble des outils dont dispose un sujet pour satisfaire les exigences des tâches auxquelles il est confronté.» (D. Delignière et P. Duret, *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*, Paris, Vigot, 1995.)

Classification des ressources

- Les ressources bio-informationnelles et cognitives
- Les ressources bioénergétiques ou physiologiques
- Les ressources biomécaniques
- Les ressources sémiotiques
- Les ressources affectives et relationnelles

La mobilisation simultanée de différentes ressources permet de développer à la fois le potentiel physique d'un élève et sa créativité, comprise comme une aptitude à envisager une grande variété de solutions à un problème, à imaginer et produire des formes nouvelles, de façon singulière, à aborder autrement le mouvement et à faire appel à l'imaginaire.

QUELQUES ÉLÉMENTS CONCRETS

Chloé Moglia explique la façon par laquelle un travail sur l'attention et l'intention dans le geste lui a permis de travailler autrement son rapport à la suspension et de développer son écriture créative dans la verticalité.

L'intention dans la traction

«Sur une traction, s'extrait-on au-dessus de la barre ou baisse-t-on la barre? Le mouvement est le même, mais le référentiel n'est pas le même. Considère-t-on qu'il est très difficile ou essaie-t-on au contraire de voir comment, à l'intérieur, on peut arriver à couper la gravité sous ses pieds et laisser faire? Si, de manière autonome, on se pose suffisamment de questions, lorsque l'élève fait sa série de tractions, il va être dans l'exploration et la recherche. Le professeur peut être attentif à l'endroit où le souffle s'arrête, à l'endroit où il y a une facilité, une difficulté.

Si on prend un enroulé, lorsqu'on est sous la barre et qu'on enroule les jambes, c'est flagrant, tout le monde accélère et ralenti au même moment. Le mouvement est lent au départ parce que c'est facile, puis il y a un moment plus difficile et on accélère. **Un champ d'exploration serait peut-être d'inverser les ralentissements et les accélérations: le travail musculaire devient complètement différent. Cela devient même un "truc" de spectacle. Dans la suspension, si l'artiste ralentit le moment où le public s'attend à ce qu'il aille vite, la salle entière est suspendue.»**

▶ En images

Chapitre 4, «La suspension», présentation de Chloé Moglia

Séquence IV. «L'attention», 6'33

Séquence VI. «La présence», 12'45

Séquence VII. «L'espace», 16'00

Séquence VIII «La singularité», 18'09

L'ESSENTIEL

- **L'interdisciplinarité** propre aux aériens est très intéressante et permet beaucoup de champs d'exploration et la mobilisation de différentes **ressources**.
- Les **compétences parallèles** peuvent aider à développer d'autres modèles, d'autres sensations, d'autres perceptions du mouvement.
- Si cette approche nécessite des **adaptations** et des **transferts**, elle peut être bénéfique tant pour les enseignants que pour les étudiants.
- Envisager l'enseignement de façon **transversale** est un soutien pour trouver un équilibre entre créativité et apprentissage technique.
- C'est sans doute en travaillant ces différentes ressources et principes à même le corps, **sur l'agrès**, que l'approche sera la plus satisfaisante et permettra de **mêler travail physique et travail créatif** et de faire un pas vers **l'autonomie** des apprentis circassiens.

LECTURE

L'école de cirque, entre compétences sportives et compétences artistiques

Dans cet article, la sociologue Emilie Salaméro présente la manière dont les écoles préparatoires et supérieures de cirque envisagent le rapport entre les dimensions artistique et sportive du cirque. Artiste et athlète, l'étudiant en cirque en France acquiert, au cours de sa formation, différentes aptitudes qui lui permettent peu à peu d'affirmer une identité artistique. À partir d'un travail de terrain et de l'étude des différents programmes d'enseignement, elle cherche à évaluer le rôle des enseignements dans ce parcours et la manière dont les étudiants les perçoivent.

«L'école peut représenter un lieu de socialisation de transition entre carrière sportive et carrière artistique, spécialisée dans l'incorporation et la capitalisation de dispositions plurielles, sportives, circassiennes et artistiques. Cette forme de socialisation apparaît propice à l'accueil d'une pluralité de configurations individuelles, de trajectoires et de carrières. Elle permet aux apprentis artistes, en fonction de leur capital d'expériences, de naviguer dans un espace d'écoles différenciées (à dominante plutôt artistique, sportive, ou à techniques circassiennes) et en concurrence entre elles. Elle leur offre ainsi l'opportunité, en étant socialisé à d'autres arts (théâtre, art de la rue, danse, etc.), d'envisager une éventuelle reconversion professionnelle.»

Extrait de «Les frontières entre le sport et l'art à l'épreuve des écoles professionnelles de cirque», Emilie Salaméro et Nadine Hascar-Noé, STAPS, n° 82 (4), 2008, pp. 85-99.

