SAVOIRS 01

LA PROFESSION DE PROFESSEUR EN ARTS DU CIRQUE EN ÉCOLE PROFESSIONNELLE

VERS LA DÉFINITION D'UN RÉFÉRENTIEL EUROPÉEN DE COMPÉTENCES

SAVOIRS 01

LA PROFESSION DE PROFESSEUR EN ARTS DU CIRQUE EN ÉCOLE PROFESSIONNELLE

VERS LA DÉFINITION D'UN RÉFÉRENTIEL EUROPÉEN DE COMPÉTENCES

PROJET INTENTS

Partenariat stratégique pour la définition de la profession de professeur en arts du cirque et la reconnaissance de ses compétences

Fédération Française des Écoles de Cirque (FFEC)

Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles (FEDEC)

Institut de les Qualificaciones Professionales (ICQP)

Generalitat de Catalyunya (GENCAT)

Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA)

Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP)

AVANT-PROPOS 4

LE PROJET INTENTS EN BREF 8

INTRODUCTION 10

01
PROFIL PROFESSIONNEL SELON LE CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS (CEC) 14

01 Les principes 14
01.A Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie Acquis d'apprentissage 14
01.B Analyse fonctionnelle 17
01.C Compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie pour l'UE 17

02 Définir le profil : une adaptation de l'analyse fonctionnelle au projet INTENTS 18

03 Définir le profil professionnel du professeur de cirque selon le CEC - Unités d'acquis d'apprentissage 20

04 Structure du profil professionnel selon le CEC 22
04.A Acquis d'apprentissage 22
04.B Indicateurs 22
04.C Ressources 22

05 Niveaux CEC pour le profil professionnel du professeur de cirque 23

06 Unités d'acquis d'apprentissage - Une perspective détaillée 25
UNITÉ 1 Former les étudiants à la préparation physique 25
UNITÉ 2 Former l'étudiant aux matières théoriques et théorico-pratiques (de base) 27
UNITÉ 3 Former les étudiants dans une spécialité de cirque 28
UNITÉ 4 Former les étudiants en recherche et création artistique 30
UNITÉ 5 Programmer la matière 32
UNITÉ 6 Évaluer les progrès de l'étudiant 33
UNITÉ 7 Programmer la séance 35
UNITÉ 8 Participer aux processus de sélection des candidats 36
UNITÉ 9 Coordonner le spectacle collectif de fin d'année 37
UNITÉ 10 Parler aux étudiants du marché du travail 37
UNITÉ 11 Conseiller les étudiants sur le développement artistique et professionnel de leur propre spécialité 38
UNITÉ 12 Encadrer les étudiants tout le long de leur formation (tuteur) 39
UNITÉ 13 Guider les étudiants lors de l'élaboration de leur projet personnel final 40
UNITÉ 14 Établir un cadre favorisant une communication et une collaboration fluides entre les membres permanents de l'équipe pédagogique et les intervenants 41
UNITÉ 15 Se tenir informé(e) des évolutions du métier d'artiste de cirque, des pratiques pédagogiques et des techniques de cirque 42
UNITÉ 16 Diriger l'école, le projet pédagogique, les étudiants, les professeurs et les autres employés 44
UNITÉ 17 Organiser et gérer les règles de fonctionnement dans l'école de cirque 46
UNITÉ 18 Définir les procédures d'évaluation de l'école 47
UNITÉ 19 Coordonner et surveiller l'administration scolaire 49

07 Compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie 50
08 L'utilisation du profil professionnel CEC 51

02
FONDEMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES 52

01 Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle ? 52

02 De l'intérêt de s'appuyer sur un référentiel de compétences 55

03 La nécessité d'un recueil de données pluridimensionnel 56
03.A Les visites d'écoles 58
03.B Les « focus group » 59
03.C Les sessions de formation continue 59

03
LES INDICATEURS SUR LA MORPHOLOGIE DES ÉCOLES 60

01 Tendances et caractéristiques 61

02 Typologie des écoles de cirque professionnelles 64

04
PARCOURS ET PROFILS DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE 69

01 Des statuts hétérogènes et une multi-activité 70
02 Des professionnels polyvalents 71
03 Un métier d'hommes 72
04 Un groupe professionnel en transition générationnelle 74
05 Des qualifications multiples et de haut niveau 75
06 Des Européens, d'ouest en est 76
07 Les origines professionnelles des professeurs en arts du cirque 77
08 L'accès au groupe professionnel 79
09 En résumé 81

05
DÉFINITION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES 82

01 La démarche 83
01.A Focus group et identification des situations de travail 83
01.B Filmer le travail 84
01.C La validation par les professionnels 84

02 Les compétences du professeur en arts du cirque 86

06
LES COMPÉTENCES TECHNIQUES DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE 90

01 Assurer la continuité des apprentissages 91
02 Réguler les apprentissages 94
03 Gérer le couple risque/sécurité 97
04 S1-C5 Créer les conditions d'une entrée optimale dans le travail de la séance (échauffement, concentration…) 101
05 S1-C6 Rendre l'étudiant autonome dans ses apprentissages 102

07
LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES (OU « SOFT-SKILLS ») DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE 104

01 Ethique professionnelle et posture réflexive : les fondements du métier de professeur en arts du cirque 106
02 Les compétences relationnelles avec les collègues : privilégier le travail d'équipe, la collaboration et la convivialité 108
03 Les compétences relationnelles avec les étudiants 110
04 Les compétences d'accompagnement : entre relationnel et opérationnel 114

CONCLUSION 118

Contre une vision statique du métier : controverses, ressources et pistes de formation 118
Les principales préoccupations des professeurs en arts du cirque 120
Quelles ressources professionnelles ? 126
Les besoins de formation évoqués 127
Synthèse et perspectives 128
Un contexte évolutif 128
Un secteur innovant 128
Un outil valorisant et multifonctionnel 129
Une dynamique de projets 130

ANNEXES 132

01 Bibliographie 132
02 Relation entre les 19 unités d'acquis d'apprentissage, les compétences des situations de travail, les 7 compétences clefs de SAVOIRS00 et les compétences clefs européennes pour l'EFTLV 136
Compétences clefs SAVOIRS00 137
03 Glossaire des notions clefs 138
Sigles et acronymes 139

REMERCIEMENTS 142

AVANT-PROPOS

PAR LE COMITÉ INTENTS, GROUPE DE RÉFLEXION DE LA FEDEC SUR LES « BESOINS EN OUTILS DE FORMATION ET D'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTS DES ARTS DU CIRQUE »

Le contexte

L'éducation du cirque moderne est un art de la communication. La vieille tradition de la relation maître-apprenti autoritaire n'est plus adéquate dans les sociétés complexes et les environnements d'apprentissage actuels. Comme cela s'est produit dans l'art en général, les grandes vérités ont disparu du cirque. L'ouverture à l'observation, la perspicacité et la capacité d'écoute sont les qualités clés d'un professeur de cirque contemporain. Ce n'est qu'en analysant la personnalité des étudiants qu'un enseignant peut proposer des options pertinentes pour le développement artistique et professionnel ; seulement alors ils sont en mesure d'aider les étudiants à découvrir leurs objectifs dans le flot général de l'information.

EXTRAIT DE "CONVERSATIONS ON CIRCUS TEACHING", TOMI PUROVAARA, TRADUIT DE L'ANGLAIS[1]

La FEDEC et la FFEC, partenaires initiateurs et porteurs de ce projet, contribuent tous deux à la promotion de la recherche en pédagogie, en rédigeant les rapports et en diffusant les résultats de cette recherche, dans le cadre de leur travail de grande qualité effectué pour la communauté des écoles de cirque. En tant que réseaux représentant le secteur, nous sommes clairement les acteurs les plus pertinents pour mettre en place ce genre d'action, qui concerne tout un secteur, au-delà d'une école ou d'un pays.

En mai 2009, à Prague, lors de la ***Conférence sur l'Innovation et la Créativité du programme Education et Formation Tout au Long de la Vie*** donnée par la Commission européenne, le projet européen Échanges Pédagogiques Européens (EPE), le premier projet européen d'envergure de la FEDEC, a reçu la médaille d'or LEONARDO comme projet le plus innovant et une des meilleures pratiques en formation professionnelle.

Une fois qu'il était clair que notre communauté s'était engagée à travailler ensemble pour développer l'éducation aux arts du cirque, le débat sur les projets communs et les priorités, a donné naissance à une dynamique (le début de ce qu'allaient devenir nos groupes de réflexion thématiques), qui a progressée de manière organique et harmonieuse depuis (même si cela n'a pas toujours été facile).

EPE a défini le niveau de qualité auquel répondent nos projets depuis : une participation large du réseau, un partage généreux de ressources et des idées par nos membres, menant à des contributions d'un grand nombre de participants (tous apprenant et réaffirmant leur propre expertise), le réseau s'est ouvert aux collaborations et a autorisé des experts externes à effectuer les tâches pour lesquelles nous manquons de compétences et qui apportaient une vision externe ; a fixé des objectifs en accord avec les besoins de nos écoles à un moment donné et a créé des outils de qualité (publications, répertoires, chartes, etc.) pour rendre ces résultats en permanence accessibles à d'autres.

1 PUROVAARA TOMI, *Conversations on circus teaching*, John Ellingsworth & Ivan Kralj, Mala performerska scena, Zagreb, December 2014 **http://www.fedec.eu/fr/articles/518-conversations-on-circus-teaching**

En conséquence, plusieurs actions ont été initiées : un processus d'observation, de débat et de modification de la structure des modules de formation des professeurs, avec l'idée que, au-delà de la thématique de chaque module en soi, il y avait la recherche d'un format et d'une dynamique pour la formation continue, qui pourraient être utilisés comme modèles pour les rencontres futures dans lesquelles nous transmettons des approches pédagogiques novatrices. Il y avait un vrai besoin de trouver un équilibre entre les temps où les intervenants expliquent leurs méthodes et les moments de partage ouvert, d'équilibrer les cours théoriques et pratiques, de trouver un équilibre entre les questions techniques spécifiques et les questions sur l'enseignement du cirque en général.

Derrière tout cela, l'objectif commun était de faire avancer notre pédagogie, de documenter et de transmettre les méthodes et la sagesse existantes et d'enrichir les enseignements pour inclure la sensibilité artistique et les compétences professionnelles. Des questions constantes se posent dans l'éducation artistique, des questions auxquelles il faut sans cesse répondre :

Comment enseigner la poésie (la création et la composition de cirque) aux étudiants qui ne connaissent pas encore la grammaire (technique de cirque) ? Est-il pertinent de consacrer beaucoup de temps à la recherche artistique en toute liberté quand vous devez encore perfectionner la technique pour atteindre un niveau minimal d'excellence ? Quand cette formation « littéraire » commence-t-elle : avant d'arriver en école professionnelle ou une fois qu'un niveau technique minimal ait été atteint ? Est-il possible d'enseigner à quelqu'un de prendre des risques en tant qu'artiste ? Les enfants et les jeunes sont-ils capables d'assimiler les notions esthétiques, avant la formation artistique de haut niveau ou cela doit-il arriver plus tard (après qu'il-elle a accumulé plus d'expérience de vie) ? Quel est le rôle de chaque professeur dans ce processus, et nos professeurs sont-ils prêts à endosser ce rôle ? Qui est qualifié pour déclencher un processus artistique ? Comment évaluer les résultats de ce processus dans le cadre de l'éducation formelle ?

Au cours de ce premier cycle de rencontres avec les professeurs de la FEDEC, le réseau s'est rendu compte que le contenu, tout en ayant une importance primordiale dans la construction de parcours de formation rigoureux, a également provoqué une certaine frustration. Cette première occasion de rassembler les professeurs de la FEDEC a procuré au réseau, la chance d'observer à la fois les forces et les faiblesses du collectif. La conversation a porté sur l'éventail des compétences des professeurs nécessaires à nos programmes, ce qui nous a amenés à les examiner de plus près.

Notre première étude sur le sujet, **SAVOIRS00**[1], faite grâce à une consultation de nos professeurs, nous a permis de répertorier les catégories générales de compétences : celles qui étaient plus spécifiques à la pratique du cirque et d'identifier certaines des lacunes les plus courantes. Le réseau a commencé à élaborer des stratégies pour faire face à ces besoins. Ce processus nous a mené à définir le projet pluriannuel INTENTS avec notamment, un deuxième répertoire des compétences, l'étude SAVOIRS 01.

Les parcours assez hétérogènes de nos professeurs avant de faire leurs débuts dans le domaine de l'éducation ont rendu ce processus compliqué. Il n'y avait pas de référentiel commun de compétences clefs sur lequel travailler. Ceci, avec le fait que chaque école a une approche pédagogique unique et dépendante de son contexte, nous a amenés à identifier nos multiples situations de travail et à définir un cadre européen de compétences pour les professeurs des arts du cirque. Ni la FEDEC ni la FFEC n'ont l'intention de rendre ce cadre normatif ; c'est un outil de développement pour nos écoles et, en tant que tel, un document ouvert qui devrait et sera testé et révisé, de même qu'il est amené à évoluer avec le temps.

Au-delà des études, au-delà des définitions, nous nous devons un effort supplémentaire pour conserver une trace du patrimoine historique de l'enseignement dans notre art et en faciliter l'accès. **SAVOIRS 01**, a une valeur en tant que document et permettra le développement de la qualité et le soutien à ce processus.

Ce chemin commence ici, avec une étude qui observe, explique et rationalise les pratiques d'enseignement actuelles d'une grande variété d'écoles de cirque. En fin de compte, il y a autant de profils que d'écoles, de même qu'il n'y a pas de modèle standard ni de contexte commun.

1 **http://www.fedec.eu/fr/articles/186-savoirs00-reflexions-sur-les-competences-de-la-profession-d-enseignantprofesseur-en-arts-du-cirque-et-sur-les-besoins-en-formation-continue-2011**

Cette étude aurait une valeur relativement limitée si elle n'était qu'à destination des écoles qui disposent d'un personnel enseignant stable. Si elle est importante pour ces structures, nous devons être conscients de l'énorme valeur qu'elle a pour les écoles émergentes dans des régions, où les systèmes éducatifs fonctionnent encore de manière précaire, et plus encore lorsqu'on parle d'éducation aux arts de la scène. La FEDEC est constamment en contact avec des écoles en Europe et au-delà, dont la plupart désirent s'enrichir de stratégies pour étoffer la préparation de leurs professeurs/enseignants et valider leurs projets grâce à une base solide.

Nous sommes conscients que ce projet a été rendu possible grâce à une alliance unique d'écoles, d'organisations, réseaux et d'experts de la formation continue et de la définition des professions, des partenaires sur qui nous avons eu la chance de pouvoir compter, sur toute la durée d'un projet exigeant de trois ans. Nous espérons que, sur certains aspects, les résultats de cette recherche innovante puissent être intéressants pour d'autres réseaux d'arts de la scène. La nécessité de définir les professions artistiques en Europe entraîne un besoin de définir les parcours pédagogiques qui mènent à elles. Par conséquent, la définition de la profession de professeur en arts du cirque est essentielle : une fois qu'un artiste existe et communique, il faut comprendre que "sa gamme" particulière de compétences est individuelle et unique. L'activité artistique se suffit à elle-même, ce qui n'est pas le cas des processus d'apprentissage qui en découlent. Les écoles d'art doivent être conscientes que la nécessité d'avoir un personnel compétent est primordiale et universelle.

SAVOIRS 01 est un pas qui va dans cette direction. Il a été réalisé par la FFEC, la FEDEC et les 32 autres partenaires du projet pour aider à atteindre cet objectif.

Ce référentiel européen des compétences a été réalisé sur la base d'un échantillon des écoles d'arts du cirque professionnelles, membres de la FEDEC. Cet échantillon rassemble des écoles secondaires, préparatoires et supérieures, et il va de soi que les compétences définies dans ce référentiel ne sont pas prescriptives du niveau d'enseignement, mais reflètent d'un éventail large des compétences présentes dans l'échantillon de professeurs interrogés.

Devant la pluralité des formations, ainsi que l'évolution constante des certifications des écoles de la FEDEC, nous avons effectué une première étude rassemblant toutes les situations d'apprentissage rencontrées dans nos établissements. Une seconde étude par niveau d'enseignement pourrait définir les compétences, les aptitudes et les savoirs des professeurs de chaque type de formation.

Au-delà des études, au-delà des définitions,
nous nous devons un effort supplémentaire
pour conserver une trace du patrimoine historique
de l'enseignement dans notre art et en faciliter l'accès.
SAVOIRS 01, a une valeur en tant que document et
permettra le développement de la qualité et
le soutien à ce processus.

---

1 Voir glossaire

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 et notamment, la profession de professeur en arts du cirque.

