

LA FORMATION CONTINUE POUR PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE

Concevoir, animer et évaluer



- 04 **LE PROJET INTENTS** en bref
- 04 Historique
- 04 INTENTS 2014-2017
- 05 Introduction au guide

01

- 06 **ÉLÉMENTS DE CONTEXTE**
- 08 Du projet EPE au projet INTENTS: genèse d'un projet innovant de formation continue
- 10 Les enjeux d'INTENTS : pour une véritable formation artistique
- 11 Un guide destiné aux directeurs généraux, aux directeurs pédagogiques et aux directeurs artistiques des écoles professionnelles en arts du cirque

02

- 12 **LES SESSIONS DE FORMATION INTENTS: FONDEMENTS PÉDAGOGIQUES**
- 14 Principe 1. Objets de formation transversaux, thématiques, centrés sur l'articulation technique/artistique
- 15 Principe 2. Une logique intergénérationnelle, interdisciplinaire, internationale et interprofessionnelle
- 18 Principe 3. Produire des ressources pédagogiques pour l'ensemble des professeurs
- 19 Principe 4. Expérimenter et évaluer
- 20 Principe 5. Une entrée privilégiée par l'analyse de situations d'enseignement/apprentissage
- 20 Principe 6. Organiser les échanges à partir de questions intégrant l'enseignement et la thématique
- 21 Synthèse

03

- 22 **DE L'INGÉNIERIE INTENTS AU GUIDE DE CONCEPTION, D'ANIMATION ET D'ÉVALUATION DE FORMATIONS CONTINUES POUR PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE**
- 24 Pour des environnements de formation adaptés aux contextes
- 26 Les étapes de l'ingénierie

- 35 **CONCLUSION**
- 36 **BIBLIOGRAPHIE**
- 37 Articles et ouvrages de recherche
- 37 Rapports et ressources FEDEC
- 37 Divers
- 38 **REMERCIEMENTS**
- 40 Biographie du chercheur associé

LA FORMATION CONTINUE POUR PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE

Concevoir, animer et évaluer

Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA)
Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations
(CEREP)

Projet INTENTS - Partenariat stratégique pour la définition et la reconnaissance
de la profession de professeur en arts du cirque

*Une publication de la Fédération française des écoles de cirque et de la Fédération
européenne des écoles de cirque professionnelles*



Le projet INTENTS en bref

Le projet INTENTS est né de la volonté et du besoin de structurer, d'harmoniser et de professionnaliser la formation professionnelle aux arts du cirque, notamment, par la profession de professeur en arts du cirque.



HISTORIQUE

La consultation des professeurs SAVOIRS00 menée par la Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles (FEDEC) en 2011 avait souligné le manque d'outils pédagogiques et de méthodologies communes en matière de formation initiale et continue 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. L'initiative marquait la volonté de définir les acquis d'apprentissage et d'encadrer le renforcement des compétences pour les professeurs. Ces questions sont à l'origine du **projet INTENTS** et de ses deux volets principaux : la définition de la profession de professeur (SAVOIRS01) et l'organisation de sessions de formation continue.

Les sessions de formation continue se veulent innovantes dans leur approche:

transdisciplinaire, thématique, interprofessionnelle, internationale et intergénérationnelle. En adoptant une approche transdisciplinaire novatrice, le projet tend à développer de nouvelles méthodes pédagogiques et didactiques pour l'application pratique de l'enseignement d'une thématique transversale.

La formation continue des professeurs est la condition d'une formation initiale d'étudiants plus riche et évolutive. Il s'agira pour les participants de pousser la réflexion au-delà de l'échange des pratiques entre professionnels et de mettre en valeur les innovations artistiques et pédagogiques liées à leurs disciplines. Ceci afin de développer leurs compétences professionnelles et par conséquent, celles de leurs étudiants.

Le nouveau programme de session de formation continue veillera 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 vise principalement à :

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

Les principales activités sont :

- La réalisation de 3 sessions pilotes de formation continue
- La rédaction de 3 outils pédagogiques liés aux formations pilotes
- La réalisation de deux études :
 1. SAVOIRS01 : La profession de professeur en arts du cirque en école professionnelle - Vers la définition d'un référentiel européen de compétences
 2. La formation continue pour professeurs en arts du cirque - Concevoir, animer et évaluer

Afin de mener à bien la mise en œuvre de ce travail, la Fédération française des écoles de cirque et la Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles se sont rapprochées pour la coordination du projet, la FEDEC et son groupe de réflexion n° 2 étant à l'origine du concept. C'est aussi grâce aux membres de la FEDEC que le projet existe, rassemblant 33 partenaires officiels de 12 pays différents, dont 2 fédérations, 2 organismes de recherche, et 29 écoles de cirque secondaires, professionnelles et supérieures.

INTRODUCTION AU GUIDE

Le guide de conception, d'animation et d'évaluation de dispositifs de formation continue à l'enseignement des arts du cirque proposé ici est né de la volonté de la FEDEC de doter les directeurs d'école et directeurs pédagogiques d'un outil leur permettant de mettre à disposition de leurs professeurs¹ une offre de formation et de développement professionnel en phase avec les évolutions du métier de professeur en école de cirque professionnelle et adaptable à son contexte local, national ou international.

Pour élaborer ce guide nous nous sommes appuyés sur trois éléments principaux :

- Les évaluations des sessions de formation continue menées par les chercheurs du Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP) et organisées par la FEDEC, inscrites dans le projet INTENTS². Ces évaluations relèvent prioritairement d'une démarche de régulation, visant l'amélioration continue des dispositifs proposés. En ce sens, l'évaluation et le suivi des différentes sessions constitue un observatoire privilégié des processus de conception, de mise en œuvre et d'évaluation de ces dispositifs.
- La connaissance du milieu professionnel et notamment des contextes d'exercice du métier et des parcours des professeurs. Cette connaissance s'est construite notamment dans le cadre du travail de définition du métier de professeur en école de cirque (SAVOIRS01) constituant l'autre volet du projet INTENTS et qui fait l'objet d'une autre publication.
- Notre expertise en matière d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique forgée à travers notre expérience de formateur, de formateur de formateur et de chercheur dans les domaines de la formation et de l'apprentissage.

La première partie de ce guide rappellera le contexte et les raisons de sa création. Elle donnera par là-même des clés de compréhension des enjeux liés à ce guide et précisera qui sont les principaux destinataires de cet outil.

La seconde partie définira les fondements pédagogiques des sessions de formation INTENTS, véritables laboratoires d'expérimentation d'environnements de formation et qui ont vocation à servir de référence pour les formations à venir.

La troisième partie, enfin, présentera les propositions relatives à la conception, l'animation et l'évaluation des dispositifs de formation. Ces propositions concernent les deux grandes catégories de dispositifs (formations « intra », au sein des écoles d'une part, et formations « inter », regroupant des professeurs d'écoles différentes, à un niveau régional, national ou international d'autre part). Ces propositions aborderont les différentes étapes de l'ingénierie : analyses préalables, conception du dispositif, mise en œuvre et évaluation du dispositif. Elles donneront lieu à des fiches pratiques sous forme de questions-guides auxquelles les acteurs pourront se référer comme guide d'action et/ou d'évaluation de leurs dispositifs. Il s'agira alors, sur la base de ces questions-guides, d'ajuster la proposition au contexte et au type de formation (« intra » ou « inter », notamment).

¹ Le terme « professeur » est ici générique. Selon les contextes et les spécificités locales, il peut être remplacé par le terme « enseignant ».

² Quatre rapports d'évaluation ont été, à ce jour, réalisés : un premier sur une session préfigurant celles qui s'inscriront officiellement dans le projet INTENTS (sorte de session 0) et intitulée « *Occupation de l'espace à partir de la manipulation d'objets* » et trois sessions intégrées au projet INTENTS (session de Rosny-sous-Bois en 2015 : « *Verticalité, pesanteur et gravité à partir du trapèze fixe, du mât chinois, de la corde et du tissu* » ; session de Berlin en 2016 : « *Les propulsions, à partir du trampoline : transferts et développements artistiques* » ; session de Turin en 2017 : « *Équilibres et appuis à partir du main-à-main, des équilibres sur les mains et du fil* »).



01

ÉLÉMENTS DE CONTEXTE



Du projet EPE au projet INTENTS: genèse d'un projet innovant de formation continue

Un projet inscrit dans l'histoire même de la FEDEC

Lors d'une réunion entre le comité de pilotage du projet INTENTS Partenariat stratégique pour la définition de la profession de professeur en arts du cirque et la reconnaissance de ses compétences, appelé « comité INTENTS » (groupe de réflexion en charge du pilotage des activités du projet), les partenaires experts (CEREP et ICQP³) et le chef de projet INTENTS (FFEC)⁴, la genèse du projet a été présentée de la façon suivante : Tim Roberts, Donald B. Lehn, Danijela Jović et Anne Morin, ont rappelé l'historique de la FEDEC et du projet INTENTS, coïncidant avec les raisons mêmes de la création de la FEDEC : sentiment d'isolement, besoin de création d'un réseau de soutien mais aussi de défense d'intérêts. Les écoles (à l'exception du cas français) constituaient des « îles » perdues et isolées dans chaque pays. L'échelle pertinente de la constitution de ce réseau était donc l'Europe, d'où la FEDEC. Or, pour fonctionner, les écoles ont besoin de gestionnaires, de professeurs et d'étudiants. Initialement, l'accent a beaucoup été mis sur les étudiants. Or, il apparaît que le rôle des professeurs et le développement de leurs compétences est absolument fondamental. La formation continue constitue ainsi un enjeu majeur pour le développement des arts du cirque.

C'est pourquoi de novembre 2005 à avril 2007, une première initiative d'envergure a été lancée : un projet « Échanges Pédagogiques Européens » (EPE) soutenu par la Commission européenne (programme Education tout au long de la vie, Leonardo da Vinci) est organisé. Six modules consacrés à différentes disciplines de cirque et un module transversal sur la sécurité et les accrochages avaient été accueillis par des écoles membres de la FEDEC. Ces modules d'une semaine chacun ont eu pour objectifs de faire se rencontrer les intervenants qui exerçaient dans différents pays afin de repérer les bonnes pratiques par discipline et de produire des ressources gratuites et accessibles à tout le milieu professionnel. Ainsi, chaque module a donné lieu à un cahier pédagogique par discipline et a permis d'élaborer un « Manuel d'instruction de base pour les arts du cirque » en trois langues (français, allemand, anglais) ainsi que deux DVD rassemblant des films pédagogiques.

En 2008 et 2009, la FEDEC a poursuivi ces échanges, sans subvention de projet européen, et a organisé deux nouveaux modules : l'un consacré à la bascule et l'autre à la barre russe. Ces deux modules ont ainsi permis de créer deux nouveaux chapitres du manuel.

Forte de ces premières expériences et de la volonté d'aller plus loin dans la réflexion sur les besoins de formation des professeurs, la FEDEC a lancé une enquête de **recensement de ces besoins en formation continue**, qui a abouti, dans un premier temps, à l'identification de six catégories de besoins (cf. SAVOIRS00)⁵ à savoir :

1. Pédagogie des arts du cirque
2. Accompagnement de l'étudiant
3. Enjeux artistiques de la formation
4. Spécialités / techniques de cirque
5. Sécurité et accrochages
6. Compétences périphériques

Ces modules servent d'étape vers des « formations plus ambitieuses : vers l'innovation, les problématiques, vers des objets nouveaux en pédagogie et en arts, visant un praticien réflexif, pour des écoles d'art »

³ CEREP – Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (Université de Reims Champagne-Ardenne. ICQP – Institut catalan des qualifications professionnelles (Ministère de l'éducation de Catalogne Generalitat de Catalunya).