◇◇◇◇◇ L'interdisciplinarité propre aux aériens est très intéressante et permet beaucoup de champs d'exploration et la mobilisation de différentes ressources



CONCLUSION



«L'expérience lui sembla suffisante pour l'éclairer: on peut enseigner ce qu'on ignore si l'on émancipe l'élève, c'est-à-dire si on le contraint à user de sa propre intelligence. Maître est celui qui enferme une intelligence dans le cercle arbitraire d'où elle ne sortira qu'à se rendre à elle-même-nécessaire. Pour émanciper un ignorant, il faut et il suffit d'être soi-même émancipé, c'est-à-dire conscient du véritable pouvoir de l'esprit humain.»

Jacques Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

La formation INTENTS consacrée à la verticalité, la gravité et la pesanteur a permis de partager des savoirs, savoir-faire et de soulever de nombreuses questions.

Du travail sur des paramètres physiques à l'écriture, en passant par la gestion du risque, de la peur ou de la blessure, le thème s'ancre dans beaucoup de problématiques de l'enseignement des aériens et, plus largement, de l'enseignement des arts du cirque. Les transferts entre les différentes pratiques d'enseignement, qu'elles soient tech-

niques ou artistiques et entre les différents cadres pédagogiques (écoles de loisirs, préparatoires, professionnelles) permettent de faire un point sur les connaissances acquises et à développer, de modifier des manières de voir ou de faire, et surtout de susciter une réflexion personnelle, que cela soit en tant qu'artiste ou en tant que professeur.

En plaçant les questions pédagogiques au centre de la réflexion, en confrontant les points de vues et en associant les compétences, il est possible de développer une pensée de la transmission en cirque, empruntant ici ou là des savoirs et des savoir-faire à d'autres disciplines, d'autres pratiques pédagogiques. Ce manuel souhaite avant tout offrir des outils dont chacun peut se saisir et adapter à son propre enseignement, ainsi que susciter l'envie de regarder ailleurs, de lire et s'enrichir de divers regards sur les pratiques circassiennes.

En images

Chapitre 5, Réflexions de bilan sur la session, discussions collective

◆ Les transferts entre les différentes pratiques d'enseignement, qu'elles soient techniques ou artistiques et entre les différents cadres pédagogiques permettent de faire un point sur les connaissances acquises et à développer, de modifier des manières de voir ou de faire, et surtout de susciter une réflexion personnelle, que cela soit en tant qu'artiste ou en tant que professeur.

Les pistes explorées ici rejoignent le travail effectué par la FEDEC sur les compétences-clés des jeunes professionnels artistes de cirque dans le cadre du projet MIROIR¹. Les compétences-clés relevées dans cette étude sont physiques, théoriques, créatives, analytiques, organisationnelles et plus généralement artistiques. Le travail effectué dans le cadre d'INTENTS et de la formation « verticalité, pesanteur et gravité » avec les professeurs de différentes écoles de cirque européennes montre à quel point l'entrelacement de ces compétences est au cœur de leurs réflexions pédagogiques et à quel point il est primordial de privilégier une vision globale ou holistique de l'étudiant en arts du cirque, qu'il se destine ou non à une carrière professionnelle.

Verticalité, pesanteur et gravité sont ainsi des notions transversales aux disciplines, aux pratiques, aux différents enjeux de l'enseignement des arts du cirque. Que cela soit lorsqu'on parle de technique, de créativité, de musicalité, de préparation physique ou mentale, de prise de risque ou de travail sur la confiance en soi ou sur soi, ces trois notions sous-tendent toutes les approches du geste et définissent un langage singulier, qui est celui du cirque et que chacun s'efforce de transmettre, dans toute sa richesse et ses spécificités.

Se hisser sur un mât ou un trapèze, se suspendre au-dessus du vide, chuter, se rattraper, se balancer et se relancer mettent en jeu un rapport particulier à la verticalité, à la pesanteur et à la gravité. Si ces notions sont connues de toutes et tous et peuvent sembler banales, les interroger, c'est s'interroger sur le langage circassien, c'est tenter de saisir ce qu'elles sont « en corps », dans l'intimité de chaque pratique et l'enjeu qu'elles représentent dans la transmission. S'interroger sur des paramètres ou principes du mouvement qui sont *incorporés*, c'est finalement remettre l'ouvrage au métier, réinterroger sa pratique d'enseignant et ses savoirs, ancrés dans le corps.

Les différents champs explorés sont avant tout des pistes de réflexion destinées à susciter de la curiosité, à jeter les bases d'une réflexion plus globale et à éveiller l'envie d'explorer certaines pistes. C'est pourquoi, il a été choisi de laisser les questions ouvertes, telles qu'elles ont été discutées lors de la session INTENTS. Les outils, les témoignages, les lectures présentés ici ne sont en rien prescriptifs et n'ont pas vocation à donner des recettes. Il s'agit plutôt de matériaux, d'ingrédients à composer ou mélanger pour, peut-être, inventer de nouveaux outils et les transmettre.