INTENTS 2014-2017

Le projet vise principalement à ;

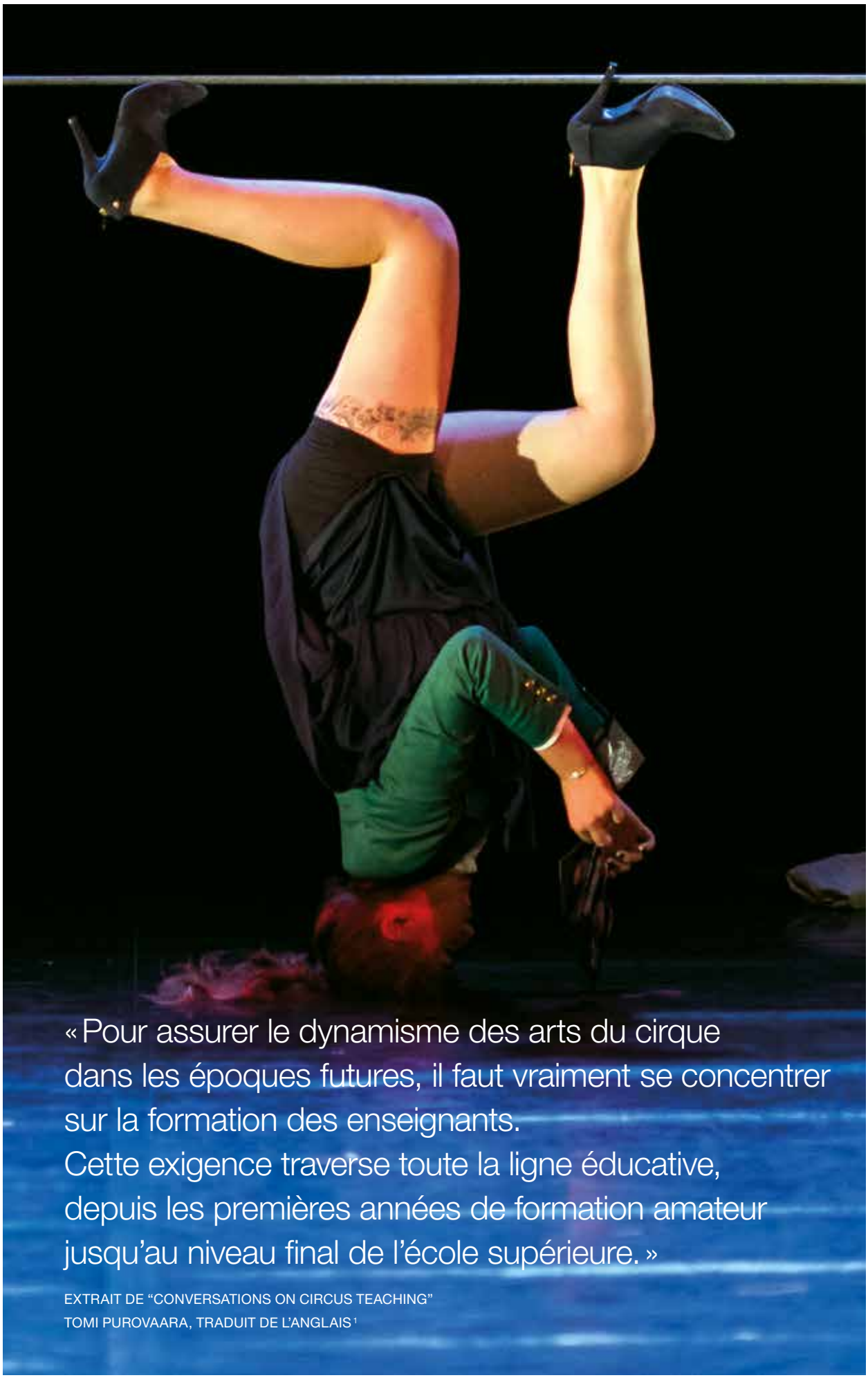
- La définition du profil européen du professeur en arts du cirque
- La mise à jour des compétences via des sessions thématiques de formation continue
- Le développement des outils pédagogiques innovants pour la formation continue et initiale
- Le soutien pour une meilleure reconnaissance de la profession
- 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 d'une étude et d'un guide :
  - 1. SAVOIRS 01 La profession de professeur en arts du cirque dans les écoles professionnelles - 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 (FFEC) et la Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles (FEDEC) se sont rapprochées pour la coordination du projet, la FEDEC et son groupe de réflexion n° 2, axé sur les professeurs étant à l'origine du concept. C'est aussi grâce aux membres de la FEDEC que le projet existe, rassemblant 34 partenaires officiels de 12 pays différents, dont 2 fédérations, 2 organismes de recherche, et 30 écoles de cirque secondaires, professionnelles et supérieures.

1 PUROVAARA TOMI, *Conversations on circus teaching*, John Ellingsworth & Ivan Kralj, Mala performerska scena, Zagreb, December 2014 **http://www.fedec.eu/fr/articles/518-conversations-on-circus-teaching**



« Pour assurer le dynamisme des arts du cirque dans les époques futures, il faut vraiment se concentrer sur la formation des enseignants.
Cette exigence traverse toute la ligne éducative, depuis les premières années de formation amateur jusqu'au niveau final de l'école supérieure. »

EXTRAIT DE "CONVERSATIONS ON CIRCUS TEACHING"
TOMI PUROVAARA, TRADUIT DE L'ANGLAIS [1]

INTRODUCTION

L'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles pour les professeurs[1] en arts du cirque s'inscrit dans le cadre du projet Erasmus + (2014-2017) intitulé « INTENTS : partenariat stratégique pour la définition de la profession de professeur en arts du cirque et la reconnaissance de ses compétences ».

Ce travail a été réalisé en collaboration avec le Groupe de réflexion n°2 de la FEDEC et le comité de pilotage du projet aussi appelé « Comité INTENTS ». Le projet INTENTS vise à mieux connaitre et reconnaitre ce groupe professionnel, par la connaissance du secteur au niveau européen, des profils des professeurs et des compétences professionnelles, avec le souci constant de préserver la richesse de la pluralité des contextes dans lesquels ils exercent (les écoles de différents types, tailles, projets, programmes et pays).

Ce projet répond à plusieurs enjeux :

- Un enjeu lié à la reconnaissance voire à la **légitimation d'un groupe professionnel** particulier qui vise à mettre en évidence la complexité des compétences mises en jeu pour exercer un métier aux dimensions multiples caractérisées selon la FEDEC par des « compétences spécifiques pédagogiques, techniques, artistiques ».[2]
- Un enjeu identitaire permettant aux professionnels de **se reconnaître dans le métier** qu'ils font, quels que soient les pays et les types d'école (école supérieure ou secondaire et/ou professionnelle selon la classification de la FEDEC). Cela suppose de partager un certain nombre de valeurs et une culture professionnelle commune fondée sur la mobilisation de compétences spécifiques : les professionnels se retrouvent ainsi dans le métier tel qu'il est décrit dans le référentiel de compétences.
- Un enjeu qui concerne plus particulièrement les écoles de cirque de la FEDEC et leurs **stratégies de recrutement et de formation de leur personnel, dans un contexte de renouvellement générationnel**. Le référentiel favorisera l'aide à la décision en ciblant d'une part les compétences recherchées chez les professionnels que les écoles souhaitent engager, d'autant plus qu'il n'existe pas, pour l'instant, de formation initiale pour les professeurs en arts du cirque. D'autre part, ce référentiel peut également orienter la politique de formation continue des écoles : quelles sont les compétences qui nécessitent d'être développées au sein de l'école et quelles sont les personnes qui sont susceptibles d'en bénéficier ?

››› Pour répondre à ces enjeux, au fil de ce rapport, des pistes de réflexion pour les écoles seront proposées (encadré bleu).

Deux organisations partenaires, spécialistes des questions de professionnalisation, le Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP) de l'Université de Reims Champagne-Ardenne et le Ministère de l'éducation de la Catalogne (GENCAT) en lien avec l'Institut Catalan des Qualifications Professionnelles (ICQP), ont collaboré au projet INTENTS et ont conjointement travaillé à l'élaboration de ce rapport, sous la direction scientifique de Florence Legendre.

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

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

Le CEREP mène des recherches sur le processus de professionnalisation dans des métiers déjà établis ou des métiers en émergence. Laboratoire pluridisciplinaire, le CEREP rassemble des chercheurs en sciences de l'éducation, en sociologie, en histoire et en psychologie dont les objets d'étude visent à caractériser le travail des professionnels dans les métiers d'interactions humaines (également le travail des professeurs) de manière à cerner les contours de la professionnalité de ceux qui accomplissent les missions qui leur sont confiées. Sept d'entre eux ont participé à la réalisation de ce rapport : Stéphane Brau-Antony, Tony Froissart, Vincent Grosstephan, Delphine Lafollie, Florence Legendre et Claire Mieusset, ainsi que Fabrice Thuriot du Centre de Recherche Droit et Territoire.

Le GENCAT est notamment responsable des enseignements non universitaires en Catalogne. Il a mis à disposition du projet INTENTS deux spécialistes (Silvia Borrell et Carles Domènech) qui appartiennent à la Direction générale de la formation professionnelle et des enseignements artistiques. L'un d'entre eux est responsable du département formation de l'Institut Catalan des Qualifications Professionnelles (ICQP), qui réalise le catalogue de qualifications professionnelles en Catalogne - en concertation avec les différents secteurs professionnels. Ce catalogue sert de référentiel des programmes de formation associés et les processus d'accréditation des apprentissages informels et non formels. L'autre experte, Silvia Borrell, travaille au Service de programmation des enseignements artistiques.

La démarche visant à associer un laboratoire de recherche pluridisciplinaire et des experts de la qualification professionnelle constitue une véritable originalité. Elle permet notamment de produire d'une part des savoirs sur le groupe professionnel des professeurs en arts du cirque et d'autre part d'élaborer, dans le cadre européen, un référentiel de compétences au plus près des réalités du métier. La coordination scientifique du travail conjoint a été effectuée par Florence Legendre.

Ce dont nous rendons compte dans ce document ne peut ignorer d'autres travaux ayant pris pour objet la définition des compétences de professeur en arts du cirque, nous en évoquerons deux.

Le premier est le document SAVOIRS00, une publication issue du groupe de réflexion de la FEDEC portant sur « les compétences de la profession de professeur en arts du cirque et sur les besoins en formation continue », parue en 2011. Sur la base d'une consultation des écoles, centres, institutions de formation et des professeurs y exerçant, il s'agissait de publier le premier référentiel des compétences des professeurs en arts du cirque dans les écoles professionnelles et « d'identifier un ensemble de compétences communes à l'ensemble du corps enseignant en arts du cirque ».

Une liste de « 7 compétences clés spécifiques » a ainsi été établie :

1 Compétences en pédagogie des arts du cirque
2 Compétences pour l'accompagnement de l'étudiant[1]
3 Compétences de travail en équipe ou l'intégration au sein d'une équipe pédagogique
4 Savoirs en spécialité de technique de cirque
5 Compétences artistiques
6 Connaissances des règles de sécurité et des accrochages
7 Compétences périphériques

Le second référentiel, qui a servi de référence provient du décret du 22 mars 2011 du Ministère de la culture et de la communication français portant création du diplôme d'état de professeur en arts du cirque dans lequel sont déclinés un référentiel d'activités professionnelles et un référentiel de certification structuré en deux domaines :

– Concevoir et réaliser l'enseignement des arts du cirque pour des étudiants de tous âges et profils, de niveaux différents (découverte, initiation, approfondissement) dans le cadre d'une pratique amateur
– Animer et conduire des ateliers permettant l'apprentissage des éléments techniques nécessaires à l'expression artistique et à la compréhension des différents langages (acrobatie, équilibre, jonglerie …)

Ces deux référentiels constituent donc des apports importants.

1 Le terme étudiant est ici générique. Selon les contextes et les spécificités locales, il peut être remplacé par les termes « élève » ou « apprenti ».

Pour ce projet, la plus-value a été amenée par les deux partenaires spécialisés en méthodologies et expertises complémentaires, et qui ont su observer et impliquer les professionnels et le réseau d'écoles où ils exercent actuellement.

Le CEREP possède une expertise pour analyser les situations de travail des professionnels et rendre visibles les compétences que ces derniers mobilisent dans l'exercice quotidien de leur métier. Son expertise porte principalement sur les méthodologies utilisées. Testées sur différents métiers, ces méthodologies ont pour but de décrire et comprendre l'activité des professionnels en allant au plus près des situations de travail qu'ils rencontrent (cf. partie 02. Fondements théoriques et méthodologiques). Cette expertise s'articule étroitement à celle du GENCAT - ICQP pour la production d'un référentiel de compétences sur le modèle européen directement utile aux écoles partenaires tant pour la gestion de leurs ressources humaines que pour le développement de dispositifs de formation initiale et continue (Cf. partie 01. Profil professionnel selon de Cadre européen des certifications).

La première partie de ce document présente le référentiel européen de compétences de la profession de professeurs en arts du cirque, réalisé par le GENCAT. Il a été conçu à partir des données récoltées auprès des directions et professeurs formant un panel représentatif des écoles professionnelles des arts du cirque. Ces données ont été analysées et sont présentées dans les parties 02 à 07. Elles reviennent sur les fondements théoriques de l'étude (Partie 02), les indicateurs sur la morphologie des écoles (Partie 03), les parcours et profils des professeurs (Partie 04), la définition des compétences des professeurs (Partie 05), leurs compétences techniques (partie 06), les compétences transversales ou «soft-skills» (partie 07). Enfin, le document se termine en présentant une synthèse des principales préoccupations des professeurs en arts du cirque, des ressources professionnelles disponibles, des besoins de formations évoqués par les professeurs et des perspectives pour l'avenir du secteur de la formation professionnelle des arts du cirque.

Pour plus de clarté, nous vous invitons à consulter le glossaire, Annexe 3 en fin de publication, pour identifier les nuances des notions techniques clefs auxquelles il est fait référence ici.

01

PROFIL PROFESSIONNEL

SELON LE CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS (CEC)

La définition des profils professionnels, déterminée par les situations de travail constatées dans les travaux de recherche menés dans le cadre de ce projet (voir Partie II plus bas), selon le Cadre européen des certifications (CEC), est nécessaire car :

– Elle permet une description reconnue des certifications des personnes afin que les acteurs (professeurs, directeurs d'écoles, recruteurs, artistes …) comprennent mieux le contenu de la certification.
– Elle peut être utilisée comme outil commun de référence pour la certification nationale, comme une base de coopération et de compréhension.
– Elle facilite la reconnaissance de différents systèmes d'apprentissage (formels, non formels et informels) dans la même structure finale.

La formation initiale des professionnels du cirque peut être définie à partir de la qualification, ainsi que les mécanismes de reconnaissance des compétences acquises dans différentes situations telles que l'expérience professionnelle et diverses formations.
De cette façon, des compétences et des acquis peuvent être accumulés et des dispositifs de formation sur mesure peuvent être créés pour compléter la formation, facilitant la coexistence de différentes voies d'accès à la profession, y compris la formation académique et l'activité professionnelle.

01 Les principes

01.A
CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE. ACQUIS D'APPRENTISSAGE.

Le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne (recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008, 2008 / C 111/01) recommandent aux États membres les actions suivantes :

– Utiliser le Cadre Européen des Certifications (CEC) comme outil de référence pour comparer les niveaux des différents systèmes de qualifications et promouvoir à la fois l'apprentissage tout au long de la vie et l'égalité des chances dans la société fondée sur la connaissance, ainsi qu'une plus grande intégration du marché du travail européen, tout en respectant la riche diversité des systèmes éducatifs nationaux.
– Relier leurs systèmes nationaux de qualifications au cadre européen des certifications, notamment en référençant, de manière transparente, leurs niveaux de qualification dans la grille de niveaux indiqués à l'*Annexe 2 - Relation entre les 19 unités d'acquis d'apprentissage, les compétences des situations de travail, les 7 compétences clefs de SAVOIRS00 et les compétences clefs européennes pour l'EFTLV* et, le cas échéant, en élaborant des cadres nationaux de qualifications conformément à la législation et aux pratiques nationales.
– Utiliser une approche fondée sur les acquis d'apprentissage pour définir et décrire les qualifications et promouvoir la validation de l'apprentissage non formel et informel conformément aux principes européens communs adoptés dans les conclusions du Conseil du 28 mai 2004.

Ce méta cadre a constitué un puissant catalyseur pour le développement des CNC (Cadres nationaux de certifications). Sur les 32 pays qui ont participé au programme de travail « Éducation et formation 2010 », 30 ont explicitement déclaré l'objectif de développer un CNC complet reflétant le CEC.

Le processus de Bologne a complété et renforcé ce modèle de développement du CNC en donnant la priorité de son développement l'enseignement supérieur. Un certain nombre de pays ont par ailleurs lancé, de leur propre initiative, des cadres de certification pour l'enseignement et la formation professionnels.

La recommandation du CEC définit une qualification comme « un résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation qui est obtenu lorsqu'un organe compétent détermine qu'un individu a atteint des acquis d'apprentissage selon des normes données ».

La définition du CEC se réfère aux acquis d'apprentissage. **Les acquis d'apprentissage ont été définis comme « une déclaration de ce qu'un apprenant est censé connaître, comprendre ou être capable de faire à la fin d'un processus d'apprentissage ».**

En rendant explicite les acquis escomptés de l'apprentissage par le biais d'un programme d'études, dans un examen ou dans une qualification, les professeurs, les apprenants et les utilisateurs (tels que les recruteurs) ont tous une idée plus claire du contenu et de la valeur de la qualification.

Les qualifications fondées sur les compétences sont fondamentalement une déclaration selon laquelle une personne est qualifiée pour travailler dans un domaine ou une profession spécifique. L'approche des compétences est associée de près à une vision des individus comme parties (potentielles) de la main-d'œuvre et à un engagement à optimiser l'efficacité de l'individu dans un poste, c'est-à-dire l'approche des économistes. En revanche, l'expression « acquis d'apprentissage » peut aussi englober les connaissances générales et les compétences éthiques, culturelles et sociales (compétences transversales, voir ci-dessous, partie 7) qui vont au-delà des besoins du marché du travail.

Certaines personnes préfèrent faire référence aux « qualifications basées sur les compétences » pour désigner les qualifications décrites en termes d'acquis d'apprentissage. Une fois ces compétences validées et certifiées, une personne est qualifiée.

Les acquis d'apprentissage, en fonction de chaque système CNC, sont définis à différents niveaux de détail et ont plusieurs objectifs (par exemple : définir les attentes concernant les capacités d'une personne ayant obtenu une qualification, guider le processus d'enseignement, guider le processus d'évaluation). Par conséquent, la formulation ainsi que le processus menant à cette formulation peuvent différer selon la fonction pour laquelle la déclaration des acquis d'apprentissage est conçue.

Les acquis d'apprentissage du CEC incluent également les connaissances (faits, principes et concepts), les compétences (cognitives et pratiques) et les compétences liées à la responsabilité et à l'autonomie.

La définition du CEC fait référence à des niveaux précis d'acquis d'apprentissage. Le niveau est défini par un descripteur et peut convenir à plusieurs types différents de qualifications.

En termes généraux et dans la plupart des contextes nationaux, il est probablement raisonnable de s'attendre à des avantages dans une partie ou la totalité des dix domaines suivants (Bjornavold & Coles, 2010 et Union européenne, 2011) :

- Meilleure cohérence des qualifications
- Meilleure transparence pour les particuliers et les employeurs
- Augmentation de la « monnaie unique » des qualifications
- Un plus large éventail de formes d'apprentissage est reconnu
- Un point de référence national / externe pour les normes de qualification
- Clarification des parcours d'apprentissage et de la progression
- Meilleure transférabilité des qualifications
- Rôle de plateforme pour les parties prenantes pour renforcer la coopération et l'engagement
- Une plus grande cohérence des politiques nationales de réforme
- Une base plus solide pour la coopération internationale, la compréhension et la comparaison.

01.B

ANALYSE FONCTIONNELLE

Carroll & Boutall (2011) ont élaboré un manuel qui fournit des conseils pratiques pour le développement, le maintien et l'amélioration de la Norme professionnelle nationale. Dans ce manuel, il existe une description précise de l'analyse fonctionnelle.