⁴ Réunion du 29.11.2014 à Bruxelles

⁵ Réflexions sur les compétences de la profession d'enseignant/professeur en arts du cirque et sur les besoins en formation continue, 2011

Puis, vient la mise en place de **6 groupes de réflexion**, dont deux, le « groupe 2 » et le « groupe 3 » (intitulé également MAILLONS), concernent plus particulièrement les pratiques pédagogiques. Le « groupe 2 » est ainsi défini de la façon suivante : « *Définition de la profession de professeurs, besoins en termes de formation continue et ingénierie de semaines de formation continue, rédaction d'outils pédagogiques multilingues et libres d'accès* ». Le « groupe 3 » (MAILLONS) quant à lui, a pour mission de « *Renforcer les compétences-clés des directeurs pédagogiques et artistiques, d'organiser des ateliers d'échanges entre pairs et d'élaborer des outils pédagogiques multilingues et libres d'accès* ». Le groupe 2 a, par exemple, « *un rôle à la fois politique de définition du programme de travail annuel/triennal et un rôle sur le contenu : **il valide les directions du projet et propose et valide le contenu des formations-programme de la formation et ses objectifs** (les acquis d'apprentissage), la méthode d'évaluation des apprentissages et les façons dont les apports des différents experts peuvent être consignés dans les outils pédagogiques innovants, valide l'appel à participation, la composition des intervenants et participants qui ont candidaté, les intervenants potentiels, valide la ligne éditoriale des outils pédagogiques et le contenu des écrits/ou supports photo/vidéo des outils pédagogiques, une fois rédigés. Ce groupe sera ponctuellement rejoint par les personnes spécialisées venants des écoles membres qui possèdent des départements de formation continue des professeurs (CNAC, ENC Montréal, DOCH⁶ [...] pour la pédagogie mais aussi pour la danse [...], qui pourront apporter leurs expérience et réflexion sur la formation continue et initiale »⁷.*

Le travail de ce groupe a tout d'abord débouché sur l'organisation de « **deux modules pilotes en 2011 et 2012** (Sangles aériennes et Roue Cyr) par discipline mais avec de nouvelles notions dépassant l'enseignement des bases »⁸ avec rédaction d'outils pédagogiques. Ces modules servent d'étape vers des « **formations plus ambitieuses : vers l'innovation, les problématiques, vers des objets nouveaux en pédagogie et en arts, visant un praticien réflexif, pour des écoles d'art** »⁹, comme le rappelle Donald Lehn (alors président de la FEDEC) en ouverture de la session de Rosny-sous-Bois, le 30 mars 2015. L'extrait de la préface du manuel pédagogique que nous présentons ci-dessous montre bien la volonté d'intégrer l'approche artistique aux enseignements de techniques de cirque :

« Dans cette démarche, la FEDEC considère l'acquisition de la technique de cirque comme une matière artistique à part entière, complémentaire pour certaines spécialisations à des codes techniques déjà déterminés. Lors d'un processus d'apprentissage dans une discipline, le manuel s'attachera ainsi à travailler les codes artistiques comme la sensation et les divers rapports fondamentaux liés aux arts du cirque (rapport au partenaire, à l'agrès, à l'espace, au public).

La FEDEC réfute toute velléité d'imposer une quelconque esthétique mais souhaite uniquement induire chez les professeurs une pédagogie qui intègre l'approche artistique. À chacun par la suite de développer une logique d'enseignement et d'accompagnement de la progression de ses étudiants »¹⁰.

Après l'étape des modules roue Cyr (2011) et sangles aériennes (2012), le groupe 2 (experts) s'est réuni à Montpellier pour identifier les nouveaux besoins en formation des professeurs. Il y est alors proposé une série de thématiques organisées par regroupements de disciplines selon des notions transverses : verticalité, propulsions, équilibres..., qui pourraient s'organiser en s'inspirant de ces deux modules pilotes.

La transversalité entre les arts était posée et allait déboucher à terme sur le projet INTENTS.

En 2013, la FEDEC a eu la volonté d'inscrire la première session (Occupation de l'espace à partir de la manipulation d'objets, Londres, avril 2014) dans un **projet financé par la Commission européenne** (octobre 2013 – octobre 2016). Ce projet visait l'organisation de quatre formations continues thématiques devant mener à un **modèle pour les programmes de sessions de formation continue** pour les professeurs en arts du cirque et à la **production d'outils innovants**

⁶ Cnac pour Centre national des arts du cirque, Châlons-en-Champagne, France, ENC pour École Nationale de Cirque de Montréal, Canada, DOCH pour Dans och Cirkushögskolan, Operahögskolan, Stockholm, Suède

⁷ Extrait du compte-rendu (CR) de la réunion des partenaires experts associés au projet, Reims, 13-14.05.2013

⁸ Volet pédagogique, artistique, technique, innovation dans la création, innovation sur agrès, sécurité et préparation physique, accompagnement de l'étudiant (CR de la réunion des partenaires experts associés au projet, Reims, 13-14.05.2013)

⁹ Extrait du CR de la réunion des partenaires experts associés au projet, Reims, 13-14.05.2013

¹⁰ Page du site web de la FEDEC, Roue Cyr : <http://www.fedec.eu/fr/articles/418-roue-cyr>

basés sur la pédagogie et les approches didactiques des intervenants aux sessions de formation. Or, le projet n'a pas été sélectionné pour le financement européen, ce qui a eu plusieurs conséquences importantes pour cette première session de Londres¹¹ qui a, néanmoins, pu se dérouler et permettre de poser les bases des trois sessions suivantes (Rosny-sous-Bois, 2015 ; Berlin, 2016 ; Turin, 2017). Ces trois sessions quant à elles, se sont inscrites dans le cadre d'un projet financé par le programme Erasmus + de la Commission européenne (Action-clef 2 Partenariats stratégiques de la formation professionnelle - Développement de l'innovation), nommé **INTENTS**. Ce guide constitue ainsi l'aboutissement de ce travail.

Les enjeux d'INTENTS : pour une véritable formation artistique

Si rompre l'isolement de beaucoup d'écoles et de professeurs en Europe, créer un réseau de soutien et de défense d'intérêts pour la reconnaissance des compétences des professeurs en arts du cirque constituent des enjeux forts pour l'organisation de sessions de formation à l'échelle européenne. Un autre enjeu, bien connu de l'ensemble des disciplines artistiques, est au cœur du projet : ouvrir le débat sur la séparation entre « technique » et « artistique » dans l'enseignement.

En affichant très clairement sa volonté de définir le métier de professeur en « arts du cirque » (autre volet du projet INTENTS), il s'agit, pour la FEDEC, de donner une véritable légitimité artistique aux activités circassiennes enseignées dans les écoles affiliées à la FEDEC et d'impulser ou de renforcer une conception plus contemporaine du cirque. Les divers documents présentés pour les trois sessions évaluées mais également les nombreux échanges formels et informels que nous avons eu avec les responsables de la FEDEC attestent de cette volonté de faire du circassien formé dans les écoles de la FEDEC, un artiste complet, capable d'exprimer une sensibilité artistique et de dépasser la seule performance technique.

« Ces sessions de formation sont adressées aux professeurs en **arts du cirque** et ont vocation à rassembler autour de thématiques communes, plusieurs disciplines, nationalités et générations. Elles ont donc un caractère fort innovant par une approche axée sur la **pédagogie artistique au sens large**. Les participants seront à la fois informateurs et informés et recevront de leurs pairs, des pistes de réflexion nouvelles, source de renouvellement, de créativité et de recherche pour l'enseignement de leur(s) discipline(s) ».

Outre l'appellation « **arts du cirque** », révélatrice de la volonté d'attribuer au cirque sa reconnaissance comme art à part entière, cet extrait du texte de lancement du projet INTENTS lors du festival CIRCA à Auch le 22 octobre 2014 marque la volonté d'orienter les formations vers la pédagogie artistique après avoir consacré les premières formations à des questions techniques (roue Cyr, sangles aériennes). Les trois premières sessions (sessions de Londres en avril 2014, de Rosny-sous-Bois en 2015 et de Berlin en 2016) sont ainsi très explicitement axées sur cette dimension d'articulation entre technique et artistique.

Lors de l'ouverture de la session de Rosny-sous-Bois, Donald Lehn¹², après ces premières étapes dont il dit « *qu'elles n'étaient pas des erreurs mais sans doute nécessaires* », insistait par exemple sur l'importance d'approfondir aujourd'hui la formation artistique des étudiants.

On retrouve cet enjeu dans les divers documents relatifs à l'organisation des différentes sessions (appel à participation, kit du participant) où il est dit notamment :

« Ainsi, il s'agit principalement pour les participants, de débattre, de partager leur point de vue, leurs réflexions, leur expérience sur des thèmes tel que **l'accompagnement du projet artistique** d'un étudiant dans la pratique d'enseignement d'une discipline de cirque. L'idée est avant tout, de donner aux participants, matière à réfléchir sur leur propre **pratique personnelle comme professeur/enseignant des arts du cirque, plutôt que de partager une méthode concrète d'enseignement d'une technique** » (appel à participation session de Berlin, 2016, p. 2).

¹¹ Voir rapport d'évaluation de la session de formation FEDEC « Occupation de l'espace à partir de la manipulation d'objets », 2014, Londres

¹² Président de la FEDEC entre avril 2014 et avril 2017

L'extrait suivant montre la volonté de la FEDEC d'intégrer dans ces formations les évolutions les plus actuelles en matière de pédagogie et de pratique artistique : « *Chaque session est l'occasion pour les participants de **témoigner de leur pratique et des transformations et évolutions dont ils sont témoins dans la jeune génération, en matière de pédagogie et dans les arts du cirque*** » (appel à participation session de Berlin, p. 2).

Cette préoccupation de dépasser les logiques de juxtaposition entre les techniques circassiennes et les disciplines artistiques « empruntées » par le cirque est très explicite dans l'énoncé suivant : « [...] *le groupe de réflexion n°2 de la FEDEC, qui travaille sur les besoins en formation 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. En est ressorti le raisonnement suivant : « si l'on prépare un futur artiste, **la séparation entre « professeur de technique » et « professeur ou intervenant artistique » est incongrue [...]** La danse et le théâtre sont des arts scéniques de même que le cirque. **Chacun de ces arts de la scène dispose de son propre langage** et, s'ils fusionnent souvent aussi bien dans les cycles de formation que sur scène, ils n'en sont pas moins différents et ont chacun une identité propre. Dans nos écoles, la pratique de cours de danse et de jeu d'acteur nous donne de bons outils, mais **nous ne formons ni des danseurs ni des acteurs, mais des circassiens. Il nous faut donc provoquer la recherche d'un langage propre chez nos étudiants. Il semble néanmoins que parfois nous manquions d'outils !** ».*

Ces différents extraits de documents relatifs à ces sessions montrent toute l'importance accordée à une formation véritablement artistique des étudiants circassiens.

Un guide destiné aux directeurs généraux, aux directeurs pédagogiques et aux directeurs artistiques des écoles professionnelles en arts du cirque

Ce guide a pour vocation de devenir une ressource pour les directeurs, les directeurs pédagogiques et/ou artistiques, destinée à les aider à concevoir, animer et évaluer des dispositifs de formation, à l'échelle de leur école ou de façon concertée à plus grande échelle (inter-écoles, à un niveau régional, national, européen, voire international).

En 2010, le groupe n°3 « MAILLONS », lance simultanément au lancement du projet SAVOIRS00 mené par le groupe n°2, un processus de réflexion et de consultation du réseau autour des compétences de ses directeurs pédagogiques et artistiques et des manières de les renforcer¹³. Nous considérons que ce guide peut contribuer à cette réflexion en proposant des pistes pour développer des environnements de formation innovants et en phase avec les enjeux majeurs liés à la formation. Les trois chantiers¹⁴ lancés dans le cadre du projet MAILLONS font ainsi largement écho aux caractéristiques du métier de professeur en arts du cirque (que nous avons tentés de définir dans le projet SAVOIRS01) et aux débats auxquels nous avons assisté lors des sessions de formation INTENTS. Ceux-ci montrent toute l'importance des dimensions éthique et déontologique, de la pédagogie artistique et des pratiques d'accompagnement de l'étudiant pour le professeur.

• Page du site web de la FEDEC sur le projet MAILLONS : <http://fedec.eu/fr/articles/504-projet-maillons>

• 2010-2012: MAILLONS01 – Éthique et déontologie de l'enseignement, qui a abouti à la Charte d'éthique et de déontologie de l'enseignement des arts du cirque de la FEDEC

2012-2014: MAILLONS02 – Élaboration d'un projet pédagogique artistique, qui a abouti au Répertoire d'exercices et expériences de pédagogie artistique des écoles de la FEDEC

2014-2017: MAILLONS03 – Accompagnement de l'étudiant (en cours)



02

LES SESSIONS DE FORMATION INTENTS

Fondements pédagogiques



Les principes sur lesquels se sont appuyées les propositions d'INTENTS font suite au bilan du projet EPE, et, tout particulièrement, à la volonté d'un principe général de **décloisonnement** entre technique et artistique, entre métiers des arts du cirque, entre champs artistiques, entre générations... Il a donc été choisi de tenter d'opérer tous ces décloisonnements simultanément à partir du concept de transversalité de la thématique.

Les sessions de formation INTENTS ont ainsi été élaborées à partir de six principes fondamentaux :

Principe 1. Objets de formation transversaux, thématiques, centrés sur l'articulation technique/artistique

Ce premier principe renvoie directement à l'un des enjeux principaux assigné aux dispositifs de formation : celui de vouloir permettre aux professeurs de construire les compétences nécessaires à la formation de véritables artistes de cirque, possédant un langage circassien propre. Le constat actuel semble être celui, majoritairement, d'une répartition des compétences entre professeurs, certains ayant en charge la formation aux techniques de cirque des étudiants, d'autres la formation artistique. À l'étudiant de faire les liens, notamment dans le cadre des différents projets dans lesquels il sera impliqué.