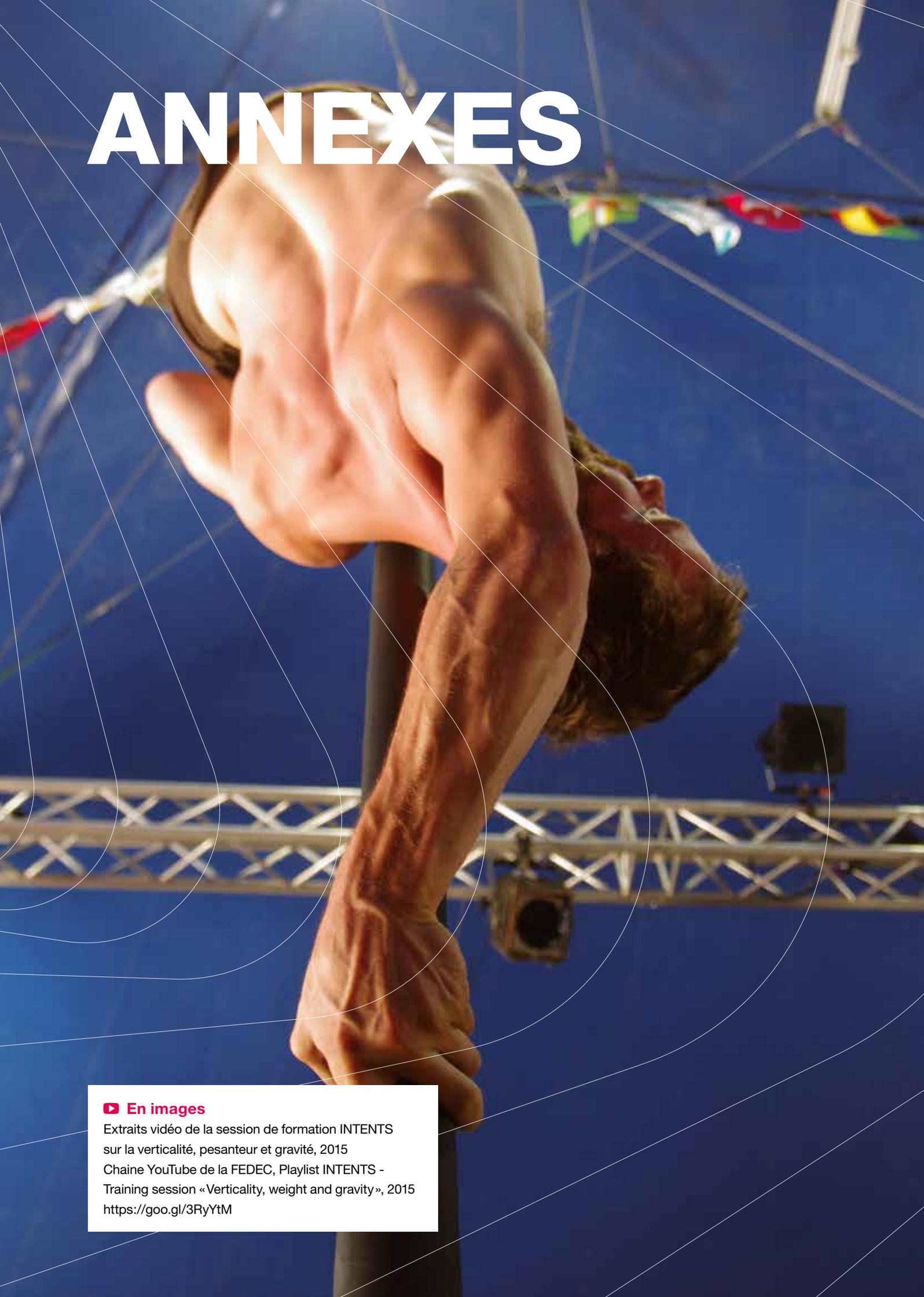
Comment, à partir de la session INTENTS ou en naviguant parmi les réflexions, expériences et témoignages regroupés ici, repenser sa pratique, interroger son geste, regarder ailleurs et continuer à avancer.

◆ Les différents champs explorés sont avant tout des pistes de réflexion destinées à susciter de la curiosité, à jeter les bases d'une réflexion plus globale et à éveiller l'envie d'explorer certaines pistes. C'est pourquoi, il a été choisi de laisser les questions ouvertes, telles qu'elles ont été discutées lors de la session INTENTS.

1 FEDEC, Projet MIROIR, 2^e partie. Analyse des compétences-clés des jeunes artistes de cirque professionnels, 2009.
Voir sur le site de la FEDEC : www.fedec.eu/projets/miroir



ANNEXES

A photograph of a very muscular man performing a handstand on a vertical pole. He is upside down, with his head near the bottom of the frame and his feet near the top. His muscles are highly defined, particularly in his arms and back. The background is a clear blue sky with some rigging and colorful flags visible. The overall scene suggests a circus or a performance setting.

En images

Extraits vidéo de la session de formation INTENTS sur la verticalité, pesanteur et gravité, 2015
Chaine YouTube de la FEDEC, Playlist INTENTS - Training session «Verticality, weight and gravity», 2015
<https://goo.gl/3RyYtM>

Bibliographie

La liste des ouvrages référencés ici n'est pas exhaustive.

APPROCHES HISTORIQUES ET ESTHÉTIQUES

ADRIAN PAUL, *Ils donnent des ailes au cirque*, «L'encyclopédie du cirque n° 6», Éditions Paul Adrian, 1988.

BARBA EUGENIO, *Le Canoë de Papier. Traité d'anthropologie théâtrale*, L'Entretemps, 2003.