L'analyse fonctionnelle est l'outil principal permettant de définir la nature d'un secteur professionnel et les fonctions qui y sont exercées. Il s'agit d'un processus essentiel dans la définition de la compétence professionnelle et dans la définition des frontières entre les différentes professions. Une carte fonctionnelle détaillée nous permet d'établir la contribution unique de chaque domaine professionnel - ce qui le différencie de tous les autres. En termes techniques, on parle de « délimitation du champ professionnel ». Ceci est essentiel pour veiller à ce que toutes les fonctions primaires (principales) et secondaires (sous-fonction) soient identifiées, que la relation entre elles soit clairement établie et la contribution directe qu'elles apportent au but global du secteur soit comprise. Sans carte fonctionnelle, nous ne pourrions pas connaître les délimitations des différents domaines professionnels.

La cartographie fonctionnelle permet également, après un processus convenablement détaillé, d'extraire les fonctions (techniquement la « désagrégation ») - pour atteindre un niveau d'activité spécifique qui est utilisé pour définir la compétence professionnelle grâce à la création de Normes professionnelles (NP). Ces normes professionnelles décrivent ce que les employés d'une profession devraient pouvoir faire, le niveau qu'ils devraient atteindre et la connaissance et la compréhension dont ils ont besoin.

Lorsque nous parlons de fonctions, nous entendons les activités qu'une personne devrait exercer dans le cadre de son travail. Les fonctions ne sont pas des activités aléatoires. Les fonctions doivent avoir un but et un résultat clairs qui sont précieux pour un emploi. Une fois que nous connaissons les fonctions que les personnes sont censées occuper, il devient plus facile d'identifier la norme qu'ils devraient atteindre et la connaissance dont ils ont besoin. En utilisant l'analyse fonctionnelle, nous pouvons prendre n'importe quel domaine de travail et le décomposer jusqu'à ce que nous découvrions les fonctions que les individus sont censés effectuer, c'est-à-dire ce que les personnes doivent être en mesure de faire.

01.C

COMPÉTENCES CLÉS POUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE POUR L'UE

La recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie (2006/962/CE) crée un « cadre de référence européen » comme outil de référence, afin de garantir que les personnes puissent développer et mettre à jour leurs compétences clés tout au long de leur vie.

Ces huit compétences clés sont les suivantes :

1 Communication dans la langue maternelle
2 Communication en langues étrangères
3 Compétences mathématiques et compétences de base en science et technologie
4 Compétence numérique
5 Apprendre à apprendre
6 Compétences sociales et civiques
7 Sens de l'initiative et esprit d'entreprise
8 Conscience et expression culturelles

02 **Définir le profil :** une adaptation de l'analyse fonctionnelle au projet INTENTS

Pour définir le profil professionnel décrit dans le CEC, nous avons a utilisé des outils pour analyser les activités, les transformer en compétences contextualisées et enfin les décrire en termes d'acquis d'apprentissage.

Le produit résultant est un profil professionnel décrit sous forme de référentiel de compétences selon les normes CEC.

Comme indiqué ci-dessus, l'un des outils permettant de déployer un profil professionnel et les fonctions est l'analyse fonctionnelle des activités. Dans le projet INTENTS, néanmoins, la méthodologie bottom-up proposée et conduite par le CEREP, utilisée pour définir les « Situations de travail » et les outils de collecte de données connexes, ont entraîné des changements dans la manière de décrire les fonctions (et les sous-fonctions).

Le processus de désagrégation utilisé dans l'analyse fonctionnelle standard permet d'organiser les activités en fonction des tâches, plus ou moins dans l'ordre d'exécution. Toutefois, les outils de collecte de données du CEREP et l'analyse des Focus Group en particulier ont conduit à une organisation différente des activités, appelée « Situations de travail ». Dans cette étude, les situations de travail sont regroupées en domaines, selon les personnes que l'activité tend à cibler (les étudiants, les autres professeurs et soi-même). Les situations de travail sont subdivisées en compétences. Le résultat final expose « Les compétences issues des situations de travail ».

C'est pour cette raison que nous avons modifié la structure de l'analyse fonctionnelle en prenant « les compétences issues des situations de travail » comme point de départ. Pour établir le lien entre l'analyse fonctionnelle standard et les « compétences issues des situations de travail », nous avons construit un schéma d'équivalence entre l'analyse fonctionnelle standard et les compétences issues des situations de travail (Figure 1).

Les différentes couleurs montrent la relation entre les « sous-fonctions » (Figure 1 Analyse fonctionnelle standard et compétences issues des situations de travail).

FIGURE 1

SCHÉMA D'ÉQUIVALENCE ENTRE L'ANALYSE FONCTIONNELLE STANDARD ET LES COMPÉTENCES ISSUES DES SITUATIONS DE TRAVAIL - SAVOIRS 01, 2017

ANALYSE FONCTIONNELLE STANDARD DANS LE SECTEUR TERTIAIRE ADAPTÉE À L'ENSEIGNEMENT	
FONCTIONS	**SOUS-FONCTIONS**
Direction d'école	
Enseignement	Programmation des cours
	Plan des séances
	Cours magistraux
	Suivi
	Évaluation de l'étudiant
	Évaluation du cours/amélioration
Évaluation et amélioration du programme scolaire	
Apprentissage tout au long de la vie	
Gestion de l'école	

DESCRIPTION DES COMPÉTENCES ISSUES DES SITUATIONS DE TRAVAIL DÉCOULANT DES GROUPES DE DISCUSSION INTENTS		
DOMAINE	**SITUATION DE TRAVAIL**	**COMPÉTENCE**
Contact direct avec les étudiants	Faire cours	S1-C1
		S1-C2
		S1-C3
		S1-C4
		S1-C5
		S1-C6
	Planifier et organiser les enseignements	S2-C1
		S2-C2
		S2-C3
		S2-C4
		S2-C5
	Évaluation (sélection/certification)	S3-C1
		S3-C2
		S3-C3
	Soutien et suivi des projets de l'étudiant	S4-C1
		S4-C2
		S4-C3
		S4-C4
		S4-C5
Travail d'équipe	Échanges informels et collaborations	S5-C1
		S5-C2
		S5-C3
	Réunions institutionnelles pour échanges et coordination	S6-C1
		S6-C2
		S6-C3
	Coordination avec des acteurs externes	S7-C1
		S7-C2
Ouverture et mise à jour	Programmes de formation professionnelle continue	S8-C1
		S8-C2

03 Définir le profil professionnel du professeur de cirque selon le CEC
Unités d'acquis d'apprentissage

Pour remplir le champ professionnel pour les professeurs de cirque, nous avons croisé les compétences issues des Situations de travail avec les objectifs du métier ou Contextes, dans ce cas, la formation des étudiants et la gestion de l'école.

La subdivision des contextes comme, par exemple, la formation théorique, la formation physique, la formation spécialisée ou le mentorat, permet de mieux comprendre la contextualisation des fonctions du professeur et met en évidence les différences entre les acquis d'apprentissage dans différents contextes.

Le champ professionnel que nous présentons (Figure 2) est organisé de telle sorte que l'axe horizontal se rapporte aux fonctions / situations de travail et que l'axe vertical se rapporte aux contextes. Lorsque nous mettons en commun ces deux éléments, les éléments de compétence apparaissent. Ces éléments de compétence peuvent être décrits comme des acquis d'apprentissage, selon la recommandation du CEC. Chacune de ces compétences est détaillée ci-dessous. Le regroupement cohérent des acquis d'apprentissage se traduit par les « unités d'acquis d'apprentissage ». Le terme « unité » utilisé ici désigne « une composante d'une qualification, consistant en un ensemble cohérent de connaissances, d'aptitudes et de compétences pouvant être validées », conformément aux recommandations et définitions ECVET[1] (recommandation 2009/C 155/02 de l'UE, 18 juin 2009).

Dans certains cas, une unité est spécifique à chaque subdivision de contexte (enseignement de spécialité, par exemple) alors que d'autres sont communes à l'ensemble du contexte entier (comme la programmation des cours). **Chaque professeur a son propre profil**, c'est-à-dire une somme d'unités, dont certaines coïncident avec celles d'autres professeurs et certaines sont spécifiques à son activité.

1 ECVET European Credit System for Vocational Education and Training
(Système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels)

FIGURE 2
CHAMP PROFESSIONNEL - SAVOIRS 01, 2017

			FORMATION PROFESSIONALISANTE								POLITIQUES D'ÉCOLE						
			PRÉPARATION PHYSIQUE	FORMATION DE BASE	SPÉCIALITÉ CIRCASSIENNE	CRÉATION ARTISTIQUE	SPECTACLE FINAL	ORIENTATION DE TRAVAIL	TUTORAT	SUIVI DES ÉTUDIANTS	PROJET DE L'ÉCOLE	DIRECTION DE L'ÉCOLE	RESSOURCES HUMAINES	GESTION ACADÉMIQUE	RELATIONS INSTITUTIONNELLES	RESPONSABILITÉ SOCIALE	ÉVÈNEMENTS CULTURELS
DOMAINES	**SITUATIONS DE TRAVAIL**	**COMPÉTENCES**	**UNITÉS D'APPRENTISSAGE**														
Direction d'école											16	16	16	16	16	16	16
Rapport direct aux éléves/ étudiants	Enseignement	S1-C1	1	2	3	4	9	10									
		S1-C2	1	2	3	4	9	10									
		S1-C3	1	2	3	4	9	10									
		S1-C4	1	2	3	4	9	10									
		S1-C5	1	2	3	4	9	10									
		S1-C6	1	2	3	4	9	10									
	Planification et organisation des enseignements	S2-C1	5	5	5	5	5	5			17						17
		S2-C2	5	5	5	5	5	5			17						17
		S2-C3	5	5	5	5	5	5			17						17
		S2-C4	7	7	7	7	7	7			17						17
		S2-C5	7	7	7	7	7	7			17						17
	Évaluation (sélection/certification)	S3-C1	8	8	8	8					18	18	18	18	18		
		S3-C2	1	2	3	4	9	10			18					18	
		S3-C3	6	6	6	6	6	6			18					18	
	Accompagnement et suivi des projets des étudiants	S4-C1	11	11	11	11	9	10	12	13	16			16			
		S4-C2	11	11	11	11	9	10	12	13	16			16			
		S4-C3	11	11	11	11	9	10	12	13	16			16			
		S4-C4	11	11	11	11	9	10	12	13	16			16			
		S4-C5	11	11	11	11	9	10	12	13	16			16			
Travail conjoint	Échanges et collaborations informels	S5-C1	14	14	14	14	14	14	14	14	16	16	16	16	16	16	16
		S5-C2	14	14	14	14	14	14	14	14	16	16	16	16			
		S5-C3	14	14	14	14	14	14	14	14	16	16	16	16			
	Réunions institutionnelles d'échanges et de coordination	S6-C1	5	5	5	5	5	5	5	5	17	17	17	17			
		S6-C2	5	5	5	5	5	5	5	5	17	17	17	17			
		S6-C3	5	5	5	5	5	5	5	5	17	17	17	17			
	Coordination avec les intervenants extérieurs (professeurs, metteurs en scène, artistes invités)	S7-C1	14	14	14	14	14	14	14	14		17	17	16			
		S7-C2	14	14	14	14	14	14	14	14		17	17	16			
Ouverture et veille	Auto-formation	S8-C1a	15	15	15	15	15										17
		S8-C1b	15	15	15	15	15	15	15	15	16	16		16			
		S8-C1c	15	15	15	15											17
		S8-C2	15	15	15	15	15	15	15	15	16	16		16			17
Administration de l'école												19	19	19	19	19	19

04 Structure du profil professionnel selon le CEC

L'analyse détaillée du champ professionnel se traduit par le Référentiel de compétences, constitué de 19 unités d'acquis d'apprentissage structurées selon le CEC.
Chaque unité d'acquis d'apprentissage a été développée comme suit :

- Nom et numéro de l'unité des acquis d'apprentissage (U_01 à U_19)
- Acquis d'apprentissage (numérotés 1.1, 1.2 …)
- Indicateurs d'évaluation pour chaque acquis d'apprentissage (numérotés 1.1.1, 1.1.2 …)
- Ressources (divisées en connaissances, aptitudes)

04.A
ACQUIS D'APPRENTISSAGE

Chaque unité d'acquis d'apprentissage répond à une fonction et peut être validée. Les acquis d'apprentissage ont été décrits comme des éléments indépendants de l'unité qui peuvent être évalués à l'aide des indicateurs d'évaluation.
Un acquis d'apprentissage a été défini comme « une déclaration de ce qu'un apprenant est censé connaître, comprendre ou être capable de faire à la fin d'un processus d'apprentissage » (Union européenne, 2011). Un acquis d'apprentissage est décrit dans le référentiel comme une action ou une phase d'une activité de travail contextualisée. Ici, les acquis d'apprentissage ont été construits comme des actions dans le développement de la fonction de travail associé. Ils sont tous nécessaires pour développer la compétence complète.

04.B
INDICATEURS

Chaque acquis d'apprentissage comporte une série d'indicateurs dont la fonction est d'évaluer l'acquis d'apprentissage (numérotés 1.1.1, 1.1.2 …). Ces indicateurs d'évaluation sont spécifiques à chaque acquis d'apprentissage, ils sont nécessaires pour vérifier le degré de conformité et peuvent être évalués indépendamment.

04.C
RESSOURCES

Chaque unité possède ce que nous appelons des « Ressources », c'est-à-dire un ensemble de connaissances, de compétences (relative à l'autonomie et à la responsabilité). Ces éléments sont nécessaires pour déployer correctement les acquis d'apprentissage.

05 Niveaux CEC pour le profil professionnel du professeur de cirque

Pour établir un lien entre le référentiel de compétences pour le professeur de cirque professionnel et le cadre européen des certifications, nous devons référencer les niveaux selon les niveaux définis pour le CEC.

L'analyse des acquis d'apprentissage associés au référentiel de compétences se réalise du point de vue de
-la profondeur et de la spécialisation des connaissances,
-de la diversité des domaines de connaissances nécessaires à la gestion, l'innovation et les compétences de résolution de problèmes,
-ainsi que du degré d'autonomie et de responsabilité assumé dans la décision et la gestion des étudiants et des écoles,
Cette analyse nous a permis de définir, selon le cadre européen des certifications, le niveau auquel se situe le référentiel de compétences du professeur de cirque professionnel.

Les descripteurs de niveau, comme l'indique la recommandation du CEC, sont les suivants :

FIGURE 3
DESCRIPTIONS DES NIVEAUX DU CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS - SAVOIRS 01, 2017

NIVEAU CEC	CONNAISSANCES	APTITUDES	COMPÉTENCES
6	Connaissance approfondie d'un domaine de travail ou d'étude, impliquant une compréhension critique des théories et des principes.	Aptitudes avancées, démontrant la maîtrise et l'innovation nécessaires pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'étude.	Gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes; Prendre la responsabilité de la prise de décision dans un travail imprévisible ou dans des contextes d'étude; Assumer la responsabilité de la gestion du développement professionnel des individus et des groupes.
7	Des connaissances hautement spécialisées, dont certaines sont à l'avant-garde de la connaissance dans un domaine de travail ou d'étude, comme base de la pensée et / ou de la recherche originale, de la prise de conscience critique des problèmes de connaissance dans un domaine et à l'interface entre différents domaines.	Aptitudes spécialisées en résolution de problèmes requises dans la recherche et / ou l'innovation afin de développer de nouvelles connaissances et procédures et d'intégrer les connaissances dans différents domaines.	Gérer et transformer des contextes de travail ou d'étude complexes, imprévisibles et nécessitant de nouvelles approches stratégiques; Assumer la responsabilité de contribuer à la connaissance et à la pratique professionnelles et / ou d'évaluer la performance stratégique des équipes.

Dans le référentiel de compétences, ces deux niveaux du CEC répondent à l'axe Contexte de l'activité.

Les unités associées au contexte « Formation professionnelle dans le cirque » sont situées au niveau 6 du CEC parce que les compétences associées exigent une connaissance avancée d'un domaine (enseignement de sa propre spécialité), des compétences pour innover et résoudre des processus imprévisibles (donner un cours dans une école, coordonner avec l'équipe pédagogique) et assumer la responsabilité de la gestion du développement professionnel des individus et des groupes (étudiants).

Les unités associées au contexte « Gestion de l'école » sont situées au niveau 7 du CEC parce que les compétences associées requièrent une connaissance des questions à l'intersection entre les domaines de l'enseignement des arts du cirque et de la gestion, des compétences de développement de nouvelles connaissances et procédures dans la gestion des écoles des arts du cirque, de l'autonomie pour gérer des contextes complexes d'une école de cirque et la responsabilité d'examiner la performance stratégique des professeurs et des équipes du personnel.

Ces niveaux sont le résultat de l'analyse des situations de travail dans les écoles visitées. Ils devraient être utilisés comme une référence. Ce n'est que lorsque le référentiel sera traduit dans le cadre national des certifications que le niveau de formation sera obligatoire pour les écoles qui dispensent une offre de formation formelle.

06 Unités d'acquis d'apprentissage
Une perspective détaillée

UNITÉ 1

FORMER LES ÉTUDIANTS À LA PRÉPARATION PHYSIQUE

Acquis d'apprentissage 1.1
Communiquer efficacement les objectifs de la séance de préparation physique

Indicateurs :

1.1.1 S'assurer que la séance peut être développée en fonction des prévisions en matière d'espace, d'équipement, d'environnement et d'étudiants.

1.1.2 Créer une ambiance de classe qui favorise la communication, encourage la confiance de l'étudiant tout en étant rigoureuse.

1.1.3 Formuler efficacement les objectifs et les activités à développer au cours de la séance.

1.1.4 Communiquer l'importance d'une bonne préparation physique au professionnel du cirque, afin de pouvoir développer ses qualités à la fois techniques et artistiques.

1.1.5 Encourager les étudiants à se comporter de façon responsable et autonome afin de les motiver et les sensibiliser aux situations auxquelles ils seront confrontés.

1.1.6 Modifier les objectifs de la séance en cas de situations imprévues et communiquer les changements au groupe d'étudiants en conséquence.

Acquis d'apprentissage 1.2
Gérer les risques pendant la séance afin d'éviter les blessures et les accidents

Indicateurs :

1.2.1 Définir les mesures de sécurité, collectives et individuelles, à mettre en œuvre selon le contenu de la séance.

1.2.2 Vérifier l'état des équipements qu'utiliseront les étudiants pendant la séance, si nécessaire.

1.2.3 Évaluer l'état de chacun des étudiants afin d'adapter les activités au besoin.

1.2.4 Surveiller la participation des étudiants lors de la gestion de situations à risque aux niveaux de l'individu et du groupe.

1.2.5 Former les étudiants à être autonomes dans l'identification des situations à risque.

1.2.6 Agir en cas d'accident ou d'urgence afin d'éviter ou de minimiser les dommages, de prendre soin des étudiants et de les aider.