Si ce constat d'une césure marquée entre ces deux dimensions nous semble excessif au vu des observations que nous avons pu réaliser dans une quinzaine d'écoles en Europe et au Canada, et compte tenu de la richesse des dispositifs de pédagogie artistique identifiés dans le projet MAILLONS02¹⁵, il n'en demeure pas moins qu'il pose une question essentielle : est-il envisageable ou réaliste d'attendre véritablement des professeurs qu'ils maîtrisent l'ensemble des compétences nécessaires pour accompagner l'émergence puis le développement, d'un artiste de cirque ? Ou faut-il que ces compétences soient distribuées entre les différents acteurs (professeurs, directeurs artistiques, artistes etc.) ce qui suppose un travail de coordination entre eux pour assurer la cohérence et la complémentarité des apports ? Quelle que soit la réponse pouvant être apportée à cette question, elle doit constituer le cœur des objets abordés au cours de ces sessions de formation. D'où l'importance de concevoir des intitulés ou thématiques de formation intégrant cette articulation.

Par exemple, la facette de l'accompagnement relative à la pédagogie artistique questionne la place, le rôle, la contribution du professeur spécialiste d'une technique de cirque dans cet accompagnement. Une vision holistique de l'étudiant, souvent citée par les professeurs et les directeurs pédagogiques et artistiques, doit ainsi amener à définir cette contribution ; non pas d'un point de vue consécutif, au sens où le professeur doterait l'étudiant des compétences disciplinaires avant de laisser la place à d'autres acteurs, mais d'un point de vue simultané, au sens d'action conjointe, concertée et continue. Ce sont ces pratiques d'actions conjointes, concertées et continues qui doivent être au centre des thématiques de formation à la pédagogie artistique, nous semble-t-il. Il convient néanmoins de rester vigilant, car, si l'énoncé d'une thématique peut véhiculer une idée de transversalité et de réflexion artistique à partir de principes techniques (comme, par exemple, la session de formation INTENTS à Berlin en 2016 intitulée « *Les propulsions à partir du trampoline : transferts et développements artistiques* »), il ne s'agit pas de laisser, ni aux professeurs ou intervenants « techniques », ni aux professeurs ou intervenants « artistiques » le soin de s'occuper seuls ou séparément de ces questions, mais bien de solliciter les points de vue des deux pour construire de nouvelles pistes de pratiques conjointes, concertées et continues. Lors de cette session de Berlin, l'organisation en deux catégories d'interventions distinctes (technique et artistique) a, malgré les tentatives de guidage du coordinateur pédagogique, suscité des discussions et débats relativement disjoints, sans aborder réellement la question des pratiques pédagogiques susceptibles

« ...il ne s'agit pas de laisser ni aux professeurs ou intervenants « techniques », ni aux professeurs ou intervenants « artistiques », le soin de s'occuper seuls ou séparément de ces questions, mais bien de solliciter les points de vue des deux pour construire de nouvelles pistes de pratiques conjointes, concertées et continues.»

de favoriser cette articulation entre ces deux dimensions de l'action de l'artiste de cirque. Bien entendu, nul ne conteste que certains besoins exprimés par des professeurs puissent être d'ordre technique car il est indispensable de maîtriser cette dimension au plus haut niveau pour les professeurs de spécialité. Mais cela relève d'autres types de formations que celles dont nous parlons ici.

De même, nos recherches (cf. étude SAVOIRS01) ont montré qu'une des préoccupations fortes des professeurs était de « *prendre soin des étudiants* » sur les plans physique, psychologique et social. Nous retrouvons ici une conception holistique de la santé qui questionne, là encore, celle de l'étudiant définie dans le projet MAILLONS03). Car c'est à la fois dans des dispositifs spécifiques mais également dans les interactions quotidiennes entre le professeur et l'étudiant, dans les situations « ordinaires » d'enseignement / apprentissage, que se réalise ce « *prendre soin* ». Que signifie par exemple « prendre soin » psychologiquement d'un étudiant dans le cadre de la pratique d'enseignement d'une spécialité ? Que signifie pour une équipe enseignante, « prendre soin » d'un étudiant qui prépare des épreuves de sélection pour entrer dans une école supérieure ? Etc. L'accompagnement de l'étudiant à l'insertion professionnelle pose enfin, elle aussi, la question de la contribution des différents professeurs à cette dimension incontournable pour toute école de cirque à vocation professionnalisante.

Les évaluations des sessions de formation INTENTS démontrent que le travail (à la fois en amont et dans les interactions en cours de session) sur cette thématique, sur son intitulé, sur sa définition et celle des concepts qu'elle contient ou aborde, sur la façon dont elle va être « mise en scène » dans la session, sur les questions que l'animateur va mobiliser et extraire des débats, est absolument fondamental pour que le dispositif ne se transforme pas en simple lieu d'échange de pratiques et/ou de points de vue, mais bien en lieu d'analyse de pratiques et de co-construction de nouvelles pistes d'action.

Principe 2. Une logique intergénérationnelle, interdisciplinaire, internationale et interprofessionnelle

Ce second principe renvoie à une logique de partage et de diversité.

Partage, dans le sens de co-formation, d'apprentissages mutuels (peer-learning), les participants étant considérés comme des ressources pour la formation.

Diversité, dans le sens où ces apprentissages mutuels seront d'autant plus fructueux que les protagonistes disposent d'expériences, de cultures et de compétences différentes. Cette diversité se décline ainsi selon quatre dimensions :

Une dimension intergénérationnelle. Comme tout milieu professionnel, celui de l'enseignement des arts du cirque dispose de ce que Clot et Faïta¹⁶ appellent un « *genre d'activités professionnel* ». Ce genre professionnel, sorte de « *mémoire impersonnelle et collective* » constitue un patrimoine des manières de faire, de dire, de penser le métier que l'histoire de ce dernier à retenues. Dit autrement, chaque professeur porte en lui ce patrimoine dont il fait un usage qui lui est propre et qui caractérise son style professionnel. « *Il marque l'appartenance à un groupe et oriente l'action en lui offrant, en dehors d'elle, une forme sociale qui la représente, la précède, la préfigure, et, du coup, la signifie. Il désigne des faisabilités tramées dans des façons de voir et d'agir sur le monde considérées comme justes dans le groupe des pairs à un moment donné* » (Clot & Faïta, 2000, p. 14). Ce genre constitue donc une ressource pour exercer le métier, mais une ressource dynamique, évolutive, nourrie elle-même des nouvelles possibilités construites et partagées par les professeurs. C'est en cela que cette dimension intergénérationnelle nous semble absolument essentielle en ce qu'elle permet, grâce aux échanges, débats et controverses sur le métier, de nourrir les répertoires d'action et de pensée des professeurs. Les jeunes professeurs n'ont pas à tout réinventer. Leurs prédécesseurs ont déjà capitalisé des pratiques et des réflexions solides qu'ils peuvent leur transmettre. Mais les pratiques, les savoirs et les modes de pensée évoluent. Et cette mixité générationnelle est là aussi pour faciliter l'intégration de ces évolutions au genre professionnel.

¹⁶ Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

« ...il y a certainement une nécessité de choisir entre une approche privilégiant l'interdisciplinarité et une approche privilégiant l'inter-professionnalité. Les objets d'échanges, les thématiques et contenus ne pouvant pas être les mêmes »

Une dimension interdisciplinaire. Il s'agit d'un redoutable défi dans la mesure où l'engagement dans une démarche interdisciplinaire exige une rigueur théorique et méthodologique très importante. Postuler que traiter la question de l'articulation technique/artistique se fera assez naturellement en faisant échanger des spécialistes de l'un et de l'autre domaine pourrait vite s'avérer décevant. Nous avons pu repérer lors de l'évaluation des sessions de formation INTENTS, trois types de dérives ou d'obstacles à une véritable interdisciplinarité que nos préconisations tenteront de lever.

L'interdisciplinarité peut tout d'abord et très rapidement prendre la forme d'un **éclectisme** ou d'une **juxtaposition d'approches** censées être complémentaires car abordant chacune un aspect du problème. Cette conception est encore relativement ancrée chez un certain nombre de professeurs, qui trouvent, certes, évident de recourir à différents types d'intervenants auprès des étudiants mais qui n'envisagent les effets de cette complémentarité que selon une sorte d'osmose, logique assez naturelle d'interpénétration des différents apports dans les compétences des étudiants. Cet espèce de « *pot-pourri* » (Jacobs, 1989, p. 24) a pour caractéristiques d'adjoindre des éléments hétéroclites, désarticulés et décontextualisés dont la pertinence pour l'objet d'étude (ici la formation à un langage artistique circassien propre) n'est pas établie. D'une certaine façon, c'est un peu ce qui est arrivé dans les sessions INTENTS, où les différentes interventions, prises isolément étaient indiscutablement d'une grande qualité mais dont l'articulation au service d'une pédagogie artistique est restée le plus souvent très superficielle. Un effort d'analyse des articulations entre les interventions pourrait permettre d'envisager des fécondations mutuelles qu'une simple juxtaposition de ces interventions rendrait a contrario peu opérante.

Une seconde forme d'interdisciplinarité que l'on qualifiera « d'**holiste** » est apparue, notamment, dans une des sessions INTENTS. Elle se caractérise, par opposition, et très certainement par crainte de tomber dans la forme juxtapositive, par la volonté d'exclure ou de trivialisier toute référence aux concepts propres aux disciplines (Lenoir, Geoffroy & Hasni, 2001)¹⁷. Nous évoquons ainsi dans le rapport d'évaluation de la session de Rosny-sous-Bois en 2015 **la volonté « de ne pas tomber dans une dérive techniciste ou techno centrée pour reprendre un terme utilisé par un des groupes. Cette crainte se concrétise dans deux options de formation : la première consistant à ne pas vouloir poser de question trop précise sur les situations d'enseignement risquant d'engendrer, selon la coordinatrice pédagogique, de « discussion stérile autour de la position du petit doigt ». La seconde option est de ne pas vouloir partir de l'analyse de situations d'enseignement précises de peur que les discussions se centrent sur des aspects techniques pointus qui ne constituent pas les objets des sessions INTENTS telles qu'elles ont été pensées et voulues »** (p. 22). Cette vision de l'interdisciplinarité consiste, en fait, à exclure les disciplines, leurs conceptualisations, leurs modèles, leurs pratiques au risque de n'aborder les questions qu'en surface, sans réelle confrontation ni problématisation des pratiques pédagogiques. C'est en partie ce qui s'est passé lors de cette session.

Une troisième dérive consiste à aborder l'interdisciplinarité sous l'angle de l'**hégémonie** d'une discipline sur les autres ; ces dernières servant alors de prétextes, d'outils, voire de « *faire-valoir* » à la discipline principale. Nous avons notamment pu observer cette dérive lorsque, dans certains travaux de groupe, il existait un déséquilibre important entre les professeurs de différentes disciplines : par exemple, plusieurs spécialistes d'une technique circassienne composant avec un-e spécialiste de théâtre et de dramaturgie. Malgré un questionnement initial censé aborder l'interface entre les deux, ce déséquilibre a généré une forme d'exclusion de la collègue et de ses apports

¹⁷ Lenoir, Y. ; Geoffroy, Y & Hasni, A. (2001). Entre le "trou noir" et la dispersion évanescence: quelle cohérence épistémologique pour l'interdisciplinarité? Un essai de classification des différentes conceptions de l'interdisciplinarité. In Lenoir, Y. ; Rey, B. & Fazenda, I. (dir.) *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Sherbrooke : Éditions du CRP

potentiels. Certes, il n'y a pas d'automatisme à ce que ce genre de regroupements déséquilibrés produise ces effets, mais il est indéniable que le risque est grand. Si l'on admet l'idée que certaines disciplines peuvent effectivement être plus importantes que d'autres, il nous semble que le statut des disciplines doit être clair pour tous, afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté ou de revendication illégitime. On peut très bien envisager sa discipline comme étant au service d'une autre discipline de référence. Mais il faut que cette position soit claire et assumée par tous, ce qui ne semble pas nécessairement acquis comme certaines discussions lors de sessions de formation INTENTS nous ont permis de le constater. On peut se demander par exemple si le modèle français institutionnel de pédagogie du cirque des années 1990 (qui inonde l'Europe) et basé sur le triptyque « acrobatie, danse, jeu » n'est pas en partie responsable de ces formes de hiérarchie ? En effet, en allant recruter des professeurs dans les métiers (gymnastique sportive, danse contemporaine, théâtre) relatifs aux trois éléments évoqués, du fait du manque de pédagogues circassiens formés, on peut faire l'hypothèse que les méthodes pédagogiques issues de ces trois champs ont pu, d'une certaine façon, « coloniser » pédagogiquement le monde des arts du cirque, imposant ses façons de faire. D'où cette revendication récurrente de l'affirmation et de la définition de fondements pédagogiques propres aux arts du cirque.