DERIAZ DIANE, *La tête à l'envers. Souvenirs d'une trapéziste chez les poètes*, Albin Michel, Paris 1988.

GOSSARD STEVE, *A reckless era the evolution of trapeze*, Normal (IL), 2012.

GOUDARD PHILIPPE, *Le cirque entre l'élan et la chute. Une esthétique du risque*, Saint-Gély-du-Fesc, Éditions espaces 34, 2010.

KEEN SAM & WORDEN JOHN, *Learning to Fly: Trapeze, reflections on Fear, Trust and the Joy of Letting Go*, Broadway Book, New-York, 1999.

LARTIGUE PIERRE, *La course aux trapèzes volants... L'exploit de Jules Léotard*, Les Presses de la Tarasque, 2009.

MOREIGNE MARC, *Les arts sauts, Entretiens avec Fabrice Champion, Laurence de Magalhaes, Stéphane Ricordel*, Actes Sud/ CNAC, 2010

NORMAN SALLY JANE, «Le spectacle vivant, arène de la modélisation du corps», in *Du corps au corpus technologique*, Actes des rencontres ODYSSUD, Blagnac, février 1996

PEIGNIST MYRIAM, «Histoire anthropologique des danses acrobatiques», *Revue Corps*, n° 7, «Le corps dansant», Éditions Dilecta, octobre 2009, p. 29-38.

TAIT PETA, *Circus Bodies. Cultural identity in aerial performance*, Routledge, London & New-York, 2005.

TAIT PETA, «Danger delights: texts of gender and race in aerial performance», *New theatre quarterly*, n° 12, 1996, pp. 43-49

VIVALDI CLAUDIA, *Les Reines du Trapèze: 1930-1960*, Arts des 2 Mondes, 2011.

WALLON EMMANUEL, *Le cirque au risque de l'art*, Arles, Actes Sud – Papiers, collection «Apprendre», 2002.

PHILOSOPHIE / ARTS / LITTÉRATURE

BACHELARD GASTON, *L'Air et les songes: essai sur l'imagination du mouvement* [1943], Paris, Le Livre de Poche, 1992.

CHALANSET ALICE (dir.), *Légèreté: corps et âme, un rêve d'apesanteur*, Autrement, Paris, 1996.

DARZACQ DENIS & DESPLECHIN MARIE, *La chute*, Trézélan/ Filigranes, 2007.

KANDINSKY WASSILY, *Point et ligne sur plan* [1923], Folio Essais, 1970 pour l'édition française.

APPROCHES SOCIO-ANTHROPOLOGIQUES

FOURMEAUX FRANCINE (dir.), *Aux limites de soi les autres. Enquêtes en sciences sociales*, Éditions Persée, 2011.

FOURMEAUX FRANCINE, «Le nouveau cirque ou l'esthétisation du frisson», *Ethnologie française*, n° 36, vol. 4, «Sports à risque, corps à risque?», 2006, p. 659-668.

LE BRETON DAVID, *Passion du risque* [1991], Paris, Métailié, coll. «Sciences Humaines», troisième édition mise à jour, 2006

PEIGNIST MYRIAM, «Acrobaticus et corps des extrémités», source: Directory of Open Access Journals, URL de référence: www.doaj.org/doaj?func=abstract&id=460456 [En ligne], 2010.

PEIGNIST MYRIAM, «Inspirations acrobates», *Sociétés*, n° 81, De Boeck Université, troisième trimestre 2003, p. 23.

SALAMÉRO EMILIE et **HASCAR-NOÉ NADINE**, «Les frontières entre le sport et l'art à l'épreuve des écoles professionnelles de cirque», *Staps*, n° 82, 4/2008, pp. 85-99.

SIZORN MAGALI, *Trapézistes. Ethnosociologie d'un cirque en mouvement*, Presses universitaires de Rennes, collection «Des sociétés», 2013.

SIZORN MAGALI, «Une ethnologue en "Trapèze". Sport, art ou spectacle?», *Ethnologie française*, P.U.F., vol. 38, 2008, pp. 79-88.

ANALYSE DU MOUVEMENT

AMAGATSU USHIO, *Dialogue avec la gravité*, traduit du japonais par Patrick De Vos, Arles, Actes Sud, coll. « Le souffle de l'esprit », 2000.

DUBOIS KITSOU, « Dance and Weightlessness: Dancers' Training and Adaptation Problems in Microgravity », *Lenoardo*, volume 27, n° 1, MIT University Press, 1994, pp. 57-64.

DUMONT AGATHE, « Transposition verticale: récit d'un travail de la danse vers le cirque » *Repères, cahier de danse*, n° 21, avril 2008, pp. 24-25.

DUPUY DOMINIQUE, « Danser outre. Hypothèses de vol », *Revue Io*, n° 5, 1994.

GODARD HUBERT, « À propos des théories sur le mouvement », *Marsyas. Revue de pédagogie musicale et chorégraphique*, Paris, Cité de la Musique, n° 16, « Le corps qui pense », décembre 1990.

GOLDMANN DANIELLE, « Steve Paxton and Trisha Brown: falling in the dynamite of the tenth of a second », *Dance Research*, vol. 22, n° 1, summer 2004, pp. 45-56.