1.2.7 Donner des outils pour la proprioception et l'analyse de l'état personnel et celui de l'environnement.

Acquis d'apprentissage 1.3
Effectuer les protocoles d'échauffement de la séance de préparation physique

Indicateurs :

1.3.1 Communiquer efficacement les exercices d'échauffement à effectuer pour pouvoir atteindre les objectifs et éviter les blessures.

1.3.2 Surveiller l'échauffement de l'étudiant et s'assurer que les exercices sont effectués en toute sécurité.

1.3.3 Évaluer la progression de chaque étudiant pendant la période d'échauffement.

1.3.4 Donner aux étudiants un feed-back constructif sur la progression adéquate et les mesures correctives à prendre, si nécessaire.

Acquis d'apprentissage 1.4
Conduire la séance de préparation physique pour atteindre les objectifs prévus

Indicateurs :

1.4.1 Appliquer les méthodes les plus adéquates de la préparation physique en fonction des objectifs à atteindre, des caractéristiques des étudiants et du programme prévu.

1.4.2 Expliquer aux étudiants ou démontrer comment développer les activités de la séance de préparation physique.

1.4.3 Organiser la progression des activités et les pauses selon les protocoles d'évaluation continue pour éviter l'excès d'exercice.

1.4.4 Conduire la séance en accordant une attention particulière à chacun des étudiants et à la collaboration entre pairs.

1.4.5 Évaluer la progression de la préparation du groupe au moyen des méthodes et des activités prévues dans le programme.

1.4.6 Communiquer avec les étudiants, individuellement et collectivement, sur le déroulement de la séance.

1.4.7 Dans des situations imprévues, résoudre les problèmes afin de poursuivre la séance et décider de modifier ou non les objectifs et les processus.

1.4.8 À la fin de la séance, évaluer son déroulement afin de décider si elle modifiera le programme ou les objectifs des séances à venir.

Acquis d'apprentissage 1.5
Favoriser la collaboration et l'apprentissage entre pairs pendant la séance de préparation physique

Indicateurs :

1.5.1 Optimiser les capacités individuelles et collectives lors de la séance de préparation physique.

1.5.2 Utiliser autant que possible des méthodes d'apprentissage entre pairs comme outil de travail de groupe et consolider le processus d'apprentissage.

1.5.3 Impliquer les étudiants dans les protocoles de sécurité et les sensibiliser à la sécurité collective, la maintenance des équipements et la co-responsabilité pour la prévention des accidents.

Ressources

Connaissances

Préparation physique / Éducation Physique (EP). Didactique. Didactique fondamentale des compétences corporelles. Didactique de l'acrobatie de base. Danse et didactique de la conformité du mouvement. Programmes de préparation physique. Programmes spécifiques pour les étudiants dans des situations particulières. Programmes d'échauffement. Relations entre exercice et risque. Outils pour l'évaluation initiale et formative. Premiers secours.

Compétences

Programmation. Conduite de séance. Stratégies de feed-back. Gestion des différents styles d'apprentissage de l'étudiant et circonstances particulières. Prise de conscience de l'état des étudiants et des groupes de classe. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle.

Autonomie et responsabilité

Autonomie dans la prise de décision en ce qui concerne le programme. Autonomie dans la gestion du groupe. Responsabilité face aux risques et la communication des situations à risque aux étudiants.

UNITÉ 2

FORMER L'ÉTUDIANT AUX MATIÈRES THÉORIQUES ET THÉORICO-PRATIQUES (DE BASE)

Acquis d'apprentissage 2.1
Communiquer efficacement les objectifs de la séance en termes théoriques et théorico-pratiques (de base)

Indicateurs :

2.1.1 S'assurer que la séance peut être développée en fonction des prévisions en matière d'espace, d'équipement, d'environnement et d'étudiants.

2.1.2 Créer une ambiance de classe qui favorise la communication, encourage la confiance de l'étudiant tout en étant rigoureuse.

2.1.3 Formuler efficacement les objectifs et les activités à développer au cours de la séance.

2.1.4 Encourager les étudiants à se comporter de façon responsable et autonome afin de les motiver et les sensibiliser aux situations auxquelles ils seront confrontés.

2.1.5 Modifier les objectifs de la séance en cas de situations imprévues et communiquer les changements au groupe d'étudiants en conséquence.

Acquis d'apprentissage 2.2
Diriger la séance afin d'atteindre les objectifs prévus de la séance en termes théoriques et théorico-pratiques (de base)

Indicateurs :

2.2.1 Appliquer la méthode d'enseignement-apprentissage la plus adéquate en fonction des objectifs et des caractéristiques des étudiants et du programme.

2.2.2 Organiser la progression des activités en fonction de l'évaluation continue de la séance et assurant la consolidation des connaissances.

2.2.3 Diriger la séance en accordant une attention particulière à chaque étudiant et à sa spécialité de cirque.

2.2.4 Évaluer la progression de la préparation du groupe au moyen des méthodes et activités prévues dans le programme.

2.2.5 Communiquer avec les étudiants, individuellement et collectivement, sur le développement de la séance.

2.2.6 Dans des situations imprévues, résoudre les problèmes afin de poursuivre la séance et décider s'il faut modifier les objectifs et les processus.

2.2.7 À la fin de la séance, évaluer son développement afin de décider de modifier le programme et les objectifs des séances à venir.

2.2.8 Proposer à l'étudiant une série d'activités de renforcement ou d'extension à réaliser de façon autonome.

Acquis d'apprentissage 2.3
Modifier la séance en fonction des besoins du groupe, de l'étudiant et du niveau théorique et théorico-pratiques (de base)

Indicateurs :

2.3.1 Encourager et développer les capacités individuelles des étudiants et les capacités collectives du groupe.

2.3.2 Favoriser l'apprentissage entre pairs comme outil de collaboration, de compréhension et de consolidation des processus d'enseignement-apprentissage.

2.3.3 Encourager les étudiants à agir de façon responsable et autonome afin qu'ils utilisent la formation comme point de départ de leur développement personnel et professionnel.

Ressources

Connaissances

Didactique du sujet. Anatomie appliquée. Analyse fonctionnelle du mouvement. Histoire de l'art. Histoire des arts du spectacle vivant. Histoire des arts du cirque. Autres arts apparentés. Techniques d'interprétation appliquées au cirque. Mime. Clown. Dramaturgie et dramaturgie appliquée au cirque. Musique. Danse. Éclairage de scène et systèmes de sonorisation. Conception et construction des équipements. Maquillage. Décor, appareillage. Soins de santé des professionnels du cirque. Régime alimentaire et nutrition. Gestion du stress. Sécurité : protocoles, gréement et équipements de protection. Évaluation initiale, formative et sommative. Outils d'apprentissage autodirigé. Informatique.

Compétences

Programmation. Conduite de la séance. Stratégies constructives de feed-back. Communication avec l'étudiant. Gestion des feed-back. Gestion des différents styles d'apprentissage des étudiants et des situations courantes. Évaluation et bilan. Prise de conscience de l'état des étudiants et des groupes. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle.

Autonomie et responsabilité

Autonomie dans la prise de décision à l'égard du programme. Autonomie dans la gestion du groupe.

UNITÉ 3

FORMER LES ÉTUDIANTS DANS UNE SPÉCIALITÉ DE CIRQUE

Acquis d'apprentissage 3.1
Communiquer efficacement les objectifs de la séance d'une spécialité de cirque

Indicateurs :

3.1.1 S'assurer que la séance peut être développée en fonction des prévisions en matière d'espace, d'équipement, d'environnement et d'étudiants.

2.1.2 Créer une ambiance de classe qui favorise la communication, encourage la confiance de l'étudiant tout en étant rigoureuse.

2.1.3 Formuler efficacement les objectifs et les activités à développer au cours de la séance.

2.1.4 Communiquer l'importance d'un apprentissage progressif de la spécialité, tant technique qu'artistique, pour devenir un artiste professionnel du cirque.

2.1.5 Encourager les étudiants à se comporter de façon responsable et autonome afin de les motiver et de les sensibiliser aux situations auxquelles ils seront confrontés.

2.1.5 Modifier les objectifs de la séance en cas de situations imprévues et communiquer les changements au groupe d'étudiants en conséquence

Acquis d'apprentissage 3.2
Gérer le risque durant la séance de la spécialité du cirque pour prévenir les blessures et les accidents

Indicateurs :

3.2.1 Définir les mesures de sécurité collectives et individuelles à mettre en œuvre selon le contenu de la séance.

3.2.2 Vérifier que le gréage et les équipements de sécurité sont utilisés pour la sécurité des étudiants, collectivement et individuellement.

3.2.3 Évaluer l'état de chacun des étudiants afin d'adapter les activités, si nécessaire.

3.2.4 Diriger les étudiants dans leur participation à la gestion des situations de risque aux niveaux de l'individu et du groupe.

3.2.5 Former les étudiants à être autonomes dans l'identification des situations à risque.

3.2.6 Agir en cas d'accident ou d'urgence afin d'éviter ou de minimiser le préjudice en prenant soin des étudiants et en les aidant.

Acquis d'apprentissage 3.3
Diriger la séance d'une spécialité de cirque
3.3 - Conduire la séance d'une spécialité de cirque

Indicateurs :

3.3.1 Choisir le contenu le plus adéquat pour conduire la séance de la spécialité du cirque.

3.3.2 Expliquer ou démontrer les exercices préparatoires pour atteindre les objectifs fixés et éviter les blessures.

3.3.3 Surveiller individuellement le travail de l'étudiant et vérifier que les exercices sont exécutés correctement et en toute sécurité.

3.3.4 Appliquer la méthode d'enseignement-apprentissage la plus adéquate en fonction des objectifs, des caractéristiques des étudiants et du programme.

3.3.5 Expliquer ou démontrer aux étudiants comment mener les activités et s'assurer que le processus d'apprentissage est compris.

3.3.6 Organiser la progression des activités et les pauses selon les protocoles d'évaluation continue et éviter l'excès d'exercice.

3.3.7 Diriger les séances en accordant une attention particulière à chaque étudiant et à la collaboration entre eux.

3.3.8 Dans des situations imprévues, résoudre les problèmes afin de poursuivre la séance et décider si vous allez modifier les objectifs et les processus.

Acquis d'apprentissage 3.4
Surveiller le développement de l'étudiant dans une séance de spécialité de cirque

Indicateurs :

3.4.1 S'assurer que les étudiants comprennent le contenu technique et la façon de le mettre en œuvre.

3.4.2 Évaluer le degré de préparation de la classe et de chaque étudiant à l'aide des méthodes et des activités prévues dans le programme.

3.4.3 Identifier le sentiment de sécurité, le blocage et la progression de chaque étudiant par un suivi régulier et un feed-back constructif réciproque.

3.4.4 Communiquer efficacement et en continu avec les étudiants sur le développement de la séance et sur la façon d'introduire les corrections techniques, notamment en ce qui concerne les habitudes potentiellement dangereuses ou les obstacles.

3.4.5 Favoriser l'autonomie de l'étudiant lors du choix d'éléments techniques et artistiques pour son propre développement artistique.

3.4.6 Encourager l'étudiant à trouver son propre système de travail afin d'arriver à forger son propre style.

3.4.7 À la fin de la séance, évaluer son développement pour décider s'il modifiera le programme ou les objectifs des séances à venir.

3.4.8 Communiquer avec les étudiants sur leurs progrès techniques et artistiques pour définir de nouveaux objectifs à atteindre dans les séances à venir.

3.4.9 Donner à l'étudiant des exercices supplémentaires à pratiquer seul, en soulignant les risques possibles.

3.4.10 Prendre en considération les étudiants souffrant de blessures et leur donner des exercices de correction ou de remplacement, le cas échéant.

Acquis d'apprentissage 3.5
Adapter la séance selon les besoins du groupe, de l'étudiant et du niveau d'une spécialité de cirque

Indicateurs :

3.5.1 Surveiller les niveaux techniques et le potentiel artistique des étudiants pour adapter la séance.

3.5.2 Dans les niveaux supérieurs, travailler individuellement avec l'étudiant pour le conduire à l'excellence.

3.5.3 Dans les niveaux initiaux ou les groupes de classe plus importants, favoriser l'apprentissage entre pairs comme un outil de collaboration, de compréhension et de consolidation du processus d'enseignement-apprentissage.

3.5.4 Impliquer les étudiants dans la sécurité du groupe, partager des mesures de sécurité collective, l'entretien des équipements et éviter les risques inutiles.

3.5.5 Dans les figures non individuelles, conseiller les membres du groupe sur leurs rôles respectifs.

Ressources

Connaissance

Techniques du cirque. Didactique des techniques de cirque. Méthodologies spécifiques aux techniques. Outils de recherche artistique. Intersections et interfaces entre les aspects artistiques et techniques de la spécialité. Principes de gestion de la sécurité et des risques de chaque technique de cirque. Gestion de la peur en situation de risque. Gestion du stress. Anatomie appliquée et biomécanique. Premiers secours.

Compétences

Connaissance des capacités techniques, des limites et du potentiel artistique des étudiants. Adaptabilité devant la diversité des étudiants. Conseils aux étudiants. Communication pour une gestion optimale des risques. Gestion de groupe. Transmission des techniques d'apprentissage par les pairs. Capacités de motivation. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle. Gestion du stress.

Autonomie et responsabilité

Autonomie dans la prise de décision en ce qui concerne le programme. Autonomie dans la gestion du groupe. Responsabilité en matière de gestion des risques et de communication avec les étudiants sur les situations à risque.

UNITÉ 4

FORMER LES ÉTUDIANTS EN RECHERCHE ET CRÉATION ARTISTIQUE

Acquis d'apprentissage 4.1
Communiquer efficacement les objectifs de la séance de recherche et de création artistique

Indicateurs :

4.1.1 S'assurer que la séance peut être développée en fonction des prévisions en matière d'espace, d'équipement, d'environnement et d'étudiants.

4.1.2 Créer une ambiance de classe qui favorise la communication, encourage la confiance de l'étudiant tout en étant rigoureuse.

4.1.3 Formuler efficacement les objectifs et les activités visant à introduire les étudiants à la recherche et la création artistique.

4.1.4 Transmettre l'importance de la recherche et de la création comme base de l'innovation nécessaire pour devenir un artiste de cirque.

4.1.5 Sensibiliser les étudiants à la communication non verbale lors de l'interaction avec un public.

Acquis d'apprentissage 4.2
Diriger la séance de recherche et de création artistique

Indicateurs :

4.2.1 Choisir les contenus appropriés pour diriger la séance sur la recherche et la création artistique.

4.2.2 Appliquer la méthode d'enseignement-apprentissage la plus adéquate en fonction des objectifs prévus, des caractéristiques des étudiants et du programme.

4.2.3 Communiquer efficacement les orientations, outils, modèles ou activités à traiter au cours de la séance de recherche et de création artistique.

4.2.4 Diriger la séance en accordant une attention particulière à chaque étudiant, la collaboration entre les étudiants et leurs spécialités de cirque si nécessaire.

4.2.5 Créer une atmosphère de classe qui favorise les processus créatifs, en recherchant un équilibre entre liberté et exigence.

Acquis d'apprentissage 4.3
Suivre le développement de l'étudiant dans une séance de recherche et de création artistique

Indicateurs :

4.3.1 S'assurer que les étudiants comprennent les contenus techniques ou théoriques et leur mise en œuvre.

4.3.2 Établir une communication fluide avec les étudiants sur le développement de la séance et sur la façon d'introduire les corrections nécessaires.

4.3.3 Favoriser l'autonomie de l'étudiant pour choisir la méthode de recherche la plus appropriée pour son profil artistique et son style d'apprentissage.

4.3.4 Créer des opportunités pour les étudiants d'improviser, de faire leurs propres propositions dans la recherche créative et de les soumettre ou les rejeter pendant le processus.

4.3.5 Évaluer l'étudiant par l'écoute et le suivi actifs, le feed-back constructif et la réponse au retour de l'étudiant.

4.3.6 Donner des outils qui permettront à l'étudiant d'interpréter les réactions du public afin de les appliquer au processus créatif.

Ressources

Connaissances

Création artistique. Ateliers de recherche et de création. Laboratoire de recherche. Histoire de l'art. Histoire des arts du spectacle vivant. Patrimoine du cirque. Esthétique et tendances du cirque. Dramaturgie et décor dans le cirque. Pluridisciplinarité. Relation entre sujets. Intersections et Interfaces. Analyse critique d'œuvres et de spectacles. Outils et espaces de recherche et de création. Méthodes de transmission des processus créatifs. Intersections / carrefours entre les domaines techniques et artistiques du cirque. Interaction avec le public.

Compétences

Communication et réactivité. Analyse. Ouverture et flexibilité face au changement. Sens du service envers les étudiants et la communauté éducative et résolution de problèmes. Proactivité. Confiance en soi. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle. Compétences pour favoriser la confiance en soi pour l'étudiant.

Autonomie et responsabilité

Autonomie dans la prise de décision à l'égard du programme. Autonomie dans la gestion du groupe.

UNITÉ 5

PROGRAMMER LA MATIÈRE

Acquis d'apprentissage 5.1
Collaborer dans le projet pédagogique de l'école du point de vue de sa matière

Indicateurs :

5.1.1 Être informé du projet de l'école par rapport à sa matière.

5.1.2 Identifier le cadre juridique de la formation aux arts du cirque pour correspondre au programme de sa matière.

5.1.3 Jouer un rôle actif dans les espaces de réflexion pédagogique de l'école et faciliter le consensus dans la prise de décision.

Acquis d'apprentissage 5.2
Élaborer le programme de la matière

Indicateurs :

5.2.1 Définir les objectifs spécifiques de la matière en prenant en compte le projet pédagogique de l'école.

5.2.2 Sélectionner la méthodologie la plus appropriée pour atteindre les objectifs et l'adapter aux ressources disponibles et aux étudiants.

5.2.3 Planifier le contenu et le calendrier de la matière en fonction du calendrier scolaire général et des particularités d'autres matières.

5.2.4 Définir les indicateurs d'évaluation sur la progression des étudiants (évaluation formative et sommative).

5.2.5 Définir les indicateurs pour évaluer le degré de conformité aux objectifs et au programme de la matière.

5.2.6 Prévoir des modifications dans le programme, en fonction des résultats de l'évaluation et des incidences imprévues.