Nous voyons donc que l'approche véritablement interdisciplinaire nécessite de lever un certain nombre d'obstacles. Il nous semble pour cela fondamental de respecter au moins trois exigences :

- Bien définir la thématique transversale et s'assurer de sa déclinaison tout au long des situations d'échanges entre professeurs de disciplines différentes (l'instituer en véritable fil rouge).
- Ne pas occulter les conceptualisations et les pratiques propres à chaque discipline mais, au contraire, organiser leur confrontation : lors de la session de Londres, par exemple, une discussion sur la nécessité de présenter précisément les exigences d'une discipline avant de les confronter aux exigences de la création a émergé. L'exemple qui avait été pris était celui du trapèze, dont les contraintes ne permettent pas les mêmes intégrations d'apports d'autres disciplines que le jonglage. Cette discussion n'a malheureusement pas été suffisamment développée bien que prometteuse. Cela signifie qu'il faudrait plutôt partir des spécificités pour les confronter entre elles que de partir du général que l'on essaierait d'appliquer aux spécialités. Autrement dit, l'interdisciplinarité serait d'abord affaire de spécialistes qui accepteraient de confronter leurs modèles autour d'un objet commun.
- Organiser **l'équilibre entre protagonistes**. Cet équilibre n'a pas forcément à être quantitatif même si cela peut faciliter les choses. Sans doute est-il possible d'amener un groupe constitué uniquement de spécialistes d'une même discipline à s'interroger sur la façon dont ils pourraient intégrer une dimension créative à leurs modélisations techniques. Néanmoins, cela suppose un intervenant très armé sur l'objet à intégrer, et, capable, dans l'animation, de recentrer en permanence les débats sur ce dernier.

Une dimension internationale. Dans de nombreux pays, pour les écoles, une certaine forme d'isolement constitue la norme. Certes, la mobilité des professeurs et des étudiants est importante et les écoles constituent des lieux très cosmopolites. En cela, et bien que fortement déterminées par les contextes culturels et institutionnels nationaux, elles constituent des espaces déjà fortement multiculturels. Pour autant, la taille et le nombre des écoles ne permettent pas à celles-ci de s'ouvrir suffisamment, ou du moins de façon suffisamment approfondie à des conceptions ou des pratiques d'autres pays. Or, tous les marchés et les courants artistiques ne sont pas réduits à des territoires nationaux. L'art n'a pas de frontière. À l'image de ce champ artistique, les formations des professeurs gagnent donc à être internationales. Mais au-delà de ce principe d'interculturalité, d'enrichissement mutuel, on peut également voir dans ce souci d'internationaliser ces formations un souci de développer un soutien mutuel, une solidarité pour s'extraire d'une logique concurrentielle.

Une dimension interprofessionnelle. Cette dimension constitue indéniablement la plus ambitieuse et la moins évidente des dimensions que souhaite donner la FEDEC à ses formations. La principale difficulté concerne la compatibilité entre cette dimension interprofessionnelle et les autres dimensions de la diversité abordées ici, et plus particulièrement l'interdisciplinarité. Est-il envisageable, dans une formation pédagogique de professeur, de cumuler les exigences d'un dialogue fécond et productif entre disciplines (pour lequel nous avons évoqué les obstacles possibles) et celui entre métiers différents ? Indirectement, une première réponse a été apportée par l'évolution des sessions de formation INTENTS par rapport à l'objectif initial : d'une interprofessionnalité large (artistes, chercheurs, et s, physiothérapeutes, spécialistes de la sécurité, concepteurs d'agrès, psychologues...), les sessions se sont restreintes à une interprofessionnalité limitée aux professeurs et aux artistes. Nous ne pensons pas pour autant que cette ambition

d'amener différents professionnels à échanger sur leurs apports respectifs à la construction d'un artiste complet ne soit pas pertinente, mais nous considérons qu'il y a certainement une nécessité de choisir entre une approche privilégiant l'interdisciplinarité et une approche privilégiant l'interprofessionnalité. Les objets d'échanges, les thématiques et contenus ne pouvant pas être les mêmes.

Principe 3. Produire des ressources pédagogiques pour l'ensemble des professeurs

Les expériences et compétences des participants aux sessions INTENTS sont considérées comme des ressources potentielles pour la formation et, au-delà, pour le genre professionnel que nous avons défini plus haut. Loin de n'être que de simples récepteurs de contenus que des intervenants-experts viendraient leur délivrer, les participants aux sessions de formation se voient attribuer un triple rôle :

- Celui de se former soi-même au contact des intervenants-experts et des autres participants par les échanges, les débats, voire les controverses qui ne manqueront pas de se développer.
- Celui de contribuer activement -en faisant part de leurs expériences, de leurs conceptions, de leurs idées, de leurs pratiques aux autres acteurs de la session- à la co-construction de nouvelles pistes d'actions pédagogiques relatives à la thématique abordée, et, qui viendront nourrir le manuel pédagogique¹⁸ conçu à partir de ce qui aura été abordé et traité durant la session.
- Celui de contribuer, en aval de la session de formation, à la diffusion au sein de leurs écoles respectives de ce qu'ils y ont appris. Pour autant, et contrairement au projet initial de la FEDEC sur ce point précis, il nous semble qu'il ne peut y avoir d'outil de transmission véritablement pertinent que l'on pourrait proposer aux participants. Sur le plan du contenu, chaque participant s'approprie, en effet, des éléments différents de ceux des autres participants en fonction de ses propres préoccupations, de sa base de connaissance ou de son intérêt pour les différents sujets abordés. Pour une restitution de ce qui a été effectivement présenté (car il faut bien distinguer ce qui a été abordé, présenté, discuté, débattu d'un côté, et ce qui a été retenu par chaque participant de l'autre), rien ne remplacera le manuel pédagogique auquel auront accès les collègues des écoles. De même, comme cela est évoqué dans le rapport de la session 2016, d'autres ressources (livres, articles, vidéos, etc.) peuvent être diffusées à la suite de la session. D'ailleurs, un certain nombre apparaît déjà dans le manuel pédagogique. Il semble donc plus utile que les collègues puissent discuter avec le participant à partir de ce document et/ou de ces ressources plutôt qu'à partir d'un outil-type de restitution qu'utiliserait chaque participant en revenant dans son école. Ainsi, une demande d'explications, par exemple, pourrait déboucher sur des discussions intéressantes, voire des propositions de mises en œuvre. Néanmoins, cela n'empêche nullement le collègue d'exposer, à son retour (dans le cadre d'une réunion pédagogique ou dans des échanges informels avec des collègues, c'est ce qui se fait majoritairement) ce qu'il en a retenu, ce qui l'a interpellé, surpris, intéressé, etc. Dès lors, peut s'engager un dialogue sur ces sujets.

¹⁸ Une chercheuse, Agathe Dumont, est en charge de la rédaction, avec le coordinateur pédagogique, du manuel pédagogique issu de la session de formation.

Principe 4. Expérimenter et évaluer

Les dispositifs conçus dans le cadre d'INTENTS se caractérisent par leur ouverture et par le fait qu'ils ne revendiquent pas de s'inscrire dans une logique déterministe, au sens où les contenus présentés et les situations de formation provoqueraient mécaniquement des transformations anticipables des participants. Les objectifs restent relativement généraux : on n'attend pas des participants qu'ils acquièrent précisément tel ou tel contenu mais qu'ils puisent, de façon personnelle, ce qui fait sens pour eux, ce qui peut les nourrir professionnellement.

Dans la partie consacrée à la présentation de notre démarche d'évaluation des sessions INTENTS, nous disons en effet que « *si le processus de formation s'accommodait relativement bien d'une étude par immersion et observation, les effets se laisseraient plus difficilement appréhender pour des raisons qui tiennent à la fois aux difficultés d'accéder aux pratiques professionnelles après la session de formation, à la maîtrise des variables et facteurs de leur évolution, à la mesure de l'efficacité et aux particularités d'un métier visant à agir pour et avec un autre (Mayen, 2007) mais aussi à la spécificité de la formation continue des enseignants que l'on peut caractériser comme une forme d'incitation au changement relativement floue et peu contraignante (Cauterman et al. 1999). En cela, la formation des enseignants, dans le cadre du projet INTENTS mais également de façon plus générale, relève plus d'une tentative de persuasion que d'un projet de transfert d'informations ou de savoir-faire* » (rapport d'évaluation session Rosny-sous-Bois, p. 5).

De fait, ce projet de développement de dispositifs originaux de formation continue relève d'une démarche expérimentale au sein de laquelle l'évaluation des processus et des effets tient une place essentielle. Les évaluations que nous avons menées sur trois sessions de formations confirment la pertinence des pistes d'investigation empirique des processus et des effets du dispositif de formation, autour de trois hypothèses fortes :

- Les projets innovants résultent d'une combinaison aléatoire de volontés et de conditions à l'échelle des écoles (ibid. p. 20). Ces volontés et conditions recouvrent, notamment, l'implication et la persévérance de la direction, la présence de groupes actifs et militants, une tradition d'innovation au sein de l'école et/ou au sein du milieu professionnel (en cela les écoles d'art constituent le plus souvent un terrain d'étude privilégié), l'existence d'une volonté et de véritables méthodes de travail partagées, une forte insertion dans des réseaux professionnels (la FEDEC tente de jouer ce rôle moteur en animant le réseau) et des conditions matérielles favorables. Les effets d'une action de formation sur le processus d'innovation pédagogique ne peuvent donc être établis selon un lien simple de causalité : ils supposent de s'interroger à la fois sur l'existence et le processus de combinaison de ces volontés et sur les conditions propres à chaque école.
- L'épistémologie pratique des enseignants (Brousseau, 1986) se construit en référence à de multiples variables : personnalité du professeur, trajectoires sociales et professionnelles de ce dernier, expériences passées, projets d'avenir... « [...] il y a, aux conduites de non-changement, une intelligibilité, une finalité, qui est le maintien de l'équilibre actuel qu'a construit la personne, le type d'économie des forces, le type de défense contre l'angoisse qu'elle a hérité de son histoire personnelle et de l'histoire collective du corps professionnel » (Cauterman et al., 1999, p. 22 et 23). Il est donc essentiel que lors de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation des sessions de formation, ces « bonnes raisons » de résister à la formation soient investiguées. Or, la question des profils singuliers des formés nous semble d'autant plus accessible dans le cadre d'une formation dite « intra ».
- Une formation professionnelle continue est d'autant plus susceptible de faciliter le changement qu'elle est basée sur le volontariat des formés, que ceux-ci s'y engagent dans un rapport au savoir non strictement utilitariste ou de consommation, que les formateurs s'inscrivent dans une fonction de ressource et restent ouverts à la négociation des objectifs, des contenus et des modalités de formation.

Principe 5. Une entrée privilégiée par l'analyse de situations d'enseignement/apprentissage

Si l'organisation type a évolué au fur et à mesure des sessions, un certain nombre de constantes peuvent être définies. À plusieurs reprises, et sous des formes différentes, les participants aux différentes sessions INTENTS ont exprimé leur désir de pouvoir partir de situations proches de leurs préoccupations de professionnels, à savoir les situations de travail d'enseignement. Ce constat est tout à fait en cohérence avec ceux effectués pour n'importe quelle session de formation ou atelier dans quelque domaine que ce soit, a fortiori dans le champ de l'enseignement. La discussion fort intéressante entamée, par exemple, lors de la session de Rosny-sous-Bois, à partir de la vidéo d'une élève du Lido (montrée par une intervenante) était très illustrative de ce besoin et ouvrait des pistes de propositions prometteuses.

Nous proposons alors que les différentes présentations soient directement en rapport avec des **situations d'enseignement/apprentissage et abordent très explicitement la thématique de la session**. Le cadrage de ces présentations pourrait ainsi faire l'objet d'un **cahier des charges défini avec les intervenants lors de séminaires de préparation des sessions**.

