

Arts du cirque et compétences scolaires

Jérémie Zytnicki, Agnès Piquard-Kipffer

DANS **CAHIERS PÉDAGOGIQUES** 2025/1 n° 597, PAGES 51 À 52
ÉDITIONS CRAP - CAHIERS PÉDAGOGIQUES

ISSN 0008-042X

DOI 10.3917/cape.597.0051

Article disponible en ligne à l'adresse
<https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques-2025-1-page-51?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour CRAP - Cahiers pédagogiques.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Arts du cirque et compétences scolaires

Jérémy Zytnicki, Agnès Piquard-Kipffer*

En quoi la pratique des arts du cirque peut-elle participer au développement de compétences scolaires ? Une proposition faite aux enseignants, à partir de techniques d'animation dédiées aux enfants avec troubles du spectre de l'autisme (TSA).

Traditionnellement, les connaissances se transmettaient au sein même des grandes familles du cirque et ce n'est que dans les années 70 que les premières écoles de cirque ont été créées (L'école du cirque Annie Fratellini et L'école au carré de Silvia Monfort et Alexis Grüss).

Le cirque adapté est, quant à lui, apparu dans les années 90 à destination des personnes présentant différentes difficultés. D'abord

sensibilisé aux troubles psychiques, il s'est développé dans de nombreuses écoles de cirque et s'est ouvert également aux troubles

du neurodéveloppement, dont l'autisme. Cependant, à ce jour, il existe très peu de travaux évaluant l'impact des arts du cirque sur le bien-être et la vie quotidienne des jeunes qui participent à ces ateliers.

Plusieurs processus d'apprentissage ont été identifiés par des psychomotriciens¹ comme le *chaining* (la réalisation d'un enchaînement), la fonction pragmatique du langage (l'appropriation du message en contexte) ou encore le *modeling* (l'imitation).

DES LIENS AVEC LES ATTENDUS SCOLAIRES

Mais qu'est-ce qui serait transférable à la classe dite « ordinaire » ? Penchons-nous sur quelques exemples.

L'exercice du jonglage peut consolider la fonction pragmatique du langage. À l'école, cette fonction se décline souvent en trois phases : 1. l'initiative de l'enseignant qui oralise la consigne, 2. la reformulation par un élève pour toute la classe ou pour lui-même, 3. la mise en action des élèves. Certains d'entre eux peuvent avoir des difficultés à comprendre et à s'approprier ces différentes étapes. Le détour par le corps peut alors favoriser l'effectivité des processus d'apprentissage.

Dans ce cas du jonglage, la compréhension du processus lancer-attraper n'est pas évidente pour tous les jeunes, notamment pour ceux avec TSA. En effet, elle nécessite de comprendre ces actions et d'identifier le rôle des acteurs : « qui lance ? » (l'émetteur) et « qui attrape ? » (le récepteur), également de comprendre que la même personne peut

alternativement incarner ces deux rôles. C'est pourquoi le recours du corps en action peut, d'une part, être source de plaisir et déclencher plus facilement l'intention de l'action de jongler, faciliter la mobilisation des représentations motrices dans la préparation et l'exécution des actions, en offrant des informations sensorielles variées (les dimensions visuelles, tactiles et motrices soutenues par la dimension orale).

Enfin, recourir au corps peut aider à identifier le but de l'action. Plus concrètement, en situation, l'enseignant pourrait dire : « je te lance la balle, peux-tu me la renvoyer ? », l'enfant récupérerait la balle avec deux processus enclenchés. Le passage par le corps facilite ici l'ensemble des actions grâce au plaisir des mouvements qui en découle, mais également par le fait de répéter verbalement et dans plusieurs tonalités chaque action, au moment où elle est menée : « je lance », « je rattrape », et ainsi de suite.

COMMENT DES ÉLÈVES APPRENNENT PAR LE CIRQUE

Le *chaining* consiste en l'enchaînement de séquences simples mémorisées pour favoriser un apprentissage complexe. Par exemple, une suite de 10 chiffres peut s'apprendre s'il est présenté au fur et à mesure. D'abord retenir un chiffre, puis deux, puis trois et ce jusqu'à 10 ; ou une poésie dont on apprend successivement la première, la deuxième puis la troisième strophe. Dans le cadre des arts du cirque, les parcours d'acrobatie favorisent ce type d'apprentissage. L'élève apprend tout d'abord à réaliser des mouvements simples avant d'enchaîner l'ensemble des acrobaties du parcours.