Acquis d'apprentissage 5.3
Concevoir et préparer le contenu, les supports, les espaces, le matériel et autres moyens complémentaires pour développer le processus d'enseignement-apprentissage de sa matière

Indicateurs :

5.3.1 Définir les ressources complémentaires nécessaires.

5.3.2 Rassembler une diversité de supports didactiques sur différents aspects, selon la matière.

5.3.3 Réunir les supports didactiques d'accompagnement, en utilisant les moyens les plus appropriés, au besoin.

5.3.4 Sélectionner et préparer la pièce / l'espace le plus approprié selon la disponibilité.

5.3.5 Définir l'équipement et les supports nécessaires, les sélectionner parmi ceux disponibles ou proposer leur achat ou fabrication.

5.3.6 Définir les équipements de sécurité nécessaires afin de minimiser les risques de blessures et d'accidents.

Ressources

Connaissance

Projet pédagogique de l'école : cadre juridique, structure, contenu. Programmation thématique : objectifs, calendrier, calendrier, indicateurs. Définition des ressources pour le processus d'enseignement-apprentissage : matériaux, équipement, espaces. Élaboration de supports didactiques. Équipement et matériaux associés aux processus d'enseignement-apprentissage de la personne. Gréement et équipement pour la sécurité individuelle et collective. Éléments pour l'évaluation initiale, formative, sommative et finale.

Compétences

Planification, organisation. Gestion des ressources. Sens du service envers les étudiants et la communauté éducative et résolution de problèmes (dans la sélection des espaces et équipements). Résumé, raisonnement analytique et conceptuel (programmation du sujet). Réflexion synthétique. Pensée systémique lors de la programmation du sujet. Compréhension organisationnelle.

Autonomie et responsabilité

Autonomie dans la prise de décision en ce qui concerne le programme. Autonomie dans la gestion du groupe. Responsabilité dans la gestion des ressources humaines. Responsabilité à l'égard du projet de l'école lors de la programmation de la matière.

UNITÉ 6

ÉVALUER LES PROGRÈS DE L'ÉTUDIANT

Acquis d'apprentissage 6.1
Définir les procédures d'évaluation individuelle en fonction des objectifs de la personne

Indicateurs :

6.1.1 Sélectionner les objectifs à évaluer parmi ceux du programme de la matière.

6.1.2 Considérer les différents objectifs à évaluer en fonction de l'importance qu'ils occupent dans la matière.

6.1.3 Définir les critères d'évaluation pour chaque objectif.

6.1.4 Concevoir les activités d'évaluation selon les critères d'évaluation.

6.1.5 Définir un document pour enregistrer les données obtenues lors du processus d'évaluation.

6.1.6 Communiquer aux étudiants les objectifs, les activités, les critères d'évaluation et leur poids.

Acquis d'apprentissage 6.2
Effectuer le processus d'évaluation individuel pour déterminer le degré d'atteinte des objectifs fixés

Indicateurs :

6.2.1 Organiser la séance d'évaluation afin d'évaluer sans intrusion de la part des étudiants et selon les procédures définies.

6.2.2 Effectuer l'évaluation individuelle selon la procédure définie.

6.2.3 Réunir les données nécessaires à l'évaluation dans le document correspondant.

6.2.4 Dans des situations imprévues, reprogrammer l'activité d'évaluation si elle n'a pas été effectuée.

6.2.5 Donner le résultat de l'évaluation à l'étudiant individuellement et être attentif à sa réaction.

Acquis d'apprentissage 6.3
Participer à la séance d'évaluation avec l'équipe pédagogique

Indicateurs :

6.3.1 Assister aux réunions d'évaluation avec une attitude d'ouverture au dialogue.

6.3.2 Partager les procédures d'évaluation de sa matière avec les autres professeurs.

6.3.3 Communiquer les données d'évaluation de sa matière, discipline ou spécialité pour chaque étudiant et donner des explications motivées.

6.3.4 Écouter activement les informations fournies par les autres professeurs sur les autres matières, disciplines ou spécialités afin d'obtenir une vision globale de l'étudiant.

6.3.5 Participer à la décision collective de l'évaluation de la certification des étudiants (fin de trimestre, fin d'année et obtenir le diplôme d'études).

6.3.6 Communiquer le résultat de l'évaluation à l'étudiant conformément au protocole établi par l'école et à la décision prise par l'équipe pédagogique.

6.3.7 Être disponible pour discuter avec les étudiants, si nécessaire et selon les protocoles de l'école.

6.3.8 Être informé des procédures de l'école en cas de blessures, de maladies et / ou de circonstances personnelles dans les périodes d'évaluation.

Acquis d'apprentissage 6.4
Adapter le programme thématique et le processus d'enseignement-apprentissage aux résultats de l'évaluation

Indicateurs :

6.4.1 Comparer les résultats de l'évaluation avec les objectifs du programme.

6.4.2 Modifier le programme des activités, la méthodologie et les objectifs pour corriger les déviations éventuelles.

6.4.3 Réviser la planification et les activités d'enseignement-apprentissage pour améliorer la réalisation des objectifs.

6.4.4 Comparer la situation initiale et finale des étudiants pour valider le programme de la matière.

6.4.5 Collaborer lors des réunions de l'équipe pédagogique afin d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage.

Acquis d'apprentissage 6.5
Participer à l'évaluation du projet de l'étudiant de fin d'année

Indicateurs :

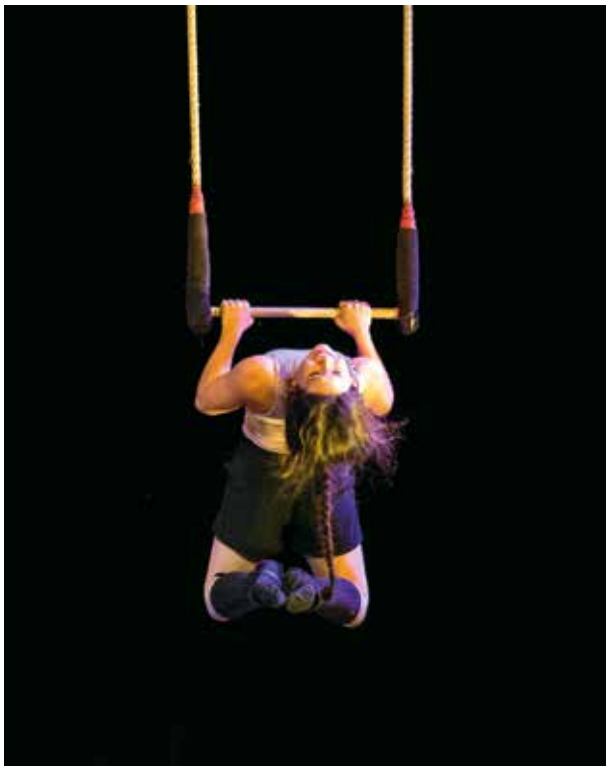
6.5.1 Définir les critères d'évaluation du projet de fin d'année en fonction des objectifs de l'année scolaire et du projet pédagogique.

6.5.2 Considérer les différents critères d'évaluation, de manière consensuelle avec l'équipe pédagogique, pour évaluer la conception, le processus, la recherche, l'exécution, la reconsidération, etc. du projet.

6.5.3 Définir les activités d'évaluation, qui peuvent inclure une performance publique, selon le projet de l'école.

6.5.4 Évaluer le projet de fin d'année en toute collégialité, en écoutant les points de vue de tous les professeurs impliqués.

6.5.5 Communiquer le résultat de l'évaluation du projet à l'étudiant, conformément au protocole établi par l'école et à la décision de l'équipe pédagogique.



Ressources

Connaissance

Types d'évaluation / appréciation : formative et sommative ; globale et partielle ; continue et finale. Évaluation : priorité (qualitative / quantitative), normes (réglementation, critères de l'école basés sur le projet). Techniques d'évaluation (non formelles, semi-formelles, formelles). Outils d'évaluation : observation, outils d'enregistrement des données, interviews, tests, listes de validation. Processus d'amélioration : PDCA (Planifier-Définir-Contrôler-Agir). Évaluation collégiale. Outils et protocoles pour la communication orale et écrite des résultats des étudiants entre professeur et étudiant. Procédures d'évaluation de l'école.

Compétences

Communication efficace. Écoute active. Empathie et gestion des conflits. Planification du travail et organisation. Sens du service envers les étudiants et la communauté éducative et résolution de problèmes. Détermination. Travail d'équipe. Confiance en soi. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle.

Autonomie et responsabilité

Responsabilité de l'évaluation individuelle et de l'évaluation collégiale des étudiants. Autonomie de conception des tests / examens / activités adaptés à la matière, discipline, spécialité.

UNITÉ 7

PROGRAMMER LA SÉANCE

Acquis d'apprentissage 7.1
Concevoir les activités en fonction des objectifs fixés, de la durée de la séance, des étudiants et de la matière

Indicateurs :

7.1.1 Définir les activités d'enseignement-apprentissage de la séance adaptées à la matière et les objectifs à atteindre selon la méthodologie.

7.1.2 Planifier les activités en fonction des ressources disponibles, des étudiants et du temps alloué.

7.1.3 Coordonner avec les autres professeurs lorsque les ressources, les espaces et l'équipement doivent être partagés.

7.1.4 Prévoir des alternatives à des circonstances imprévues qui peuvent modifier, prolonger ou raccourcir l'activité.

Acquis d'apprentissage 7.2
Planifier la séance d'enseignement-apprentissage

Indicateurs :

7.2.1 Planifier les activités selon la progression des objectifs, la difficulté ou les étapes d'activité / repos.

7.2.2 Inclure, le cas échéant, les périodes d'échauffement / préparation adéquates, les activités et le repos, pour un développement optimal de la séance.

7.2.3 Proposer un scénario de l'activité, qui aidera à communiquer aux étudiants les tâches à accomplir et les objectifs.

7.2.4 Adapter les activités aux étudiants qui, pour plusieurs raisons, ne peuvent pas les faire normalement.

Acquis d'apprentissage 7.3
Définir les procédures pour surveiller la progression de l'étudiant (évaluation formative) et obtenir un feedback

Indicateurs :

7.3.1 Définir les paramètres d'une évaluation continue afin de surveiller les progrès de l'étudiant, y compris les connaissances, les compétences et les attitudes.

7.3.2 Envisager les paramètres selon le degré de progression.

7.3.3 Utiliser les formulaires appropriés pour la collecte et l'évaluation des données.

7.3.4 Définir les procédures pour communiquer et recevoir un feedback de l'étudiant, collectivement et individuellement.

Ressources

Connaissances

Séance d'enseignement-apprentissage : script, calendrier, diversions. Activités d'enseignement-apprentissage. Évaluation formative : techniques, formulaires et outils de collecte de données.

Compétences

Empathie. Gestion des conflits. Écoute active. Planification et programmation, organisation du travail et gestion des ressources. Sens du service envers les étudiants et la communauté éducative et résolution de problèmes. Proactivité et détermination. Pensée abstraite, analytique et conceptuelle. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle.

Autonomie et responsabilité

Responsabilité dans l'organisation de la séance pour atteindre les objectifs. Responsabilité dans le processus d'évaluation continue et formative de l'étudiant. Autonomie dans la conception des activités d'enseignement-apprentissage et leur adaptation aux étudiants et aux objectifs.

UNITÉ 8

PARTICIPER AUX PROCESSUS DES SÉLECTION DES CANDIDATS

Acquis d'apprentissage 8.1
Préparer les examens de sélection pour sa discipline, spécialité ou matière en coordination avec le reste du jury et en accord avec le projet de l'école

Indicateurs :

8.1.1 Collaborer pour la conception du processus de sélection avec le reste de l'équipe pédagogique, compte tenu du calendrier, des délais, des locaux et des critères donnés par l'équipe de direction.

8.1.2 Définir la connaissance, les compétences et les attitudes à évaluer lors du processus de sélection en rapport à sa discipline / spécialité (choisir les candidats les plus adaptés au projet pédagogique).

8.1.3 Concevoir les activités de sa discipline/spécialité à effectuer par les candidats pendant le processus de sélection (choisir les candidats les plus adaptés au projet pédagogique).

8.1.4 Définir les outils d'évaluation afin d'identifier les candidats les plus adaptés dans sa discipline / spécialité et selon le projet de l'école.

8.1.5 Avoir une attitude de dialogue et d'écoute avec le reste du jury pour s'assurer que le processus de sélection soit adéquat et cohérent.

Acquis d'apprentissage 8.2
Participer au processus de sélection

Indicateurs :

8.2.1 Collaborer dans les étapes précédant de la sélection, comme les étapes de sélection à distance avant la rencontre avec le candidat.

8.2.2 Contribuer activement à une atmosphère de travail favorable pour faciliter le choix des candidats les plus adaptés au projet pédagogique.

8.2.3 Tenir compte des conditions dans lesquelles se trouvent des candidats pour mettre en place les examens / activités.

8.2.4 Collaborer avec le jury et la direction de l'école pour mener à bien le processus de sélection.

8.2.5 Effectuer les examens de sa propre spécialité lors du processus de sélection.

Acquis d'apprentissage 8.3
Participer à l'évaluation des candidats lors de la sélection

Indicateurs :

8.3.1 Établir les rapports d'évaluation de sa discipline / spécialité et de toute autre tâche confiée.

8.3.2 Participer aux séances d'évaluation avec le jury pour sélectionner les candidats de manière collégiale et selon le projet de l'école.

8.3.3 Collaborer avec la direction de l'école et le jury lors des processus de réflexion pour améliorer les protocoles de sélection.

8.3.4 Collaborer avec la direction de l'école et le jury lors de la communication des résultats aux candidats, quand un feed-back personnalisé est nécessaire.

Ressources

Connaissances

Processus d'évaluation pour la sélection. Examens de sélection : aspects généraux, cadrage, définition des critères, types d'examens. Examens de sélection : organisation, calendrier, protocoles de communication. Préparation et mise à niveau des activités. Évaluation de l'équipe. Processus d'amélioration.

Compétences

Communication. Compréhension et implication dans l'organisation de l'école. Empathie. Planification, organisation, gestion des ressources. Sens du service envers les étudiants et la communauté éducative. Proactivité et détermination. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle.

Autonomie et responsabilité

Responsabilité dans l'évaluation individuelle et collégiale des candidats. Autonomie lors de l'établissement des examens les plus adéquats par rapport à son sujet. Responsabilité lors de la conception des examens les plus adéquats par rapport au projet pédagogique.

UNITÉ 9

COORDONNER LE SPECTACLE COLLECTIF DE FIN D'ANNÉE

Acquis d'apprentissage 9.1
Coordonner le processus et la présentation du spectacle de fin d'année

Indicateurs :

9.1.1 Établir les étapes pour coordonner tous les acteurs impliqués (étudiants, professeurs et personnel technique) du spectacle de fin d'année.

9.1.2 Concevoir une proposition basée sur le projet pédagogique qui tient compte des moyens techniques, des supports disponibles et du calendrier.

9.1.3 Faire une proposition initiale prenant en compte à la fois des numéros collectifs et individuels.

9.1.4 Diriger le débat sur les objectifs à atteindre afin d'impliquer tous les acteurs (étudiants, professeurs et personnel technique).

9.1.5 Coordonner les répétitions, surveiller le processus de création et impliquer les étudiants dans le résultat final.

9.1.6 Assurer l'équilibre entre les fonctions artistiques et didactiques du spectacle.

9.1.7 Réaliser le spectacle selon les paramètres convenus avec tous les acteurs impliqués

9.1.8 Assurer les mesures de sécurité pour le spectacle.

Ressources

Connaissances

Conception du décor, son, éclairage. Spectacles dans les arts de la scène. Direction et dramaturgie. Spectacles de fin d'année. Sécurité.

Compétences

Capacité artistique et créative. Planification et organisation. Leadership et négociation. Accompagnement par des processus artistiques. Sens de l'initiative et détermination. Travail d'équipe. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle.

Autonomie et responsabilité

Responsabilité dans le développement d'une performance cohérente, sûre et intéressante. Autonomie lors de l'élaboration de la proposition d'un spectacle. Responsabilité de guider les étudiants vers leur véritable identité en tant que futurs artistes.

UNITÉ 10

PARLER AUX ÉTUDIANTS DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Acquis d'apprentissage 10.1
Transmettre des connaissances et fournir des sources d'information aux étudiants pour qu'ils puissent se développer professionnellement

Indicateurs :

10.1.1 Agir en tant que lien entre l'école et le monde professionnel.

10.1.2 Donner des conseils à l'étudiant en fonction de ses progrès à l'école, de son projet final, de ses intérêts, etc.

10.1.3 Identifier les besoins d'informations de l'étudiant à partir de ses questions et intérêts.

10.1.4 Rester informé sur les possibilités d'emploi, les projets, les circuits d'insertion professionnelle et les festivals.

10.1.5 Fournir à l'étudiant une information à jour et indiquer d'autres sources d'informations complémentaires.

10.1.6 Favoriser l'autonomie de l'étudiant pour le choix des sources d'informations et pour se concentrer sur son propre projet professionnel.

Acquis d'apprentissage 10.2
Contextualiser les règles de fonctionnement dans le domaine du cirque professionnel

Indicateurs :

10.2.1 Présenter les différents types de contrats de travail nationaux et la situation du secteur du cirque sur le marché national aux étudiants.

10.2.2 Expliquer les différents marchés du travail en Europe (et au-delà) pour faciliter la mobilité.

10.2.3 Analyser avec les étudiants les différentes situations de travail lors de la participation à des spectacles et des circuits d'insertion professionnelle de leur propre pays ou à l'échelle transnationale.

10.2.4 Montrer les possibles sources financières des spectacles de cirque.

10.2.5 Donner des informations sur le financement et les procédures de demande de financement.

Acquis d'apprentissage 10.3
Favoriser l'esprit d'entreprise des étudiants

Indicateurs :

10.3.1 Exposer les avantages et les inconvénients d'avoir sa propre entreprise.

10.3.2 Parler des réglementations des entreprises nationales et européennes.

10.3.3 Favoriser l'esprit d'entreprise des étudiants pour construire leur propre projet professionnel à partir de leurs propres compétences, idées et intérêts.

10.3.4 Donner des outils de comptabilité et de construction budgétaire.

Ressources

Connaissances

Profession d'artiste du cirque. Sources d'informations sur les arts en général et les arts de la scène en particulier. Règles locales / nationales et européennes du marché du travail ; Mobilité transfrontalière. Festivals et événements liés aux arts du cirque. Mathématiques appliqués à la production (comptabilité et construction budgétaire). Culture et économie (entreprises culturelles). Réglementations locales / nationales et européennes : droit et économie appliquées aux arts du spectacle. Soutien à l'entrepreneuriat. Ressources financières. Financement, subventions, indemnités, parrainages. Orientation / conseil professionnel. Communication et réseautage.

Compétences

Sens du service envers les étudiants et la communauté éducative. Pensée analytique et conceptuelle. Présentation de séance. Communication avec l'étudiant. Gestion des feed-back. Évaluation des étudiants. Interfaces entre les matières. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle.