Ces présentations pourraient se faire selon des modalités diversifiées et complémentaires. Nous en proposons trois types :

- Présentation de séquences vidéo d'enseignement commentées par l'intervenant pour mettre en exergue des éléments relatifs, par exemple, à la propulsion et à ses développements artistiques potentiels si l'on évoque la session de Berlin. Ainsi, il pourrait notamment mettre en évidence des conduites typiques d'étudiants révélatrices de niveaux différents d'adaptation et de divers problèmes à aborder, de situations d'apprentissage ou des régulations répondant à ces problèmes...
- Séance pratique réalisée avec les participants autour de situations d'apprentissage relatives à la propulsion et à ses développements artistiques, pour reprendre le même exemple que ci-dessus, au cours de laquelle l'intervenant-expert serait amené à focaliser l'attention des participants sur des points-clés.
- Extraits de spectacles, de numéros à partir desquels l'intervenant-expert pourrait développer une analyse relative à la thématique de la session.

Principe 6. Organiser les échanges à partir de questions intégrant l'enseignement et la thématique

Cette dimension de l'animation du dispositif qui consiste à « tirer les fils » des apports qui ont succédé aux interventions et aux discussions en grand nombre est certainement la plus délicate et s'est, de fait, avérée souvent problématique¹⁹. « *Nous interprétons cette difficulté par les différents éléments suivants :*

- Il nous semble tout d'abord que l'on ne fait pas suffisamment **confiance aux capacités de verbalisation de leur métier et de leurs pratiques d'enseignement de cirque**. Cette absence de confiance dans les aptitudes à parler de leurs pratiques a été exprimée à plusieurs reprises. Nous considérons que cette capacité, au contraire, est bien réelle mais qu'elle suppose de trouver les bonnes clés et les bons supports d'entrée dans la discussion. En cela, les supports utilisés lors de cette session (vidéo de séances, séances commentées, etc.) et les premières réactions en grand groupe ont été riches d'opportunités d'objets de discussion et de débats. Or, il nous semble que ces opportunités ont insuffisamment été saisies, et, que c'est cette difficulté à en tirer parti qui est à l'origine de l'insatisfaction ou la frustration (relative) des participants.

¹⁹ Nous reprenons ici un extrait du rapport d'évaluation de la session de Berlin en 2016

- Il nous semble également que le corollaire de cette première interprétation est la difficulté à saisir ces échanges sur le métier et sur les pratiques comme une véritable occasion de développement professionnel des participants. Il s'agit là, sans doute, d'une ambiguïté que nous avons déjà soulignée lors de la session à Londres, estompée à Rosny mais qui revient en force ici : la session vise-t-elle prioritairement la production d'une ressource pédagogique (le manuel pédagogique) et organise donc les échanges pour en tirer de la matière ? Ou les échanges à partir des interventions visent-ils aussi le développement des participants, nourris par ces échanges ? Plusieurs interventions verbales des animateurs et des participants nous semblent montrer que les premiers étaient, avant tout, animés par la nécessité d'extraire de la matière pour le manuel alors que les seconds cherchaient avant tout à alimenter leurs réflexions et leurs pratiques à partir des interventions et des débats à leur sujet.

Même si nous considérons que ces deux objectifs ne sont pas incompatibles, il nous semble néanmoins nécessaire, d'une part, de clarifier ces attentes pour tous (coordinateur pédagogique, expert FEDEC, intervenants et participants) et, d'autre part, de reconnaître que les professeurs sont capables de parler de façon très précise et très fine de leurs pratiques pour peu qu'on leur en offre l'opportunité et les conditions favorables (cf. les deux dernières propositions de la préconisation n°6). Cela suppose une prise de note active et une synthèse immédiate (ou différée, durant l'intervalle de temps entre les interventions et les ateliers) des questions susceptibles d'être exploitées en ateliers ».

Ces analyses nous renforcent dans l'idée que la capacité des animateurs à exploiter les opportunités ouvertes par les interventions, les questions émergeant de ces interventions et les expériences/compétences des participants sont une condition fondamentale de la réussite de ce type de dispositifs.

Synthèse

Nous proposons de faire ici une synthèse des principaux éléments évoqués et qui constituent, selon nous, autant de questions incontournables à traiter lors de la conception, l'animation et l'évaluation d'actions de formation de professeurs.

- Le premier élément est relatif au **choix des thématiques** des sessions. Ces thématiques se veulent transversales, explorant la question de la formation des étudiants à la construction d'un langage artistique circassien spécifique. Ces thématiques se substituent ainsi à celles visant l'acquisition par les professeurs de connaissances techniques et de compétences à l'enseignement de ces techniques.
- Le second élément clé de ces sessions est **l'appui sur une grande diversité d'acteurs** (cf. dimensions internationale, interprofessionnelle, interdisciplinaire et intergénérationnelle). Cette diversité est considérée comme une ressource, une richesse permettant notamment de contourner « l'entre soi » et d'ouvrir de nouvelles pistes d'actions pédagogiques.
- Le troisième élément concerne la **définition du triple rôle des participants** : formé, producteur de ressources, diffuseur.
- Le quatrième élément renvoie au choix des types de **situations de formation proposées** (entrée par les situations d'enseignement/apprentissage en lien avec la thématique) et à leur exploitation (ce qui amène à interroger l'activité même du formateur et tout particulièrement sa capacité à organiser les échanges à partir de questions intégrant la question professionnelle et la thématique).
- Le cinquième élément renvoie enfin à **l'importance de se doter d'une démarche et d'outils d'évaluation du processus** et des effets produits par l'action de formation.



03

DE L'INGÉNIERIE INTENTS AU GUIDE

DE CONCEPTION, D'ANIMATION ET
D'ÉVALUATION DE FORMATIONS
CONTINUES POUR PROFESSEURS EN
ARTS DU CIRQUE



Pour des environnements de formation adaptés aux contextes

Nous nous appuyons, pour nos propositions, sur les étapes classiquement utilisées pour définir le processus d'ingénierie pour la formation (analyses préalables, conception, mise en œuvre et évaluation). Nous distinguons néanmoins, dans notre approche, la démarche d'ingénierie pour la formation (approche que nous utilisons dans ce guide) de **l'ingénierie de formation**.

La première constitue une démarche d'analyse, de conception, de mise en œuvre et d'évaluation appliquée à différents niveaux (ingénierie politique, ingénierie de formation, ingénierie pédagogique). La seconde nomme un des niveaux du processus d'ingénierie, celui relevant du dispositif de formation avec une dominante organisationnelle et constituant une véritable interface entre les deux autres niveaux.

Nous considérons ici que le projet INTENTS constitue une excellente illustration d'une démarche d'ingénierie associant étroitement les niveaux politique, organisationnel et pédagogique. Pour des raisons liées, notamment, à l'absence de cadre politique et social unifié d'organisation de la formation professionnelle en Europe²⁰, la prise en charge stratégique (niveau politique), organisationnelle (ingénierie de formation) et pédagogique (ingénierie pédagogique) est réalisée au sein même de la FEDEC, souvent par les mêmes acteurs qui peuvent parfois, comme cela a été le cas à plusieurs reprises, être à la fois décideurs politiques, participer à l'ingénierie de formation et intervenir en tant que formateurs. Cette porosité entre les différents niveaux du processus d'ingénierie, à l'œuvre dans le projet INTENTS, est considérée, par les tenants d'une approche traditionnelle et rationaliste du processus d'ingénierie, comme pouvant aboutir à la confusion des genres : les choix politiques, organisationnels et pédagogiques ne relèvent pas, en effet, des mêmes compétences. Pour autant, nous avons pu constater que la présence de certains acteurs (pas tous, bien entendu) aux différents niveaux et aux différentes étapes du processus facilitait la cohérence de l'ensemble et l'adaptabilité. Sans doute, une des forces de ce projet réside-t-il dans l'articulation cohérente entre les niveaux et dans les apports externes permettant des régulations successives entre les sessions, mais également au cours même des sessions.

La démarche que nous proposons ici s'organise autour des quatre types d'actions principales du processus d'ingénierie : analyser, concevoir, agir et évaluer que nous mobilisons, à la fois, au niveau des choix politiques, organisationnels et pédagogiques. Pour des questions de lisibilité, nous n'avons pas voulu multiplier les tableaux et avons donc concentré, dans un même tableau, pour chaque catégorie d'action, les trois niveaux.

Enfin, nous avons également souhaité y intégrer les éléments suivants :

- Les résultats de notre **étude sur la définition du métier de professeur de cirque** en Europe (SAVOIRS01). En effet, cette étude constitue pour nous un point d'appui essentiel à l'analyse des besoins des professeurs. Besoins, que nous ne confondons pas avec les demandes, plus ou moins, spontanées qui ne recouvrent qu'imparfaitement les besoins réels des professeurs pour exercer leur métier et s'y développer. Une formation de professeurs qui a l'ambition de former des professionnels réflexifs et créatifs ne peut ignorer les tensions, les dilemmes ou les controverses auxquels sont confrontés quotidiennement ces professeurs²¹. Trop souvent, en effet, au cours du processus d'analyse des besoins, sont privilégiés les demandes (non discutées) des professeurs et/ou les projections, voire les prescriptions des commanditaires et des formateurs sur ce qu'il est nécessaire de maîtriser pour exercer le métier. Or, nous avons la chance de disposer aujourd'hui d'une définition précise de ce que recouvre l'exercice de ce métier aujourd'hui (y compris ce qui, en germe, constitue des pistes novatrices et prometteuses d'action pédagogique).
- **Les résultats de nos évaluations des sessions INTENTS** et tout particulièrement ceux relatifs à l'activité conjointe participants / intervenants et coordinateur pédagogique. Trop

²⁰ Le cas de la France où les moyens de financement (notamment publics, avec le système d'organismes collecteurs agréés), l'organisation de la demande et la présence de prestataires en nombre sur le marché (organismes de formation, formateurs) n'est évidemment pas généralisable aux autres pays européens, ayant chacun leur propre modèle politique et organisationnel de la formation professionnelle initiale et continue.

²¹ Nous renvoyons, pour plus de précisions sur ces aspects, à l'étude SAVOIRS01.

souvent, la démarche d'ingénierie traditionnelle néglige cette dimension interactionnelle au profit d'une approche d'anticipation rationalisant les effets des situations de formation. C'est pourquoi nous préférons parler d'environnements de formation susceptibles (ou non) de provoquer des apprentissages et/ou du développement, plutôt que de dispositifs de formation. Les résultats convergents des trois évaluations menées nous permettront, notamment, d'aborder des éléments-clés comme les conditions nécessaires, du point de vue de l'activité du formateur (qui ne constitue pas une variable négligeable), au développement de débats fructueux et constructifs.

- **La prise en compte des contextes de formation.** Les fondements et principes développés dans la partie précédente devront être adaptés et ajustés au fait que l'on a affaire à une formation « intra » ou à une formation « inter ». Il y a, notamment, une différence essentielle entre un ensemble de professeurs constitué ponctuellement en collectif dans le cadre d'une formation « inter » et une équipe pédagogique travaillant tout l'année ensemble et ayant en charge des problématiques spécifiques à leur contexte de travail.
- La prise en compte de la dimension informelle des environnements de formation²².



²² Nous nous appuyons, pour cela, tout particulièrement sur le travail réalisé sur les sessions de Berlin et de Turin par Tony Froissart.

Les étapes de l'ingénierie

Comme cela a été évoqué précédemment, nos propositions d'ingénierie s'inscrivent dans une conception renouvelée du processus d'ingénierie. En effet, comme le souligne Le Boterf (1999)²³, nous passons d'une ingénierie « *linéaire et séquentielle* » à une ingénierie « *concourante* » ou « *simultanée* ». Ce passage renvoie à trois évolutions fondamentales :

- Tout d'abord, un **pilotage partagé** entre commanditaires/concepteurs/animateurs et évaluateurs. Nos évaluations des dispositifs INTENTS montrent tout l'intérêt d'un pilotage échappant à une logique taylorienne de division de travail d'ingénierie. Nous préconisons un pilotage d'équipe et non une succession de sous-tâches individuelles de pilotage : ce qui n'exclut pas que l'exécution des tâches opérationnelles soit confiée à des personnes différentes et compétentes dans leur domaine.
- Il s'agit ensuite de passer d'une logique de planification stricte à une **logique d'ajustement et d'adaptation tout au long du processus** d'ingénierie (y compris sur l'analyse des besoins qui se poursuit au moment de la réalisation de l'action de formation, comme nous le montrons dans nos rapports d'évaluation des sessions de formation INTENTS).
- Enfin, **les participants sont considérés comme des ressources** à part entière de l'action de formation à laquelle ils apportent leur expérience et leurs compétences.

Nous tenterons, dans les parties suivantes, en nous référant aux quatre étapes classiques de l'ingénierie et en nous appuyant sur les travaux du projet INTENTS, d'intégrer ces trois évolutions.