GOURFINK MARIAM et **COCONNIER CLÉMENCE**, « Enracinement aérien », *Repères-cahier de danse*, n° 33, avril 2014, pp. 13-15.

HELLER CARRIE, *Aerial circus safety & training manual*, Denver, National Writers Press, 2004.

LABAN RUDOLF, *La maîtrise du mouvement*, traduction française de Jacqueline Challet-Haas et Marion Bastien, Arles, Actes Sud, coll. « L'art de la danse », 2007.

PAXTON STEVE, *Fall after Newton/chute*, documentaire vidéo, 1987.

STREB ELISABETH, *How to become an extreme action hero*, introduction de Peggy Pelhan, City University of New York, The Feminist Press, 2010.

SCIENCES DU SPORT

CLIPPINGER KAREN, *Dance Anatomy and Kinesiology*, Champaign, Human Kinetics, 2007.

COLLINS DAVE, *et.al., Performance psychology: a practitioner's guide*, Edinburgh, Elsevier, 2011.

COOK GRAY, *Baseline sports-fitness testing. High Performance Sports Conditioning*, Champaign, Human Kinetics, 2001.

HAUW DENIS (dir.), *L'acrobatie*, Éditions EPS, 2010.

MORAGUÈS JOSÉ LUIS, *Psychologie de la performance, corps motionnel, corps pulsionnel*, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2012.

RICHARDS JIM, *Biomechanics in clinic and research. An interactive teaching and learning course*, Edinburgh, Elsevier, 2008.

SEZNEC JEAN-CHRISTOPHE, *Économie de l'effort*, Paris, Éditions Désiris, 1996.

SMITH TONY, *Biomécanique et gymnastique*, Paris, P.U.F., 1991.

WULF GABRIELE (dir.), *Attentional Focus and Motor Learning*, Human Kinetics, 2007.

NUMÉROS THÉMATIQUES

Arts de la piste, n° 4, « Les aériens », février 1996.

Arts de la piste, n° 26, « L'art du trapèze », octobre 2002.

Repères, cahiers de danse, « Appui », n° 33, avril 2014.

PUBLICATIONS DE LA FEDEC

Manuels d'instruction de base pour les arts du cirque : www.fedec.eu/ressources/manuels/

SAVOIRS00: Réflexions sur les compétences de la profession d'enseignant/professeur en arts du cirque et sur les besoins en formation continue, 2011.

MIROIR02: Analyse des compétences clés des artistes de cirque professionnels, Enquête MIROIR, 2009.

MIROIR01: Répertoire des centres de formation aux arts du cirque – Europe et au-delà, 2008.

MIROIR01, JACOB Pascal, *L'artiste de cirque aujourd'hui – analyse des compétences clés*, 2009.

ESCALES, *Première enquête européenne sur la mobilité des étudiants en arts du cirque*.

www.fedec.eu/ressources/etudes/

Présentation des intervenants

CLARE ANDERSON

Responsable de diplôme et professeure d'aériens
National Centre for Circus Arts, Londres, Royaume-Uni

Cela fait vingt-cinq ans que Clare Anderson est spécialisée dans les techniques aériennes. Lauréate du prix de La Piste aux Espoirs en Belgique, où elle s'était produite dans un numéro double trapèze, ses spectacles tournent dans le monde entier, dans le cadre de nombreux événements. Elle travaille ainsi avec différentes compagnies de cirque-traditionnel et contemporain, mais également pour des opéras, des pièces de théâtre, des cabarets, des boîtes de nuit et à la télévision et au cinéma. Elle tournera notamment avec le groupe Westlife (un groupe de pop irlandais) et d'autres artistes. Consultante en aérien pour des compagnies telle que la RSC, elle chorégraphie un projet olympique en 2012 le « Godiva Awakes » à Coventry, Royaume-Uni. Son parcours, très varié a toujours été lié à la verticalité, la pesanteur et la gravité. Elle a en effet été sauveteur alpiniste sur le London Eye, professeure de yoga qualifiée avant de rejoindre le programme de Licence du National Centre for Circus Arts. Elle enseigne également au sein du programme Cirque et rue de Roundhouse, et collabore avec Aerial Days.

MARIE-CÉLINE DAUBAGNA

Responsable pédagogique
Centre des Arts du Cirque Le Lido, Toulouse, France

Munie d'un Diplôme d'Études Supérieures et Scientifiques en psychologie sociale Marie-Céline Daubagna, entame une carrière de joueuse de Match d'Improvisation Professionnelle. Formée à l'école de Théâtre de Serge Martin à Genève, comédienne, improvisatrice, elle participe depuis plus de 30 ans à de nombreuses aventures dans le monde du spectacle vivant qu'il soit de rue, en salle, sur tréteaux, entresort ou chapiteaux: *La Mastication des Morts* du Groupe Merci, Spectacles de rue de Cie CIA, *La Gare de Pavlov* de Kosmos Kolej, *La Vicking Komédia* du Lazzi Théâtre, *Le Mondial d'improvisation* pour la LIS en Suisse et en Belgique. Metteuse en scène, elle réalise la création, la recherche, la conception de spectacles de Théâtre

Jeune Public et Cirque Contemporain: *Cru* de la Cie Fet a Ma ou *Grunsvagen7* de La Tide. Depuis 23 ans, elle contribue à l'élaboration et à l'évolution du projet de Formation Professionnelle au Centre des arts du cirque Le Lido de Toulouse, en tant que directrice pédagogique, pédagogue et metteuse en piste.