Autonomie et responsabilité

Responsabilité des informations professionnelles fournies lors du conseil à l'étudiant. Responsabilité de la mise à jour des informations. Autonomie lors de l'établissement d'une relation avec l'étudiant pour s'assurer que les conseils sont efficaces. Responsabilité pour orienter les étudiants vers le marché du travail.

UNITÉ 11

CONSEILLER LES ÉTUDIANTS SUR LE DÉVELOPPEMENT ARTISTIQUE ET PROFESSIONNEL DE LEUR PROPRE SPÉCIALITÉ

Acquis d'apprentissage 11.1
Donner à l'étudiant des informations relatives à sa spécialité sur les contextes professionnels dans un environnement informel

Indicateurs :

11.1.1 Identifier les besoins d'informations des étudiants en écoutant activement leurs intérêts concernant leur propre carrière professionnelle.

11.1.2 Aider les étudiants à comprendre les contextes professionnels et à créer leur propre réseau.

11.1.3 Informer les étudiants et leur donner d'autres sources d'informations à partir de leur expertise professionnelle.

11.1.4 Favoriser l'autonomie de l'étudiant lors du choix des informations en se concentrant sur son projet.

11.1.5 Rediriger les étudiants vers des professionnels spécialisés en cas de blessures ou de circonstances personnelles qui pourraient entraver une carrière professionnelle dans les arts du cirque.

Acquis d'apprentissage 11.2
Collaborer avec l'équipe pédagogique pour conseiller les étudiants, en coordination avec le tuteur et selon le projet pédagogique

Indicateurs :

11.2.1 Participer aux réunions de coordination menées par la direction de l'école ou le tuteur pour s'entendre sur les actions de conseil aux étudiants.

11.2.2 Utiliser son expertise professionnelle et son expérience pour orienter les étudiants.

11.2.3 Réunir des informations et des ressources d'orientation concernant sa matière, discipline, spécialité selon le projet pédagogique.

11.2.4 Aider l'étudiant à visualiser les interfaces et les intersections entre les matières, disciplines, spécialités.

Acquis d'apprentissage 11.3
Aider l'étudiant à mettre en place son propre projet artistique et professionnel à partir du point de vue de sa propre spécialité

Indicateurs :

11.3.1 Comprendre le projet professionnel personnel de l'étudiant à partir de ses propositions.

11.3.2 Identifier le profil personnel, technique et artistique de l'étudiant pour connecter son sujet au projet.

11.3.3 Faire des propositions sur la façon d'intégrer la spécialité dans le projet global, artistique et professionnel de l'étudiant.

11.3.4 Favoriser l'autonomie et la responsabilité de l'étudiant en prenant les propositions et en les adaptant à son projet.

Ressources

Connaissances

La spécialité ou discipline cirque et ses relations avec d'autres formes d'art. Sources d'information sur les arts de la scène. Orientation académique et professionnelle. Outils de communication.

Compétences

Communication. Écoute active. Résolution de problème. Flexibilité et détermination. Travail en équipe. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle. Gestion du feed-back constructif.

Autonomie et responsabilité

Responsabilité de conseiller les étudiants pour obtenir un résultat optimal.

UNITÉ 12

ENCADRER LES ÉTUDIANTS TOUT LE LONG DE LEUR FORMATION (TUTEUR)

Acquis d'apprentissage 12.1
Concevoir un projet de tutorat individuel et de groupe pour aider les étudiants à s'intégrer et à se développer au sein de l'école

Indicateurs :

12.1.1 Planifier, organiser et mettre en œuvre un projet de tutorat pour les étudiants en fonction du projet pédagogique.

12.1.2 Accueillir les étudiants à leur arrivée, les aider à s'intégrer dans l'école.

12.1.3 Faciliter la communication avec les étudiants et parmi les étudiants.

12.1.4 Diriger et stimuler le groupe afin de renforcer le soutien mutuel et la confiance.

12.1.5 Construire une relation avec chaque étudiant pour faciliter les entretiens.

12.1.6 Montrer un intérêt dans la situation des étudiants, notamment en matière de santé, logement, soutien, projet, etc. surtout si cela affecte leur scolarité.

12.1.7 Orienter l'étudiant lors de la prise de décision concernant sa carrière personnelle.

12.1.8 Face au risque / danger, faire des propositions pour des actions individuelles ou collectives.

Acquis d'apprentissage 12.2
Arbitrer les conflits entre les étudiants ou entre les professeurs et les étudiants

Indicateurs :

12.2.1 Concevoir des stratégies de communication et de collaboration pour favoriser la coopération entre les différentes parties prenantes de la communauté éducative.

12.2.2 Mettre en œuvre des stratégies pour favoriser le dialogue dans le groupe ou la classe et la résolution de problèmes.

12.2.3 Prévoir des protocoles pour la médiation des conflits et maintenir la discipline à l'école si nécessaire.

Acquis d'apprentissage 12.3
Accompagner l'étudiant dans son développement académique

Indicateurs :

12.3.1 Comprendre les principes du tutorat et de l'orientation des étudiants.

12.3.2 S'intéresser aux progrès de l'étudiant dans toutes les disciplines/matières scolaires.

12.3.3 Organiser des rencontres avec l'équipe pédagogique pour connaître les forces et les faiblesses des étudiants.

12.3.4 Organiser des réunions avec l'équipe pédagogique pour coordonner le processus d'évaluation suivant le protocole et le calendrier de l'école, le programme et le projet pédagogique.

12.3.5 Mener le conseil académique / l'orientation de chaque étudiant, en collaboration avec l'équipe pédagogique.

Ressources

Connaissances

Les fonctions de tutorat et d'orientation / conseil. Projet de tutorat : conception, organisation et développement. Stratégies de communication pour le tutorat. Tutorat individuel et en groupe. Conseils de prévention. Gestion des conflits et médiation. Conseil professionnel et pédagogique.

Compétences

Communication. Empathie envers les étudiants. Conception et suivi d'un projet de tutorat. Résolution de problèmes. Flexibilité. Détermination. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle.

Autonomie et responsabilité

Lors de la délivrance de conseils à l'étudiant, responsabilité de maximiser l'efficience de sa formation. Responsabilité dans la gestion des conflits afin de contribuer à une bonne ambiance dans l'établissement. Autonomie à réagir de façon appropriée aux situations qui surviennent.

UNITÉ 13

GUIDER LES ÉTUDIANTS LORS DE L'ÉLABORATION DE LEUR PROJET PERSONNEL FINAL

Acquis d'apprentissage 13.1
Aider chaque étudiant à élaborer son projet final personnel

Indicateurs :

13.1.1 Comprendre les préoccupations et les intérêts des étudiants lors de la définition de leur projet professionnel.

13.1.2 Se coordonner avec l'équipe pédagogique pour identifier l'ensemble des compétences et des qualités techniques et artistiques de l'étudiant.

13.1.3 Mettre au point un dialogue fructueux avec l'étudiant pour l'aider à élaborer / mettre en place un projet réalisable, cohérent et de qualité comme base à une carrière professionnelle.

13.1.4 Donner des conseils en matière de conception du décor et des éléments chorégraphiques du projet.

13.1.5 Superviser, avec l'aide de l'équipe pédagogique si nécessaire, le développement technique du projet.

13.1.6 Veiller à ce que l'accompagnement fourni à l'étudiant dans son projet personnel suive la philosophie de l'école)

13.1.7 Valider le projet et accompagner l'étudiant lors de la présentation.

13.1.8 Aider l'étudiant à avoir une idée adaptée à ses capacités lors de l'élaboration de son projet.

Ressources

Connaissances

Ressources d'informations en arts de la scène. Dernières tendances en arts du cirque. Arts de la scène et festivals ayant une composante cirque, événements, etc. Accompagnement académique et professionnel. Réorientation en cas de blessures ou d'échec.

Compétences

Sens du service envers les étudiants et la communauté éducative. Capacité de négociation et de persuasion. Empathie. Coordination avec le l'équipe pédagogique.

Autonomie et Responsabilité

Responsabilité de conseiller les étudiants sur leur projet personnel. Autonomie pour établir une relation de conseiller/ de mentor avec l'étudiant pour l'aider dans son projet.

UNITÉ 14

ÉTABLIR UN CADRE FAVORISANT UNE COMMUNICATION ET UNE COLLABORATION FLUIDES ENTRE LES MEMBRES PERMANENTS DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE ET LES INTERVENANTS

Acquis d'apprentissage 14.1
Utiliser une variété de canaux et protocoles pour les échanges d'informations avec les autres professeurs

Indicateurs :

14.1.1 Etre informé du fonctionnement des canaux de communication réguliers de l'école, réunions de coordination et autres protocoles.

14.1.2 Participer activement aux activités formelles de coordination.

14.1.3 Reconnaître et appliquer à son niveau, les décisions prises lors des réunions officielles de coordination afin de faciliter le bon fonctionnement de l'école et une ambiance de travail appropriée.

14.1.4 Utiliser, le cas échéant, les documents pour consigner les informations des différents types de réunions.

Acquis d'apprentissage 14.2
Favoriser la relation personnelle entre les professeurs afin d'optimiser l'atmosphère de travail

Indicateurs :

14.2.1 Utiliser les espaces communs pour établir et entretenir les relations avec les autres professeurs de façon informelle.

14.2.2 Apprécier et entretenir une relation chaleureuse et respectueuse avec les autres professeurs et les autres membres du personnel de l'école, en participant à des échanges et partage d'idées.

14.2.3 Écouter activement les propositions, afin d'ouvrir de nouvelles perspectives au niveau organisationnel, des situations d'enseignement et d'apprentissage, etc.

14.2.4 Réagir positivement et de façon constructive dans des situations imprévues, pour corriger les dysfonctionnements ou pour proposer des alternatives.

14.2.5 Faciliter les échanges d'informations sur le développement des séances, en particulier avec les professeurs de matières connexes, pour créer des synergies d'apprentissage.

Acquis d'apprentissage 14.3
Intégrer les nouveaux professeurs dans la vie quotidienne de l'école et dans le projet pédagogique

Indicateurs :

14.3.1 Soutenir les protocoles d'accueil des nouveaux professeurs, pour pouvoir les informer du fonctionnement et de l'organisation et faciliter leur intégration dans l'école.

14.3.2 Présenter le projet pédagogique de l'école, l'environnement social, les niveaux d'apprentissage et les profils des étudiants, les règles applicables, etc. aux nouveaux professeurs.

14.3.3 Aider les intervenants, ayant des périodes d'enseignement limitées, à adapter leurs processus d'enseignement et d'apprentissage au projet pédagogique de l'école.

14.3.4 Établir une coordination renforcée entre les professeurs nouveaux et permanents, en particulier lorsqu'ils partagent la même matière, discipline ou spécialité.

14.3.5 Agir de concert avec les intervenants externes, les informer sur les objectifs de formation définis, la durée et la période de travail.

Ressources

Connaissances

Outils de communication formels et informels. Stratégies pour améliorer la communication interpersonnelle. Communication formelle : canaux, transmission des informations, documents associés. Protocoles d'accueil.

Compétences

Écoute active. Compréhension de l'organisation. Empathie. Techniques de négociation. Sens du service envers les étudiants et la communauté éducative. Travail d'équipe. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle.

Autonomie et responsabilité

Autonomie dans la coordination des professeurs. Autonomie de gestion de son propre calendrier. Responsabilité dans l'accueil et la présentation des nouveaux professeurs au projet pédagogique. Responsabilité d'une coordination efficace entre les professeurs. Responsabilité en termes de participation à des processus de communication formelle.

UNITÉ 15

SE TENIR INFORMÉ(E) DES ÉVOLUTIONS DU MÉTIER D'ARTISTE DE CIRQUE, DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET DES TECHNIQUES DE CIRQUE

Acquis d'apprentissage 15.1
Se tenir informé de l'évolution et des dernières tendances en termes de marchés de l'emploi du spectacle vivant, en particulier le cirque

Indicateurs :

15.1.1 Assister régulièrement à des représentations et à des expositions artistiques afin de connaître de nouvelles formes d'expression artistique.

15.1.2 Utiliser une variété de ressources d'informations pour rester informé sur le domaine des arts du cirque.

15.1.3 Réunir des informations et élaborer des rapports sur les dernières tendances artistiques et la façon de les appliquer au processus d'enseignement et d'apprentissage en accordant une attention particulière à sa matière, sa spécialité ou sa discipline.

15.1.4 Mettre à jour les programmes, les plans des séances et activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'évolution du marché artistique.

Acquis d'apprentissage 15.2
Se tenir informé des nouvelles pratiques pédagogiques pour optimiser les séances et les processus d'enseignement et d'apprentissage dans sa spécialité

Indicateurs :

15.2.1 Participer à des cours de formation continue afin de se tenir informé des nouvelles pratiques pédagogiques.

15.2.2 Adapter les nouvelles pratiques pédagogiques à sa propre spécialité, sa matière, sa discipline pour améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage.

15.2.3 Collaborer avec l'équipe pédagogique ou les professeurs d'autres écoles dans les projets innovants afin d'améliorer les méthodes et techniques pédagogiques de cirque.

15.2.4 Assister à des ateliers, cours, etc., d'apprentissage entre pairs, pour partager des ressources pédagogiques et contribuer à une amélioration de la qualité de la formation au cirque.

15.2.5 Mettre à jour les programmes, les plans de séance et les activités d'enseignement de l'apprentissage en tenant compte des nouvelles pratiques pédagogiques.

Acquis d'apprentissage 15.3
Se tenir informé de l'évolution des techniques d'art du cirque et d'autres champs et disciplines pour contribuer à une formation de l'étudiant plus qualitative et évolutive

Indicateurs :

15.3.1 Identifier les nouveautés en termes de techniques de cirque qui aboutissent à de nouveaux numéros, aspects, domaines de compétences.

15.3.2 Identifier des nouveaux agrès ou des modifications d'agrès qui inspirent les révisions techniques des numéros de cirque.

15.3.3 Analyser les modifications des modes d'utilisation ou les évolutions techniques des agrès afin de proposer des améliorations dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

15.3.4 Assister à des ateliers et à d'autres événements de formation professionnelle continue où l'apprentissage entre pairs est favorisé pour partager de nouvelles techniques.

15.3.5 Suivre des cours de formation continue pour se tenir informé des évolutions de sa propre spécialité / technique et discuter des difficultés spécifiques que d'autres pairs rencontrent.

15.3.6 Répéter ou proposer de répéter de nouvelles techniques identifiées et identifier les mesures de sécurité nécessaires.

15.3.7 Mettre en œuvre les modifications techniques qui ont été vérifiées et jugées adéquates au processus d'enseignement et d'apprentissage du sujet ou de la discipline.

Ressources

Connaissances

Cirque et arts : festivals, œuvres, tendances, etc. Sources d'informations sur le cirque et autres arts : media utilisés et contenus. Formation professionnelle continue. Formation en cours d'emploi. Outils et techniques d'évaluation formative. Professeur en tant que praticien réflexif. Pratique réflexive. Auto-évaluation. Recherche-action. Groupes de pairs pour critique constructive. Évaluation entre pairs. Analyse vidéo. Observation en classe par des pairs ou par des experts.

Compétences

Identification de ses propres besoins de formation. Intérêt à se tenir s'informé et de se maintenir à jour. Identification de nouvelles techniques et tendances en cirque. Innovation pédagogique. Apprentissage des méthodes en pédagogie du cirque. Ouverture d'esprit. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle.

Autonomie et responsabilité

Responsabilité de se tenir informé des pratiques d'enseignement du cirque. Autonomie lors de la sélection du format de formation continue. Responsabilité lors de l'application des nouvelles méthodes pédagogiques pour les arts du cirque. Responsabilité dans l'introduction de nouveaux dispositifs dans l'enseignement du cirque.

UNITÉ 16

DIRIGER L'ÉCOLE, LE PROJET PÉDAGOGIQUE, LES ÉTUDIANTS, LES PROFESSEURS ET LES AUTRES EMPLOYÉS

Acquis d'apprentissage 16.1
Définir le projet pédagogique de l'école

Indicateurs :

16.1.1 Spécifier la mission, la vision, les valeurs et les principes d'action qui sont la base du projet pédagogique.

16.1.2 Définir les objectifs et les lignes d'action de l'école, selon le cadre juridique, le contexte et la zone d'influence.

16.1.3 Définir un modèle pédagogique et organisationnel qui tienne compte du travail d'équipe, de l'amélioration et de l'innovation.

16.1.4 Définir les profils des professeurs selon le projet pédagogique.

16.1.5 Mettre en place l'équipe en sélectionnant les professionnels les plus appropriés.

16.1.6 Gérer efficacement et optimiser les ressources humaines

Acquis d'apprentissage 16.2
Diriger les ressources humaines de l'école

Indicateurs :

16.2.1 Appliquer les compétences en leadership reliées aux professeurs permanents, aux intervenants, à l'équipe technique / de maintenance et administrative.

16.2.2 Favoriser le travail en équipe et une atmosphère collective pour un travail autodirigé, responsable, participatif et efficace.

16.2.3 Créer des canaux de communication pour faciliter les échanges d'informations entre les professeurs.

16.2.4 Sélectionner les intervenants, si possible, avec l'équipe pédagogique.

16.2.5 Encourager la formation professionnelle continue des professeurs ouverts aux innovations dans les pratiques artistiques et pédagogiques.

16.2.6 Favoriser la formation continue de l'équipe administrative, du personnel technique, etc. afin d'optimiser leurs activités.

Acquis d'apprentissage 16.3
Être le point de référence des étudiants

Indicateurs :

16.3.1 Définir le profil des étudiants selon le projet pédagogique de l'école.

16.3.2 Concevoir les canaux de communication entre les professeurs et les étudiants afin de faciliter un dialogue fluide.

16.3.3 Fournir aux étudiants des sources d'information sur les marchés du travail dans le spectacle vivant et la culture.

16.3.4 Établir les procédures pour suivre les progrès des étudiants et leur projet professionnel.

Acquis d'apprentissage 16.4
Accroître la notoriété de l'école

Indicateurs :

16.4.1 Rester en relation avec les autorités culturelles et / ou éducatives liées à l'école.

16.4.2 Être en lien avec d'autres écoles de cirque, associations de cirque, réseaux culturels, regroupements artistiques et autres types d'écoles ayants des intérêts communs.

16.4.3 Rendre compte auprès des financeurs des activités.

16.4.4 Organiser des activités de diffusion dans l'environnement social réduit pour favoriser les interactions avec les acteurs du territoire.