Les tableaux que nous proposons sont organisés, pour chacune des étapes du processus d'ingénierie, autour de quatre éléments :

- Les objets que les commanditaires, les concepteurs, les formateurs et les évaluateurs devront travailler.
- Les questions qui nous semblent incontournables sur ces objets et auxquelles les acteurs concernés devront pouvoir fournir des réponses.
- Des outils susceptibles d'être mobilisés par ces mêmes acteurs pour traiter les objets concernés.
- Les acteurs susceptibles d'être concernés par ce travail. Nous mettons « susceptibles d'être concernés » car, selon les contextes et les niveaux d'organisation des actions de formation (européen, national, local), les acteurs cités peuvent ou non être mobilisés. C'est la raison pour laquelle, dans les tableaux qui suivent, nous n'avons que peu spécifié quels acteurs étaient prioritairement concernés.

Chaque tableau sera suivi de commentaires s'appuyant sur l'étude SAVOIRS01 et sur les évaluations des sessions de formation INTENTS.

²³ Le Boterf, G. (1999). Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? *Journée d'étude « Ingénierie des dispositifs de formation à l'international »*, 24-25 novembre 1999, Montpellier.

Les analyses préalables

Définition : il s'agit ici de **l'analyse de la demande et de son contexte**. Cette demande se situe au croisement de la stratégie de l'institution (FEDEC, FFEC...) ou de la structure commanditaire (école, regroupement d'écoles...) et des demandes des professionnels à former. En cela, cette phase doit mettre au jour les **enjeux** sous-jacents à cette demande de formation, les **besoins réels des acteurs**, ainsi que les **ressources et contraintes** sur lesquels s'appuyer pour la formation.

Objets	Questions-guides	Outils	Acteurs
Enjeux	<ul style="list-style-type: none"> - Qui est à l'origine de la demande de formation ? Une institution (FEDEC, FFEC, le ministère...) ? Un réseau d'écoles (via leurs directeurs ou directeurs pédagogiques) ? Une école (via sa direction, via une équipe pédagogique, un groupe de professeurs, une ou plusieurs demandes individuelles) ?... - Quel est l'enjeu prioritaire pour le commanditaire (réorganiser les contenus d'enseignement, le projet pédagogique, développer une identité d'école, former les professeurs à de nouvelles compétences ou en renforcer d'autres, élargir le champ des possibles des acteurs...) ? - Cet enjeu est-il partagé par l'ensemble des acteurs concernés (institution, structure, professeurs...) ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Projet politique FEDEC, FFEC - Projet d'école - Etudes sur le métier de professeur de cirque (SAVOIRS01...) - Réunions internes dans les écoles (réunions pédagogiques notamment) 	<ul style="list-style-type: none"> - Administrateurs des fédérations - Membres des fédérations - Administrateurs des écoles, des réseaux... - Directeurs, directeurs pédagogiques - Formateurs - Equipes pédagogiques - Professeurs
Besoins réels des acteurs	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les préoccupations professionnelles les plus prégnantes des professeurs destinataires de la formation ? - Les attentes des professeurs correspondent-elles aux demandes du commanditaire ? Les éventuels écarts sont-ils débattus en amont de la formation ? Si oui, ce débat a-t-il permis de déboucher sur des objectifs partagés ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Étude SAVOIRS01 - Entretiens (collectifs et/ou individuels) - Questionnaires - Evaluations des sessions antérieures de formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Administrateurs des fédérations - Membres des fédérations - Administrateurs des écoles, des réseaux... - Directeurs, directeurs pédagogiques - Formateurs - Equipes pédagogiques - Professeurs
Ressources et contraintes	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles ressources matérielles, techniques, financières et humaines sont mobilisables pour organiser l'action de formation ? - Quelles sont les contraintes organisationnelles, spatiales, matérielles et humaines susceptibles de limiter les ambitions de la formation ? Quelles sont les possibilités en termes de conditions d'accueil, de repas, de transports, d'activités en dehors de la formation et de lieux d'hébergement ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse SWOT^a 	<ul style="list-style-type: none"> - Administrateurs des fédérations - Membres des fédérations - Administrateurs des écoles, des réseaux... - Directeurs, directeurs pédagogiques - Formateurs - Equipes pédagogiques - Professeurs

^a Strengths « points forts », Weaknesses « points faibles », Opportunities « opportunités », Threats « menaces ».

Les évaluations des sessions INTENTS confirment l'importance d'un accord sur les enjeux de l'action de formation entre les différents acteurs : commanditaires, concepteurs, formateurs, destinataires. Très clairement, les sessions INTENTS constituent une réponse à une volonté stratégique de la FEDEC de promouvoir, dans ses écoles membres, l'émergence puis le développement d'artistes de cirque possédant leur langage propre qui n'est ni celui de la seule performance technique, ni celui de transpositions plus ou moins bien maîtrisées de langages d'autres arts (théâtre, danse notamment) mais d'un artiste de cirque comme art à part entière.

La question de la transversalité des approches et de l'articulation entre apprentissages techniques et apprentissages artistiques est donc au centre des préoccupations de cette institution. Derrière ces préoccupations sont bien évidemment en jeu des questions de reconnaissance d'un véritable champ artistique à part entière avec toutes les conséquences que cela peut avoir sur le statut, le financement, l'organisation des écoles. Mais, au-delà de ces impacts organisationnels, le processus d'institutionnalisation des arts du cirque semble également renvoyer à des enjeux strictement artistiques en posant la question du positionnement des arts du cirque par rapport au sport, d'un côté, et aux arts dits « majeurs », de l'autre. Au niveau des écoles ou des réseaux d'école, ces enjeux sont généralement partagés. Pour autant, ils n'épuisent pas la question et certaines réalités locales peuvent amener à envisager d'autres enjeux : un marché local, et donc des débouchés potentiels pour les étudiants, en rupture avec cette tendance dominante ; un environnement particulier (politique, institutionnel, associatif, scolaire, artistique...) qui peut amener certaines écoles à vouloir se doter d'une identité spécifique et donc de se doter d'intervenants « adaptés » à ce projet. Quoi qu'il en soit, la question des enjeux pour les institutions et les structures commanditaires ne peut être évacuée de la réflexion sur l'ingénierie de formation car c'est de la réponse à cette question que se décidera le type de professeurs dont cette (ou ces) école(s) a besoin. Le référentiel de situations et de compétences proposé dans SAVOIRS01 constitue, à ce titre, un outil essentiel.

Or, ces besoins en compétences, qui découlent assez naturellement de l'analyse des enjeux, vont rencontrer les demandes et attentes des professeurs. Ces dernières ne recourent pas forcément ces besoins, voire entrent en concurrence lorsque, par exemple, des professeurs estiment devoir prioritairement bénéficier de formations pour perfectionner leur enseignement de spécialité ou pour mettre à jour leurs connaissances techniques. Ces attentes peuvent également s'inscrire dans un projet de développement personnel peu en rapport avec celui de l'école. Pour qu'une formation puisse atteindre ses objectifs et répondre aux enjeux qui sont à l'origine de son organisation, il est nécessaire que toute ambiguïté soit levée sur ces aspects et qu'un accord soit construit en amont entre les différents acteurs.

Enfin, l'action prévue doit souscrire à un principe de réalisme au sens où les ressources disponibles ou susceptibles d'être mobilisées permettront raisonnablement d'atteindre les objectifs fixés. A ce stade de l'ingénierie, les objectifs restent à un niveau général : par exemple, « *doter les enseignants d'outils méthodologiques permettant de travailler, dans leurs cours de spécialité, l'articulation entre les aspects reproductifs et les aspects créatifs de la technique* ». Ces objectifs généraux devront ensuite être déclinés en objectifs plus précis, renvoyant notamment à l'appropriation et à l'utilisation de connaissances nouvelles, etc. Ces objectifs plus précis font l'objet de la seconde étape du processus d'ingénierie (la conception du dispositif). En cela, la réflexion sur les objectifs devra être menée et poursuivie dans les autres étapes du processus (y compris lors de la mise en œuvre) au regard des moyens horaires, matériels et humains nécessaires pour les atteindre. A ce stade-là sont généralement pensés les aspects financiers (de quel budget dispose-t-on ? Les professeurs sont-ils payés pendant leur participation à l'action de formation ?...), organisationnels (comment par exemple libérer ses professeurs de leurs tâches sans mettre en péril l'organisation de l'école ; sur quelle durée est-ce acceptable ; a-t-on les moyens de faire la formation hors des murs de l'école ou souhaite-t-on la faire dans ses murs ?...).

La conception du dispositif

Définition : il s'agit ici de concevoir des dispositifs, des actions adaptées, spécifiques à l'environnement et aux contextes analysés dans la phase précédente.

Il convient, dès lors, de définir des objectifs de transformation visés chez les professionnels à former, des thématiques et contenus de formation, des choix de situations de formation et les moyens matériels, horaires, spatiaux et humains nécessaires à la mise en œuvre de l'action de formation.

Objets	Questions-guides	Outils	Acteurs	
Objectifs de transformation	- Que veut-on que les professeurs (ou autres destinataires) soient capables de faire à l'issue de cette formation qu'ils ne savaient pas (ou moins bien) faire avant ? (cf. profils de compétences en relation avec les analyses préalables)	- Étude SAVOIRS01 - Bilans pédagogiques internes aux écoles	- Administrateurs des fédérations - Membres des fédérations - Administrateurs des écoles, des réseaux...	- Directeurs, directeurs pédagogiques - Formateurs - Equipes pédagogiques - Professeurs
Thématiques et contenus de formation	- Avec quel degré de précision souhaitez-vous définir les contenus que vous aimeriez voir abordés lors de la formation (thématique générale, ce qui émerge des discussions, apport de savoirs bien identifiés...)?	- Typologie des différents types de contenus : thématiques, savoirs, questions professionnelles, dilemmes professionnels... (cf. Étude SAVOIRS01)	- Administrateurs des fédérations - Membres des fédérations - Administrateurs des écoles, des réseaux...	- Directeurs, directeurs pédagogiques - Formateurs - Equipes pédagogiques - Professeurs
Architecture du dispositif de formation	- Quel type de formation souhaitez-vous mettre en place : analyse de situations de travail, FOAD, apprentissage mixte ²⁵ (formations intégrées au travail, face à face pédagogique...)?	- Préconisations des rapports d'évaluation INTENTS	- Administrateurs des fédérations - Membres des fédérations - Administrateurs des écoles, des réseaux...	- Directeurs, directeurs pédagogiques - Formateurs - Equipes pédagogiques - Professeurs
Situations de formation	- Quels types de situation souhaitez-vous proposer aux participants : exposé oral, démonstration ou témoignage de pratiques pédagogiques, situations d'analyses collectives de pratiques, mise en situation des participants (pratique physique et/ou pratique pédagogique), débats, production de ressources... ? - Quels outils souhaitez-vous mobiliser : textes, discours, vidéos, photos... ?	- Préconisations des rapports d'évaluation INTENTS - Ressources documentaires, vidéos, supports de cours, bibliographies...	- Administrateurs des fédérations - Membres des fédérations - Administrateurs des écoles, des réseaux...	- Directeurs, directeurs pédagogiques - Formateurs - Equipes pédagogiques - Professeurs
Moyens matériels, horaires, spatiaux et humains	- Quelle est la durée de l'action de formation que vous pouvez ou souhaitez proposer ? - De quels espaces disposez-vous pour réaliser cette action de formation : salles équipées (danse, agrès...), salles de cours équipées (écran, vidéoprojecteur, ordinateur, tables, chaises...), espace de convivialité... ? - Ces espaces sont-ils sur le lieu de travail des participants ou de certains participants ? - Y a-t-il des étudiants à disposition et pouvant servir de support à des illustrations ou démonstrations pratiques ? - De quelles ressources humaines disposez-vous pour intervenir, animer ?		- Administrateurs des fédérations - Membres des fédérations - Administrateurs des écoles, des réseaux...	- Directeurs, directeurs pédagogiques - Formateurs - Equipes pédagogiques - Professeurs

²⁵ « FOAD » désigne la Formation ouverte et/à distance (en anglais MOOC). Mode d'apprentissage mixte à distance ou en présentiel, formation organisée en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance.
« Apprentissage mixte » désigne un mode d'enseignement partagé entre enseignement à distance et en présentiel (en anglais blended learning)

La définition des objectifs de transformations renvoie à plusieurs éléments :

- L'idée que les commanditaires se font d'un professeur de cirque aujourd'hui.
- Les besoins auxquels ils veulent répondre, que ce soit dans le cadre d'un projet à vaste échelle (le développement d'un certain type d'artiste de cirque à l'échelle européenne) ou plus localement (besoins relatifs à la mise en œuvre d'un projet d'école...).
- Des demandes et préoccupations des professeurs.