Le *modeling* consiste à reproduire les mouvements que l'on observe dans le but d'ajuster ses comportements. La notion rejoint la théorie de l'apprentissage vicariant d'Albert Bandura².

L'ESTHÉTISATION DE L'ERREUR

La notion d'*esthétisation de l'erreur* relate des réflexions issues de notre recherche Cirq'autisme et s'inspire de la manière de penser l'erreur dans le cadre des arts du cirque. Alors que l'apprentissage par essai-erreur a largement été théorisé dans le champ de la didactique scolaire, l'esthétisation de l'erreur provient du champ de l'art et de la création.

L'exercice du jonglage peut consolider la fonction pragmatique du langage.

* Jérémy Zytnicki est enseignant-chercheur à l'Insei (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive).

Agnès Piquard-Kipffer est maîtresse de conférences à l'Insei et orthophoniste.

1 Anabelle Miermon, Géraldine Galtier, Valérie Grandpierre, « Psychomotricirque, conjuguons nos talents », *Évolutions psychomotrices* n° 24, 9-14, 1994.

2 Albert Bandura, *L'apprentissage social*, Mardaga, 1980.

Il est possible d'apprendre de ses erreurs, d'éviter d'apprendre les erreurs commises et de considérer l'erreur comme un processus de création. Ainsi, un objet qui tombe, n'est plus considéré comme un loupé, mais comme un tournant dans le numéro qui fait partie intégrante de l'histoire. L'artiste va alors jouer cette erreur en se tournant vers son public, afin d'interagir avec lui et d'en conceptualiser les effets.

C'est ce que nous appelons l'esthétisation de l'erreur. Cette façon de penser l'erreur différemment,

avec davantage de souplesse et de liberté vis-à-vis de la norme, éventuellement teintée d'aspects poétiques, voire humoristiques, peut contribuer à améliorer la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves par une approche plus sensible et, de ce fait, plus inclusive.

C'est en ce que sens que des élèves, dans le cadre d'ateliers cirque, peuvent prendre conscience et affiner leurs stratégies d'apprentissage. ■

Donner corps à la musique

Cécile Barouillet, Alexis Vachon*

Percevoir la musique est une des compétences centrales des programmes d'éducation musicale au collège. Engager le corps des élèves est un moyen pour y parvenir.

L'approche pédagogique dont nous allons vous parler invite à penser l'expérience sensible avant la connaissance, le corps avant la cognition. La pédagogie musicale du théoricien Jacques Émile Dalcroze (1865-1950) est basée sur des jeux musicaux corporels permettant de développer chez l'élève le sens du rythme, de la mélodie mais

aussi d'enrichir ses qualités d'expression, de coordination et d'interprétation. Les gestes et les mouvements vont être les médiateurs de la perception sensible des élèves.

La phase de préparation « je suis dans ma bulle » a pour objectif de développer le lâcher-prise chez l'élève.

délier les corps mais aussi à faire un aller-retour entre l'action et la réflexion.

DANS UNE BULLE

La phase de préparation « je suis dans ma bulle » a pour objectif de développer le lâcher-prise chez l'élève. Celui-ci s'adapte à un environnement sonore en explorant les mouvements sur trois niveaux : bas, moyen et haut. Il crée des volumes, de l'amplitude en se laissant guider par ce qu'il ressent et par les différents *stimuli* sonores.

L'enseignant prépare cette activité en amont en choisissant une œuvre qui fait appel à l'imaginaire et qui suscite l'émotion, par exemple le *Boléro* de Maurice Ravel. Certains aspects musicaux de l'œuvre de cet artiste favorisent la mise en place et la qualité du mouvement, le temps suspendu, le caractère souple, léger et aérien des lignes mélodiques, les contrastes de nuances, les déplacements d'accents, les variations de vitesse.

Certaines consignes sont alors nécessaires : se concentrer, ressentir la dynamique, le tempo, penser à l'équilibre, au regard, à la posture et aux changements d'orientation. Après ce travail d'écoute, libre et en mouvement un temps de réflexion est proposé par l'enseignant : qu'est-ce qui a guidé mes mouvements ? Est-ce lié à l'écoute d'éléments sonores, à une émotion, une sensation, des images ?

Les élèves sont ensuite amenés à remplir tout l'espace classe dans une autre phase de

* Cécile Barouillet est professeure d'éducation musicale et de chant chorale dans l'académie de Normandie.

Alexis Vachon est inspecteur de l'éducation nationale - DSDEN 69 (Direction des services départementaux de l'éducation nationale du Rhône).