Ressources

Connaissances

Projet pédagogique de l'école : mission et valeurs. Projet pédagogique : objectifs, feuille de route, modèle pédagogique, philosophie. Personnel : professeurs et autres membres du personnel. Motivation, ambiance de travail, communication, travail d'équipe, formation professionnelle continue et formation en cours d'emploi. Étudiants : caractéristiques, personnalité, situations de risque, culture et jeunesse, emploi. Stratégies de sensibilisation : participation, activités artistiques et promotion d'activités ouvertes. Plan de formation professionnelle continue et de formation en cours d'emploi : organisation, recherche et promotion.

Compétences

Leadership. Stratégies de motivation pour les étudiants, les professeurs et les autres membres du personnel. Planification et gestion de projets. Relations externes de l'école. Communication numérique. Gestion numérique. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle.

Autonomie et responsabilité

Responsabilité et autonomie dans la conception du projet pédagogique. Autonomie dans la gestion des ressources humaines. Responsabilité de la notoriété de l'école.

UNITÉ 17

ORGANISER ET GÉRER LES RÈGLES DE FONCTIONNEMENT DANS L'ÉCOLE DE CIRQUE

Acquis d'apprentissage 17.1
Organiser la formation au cirque

Indicateurs :

17.1.1 Identifier le cadre juridique officiel éducatif et culturel qui s'applique et affecte le fonctionnement de l'école.

17.1.2 Créer la formation au cirque sur la base du projet pédagogique et le cadre juridique.

17.1.3 Définir les objectifs à atteindre dans le processus de formation, avec l'équipe de direction.

17.1.4 Définir la structure des disciplines, matières et spécialités enseignées selon les objectifs, et concevoir la durée et le contenu des enseignements.

17.1.5 Définir les espaces, l'équipement et les mesures de sécurité pour la formation.

17.1.6 Planifier la formation, les espaces et le calendrier pour les différentes matières, disciplines et spécialités.

17.1.7 Définir les autres exigences administratives, techniques et complémentaires pour développer la formation au cirque.

Acquis d'apprentissage 17.2
Recruter le personnel de l'école

Indicateurs :

17.2.1 Définir les compétences des professeurs en fonction du projet pédagogique et des matières.

17.2.2 Définir les compétences des autres employés pour répondre aux besoins de l'administration, de l'entretien, etc.

17.2.3 Définir le nombre et la répartition des professeurs et des autres membres du personnel.

17.2.4 Mettre en place les procédures de recrutement du personnel afin d'identifier les personnes les plus adéquates pour le projet pédagogique.

17.2.5 Entretenir une relation personnalisée avec le futur personnel pour apprécier leur potentiel d'intégration.

17.2.6 Recruter, accueillir et suivre l'intégration des nouveaux employés.

Acquis d'apprentissage 17.3
Organiser les activités externes de l'école (mobilités, activités culturelles, participation à des événements…)

Indicateurs :

17.3.1 Identifier, avec l'équipe pédagogique, les activités externes les plus appropriées pour compléter la formation au cirque selon le projet de l'école et les besoins du calendrier.

17.3.2 Effectuer les procédures (contacts, documents, autorisations…) pour effectuer les activités prévues.

17.3.3 Superviser les préparatifs pour assurer un développement réussi de l'activité.

17.3.4 Résoudre les incidents pouvant survenir lors de l'organisation ou l'exécution afin de minimiser les effets sur les étudiants, les professeurs et les autres parties prenantes.

Acquis d'apprentissage 17.4
Définir les procédures scolaires ordinaires (réunions, documents, formation, professeurs…)

Indicateurs :

17.4.1 Définir les procédures de communication officielles de l'école régulières.

17.4.2 Créer les modèles de documentation académique, tels que les certificats, les rapports, les procédures, selon le cadre juridique.

17.4.3 Planifier le calendrier des réunions des professeurs et des activités conjointes.

17.4.4 Créer, avec le personnel administratif, les documents pour la gestion financière et administrative, conformément aux exigences réglementaires.

17.4.5 Définir le réglement de l'école adressées aux étudiants.

Acquis d'apprentissage 17.5
Résoudre les incidents qui se produisent dans l'organisation de l'école

Indicateurs :

17.5.1 Identifier les problèmes qui peuvent se produire au quotidien au cours des activités.

17.5.2 Identifier les dangers potentiels encourus en particulier par les étudiants et le personnel dans les locaux de l'école.

17.5.3 Définir les procédures de résolution des incidents.

17.5.4 Établir les protocoles d'urgence en cas d'accidents ou de problèmes graves, y compris les protocoles de secourisme et le déplacement des personnes vers un centre de santé.

17.5.5 Réagir de manière responsable et efficace dans des situations imprévues.

17.5.6 Veiller à ce que les étudiants et le personnel de l'école connaissent les procédures de sécurité.

Ressources

Connaissances

Règles et réglementations appliquées à la formation au cirque. Organisation de formation au cirque : niveau, sujets, disciplines, spécialités. Programmation de la formation : espaces, synchronisation, interfaces de la matière. Personnel : professeurs et autres membres du personnel. Tâches et compétences. Règlementation du travail. Sélection, recrutement et suivi des professeurs. Activités externes de l'école : organisation, documents, autorisations. Procédures académiques et documents. Documents de gestion financière et administrative. Règles de l'école. Plans d'urgence.

Compétences

Organisation au sein de l'école. Établissement de programmes pédagogiques. Mise en place de procédures. Mise en place des procédures. Gestion des ressources humaines. Élaboration de documents officiels. Résolution de problèmes. Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle.

Autonomie et responsabilité

Autonomie et responsabilité dans les processus de sélection du personnel. Responsabilité dans la conception des procédures et des documents officiels. Responsabilité dans l'accomplissement de la législation scolaire et professionnelle.

UNITÉ 18

DÉFINIR LES PROCÉDURES D'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE

Acquis d'apprentissage 18.1
Définir les directives pour le processus de sélection des futurs étudiants

Indicateurs :

18.1.1 Définir le profil d'étudiant approprié au projet pédagogique de l'école.

18.1.2 Établir, avec l'équipe pédagogique, la méthodologie et les activités d'évaluation du processus de sélection.

18.1.3 Définir, avec l'équipe pédagogique, le modèle d'entretien personnel.

18.1.4 Élaborer le plan global du processus de sélection, le calendrier, la programmation et toutes les procédures, de la présentation à l'annonce des résultats aux candidats.

Acquis d'apprentissage 18.2
Définir les directives pour le processus d'évaluation du développement de l'étudiant

Indicateurs :

18.2.1 Définir, avec l'équipe pédagogique, les principales caractéristiques de l'évaluation diagnostique.

18.2.2 Conseiller les professeurs en matière de conception de l'évaluation diagnostique de leur matière, discipline ou spécialité et lors de la définition des indicateurs d'évaluation.

18.2.3 Établir, avec l'équipe pédagogique, les procédures d'évaluation formative / continue, définir les termes, la méthodologie, les techniques et les instruments, ainsi que les coefficients.

18.2.4 Définir les procédures de communication pour informer les étudiants des processus d'évaluation.

18.2.5 Conseiller les professeurs en matière de processus d'évaluation formative / continue de sa spécialité.

Acquis d'apprentissage 18.3
Définir les lignes directrices pour le processus d'évaluation dans le cadre de la certification

Indicateurs :

18.3.1 Définir, avec l'équipe de direction, les caractéristiques de l'évaluation pour la certification des étudiants, partielle, annuelle ou lors de la fin des études.

18.3.2 Définir, avec l'équipe de direction, la méthodologie, les techniques et les outils de l'évaluation et de la certification des étudiants.

18.3.3 Définir, avec l'équipe de direction, les critères de délibération des disciplines et matières dans les processus d'évaluation sommative / certifiante.

18.3.4 Définir un protocole pour communiquer les résultats de l'évaluation aux étudiants.

Acquis d'apprentissage 18.4
Définir les directives pour évaluer les résultats de l'école selon son projet

Indicateurs :

18.4.1 Répondre aux exigences des autorités compétentes en termes d'éducation, si applicable.

18.4.2 Établir des protocoles internes pour évaluer les professeurs.

18.4.3 Établir la méthodologie pour une évaluation interne de l'école.

18.4.4 Établir les procédures pour répondre aux processus d'évaluation externe de l'école et des professeurs.

18.4.5 Dans les écoles dotées d'un système d'évaluation de la qualité, adapter l'évaluation au processus d'audit.

Ressources

Connaissances

Cadre juridique pour la formation et l'éducation. Évaluation scolaire. Normes de gestion de la qualité appliquées aux contextes de formation et d'éducation. Évaluation des étudiants : types, méthodologies, techniques et instruments. Procédures d'évaluation : objectifs, conception, actions, communication avec les étudiants. Évaluation de l'activité de l'école : normes de qualité, audits internes et externes. Évaluations externes officielles : procédures, périodicité, objectifs. Évaluation du professeur : participation des étudiants, évaluation par l'équipe de direction. Évaluations externes. Processus d'amélioration des activités d'enseignement et d'apprentissage par la méthode de gestion de la qualité par le Cycle PDCA (Planifier-Définir-Contrôler-Agir). Systèmes de gestion de la qualité (ISO 9000, modèle d'excellence EFQM).

Compétences

Définition des besoins d'évaluation et des objectifs pédagogiques (réflexion analytique, conceptuelle et abstraite). Conception des procédures internes d'évaluation (réflexion analytique, conceptuelle et synthétique). Collaboration en évaluation externe (réflexion verbale, schématique et analytique). Évaluation des professeurs (réflexion analytique, conceptuelle et synthétique).

Autonomie et responsabilité

Autonomie dans l'établissement de la méthodologie d'évaluation de l'école : Responsabilité lors de la collaboration avec les évaluateurs externes. Responsabilité dans la mise en œuvre de mesures d'amélioration de la qualité.

UNITÉ 19

COORDONNER ET SURVEILLER L'ADMINISTRATION SCOLAIRE

Acquis d'apprentissage 19.1
Identifier le cadre juridique de la formation au cirque et le cadre de gestion juridique spécifique

Indicateurs :

19.1.1 Connaître la législation formation et éducation qui affecte les processus administratifs de l'école (inscription, dossiers d'étudiants, professeurs…).

19.1.2 Identifier les règlements affectant la gestion administrative et financière d'une école.

19.1.3 Connaître les procédures pour se conformer à la réglementation et droit du travail.

19.1.4 Connaître les règlements non obligatoires touchant une école (protocoles de qualité, demandes de financement, etc.).

19.1.5 Connaître les règlements relatifs à la gestion des étudiants, en particulier des étudiants mineurs.

19.1.6 Connaître les organisations sectorielles représentatives au niveau local, national et / ou européen.

Acquis d'apprentissage 19.2
Établir les procédures de gestion administrative, conformément aux règles et aux règlements applicables

Indicateurs :

19.2.1 Créer une structure et une organisation scolaire qui facilitent une gestion efficace.

19.2.2 Identifier les processus clés pour un fonctionnement scolaire adéquat, en accordant une attention particulière aux étudiants, au personnel, au budget, à la maintenance et à la gestion de la sécurité.

19.2.3 Créer le plan d'action pour la gestion de l'école en fonction des processus identifiés et de la réglementation en vigueur.

19.2.4 Définir les procédures et les documents pour la gestion des étudiants : admission, suivi, certification et emploi.

19.2.5 Définir les procédures et les documents pour la gestion du personnel : embauche / contrats, sécurité, formation continue, etc.

19.2.6 Définir les procédures et les documents pour la gestion financière et administrative de l'école.

19.2.7 Définir les procédures et les documents pour la maintenance de l'école, la sécurité et la gestion des risques.

Acquis d'apprentissage 19.3
Surveiller la gestion administrative

Indicateurs :

19.3.1 Définir les procédures pour valider la gestion administrative de l'école conformément aux règlements officiels.

19.3.2 Vérifier que les procédures internes de gestion de l'école sont appliquées de manière adéquate.

19.3.3 Évaluer les activités externes avec le personnel en charge, si nécessaire.

19.3.4 Analyser les résultats et évaluer l'adéquation de la modification pour l'amélioration.

Ressources

Connaissances

Législation et réglementation appliquées aux écoles. Droit du travail. Droit fiscal. Gestion financière : budget et comptabilité. Gestion administrative : aspects juridiques. Gestion des processus : processus clés, pilotage des processus. Procédures de gestion. Contrats de travail. Gestion des étudiants : inscription, dossiers scolaires personnels, mesures disciplinaires, évaluation, assurances, etc. Documents administratifs. Normes volontaires : gestion de la qualité de l'environnement. Gestion des risques. Assurances.

Compétences

Paramétrage de la procédure (conceptuelle, synthétique, verbale, abstraite et analytique). Suivi et évaluation de la gestion (réflexion analytique, systémique et conceptuelle). Communication en langue(s) étrangère(s), médiation et compréhension interculturelle. Travail d'équipe dans la gestion de l'école.

Autonomie et responsabilité

Responsabilité lors du suivi de la gestion. Autonomie dans la mise en œuvre de mesures correctives de gestion.

07 **Compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie**

L'annexe 2 (voir la partie Annexes en fin de publication) montre comment les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie ont été reliées aux 19 unités d'acquis d'apprentissage présentées ci-dessus. Le tableau montre également la correspondance entre les situations de travail identifiées au sein de la consultation SAVOIRS 01 avec les compétences clefs identifiées dans la publications SAVOIRS00 Réflexions sur les compétences de la profession d'enseignant/professeur en arts du cirque et sur les besoins en formation continue, sortie en 2011 et réalisée par la FEDEC.

08 **L'utilisation du profil professionnel CEC**

Quels sont les objectifs et quelle est l'utilité d'un profil professionnel fondé sur le CEC ?

Le référentiel doit être considéré de deux points de vue différents : celui de l'utilisateur et en tant que publication, et l'un des résultats finaux du projet INTENTS.

Du point de vue de l'utilisateur, les utilités sont, de façon non restrictive, les suivantes :

- Professeur : être conscient de ses propres compétences, de ce qu'il possède et de ce dont il a besoin d'améliorer ou d'acquérir (concevoir un programme personnel d'apprentissage tout au long de la vie, accéder à un poste dans une école, orienter des échanges pédagogiques…).
- École : établir des profils et des besoins du personnel enseignant et des nouveaux professeurs. Établir un processus de recrutement ou une méthodologie.
- Administrations de l'éducation et de la culture : inscrire une certification dans le cadre national des certifications. Utiliser comme référence dans un processus de validation des compétences pour l'apprentissage non formel et informel.
- Associations de cirque : création d'une référence commune pour le professeur en arts du cirque. Créer une certification sectorielle : l'utiliser comme base pour faciliter et stimuler les échanges pédagogiques entre étudiants et professeurs.

- **Du point de vue du produit final en tant que publication**, les utilités sont les suivantes :
- Certification officielle : le référentiel comme base pour créer une certification officielle selon le CNC et avec les exigences académiques associées.
- Validation des compétences : créer un outil pour valider les compétences acquises via l'apprentissage non formel et informel selon le système national.
- Référence de recrutement : pour définir un profil de professeur plus spécifique.
- Système de référence pour l'apprentissage tout au long de la vie : pour analyser l'écart entre la référence et les compétences réelles et pour concevoir des parcours personnalisés d'apprentissage tout au long de la vie pour chaque professeur en fonction des caractéristiques de l'école.

Les parties suivantes détaillent le travail de consultation mené par l'équipe de chercheurs du CEREP, ainsi que les résultats de l'analyse des données récoltées. Elles offrent une vision détaillée prenant en compte la diversité du métier de professeur en arts du cirque et des professionnels qui composent ce groupe professionnel.

Le travail que nous avons réalisé passe par la définition des compétences à l'œuvre pour exercer le métier de professeur en arts du cirque, d'où l'intérêt de structurer ces compétences sous la forme d'un référentiel. Il s'agit d'une part, de cerner les caractéristiques d'une pratique efficace et d'autre part de chercher à mieux connaître les processus qui sont au cœur de la construction des compétences (Bru, 2009).

02

FONDEMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODO-LOGIQUES

01 Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle ?

Un groupe professionnel rassemble des travailleurs exerçant une activité ayant le même nom. Il se caractérise par la définition de savoirs spécifiques (les compétences professionnelles), par la revendication et l'attribution d'une identité de métier, par le regroupement des pairs en réseau et par une structuration du marché du travail (Demazière et Gadéa, 2009).

Définir un groupe professionnel passe donc par la connaissance des contextes de travail (nationaux, territoriaux et locaux), des profils des professionnels et par la caractérisation des compétences professionnelles. Ce sont trois niveaux d'analyse (macro, méso, micro) qui s'articulent. Si l'objet central de notre étude est la production d'un référentiel de compétences professionnelles, soulignons que ces trois dimensions sont intrinsèquement liées.

Le modèle de la compétence (Zarifian, 2001), qui émerge au début des années 80 dans la sphère économique, s'appuie sur une démarche devant permettre de mieux gérer les compétences des salariés afin de contribuer à la performance de l'entreprise. Le terme de compétences se substitue alors à celui de qualification : la compétence évoque quelque chose en plus qui est demandé au salarié que sa qualification n'arrive plus à nommer ni à garantir. La compétence désigne ainsi une caractérisation du salarié et non du poste. On peut parler d'un poste ou d'un emploi qualifié mais pas d'un poste compétent. Le terme implique l'intervention d'un acteur humain (Lichtenberger, 1999). Sont ainsi concernées par cette approche par compétences toutes les pratiques centrées sur les modes d'organisation du travail, la gestion des ressources humaines, les modalités de recrutement et de formation (Boltanski et Chiappello, 1999). Notons que cette approche rencontre aujourd'hui un écho très favorable dans le monde de l'école et de la formation.

La compétence est une notion plutôt qu'un concept au sens où tout le monde se comprend quand on en parle, elle fonctionne comme un allant de soi sans que personne ne soit capable d'en donner une définition précise (Vergnaud, 1999). C'est une notion fourre-tout, polysémique qui a une faible consistance scientifique d'où l'extrême difficulté à la spécifier et pourtant « on n'arrive pas à s'en passer, du moins quand on s'intéresse à la formation professionnelle » (Pastré, 2011, p. 65). Pour autant, la grande majorité des auteurs s'entend pour dire que la compétence est **l'aptitude qu'a un individu à mobiliser un ensemble de ressources pour faire face à une tâche ou une classe de**

situations complexes avec un maximum d'efficacité et d'efficience (Dolz et Ollagnier, 2002). **La compétence relève ainsi d'un savoir mobilisé qui correspond à une mise en synergie et à une orchestration de ressources multiples et hétérogènes que le sujet est capable d'utiliser à bon escient, au moment opportun.**

La compétence est souvent employée pour formuler un jugement et reconnaître chez celui qui est compétent, une expertise dans un secteur d'activité particulier.
Ainsi selon Vergnaud (1999) :

- est plus compétent celui qui sait faire quelque chose qu'il ne savait pas faire ou que d'autres ne savent pas faire ;
- est plus compétent celui qui s'y prend d'une manière plus fiable, plus économique, plus générale, mieux compatible avec le travail des autres ;
- est plus compétent celui qui dispose d'une plus grande variété de procédures pour traiter une classe de situations particulières ;
- est plus compétent celui qui est moins démuni devant une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant.