L'étude SAVOIRS01 sur la définition du métier d'enseignant de cirque en Europe constitue, dès lors, un point d'appui essentiel pour intégrer ces trois éléments à la définition des objectifs de transformation des compétences des participants. Néanmoins, ces données restent générales et nécessitent, complémentirement, une analyse plus locale et plus spécifique à chaque action de formation, en fonction des enjeux, contextes et publics particuliers concernés.

Les évaluations des différentes sessions INTENTS ont mis en évidence deux obstacles principaux à la définition des thématiques et contenus de formation. Le premier concerne un nombre d'objectifs trop importants ou des objectifs trop divers et hétérogènes pour être atteints dans une même action de formation. Le second obstacle concerne le degré de précision de la thématique et des contenus abordés. Le choix de dispositifs ouverts et non déterministes quant aux contenus (c'est-à-dire de contenus émergents, pour l'essentiel, des échanges et non d'une exposition magistrale) s'expose au risque de transformer l'action de formation en simple lieu d'échange sans apports conceptuels ou pratiques, et par là-même de frustrer les participants en attente d'apports des formateurs. A contrario, une préparation très précise de contenus à transmettre risque de ne pouvoir être appliquée ou produire des effets intéressants en raison de la probable diversité des attentes et besoins des participants. De façon à préserver à la fois la dynamique des échanges et la possibilité d'apports par les formateurs et intervenants, il est nécessaire de préparer en amont une banque de ressources que ces derniers auront à mobiliser selon les moments et les questionnements qui vont émerger durant l'action de formation. Pas de plan précis de délivrance de contenus, mais une préparation des contenus susceptibles d'avoir à être utilisés en situation. Nous renvoyons le lecteur, pour plus de précisions, à la proposition 4 du rapport d'évaluation de la session de Rosny-sous-Bois (travail sur la thématique).

L'architecture du dispositif fait référence à la fois à la nature globale de ce dispositif (FOAD, Apprentissage mixte (blended-learning), formations intégrées au travail, face à face pédagogique...) et à l'articulation entre les différentes modalités utilisées : exposés divers, analyses de pratiques, débats thématiques, démonstrations, etc. Au-delà de la diversité des modalités utilisées il nous semble fondamental de penser les articulations entre ces différentes formes d'intervention. Nos trois rapports d'évaluation des sessions INTENTS insistent beaucoup sur cette dimension, notamment quand il s'agit de passer d'un exposé à un débat ou d'une discussion à son sujet, puis à des travaux en plus petits groupes - comme cela a été le cas dans ces trois sessions. Le travail de conception consiste, ici, à anticiper les modalités d'enchaînement entre ces différentes séquences (questions préparées à l'avance ; ce qui suppose une bonne connaissance du contenu de l'exposé ou se préparer à prendre des notes sur les réactions et questions des participants pour s'en servir à construire, en situation, les modalités d'enchaînement). Là encore, nous renvoyons le lecteur aux rapports des sessions INTENTS, pour plus de développements (notamment au rapport 2015 proposition 6 et au rapport 2016 proposition 6).

Le choix des situations de formation à mobiliser lors des sessions INTENTS a été guidé par un souci de diversité, d'une part, et de mobilisation des ressources que constituent les participants, d'autre part. Il s'agit donc, à la fois, de permettre à tous de se retrouver dans des formes variées d'intervention et d'impliquer les participants dans les débats et discussions. Cette implication vise, à la fois, une meilleure appropriation par le participant des contenus abordés et l'exploitation possible de ses compétences, mais également de ses connaissances pour alimenter la formation (et, par conséquent, le contenu du manuel pédagogique). Ce double questionnement nous semble devoir guider la réflexion relative aux situations de formation, et ce, quel que soit le type de dispositif proposé.

La question des moyens matériels, spatiaux, temporels et humains doit, avant tout, être pensée en lien avec les objectifs auxquels elle est intimement liée. L'accès à des installations et à des étudiants constitue, par exemple, une ressource qui peut être très intéressante (cf. session de Berlin en 2016). Faire de l'analyse collective de pratiques pédagogiques peut très avantageusement se faire avec des enregistrements audio-vidéo de séances et un lieu de projection pouvant être aménagé en lieu de

débat. Nous pensons qu'une partie non négligeable de la réussite d'une action de formation se situe dans la qualité de cette articulation entre des objectifs et des moyens destinés à les réaliser.

Il nous semble important enfin de questionner les ressources laissées à disposition des participants pour « l'après » stage et les possibilités d'accès à ces ressources (via des documents papiers distribués pendant ou après la formation, via une plateforme, via des réseaux sociaux ; comme cela s'est organisé pour les sessions de Berlin et Turin, via un mailing, etc.). Tout outil de facilitation de l'accès aux différents types de ressources étant le bienvenu.

La mise en œuvre du dispositif

Définition : durant cette étape, le responsable de l'ingénierie de formation devra assurer l'animation et le pilotage de l'action (qu'il peut déléguer, en partie, au(x) formateur(s) s'il y a dissociation des rôles entre la conception et l'animation de l'action.

La mise en œuvre devra alors traiter des objets tels que la **communication et la validation par les formés des objectifs et du déroulement de l'action** de formation, le **pilotage de l'action** (organiser les tâches, les situations de formation et leur enchaînement, les instruments de travail, la disposition spatiale, la gestion du temps, les déplacements des acteurs...), la **gestion du climat d'apprentissage et d'échanges, l'étayage des apprentissages** des formés, le **tissage** (liens avec l'activité professionnelle, notamment)²⁶



²⁶ - Nous nous appuyons pour cette étape sur le modèle du multi-agenda de l'enseignant développé par D. Bucheton & Y. Soulé (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, vol.3, n°3, 29-48.

Objets	Questions-guides	Outils	Acteurs
La communication et la validation par les formés des objectifs et du déroulement de l'action	<ul style="list-style-type: none"> - Les objectifs et le déroulement de l'action de formation sont-ils présentés aux participants en début de session ? - Les participants ont-ils la possibilité de réagir et, éventuellement, de négocier des aménagements ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Communication orale et/ou visuelle (papier, diaporama...) - Temps d'échange 	<ul style="list-style-type: none"> - Formateur - Professeurs
Le pilotage de l'action	<ul style="list-style-type: none"> - Comment est gérée la durée des différentes séquences de l'action de formation ? (respect strict de durées fixées à l'avance ? Fourchettes de temps souples ?...) - Comment est géré le rythme et l'enchaînement des séquences : dilatation, accélération, pauses... ? - Comment est gérée l'utilisation des outils pour l'action de formation (et leur éventuelle défaillance) : vidéo, ordinateur, vidéoprojecteur, tableau, affichage, disposition des tables, agrès... ? - Comment sont gérés les déplacements d'un espace à l'autre, d'une séquence à l'autre (distance, signalétique...) et pendant les séquences ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipation des scénarios envisageables - Observation et écoute attentive des réactions des participants - Anticipation des problèmes techniques éventuels et des solutions de résolution (coordonnées d'un technicien...) <p>Ces anticipations et postures se construisent par l'expérience et le travail sur cette expérience (formation de formateur)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formateur - Professeurs
La gestion du climat d'apprentissage et d'échanges	<ul style="list-style-type: none"> - Le formateur est-il à l'écoute des participants (questions, suggestions...) ? Des espaces et/ou moments d'expression non prévus sont-ils autorisés, encouragés, exploités ? - Les temps de dialogue et d'échanges sont-ils gérés dans une optique de bienveillance et d'écoute active ? - Comment sont gérées les différentes « scènes » de gestion de l'atmosphère de travail : scène collective et frontale, scène d'arrière-plan (où se règlent en toute discrétion certains problèmes), scène duale entre le formateur et un participant, scène de groupe... ? - Comment le formateur agit-il pour impliquer les participants dans le travail demandé ? - Agit-il de façon à préserver la face des participants ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipation de l'apparition d'éventuelles réactions, demandes des participants - Postures du formateur : écoute, vigilance, souplesse, bienveillance, confiance... 	<ul style="list-style-type: none"> - Formateur - Professeurs
L'étayage des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles postures d'étayage le formateur adopte-t-il durant la phase de travail des participants : cadrage de la situation/évaluation/recadrage ; apporte des réponses ; utilise le questionnement pour faire avancer la réflexion ; fait des contre-propositions pour faire réagir et argumenter ; laisse les participants en totale autonomie... ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Postures (cf. expérience en formation professionnelle d'adultes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Formateur - Professeurs
Le tissage	<ul style="list-style-type: none"> - Le lien entre les séquences de formation est-il explicité ? - De quelle(s) façon(s) les liens avec les pratiques professionnelles dont on vise la transformation sont-ils effectués : explicitement par le formateur ou laissés à la responsabilité des formés ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation des transitions entre séquences - Connaissance du métier (cf. expérience du formateur ; SAVOIRS01...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Formateur - Professeurs

Toute action de formation se doit d'emblée de lever les ambiguïtés quant aux enjeux qu'elle incarne et aux raisons pour lesquelles les participants sont présents, quant au contenu qui sera abordé, quant à l'organisation de la session, quant aux situations auxquelles les participants seront confrontés. L'expérience montre que cette ambiguïté peut être en partie levée en amont de l'action (appel à participation clair et explicite, réunions de préparation avec les participants dans le cadre d'actions locales, documents envoyés en amont aux participants...). Néanmoins, bien que ce travail ait été bien réalisé pour les sessions INTENTS, nos observations ont montré l'importance de revenir à différents moments (pas seulement au début) de la mise en œuvre de l'action de formation sur l'explicitation des enjeux, des attendus et de l'organisation prévue. Il s'agit de bien prendre conscience qu'il n'y a de débats, de discussions argumentées que si les raisons et l'objet même de ces débats et discussions sont eux-mêmes légitimés par une majorité des acteurs. Le choix du thème, des contenus, des modalités et situations de formation nécessitent ainsi des transactions avant et pendant l'action de formation.

Le pilotage de l'action de formation vise à installer et à assurer la cohérence de l'ensemble (notamment dans l'enchaînement des séquences), à permettre l'avancée du travail et de l'appropriation des savoirs, à utiliser le temps, l'espace et les outils de façon optimale. Ce pilotage est d'autant plus efficace et aisé que le formateur n'est pas le seul à gérer l'ensemble des paramètres. Lors des sessions INTENTS, cet aspect avait été en partie anticipé à travers la co-animation : des intervenants encadrés par un expert de la thématique lui-même accompagné d'un expert de la FEDEC, sans oublier la présence de la responsable de projet, notamment en charge de la logistique, de la traduction, de la coordination du groupe. Une telle organisation peut se justifier dans le cadre spécifique de ces sessions (formation longue, internationale...) mais peut être transposée dans des formats allégés pour des formations de moindre ampleur ou plus locales. Pour autant, la co-animation ne va pas de soi et suppose a minima un travail en amont sur la façon d'organiser celle-ci et une bonne entente entre les animateurs (respect, écoute mutuelle).

« L'atmosphère c'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 34). Cet espace est fondamental et, nous l'avons constaté lors des différentes sessions, il est en chantier perpétuel, tout au long du processus d'ingénierie de l'action de formation bien que particulièrement évident dans la mise en œuvre. Nous avons pu noter dans les sessions INTENTS les tensions qui pouvaient être générées par le choix des thèmes et des contenus abordés, par les situations de formation utilisées, mais aussi par la tonalité des échanges et, notamment, la place et le crédit accordé à la parole des participants. Le rôle (d'écoute et de bienveillance, notamment) des animateurs est, ici, essentiel.

L'étaillage, par le formateur, du travail d'appropriation (par les participants) des savoirs présentés et/ou émergeant des échanges constitue l'élément clef de l'organisation de son activité. Lors de la première session à Londres en 2014, un intervenant a utilisé la métaphore du « scaffolding » (échafaudage qu'on enlève une fois le travail effectué) pour caractériser sa conception de l'intervention auprès des étudiants. Nous reprenons, à notre compte, cette métaphore qui renvoie au fait que l'étaillage est destiné à n'être que temporaire et, donc, destiné à disparaître car les apprenants devront bien finir par se débrouiller seuls. Le formateur doit donc s'interroger sur les modalités d'étaillage les plus à même de faciliter la disparition progressive de leur utilité. Le travail d'évaluation des sessions INTENTS nous a montré, notamment pour le principe n°6 (Organiser les échanges à partir de questions intégrant la question professionnelle, l'enseignement, et la thématique) que ce travail est complexe. Il nécessite une grande capacité à tirer les fils des discussions et des échanges pour en faire de véritables ressources pour la formation.