ROBERTO MAGRO

Directeur artistique, *La Central del Circ*, Barcelone, Espagne
Metteur en scène et professeur, *Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel*, Barcelone, Espagne

Artiste pluridisciplinaire, Roberto Magro écume les scènes européennes depuis une quinzaine d'années, à la recherche des émotions qui le mettent en mouvement et qu'il pourra s'approprier pour mieux les transmettre. Après une formation en psychologie, il étudie au Centre International des Arts du spectacle Annie Fratellini et rejoint la Cie *Les Oiseaux Fous* en 1999 en tant que clown spécialisé en corde espagnole. En 2002, il crée la Cie *Rital Brocante* avec son partenaire François Juliot. Basés à Bruxelles, ils collaborent régulièrement avec les danseurs de la scène bruxelloise. En 2005, il devient directeur artistique et professeur à l'école de cirque FLIC de Turin. La même année, il signe sa première mise en scène avec *Sentimental Manteau* pour la Cie *Albatros* et depuis, il accompagne de nombreux spectacles professionnels et ateliers de création de fin d'année dans des écoles de cirque. En parallèle, il aigüise sa plume et sa vision en tant que dramaturge lors de différents projets et prend en charge un atelier de création au sein du festival *Deltebre Dansa* depuis 2007. En 2006, il crée le *Festival de cirque contemporain* de Valcovera (Italie) qui en est aujourd'hui à sa dixième édition. Depuis de nombreuses années, Roberto travaille avec les écoles de cirque européennes comme metteur en scène, notamment au Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel, Barcelone, Espagne; l'École Supérieure des Arts du Cirque, Bruxelles, Belgique; Escola de Circo Crescer e Viver, Rio de Janeiro, Brésil; Fontys Academy for Circus and Performance Art (ACaPA), Tillburg, Pays-Bas; FLIC Scuola di Circo, Turin, Italie; University of the Arts Codarts, Rotterdam, Pays-Bas.

CHLOÉ MOGLIA

Directrice artistique de la compagnie *Rhizome*
Artiste, enseignante en arts énergétiques et en suspension

Chloé Moglia grandit dans le milieu de la céramique, nourrie par les interactions de la terre, de l'eau et du feu. Elle se forme au trapèze au CNAC, et aux arts martiaux - arts énergétiques avec Jean-Michel Chomet et Laurence Cortadellas. En 2000, elle fonde avec Mélissa Von Vépy la Cie *Moglice-Von Verx*. Elles créent ensemble plusieurs spectacles et obtiennent en 2007 le Prix SADC des arts du cirque. Dans cette même période, elle croise le travail de la Cie *Fattoumi Lamoureux* et participe aux recherches de Kitsou Dubois sur le mouvement en apesanteur. En 2009 elle fonde *Rhizome* en Bretagne, intègre sa pratique des arts martiaux dans son cheminement artistique et inscrit son face à face avec le vide dans une perspective d'expérimentation. Cette confrontation génère du sens et offre des questions silencieuses qui forment le socle de ses spectacles et performances: *Nimbus* (2007), *Rhizikon* (2009) *Opus Corpus* (2012) et en duo avec Olivia Rosenthal *Le Vertige* (2012). Elle entame en 2013 le processus de création intitulé *Aléas*. Défendant une pensée incarnée, autant qu'une corporéité sensible et pensante, elle s'attache à déployer attention et acuité par le lien entre pratique physique, réflexion et sensibilité.

Remerciements

La FFEC - Fédération française des écoles de cirque et l'auteure Agathe Dumont remercient l'ensemble des participants et intervenants de la session INTENTS « Verticalité, pesanteur et gravité » pour avoir accepté de livrer leurs paroles et de raconter leurs expériences afin de nourrir la rédaction de cet ouvrage.



Nous remercions infiniment l'ENACR - École nationale des arts du cirque de Rosny-sous-Bois pour la mise à disposition de ses locaux et la disponibilité de l'équipe.

Merci au CNAC - Centre national des arts du cirque pour la mobilisation du personnel et du matériel pour la captation audiovisuelle de la semaine de formation et le travail de montage vidéo réalisé.

Enfin, un grand merci à la FEDEC - Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles et à tous ses membres ainsi qu'aux membres du comité INTENTS qui se sont mobilisés dans la mise en place de cette session de formation, son ingénierie et son expertise dans la rédaction du présent ouvrage.

La FFEC et la FEDEC souhaitent remercier tous les participants pour les contributions et le temps apporté au projet:

L'auteure associée

Agathe Dumont, docteure en arts du spectacle, danseuse, enseignante et chercheuse en danse et arts du cirque.

La coordinatrice pédagogique

Anne Morin, membre du comité INTENTS, administratrice FEDEC et membre de l'équipe pédagogique et de direction du Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel.