Enfin, le tissage consiste à créer des liens et du sens, tout d'abord entre des échanges, des thématiques, des savoirs, d'une part, et les situations successives dans lesquelles ils sont abordés, d'autre part. Ensuite, entre ces échanges, savoirs, thématiques, situations de formation, puis les situations professionnelles dans lesquelles ils devront être réinvestis. Nous renvoyons le lecteur au rapport d'évaluation de la session 2015 à Rosny-sous-Bois où nous développons cet aspect du travail du formateur que nous considérons comme décisif.

L'évaluation du dispositif

Définition : cette étape consiste à comparer les résultats attendus aux résultats effectivement atteints. Le travail d'évaluation s'inscrit dans la volonté d'investiguer, d'une part, les processus d'analyse de la demande et des besoins, de conception, de planification et de mise en œuvre du dispositif, et, d'autre part, de tenter d'en approcher les effets.

Le processus d'évaluation portera, d'abord, sur le **processus** : les trois premières étapes de l'ingénierie (l'analyse de la demande et des besoins, la conception de l'action de formation et la mise en œuvre du dispositif). Il portera, ensuite, sur **les effets perçus et/ou produits** (effets immédiats et à moyen/long terme).

Objets	Questions-guides	Outils	Acteurs
L'analyse de la demande et des besoins	L'évaluation des trois premières étapes du processus d'ingénierie consiste, ici, à exploiter les réponses apportées aux différentes questions-guides et à les comparer à ce qui était souhaité	<ul style="list-style-type: none"> - Questions-guides des différentes étapes du processus - Analyse de documents (CR des réunions préparatoires, appels à participation, documents communiqués aux participants, cahier des charges pour les intervenants...) - Entretiens (collectif et individuels) - Questionnaires, - Observations des pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Administrateurs des fédérations - Membres des fédérations - Administrateurs des écoles, des réseaux... - Directeurs, directeurs pédagogiques - Formateurs - Equipes pédagogiques - Professeurs
La conception de l'action de formation			
La mise en œuvre du dispositif			
Les effets perçus (par les formateurs et les participants) et/ou produits	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que les objectifs de la session vous semblent avoir été atteints (totalement, partiellement, pas du tout) ? Quels indicateurs vous permettent de dire cela ? Ont-ils eu un impact sur les représentations, les pratiques ? Ont-ils un impact sur le fonctionnement de l'école et/ou sur les pratiques des collègues ? - Les situations de formation proposées vous on-t-elles semblées adaptées aux objectifs visés ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens (collectifs et individuels) - Questionnaires - Observations des pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluateur externe - Formateurs - Professeurs

Si le processus d'ingénierie se laisse assez aisément appréhender par l'évaluateur, il n'en est pas de même des effets produits par l'action de formation sur les participants, et plus particulièrement en ce qui concerne les pratiques effectives et les compétences qu'ils y mobilisent. Nous renvoyons le lecteur à la partie n°2 (Fondements pédagogiques / Principe n°4. Expérimenter et évaluer) du présent document pour plus de développements.

Il n'est pas envisageable, par ailleurs, de disposer d'un évaluateur externe pour chaque action de formation organisée. Les questions-guides proposées dans les tableaux relatifs aux différentes étapes du processus d'ingénierie peuvent, dès lors, jouer le rôle d'outils d'auto-évaluation pour les différents acteurs de cette action.

Il nous paraît enfin essentiel de mobiliser le maximum d'acteurs dans le processus d'évaluation. De fait, l'expérience nous montre que les décalages de points de vue entre les acteurs concernant les différentes décisions - prises aux différentes étapes de ce processus - expliquent une bonne part des dysfonctionnements ou des échecs des actions de formation.

CONCLUSION



Le guide que nous proposons ici constitue un outil destiné à évoluer, à se nourrir des expériences à venir. Il a été élaboré à partir des évaluations des sessions de formations INTENTS, de l'étude sur le métier de professeur de cirque de nos jours en Europe et de notre expertise et expérience en matière d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique. Les questions-guides proposées dans les fiches-étapes du processus d'ingénierie pourront se préciser, les outils se diversifier, les analyses du processus s'affiner. Prioritairement destiné aux directeurs et directeurs pédagogiques des écoles, nous attendons de ces derniers qu'ils contribuent, par leurs suggestions, leurs propositions, à alimenter et à affiner progressivement cet outil au bénéfice de la professionnalisation d'un secteur en plein développement.

BIBLIOGRAPHIE



Articles et ouvrages de recherche

Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse de doctorat d'Etat. Université de Bordeaux 1.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures du professeur dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, vol.3, n°3, 29-48.

Cauterman, MM. ; Demailly, L. ; Suffys, S. ; Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : PUF.

Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Lenoir, Y. ; Geoffroy, Y & Hasni, A. (2001). Entre le "trou noir" et la dispersion évanescence: quelle cohérence épistémologique pour l'interdisciplinarité? Un essai de classification des différentes conceptions de l'interdisciplinarité. In Lenoir, Y. ; Rey, B. & Fazenda, I. (dir.) *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Sherbrooke : Éditions du CRP

Le Boterf, G. (1999). Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? *Journée d'étude « Ingénierie des dispositifs de formation à l'international »*, 24-25 novembre 1999, Montpellier.

Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en Éducation*, 4, 51-64.

Rapports et ressources FEDEC

Étude SAVOIRS01 : La profession des professeurs en arts du cirque dans les écoles professionnelles - Vers la définition d'un référentiel européen de compétences. FFEC - FEDEC (2017)

Projet MAILLONS : <http://fedec.eu/fr/articles/504-projet-maillons>

2010-2012: **MAILLONS01** – Ethique et déontologie de l'enseignement, qui a abouti à la Charte d'éthique et de déontologie, FEDEC

2012-2014: **MAILLONS02** – Elaboration d'un projet pédagogique artistique, qui a abouti au Répertoire d'exercices et expériences de pédagogie artistique des écoles de la FEDEC

2014-2017: **MAILLONS03** – Accompagnement de l'étudiant (en cours)

MAILLONS répertoire d'exercices : <http://fedec.eu/fr/repertory/232-Maillons>

Projet Échanges Pédagogiques Européens (EPE) : <http://www.fedec.eu/fr/articles/118-echanges-pedagogiques-europeens-epe>

Divers

Bulletin Officiel du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle N° 2001/16 du mercredi 5 septembre 2001 <http://travail-emploi.gouv.fr/publications/picts/bo/05092001/A0160004.htm>

REMERCIEMENTS



La FFEC - Fédération française des écoles de cirque, la FEDEC – Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles et le chercheur associé Vincent Grosstephan remercient l'ensemble des participants et intervenants aux sessions INTENTS d'avoir accepté de participer aux évaluations afin de nourrir la rédaction de cet ouvrage.

Nous remercions infiniment les quatre écoles ayant accueilli les sessions (National Centre for Circus Arts, École National des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois, Staatliche Artistenschule Berlin et Scuola di Circo Vertigo) ainsi que l'Université de Reims Champagne-Ardenne pour la mobilisation du chercheur associé Vincent Grosstephan pour la conception et l'écriture de cet ouvrage.

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 pour réaliser une publication répondant aux besoins des professionnels du secteur.

Nos remerciements vont tout particulièrement à ces personnes :

Le chercheur principal associé

Vincent Grosstephan, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Laboratoire Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations - CEREP (EA 4692)

Les chercheurs ayant contribué à la réalisation de cet outil, et en particulier

Stéphane Brau-Antony, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation à l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Laboratoire Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (EA 4692).

Tony Froissart, Maître de conférences, Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives à l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Laboratoire Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (EA 4692).

Les coordinateurs pédagogiques des sessions de formation INTENTS

Philippe Vande Weghe, Enseignant permanent à l'École supérieure des arts du cirque, Bruxelles, Belgique

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, Barcelone, Espagne

Arnaud Thomas, Enseignant permanent spécialisé dans les disciplines aériennes et les disciplines de propulsion, Centre national des arts du cirque, Châlons-en-Champagne, France

Soren Flor, Responsable de la formation, Akademiet For Utaemmet Kreativitet - Academy for Modern Circus, Copenhague, Danemark

Les participants aux quatre sessions de formation continue

Les membres du comité INTENTS

Daniela Arendasova, *École nationale de cirque*, Montréal, Canada, **Barbara Appert-Raulin et Gérard Fasoli**, *Centre national des arts du cirque*, Châlons-en-Champagne, France, **Nicolas Feniou**, *École Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois*, France, **Florent Fodella**, *Piste d'Azur centre régional des arts du cirque*, La Roquette-sur-Siagne, France **Danijela Jović**, *Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles*, Bruxelles, Belgique, **Donald B. Lehn**, *Escuela de Circo Carampa*, Madrid, Espagne, **Martine Leroy**, *Centre des arts du cirque Balthazar* Montpellier, France **Anne Morin**, *Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel*, Barcelone, Espagne, **Tim Roberts**, *École de cirque de Québec*, Québec, Canada, **Stéphane Simonin**, *Académie Fratellini*, La Plaine Saint-Denis, France, **Alain Taillard**, *Fédération française des écoles de cirque*, Montreuil, France

Biographie du chercheur associé

Vincent Grosstephan

Enseignant-Chercheur et maître de conférences en Sciences de l'éducation

Évaluateur externe des sessions de rencontre entre professeurs INTENTS

Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP) /Université de Reims Champagne-Ardenne, France

Vincent Grosstephan est titulaire d'un Doctorat en Sciences de l'éducation (2010), maître de conférences à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) puis à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) depuis 2011. Il a une longue expérience comme professeur agrégé d'Éducation physique et sportive et en tant que formateur d'enseignants (depuis 1996). Avec ses collègues du CEREP et les membres du réseau FEDEC, il travaille sur les pratiques d'enseignement des arts du cirque en explorant les situations ordinaires de travail d'un point de vue ergonomique et didactique. En parallèle à ce sujet, il travaille également sur les processus de professionnalisation dans le domaine de la formation : analyse des outils de formation et de leur concrétisation par le développement de capacités et de compétences professionnelles.



La formation continue pour professeurs en arts du cirque - Concevoir, animer et évaluer

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 Gysbers, présidente et Alain Taillard, directeur

Pour la FEDEC/ Stéphane Simonin, président et Danijela Jović, coordinatrice générale

Relecture

Amandine André, Barbara Appert-Raulin, Clothilde Fery, Danijela Jović, Gaëlle Le Breton, Nicolas Lefebvre, Martine Leroy, Anne Morin, Benjamin Plastria

Accueil des sessions de formation INTENTS

National Centre for Circus Arts, 2014 : Tim Roberts

École Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois, 2015 : Nicolas Feniou et Eric Goubet

Staatliche Artistenschule Berlin, 2016 : Uwe Podwojski et Ronald Wendorf

Scuola di Cirko Vertigo, 2017 : Roberta Giraudo et Paolo Stratta

Traduction anglaise : Joanne Sharpe

Design graphique : Signélazer

Mise en page : Amandine André et Gaëlle Le Breton

Coordination du projet INTENTS et de l'édition : Gaëlle Le Breton

Cette œuvre est mise à disposition sous licence Attribution 4.0 International. Pour voir une copie de cette licence, visitez

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0> ou écrivez à Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA



Le soutien apporté par la Commission européenne à la production de la présente publication ne vaut en rien approbation de son contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs; la Commission ne peut être tenue responsable d'une quelconque utilisation qui serait faite des informations contenues dans la présente publication.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Couverture: Scuola di Cirko Vertigo - Dario Duranti - Session de formation INTENTS #4 (2017)
p.6: Christophe Trouilhet-Photolosa-Akademiet For Utaemmet Kreativitet - Academy for Modern Circus (AFUK-AMoC)-École de cirque de Québec CIRCLE (2016)
p.12: Christophe Trouilhet-Photolosa-Circomedia-National Centre for Circus Arts-CIRCLE (2016)
p.22: Christophe Trouilhet-Photolosa-Escuela de Circo Carampa- EPAOE Chapitô-CIRCLE (2016)
p.25: FEDEC - Danijela Jović - Session de formation INTENTS #3 (2016)
p.31: FEDEC - Danijela Jović - Session de formation INTENTS #2 (2015)
p.35: Christophe Trouilhet-Photolosa-ProCirque (Centre des arts du cirque de Chambéry Arc en Cirque-Centre des arts du cirque Balthazar-Centre des arts du cirque Piste d'Azur) CIRCLE (2016)
p.36: Christophe Trouilhet-Photolosa-Ecole Nationale des Arts du Cirque-Nycirkusprogrammet-CIRCLE (2016)
p.38: Christophe Trouilhet-Photolosa-Centre de les arts del Circ Rogelio Rivel-Centre régional des arts du cirque de Lomme-CIRCLE (2016)
p.40: FEDEC - Julie Buttier - Session de formation INTENTS #1 (2014)