Les 4 intervenants de la session de formation continue:

Clare Anderson, *National Centre for Circus Arts*, Royaume-Uni, **Marie-Céline Daubagna**, *Centre des arts du cirque Le Lido*, France, **Roberto Magro**, *La Central Del Circ*, Espagne, **Chloé Moglia**, *Compagnie Rhizome*, France.

Les participants de la session de formation continue:

Sophie Albasini, *École de cirque Zôfy*, Vex-Valais, Suisse, **Zenaida Alcalde**, *Escuela de Circo Carampa*, Madrid, Espagne, **Isabelle Brisset**, *ENACR - École nationale des arts du cirque* de Rosny-sous-Bois, France, **Gérald de Oliveira**, *Escola profissional de artes e ofícios do espectáculo*, Chapitô, Lisbonne, Portugal, **Sacha Doubrovski**, *Académie Fratellini*, La-Plaine-Saint-Denis, France, **Stéphane Germain**, *Piste d'Azur*, *Centre régional des arts du cirque*, La Roquette-sur-Siagne, France, **Antonio Harris**, *National Centre for Circus Arts*, Londres, Royaume-Uni, **Griselda Juncà**, *Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel*, Barcelone, Espagne, **Camilla Therese Karlsen**, *Die Etage*, Berlin, Allemagne, **Patrick Mattioni**, *ENACR - École nationale des arts du cirque* de Rosny-sous-Bois, France, **Alexis Molina Altunaga**, *Imre Baross circus school*, Budapest, Hongrie, **Luca Morrocchi**, *Scuola di Circo Vertigo*, Turin, Italie, **Thierry Pecqueux**, *ENACR - École nationale*

des arts du cirque de Rosny-sous-Bois, France, **Nikolay Pyasta**, *University of the Arts*, *Codarts Circus Arts*, Rotterdam, Pays-Bas, **Regine Rother**, *Staatliche Artistenschule*, Berlin, Allemagne, **Marie Seclet Guillouart**, *École supérieure du Centre national des arts du cirque*, Châlons-en-Champagne, France, **Michele Weaver**, *Circomedia*, Bristol, Royaume-Uni

L'équipe technique de l'unité de production audiovisuelle du *CNAC - Centre national des arts du cirque* pour la captation audiovisuelle et le montage vidéo: Raoul Bender et Christophe Ecoffet.

L'équipe de chercheurs associés du *CEREP - Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations*: Stéphane Brau-Antony et Vincent Grosstephan.

Les membres du comité INTENTS:

Barbara Appert-Raulin et Gérard **Fasoli**, *CNAC - Centre national des arts du cirque*, **Nicolas Feniou**, *ENACR - École nationale des arts du cirque* de Rosny-sous-Bois, **Florent Fodella**, *Piste d'Azur*, **Danijela Jović**, *FEDEC - Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles*, **Donald Lehn**, *Escuela de Circo Carampa*, **Martine Leroy**, *Centre des arts du cirque Balthazar*, **Anne Morin**, *Centre de les arts del circ Rogelio Rivel*, **Tim Roberts**, *National Centre for Circus Arts*, **Stéphane Simonin**, *Académie Fratellini*



VERTICALITÉ, PESANTEUR ET GRAVITÉ

RÉFLEXIONS AUTOUR DE CES NOTIONS DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DES ARTS DU CIRQUE

TRAPÈZE FIXE, MÂT CHINOIS, CORDE ET TISSU

Une publication de la FFEC - Fédération française
des écoles de cirque en collaboration avec
la FEDEC - Fédération européenne des écoles
de cirque professionnelles.



Éditeurs responsables :

Pour la FFEC / Annie Gysberg, présidente et Jean-Damien Terreaux, directeur

Pour la FEDEC / Donald Lehn, président et Danijela Jović, coordinatrice générale

Auteurs : Agathe Dumont

Intervenants contributeurs : Clare Anderson, Marie-Céline Daubagna, Roberto Magro, Chloé Moglia, Anne Morin

Relecture : Carole Benoist, Marie-Céline Daubagna, Danijela Jović, Gaëlle Le Breton, Martine Leroy, Chloé Moglia, Anne Morin, Jean-Damien Terreaux, Philippe Vande Weghe

Accueil de la session pour l'ENACR - École nationale de cirque de Rosny-sous-Bois : Nicolas Feniou

Direction de l'ENACR : Eric Goubet

Coordination du projet INTENTS : Gaëlle Le Breton

Traduction anglaise : Luna Venturi-Wellington

Traduction espagnole : Antonia Sixto

Traduction allemande : Julia Plangger

Design graphique : Signélazer

Toute reproduction ou traduction est strictement interdite sans l'autorisation préalable du titulaire des droits d'auteurs sous les termes de la licence Creative Commons 4.0.

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne.

Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues

© photos: Couverture: NICA (Mia Albers, Tom McDonald, Phoebe Carlson, Jon Bonaventura) - Aaron Walker | p.2 DOCH - Stockholm University of the Arts (Andreas Lindström) - Einar Kling Odencrants | p.5 Session INTENTS 2015 - Danijela Jovic | p.6 École de Cirque de Bordeaux (Emma Verbeke) - Benoit Martrenchar | p.9 Session INTENTS 2015 - Danijela Jovic | p.10 DOCH - Stockholm University of the Arts (Enni Maria Lymi) - Einar Kling Odencrants | p.12-13 Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel (Anna Torné, Albert Estrada) - Luis Montero | p.14 École de Cirque de Québec (Étienne Audet) - Jacques Gaines | p.20 École de Cirque de Bordeaux (Marion Pistouiller) - École de Cirque de Bordeaux | p.25 Centre national des arts du cirque (Cathrine Lundsgaard) - Patricia Hardy | p.26-27 DOCH - Stockholm University of the Arts (Valia Beauvieux, Mikke Hobit Filtenborg, Pablo Rada Moniz) - Ben Hopper | p.28 CADC Balthazar (Pablo Manuel) - Corinne Gal | p.35 Chapiô EPAOE (Sandro Furtado) - Susana Chicó | p.36 Centre national des arts du cirque (Danilo de Campos) - Patricia Hardy | p.39 Imre Baross Circus Arts School (Réka Szilvia Szabó) - Morvai Tamás Róbert | p.44 ESAC - École supérieure des arts du cirque (Juho Yrjöla) - François Dethor | p.46 DOCH - Stockholm University of the Arts (Tom Brand) - Einar Kling Odencrants | p.52 DOCH - Stockholm University of the Arts (Onni Hämäläinen) - Einar Kling Odencrants | p.59 École de Cirque de Québec - Jacques Gaines | p.60 NICA (Kate Nelson) - Aaron Walker | p.63 ESAC - École supérieure des arts du cirque (Viola Grazioli) - François Dethor | p.64 CADC Balthazar (Pablo Manuel) - Corinne Gal

AUTEURE ASSOCIÉE

Agathe Dumont

Agathe Dumont est danseuse et enseignante chercheuse indépendante, docteure en arts du spectacle, elle intervient comme enseignante ou experte dans les domaines de la danse et du cirque contemporains.

Après une formation en danse au Conservatoire et à l'Université, elle consacre sa thèse à l'analyse du travail des danseurs et des acrobates autour de la notion de virtuosité. Elle est également diplômée en expertise de la performance sportive de l'Université de Poitiers.

Elle a enseigné l'histoire du cirque et de la danse, la pratique et la pédagogie de la danse ou la composition et l'improvisation dans les départements d'arts du spectacle (Université Lyon 2) et de sciences et techniques des activités physiques et sportives (Université Paris Ouest). Elle enseigne actuellement l'analyse du geste, l'esthétique et l'histoire de la danse et du cirque et encadre des mémoires de recherche dans des établissements d'enseignement supérieur ou dans des écoles supérieures d'art (notamment le Centre national de la danse contemporaine à Angers et le Centre national des arts du cirque à Châlons-en-Champagne).

Elle a été la coordinatrice de l'association des Chercheurs en Danse et a effectué plusieurs missions dont certaines se poursuivent actuellement : Laboratoire d'observation de la création contemporaine (LOEC2), le DEPS du Ministère de la Culture (études des compagnies), l'Académie Fratellini, CircusNext, le Centre national de la danse (mission «danse et santé»), l'Opéra national de Paris.

Ses travaux de recherche ont été accueillis dans plusieurs revues scientifiques (Ligeia, Interrogations, la revue STAPS ou Recherches en danse) et elle écrit également des textes pour les revues Stradda (cirque et arts de la rue) et Repères (danse). Elle est actuellement résidente au théâtre de l'L (Bruxelles) pour une recherche pratique sur l'entraînement du danseur en collaboration avec Mariam Faquir.

COORDINATRICE PÉDAGOGIQUE

Anne Morin

Membre de l'équipe de direction et de la direction pédagogique, *Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel*, Barcelone, Espagne

Anne Morin a travaillé comme interprète en danse contemporaine à partir 1976 puis en cirque à partir 1995, avant de se consacrer à la création et à la pédagogie en 2004. Enseignante en danse contemporaine depuis 1985, elle s'implique dans la fondation de *l'Escola de Circ Rogelio Rivel* (1999). Elle y est actuellement professeur (danse, conscience corporelle et ateliers de création) et membre de l'équipe de direction et de coordination pédagogique. Elle s'intéresse également au développement des méthodologies des processus d'approche de la création dans le cirque et la danse contemporaine. Du côté de la création, elle signe la direction artistique et la mise en scène de spectacles et de numéros (dernièrement : pour *Incert* de la compagnie Pistolet). En Catalogne, elle a collaboré comme experte à la rédaction de la qualification professionnelle de l'artiste de cirque et à la rédaction des contenus des 2 cycles de formation professionnelle. Elle est membre du groupe de réflexion n° 2 de la FEDEC, sur la formation continue du professorat et ses compétences, depuis sa création en 2010. Elle a participé à la rédaction du rapport *SAVOIRS00* et préside actuellement le comité INTENTS, chargée de veiller sur le bon déroulement des modules de nouvelles générations de formation continue ainsi que sur l'élaboration du futur *SAVOIRS01: référentiel de compétences des professeurs en arts du cirque*.