Selon le même auteur, la compétence combine trois éléments :

- la performance qui est le résultat de l'activité et qui est directement observable ;
- l'activité déployée par le sujet grâce aux ressources dont il dispose pour obtenir ce résultat ;
- la variété des problèmes que le sujet peut résoudre grâce à cette compétence.

La compétence est à la fois individuelle mais également collective dans la mesure où elle nécessite dans certains métiers d'apprendre à se coordonner pour produire un résultat commun ou co-construire des solutions (Retour et Krohmer, 2006). Par ailleurs, considérer la compétence comme un ensemble de ressources propres à l'individu (connaissances, expériences professionnelles ou expériences de vie…), ou disponibles dans son environnement (réseaux professionnels, ressources documentaires) ne suffit pas pour caractériser les éléments qui composent la compétence, même si certains travaux distinguent :

- des compétences techniques très spécifiques peu transférables car elles sont étroitement connectées à des tâches particulières (concevoir par exemple un plan d'entraînement) ;
- des compétences plus générales ou plus transversales appelées compétences psycho-sociales telles que l'empathie, la gestion émotionnelle des événements, la capacité à travailler en groupe, l'accompagnement … Ces compétences prennent parfois la dénomination de *soft skills* (Mamidenna, 2009) et font référence à la capacité à communiquer et interagir avec les autres.

La compétence relève ainsi d'un savoir mobilisé qui correspond à une mise en synergie et à une orchestration de ressources multiples et hétérogènes que le sujet est capable d'utiliser à bon escient, au moment opportun.

02 De l'intérêt de s'appuyer sur un référentiel de compétences

S'il ne rend pas compte de la complexité des actes professionnels, un référentiel de compétences est avant tout une construction théorique et sociale négociée entre différents acteurs qui présente l'avantage de nommer ce que devraient pouvoir faire les sujets pour « bien » faire leur métier.

Ces référentiels sont des instruments utiles pour penser les pratiques professionnelles et en délimiter les différentes facettes. Ils permettent aussi de guider la formation professionnelle et par conséquent de l'évaluer (Figari, 1994). Le référentiel est en quelque sorte une tentative de « saisie exhaustive du métier » (Rey, 2009), sa construction procède d'un découpage en fonction du type d'activité déployé par un professionnel selon les situations rencontrées.

Le référentiel de compétences a une double fonction :

– une fonction prescriptive relative au rôle joué par les référentiels institutionnels pour lesquels l'employeur décline le profil de la personne qu'il souhaite recruter, c'est le cas par exemple des référentiels de compétences professionnelles des professeurs et des infirmiers. Ces référentiels professionnels ou « référentiels métier » sont traversés par des valeurs et des choix idéologiques et théoriques, ils tentent de refléter l'image que l'on se fait des « bonnes pratiques » en fixant des standards de performance (Lenoir, 2010). Le référentiel fait ainsi l'objet d'une description en termes de tâches, de savoir-faire, de savoirs, de savoir-être, de connaissances, d'activités prescrites. Il dépend des attentes sociales reconnues comme légitimes par l'employeur (Chauvigné, 2010). Il permet de mettre en évidence un répertoire de gestes professionnels exemplaires puis de le traduire sous la forme d'un référentiel de compétences.

– une fonction régulatrice : Paquay (2005) souligne les risques de fixer des standards trop élevés ne correspondant pas au fonctionnement réel des professionnels « sur le terrain », c'est souvent le cas des référentiels métier qui construisent une sorte d'idéal type parfois très éloigné de l'activité professionnelle au quotidien. C'est pourquoi des référentiels de formation cherchent à ajuster le niveau d'exigence attendu en fonction des situations concrètes de travail et des caractéristiques des personnes qui apprennent un métier (Brau-Antony et Jourdain, 2007). Le référentiel de formation sélectionne ainsi les compétences à développer dans un contexte de formation en délimitant un certain nombre de priorités. Le référentiel de formation est également un instrument de dialogue entre formateurs et formés. Il permet de discuter du métier et de réfléchir aux critères et indicateurs attestant la maîtrise de telle ou telle compétence. Il a en outre pour fonction de piloter le programme de formation, celui-ci étant finalisé par l'acquisition de compétences professionnelles par les personnes en formation.

Quelle que soit la fonction assignée au référentiel, ce dernier est toujours sujet à controverse car il véhicule une conception du métier qui provoque un débat sur les critères permettant de caractériser le travail bien fait (Schwartz, 2000), critères qui ne sont pas toujours partagés par l'ensemble des acteurs concernés.

Nous avons fait le choix d'élaborer le référentiel de compétences pour les professeurs en arts du cirque en ayant recours aux théories de l'activité et à l'analyse du travail (Bourgeois et Durand, 2012). S'il existe aujourd'hui une réelle unanimité pour concevoir des référentiels au plus

près du milieu de travail, les concepteurs des référentiels butent souvent sur les méthodes à employer pour rendre compte de l'activité réelle de travail et la formaliser sous la forme d'une liste de compétences (Rey, 2009). Nous avons souhaité relever ce défi en construisant un référentiel s'appuyant sur les cadres théoriques issus de l'analyse du travail.

Les sciences du travail considèrent la compétence comme la relation dynamique d'une personne avec des situations ou classes de situations. Ces situations de travail sont définies dans le cadre d'une organisation particulière où le sujet peut faire valoir ses compétences pour agir de manière efficace. Étudier l'activité de travail d'un professionnel c'est donc repérer quelles sont les situations de travail auxquelles il est confronté ; être compétent consiste ainsi à s'adapter aux situations auxquelles on a à faire face, une compétence étant toujours située car elle est rapportée à une situation particulière (Pastré, 2011). Dans cette perspective, on voit bien que ce qui est premier pour décrire l'activité d'un professionnel ce sont les situations de travail qu'il est susceptible de rencontrer, la compétence mobilisée constituant une réponse adaptée aux contraintes que lui imposent ces situations.

Les relations entre situations de travail et compétences étant posées, nous avons choisi d'utiliser le terme référentiel de situations emprunté à Mayen, Métral et Tourmen (2010) à la place de référentiel de compétences. En effet les référentiels ne disent pas toujours grand-chose sur ce qui organise l'activité du sujet et notamment les ressources qu'il mobilise dans son travail : un professionnel compétent est d'abord une personne capable de « maîtriser » un ensemble de situations de travail plus ou moins complexes constitutives de son emploi ou de son métier.

03 La nécessité d'un recueil de données pluridimensionnel

Délimiter les compétences mises en jeu par un professionnel dans l'exercice de son métier pose de redoutables questions méthodologiques. On se dit qu'il suffit d'interroger les professionnels sur leurs propres façons de faire pour avoir accès au « cœur de métier ». Or on sait que le professionnel a parfois beaucoup de mal à rendre compte de sa pratique ; l'expérience de travail est faite de routines, d'automatismes qui sont très peu conscientisés si bien que cette expérience intime et privée se prête mal à la mise en mots y compris quand il s'agit pour un professionnel de décrire un milieu de travail qui lui est familier. Par ailleurs, le métier ne s'exerce pas seul, il est dépendant d'un collectif d'individus, de rapports hiérarchiques, d'un environnement particulier, que l'on oublie parfois en centrant le questionnement sur l'activité de travail principale (par exemple le professeur qui est seul dans sa classe). Enfin dans l'activité professionnelle réelle, le sujet n'agit pas toujours de façon rationnelle. Son activité est affectée par des tensions, des conflits, des contrariétés (Clot, 2008), des dilemmes, qu'il est parfois difficile de mettre au jour en utilisant les techniques d'entretien classique qui visent à saisir l'expérience au travail.

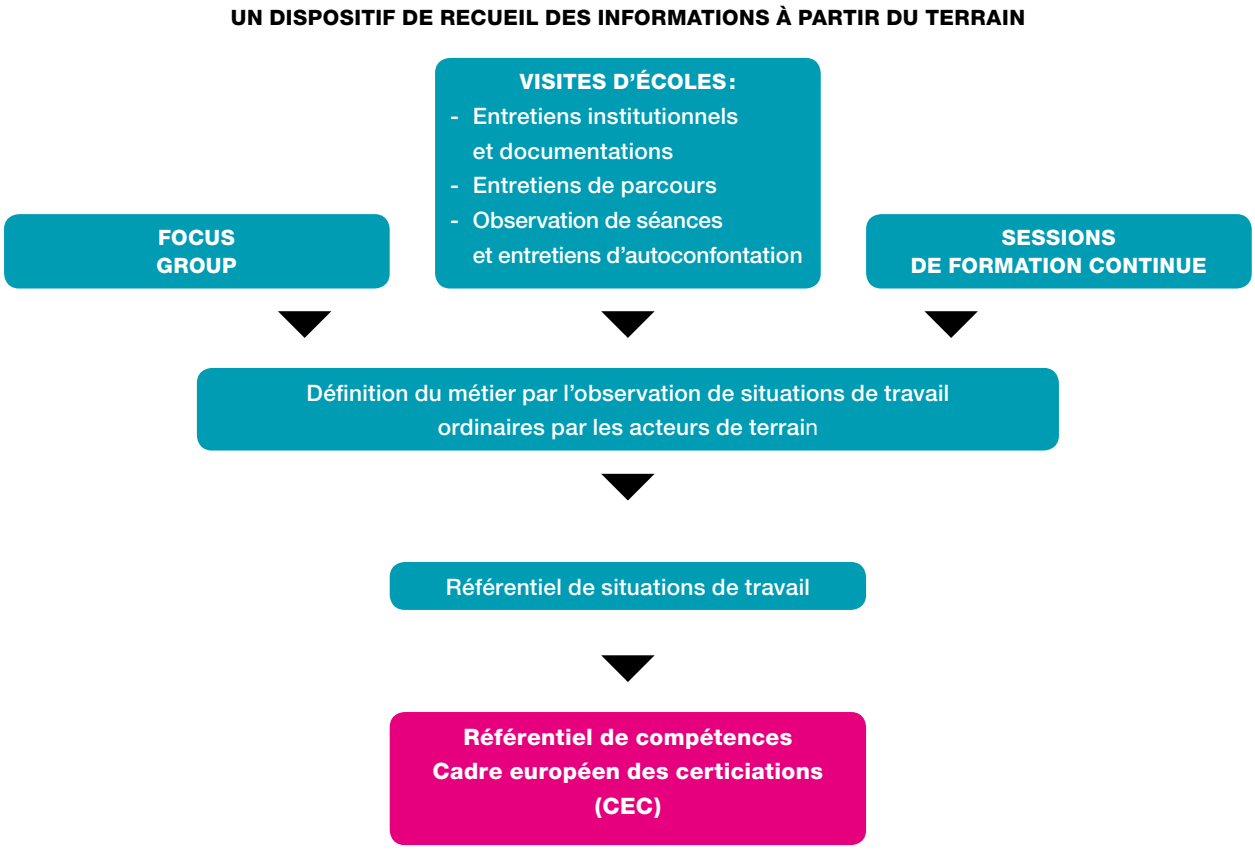
L'observation directe des personnes sur leur lieu de travail permet d'identifier l'éventail des gestes du métier qu'elles mobilisent. C'est pour cela que l'immersion du chercheur en milieu professionnel présente l'avantage d'être au contact direct des situations professionnelles vécues par l'individu. Pour autant, cela nécessite des méthodologies particulières afin de décrire et comprendre le travail en train de se faire (captations vidéo parfois couplées avec des entretiens sur le travail filmé).

En outre, les professionnels ne sont pas tous les mêmes. Leurs parcours biographique et professionnel participent également à la définition des compétences. Quant aux contextes, ils nécessitent un recueil de données sur l'histoire et l'organisation administrative, financière voire politique des écoles.

Comment s'y prendre pour recueillir les traces de l'activité professionnelle des professeurs en arts du cirque en mettant au jour leurs situations habituelles de travail et les compétences qui leur sont associées ? Comment saisir les profils des professeurs ? Comment prendre connaissance des contextes ? Pour répondre à ces questions nous avons procédé à plusieurs types de recueil de données.

La définition du groupe professionnel des professeurs en arts du cirque et de ses compétences s'appuie ainsi sur une collecte de données multiples.

FIGURE 4
COMMENT ÉLABORER UN RÉFÉRENTIEL ? - SAVOIRS 01, 2017



03.A
LES VISITES D'ÉCOLES

Seize écoles ont été visitées par l'équipe.
Lors de chaque visite, nous avons réalisé, a minima :

- un entretien institutionnel avec la direction comprenant des questions sur l'histoire et le fonctionnement administratif et financier de l'école (28 réalisés) complété par la consultation d'archives et documents officiels ;
- deux entretiens de parcours abordant le parcours professionnel et les conceptions du métier des professeurs (60 réalisés) ;
- deux captations vidéo de séance suivie d'un entretien d'auto-confrontation simple au cours desquels les professeurs étaient amenés à commenter les images filmées de leur travail (28 réalisés).

Le choix des écoles visitées a été guidé par le comité de pilotage INTENTS, en s'appuyant sur le partenariat du projet INTENTS et la liste des membres de la FEDEC, donc uniquement des écoles de cirque professionnelles secondaires, professionnelles et supérieures ayant comme objectif la formation au métier d'artiste avec pour objectif la représentativité du réseau des écoles professionnelles. Sur les 19 écoles concernées par notre étude (figure 5), 41 % sont des écoles supérieures et 59 % sont des écoles secondaires et/ou préparatoires et/ou professionnelles (soit les mêmes proportions que parmi l'ensemble des écoles membres effectifs de la FEDEC).

FIGURE 5
ÉCOLES CONSIDÉRÉES - SAVOIRS 01, 2017

10 PAYS	19 ÉCOLES CONSIDÉRÉES DANS SAVOIRS 01	ENSEIGNEMENT	REMARQUE
Allemagne	Die Etage	Professionnel	Écoles visitées
	Staatliche Artistenschule Berlin	Secondaire	
Canada	École Nationale de Cirque de Montréal	Secondaire	École visitée
Espagne	Escuela de Circo Carampa	Professionnel	Écoles visitées
	Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel	Professionnel	
France	Centre des arts du cirque Balthazar	Professionnel	Écoles visitées
	Centre National des Arts du Cirque	Supérieur	
	École Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois	Supérieur	
	Académie Fratellini	Supérieur	
	Le Lido-Centre des arts de cirque de Toulouse	Professionnel	
Grande-Bretagne	Circomedia	Supérieur	Écoles non visitées*
	National Centre for Circus Arts	Supérieur	
Hongrie	Baross Imre Artistakepzö Szakközépiskola és Szakiskola	Secondaire	École visitée
Pays-Bas	Fontys - Academy for Circus And Performance Art	Supérieur	Écoles visitées
	Codarts Rotterdam - Circus Arts	Supérieur	
Portugal	Chapitô – Escola Profissional de Artes e Ofícios do Espectáculo	Secondaire	École visitée
Suède	Dans Och Cirkushögskolan/Stockholms konstnärliga högskola	Supérieur	Écoles visitées
	Nycirkusprogrammet	Secondaire	
Suisse	École de cirque Zôfy	Professionnel	École non visitée*

* Certains entretiens de parcours ont été réalisés à Auch lors des Rencontres de la FEDEC au Festival de cirque actuel CIRCa entre 2014 et 2015. Dans ce cas, il n'y a pas eu de visite d'école.

03.B
LES « FOCUS GROUP »

Trois « focus group » ont rassemblé 17 professeurs de 7 pays et de 11 écoles différentes (Figure 6). Elles ont été mises en place au cours des éditions 2013, 2014 et 2015 du festival CIRCa à Auch. La démarche consistait à faire émerger par les professionnels l'ensemble des situations de travail qu'ils considéraient comme étant les plus significatives du métier tel qu'il se réalise au quotidien.

03.C
LES SESSIONS DE FORMATION CONTINUE

Les sessions de formation continue de Londres (2014), Rosny-sous-Bois (2015), Berlin (2016) et Turin (2017) ont fait l'objet d'une évaluation externe réalisée par un chercheur du CEREP. Cette évaluation a notamment permis de recueillir d'intéressantes données sur les sujets et thématiques professionnels, abordés et débattus par les professeurs lors de ces sessions. Ces données nous semblent révélatrices des préoccupations mais aussi de dilemmes, de tensions et de controverses professionnels présents au sein de la communauté des professeurs. Nous avons ainsi pu nous appuyer sur ces données pour compléter, confirmer ou moduler celles issues des observations de séances, des entretiens (de parcours et d'auto-confrontation) et des focus-group.

FIGURE 6
PARTICIPATION DES ÉCOLES AUX FOCUS GROUP - SAVOIRS 01, 2017

7 PAYS	11 ÉCOLES	ENSEIGNEMENT
Allemagne	Die Etage	Professionnel
	Staatliche Artistenschule Berlin	Secondaire
Canada	École de Cirque de Québec	Secondaire
Danemark	Academy For Untamed Creativity	Supérieur
France	École Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois	Supérieur
	Piste d'Azur - Centre Régional des Arts du Cirque de la région PACA	Professionnel
Grande-Bretagne	Circomedia - Centre for Contemporary Circus & Physical Performance	Supérieur
	National Centre for Circus Arts	Supérieur
Italie	Flic - Scuola di Circo	Professionnel
Pays-Bas	Codarts – Rotterdam Circus Arts	Supérieur
	Fontys Academy for Circus and Performance Art	Supérieur

03

LES INDICATEURS SUR LA MORPHOLOGIE DES ÉCOLES

01 Tendances et caractéristiques

Si les écoles de cirque et leurs activités sont évolutives et se transforment au fil du temps, il est cependant possible de dégager des éléments constants permettant d'identifier leurs morphologies et de les comparer.

En effet, l'évolution des arts et de la technique enseignés dans les écoles repose sur deux piliers : la labilité des frontières et la fécondité interculturelle (ce que Strehly appelait l'hybridation des techniques). Ces deux piliers constituent les prémisses de la construction d'un patrimoine partagé qui est une des finalités que la FEDEC va mettre en œuvre à partir de 1998. Aujourd'hui encore, il est possible de dresser le constat de la perméabilité des frontières et des échanges interculturels entre les écoles de cirque de la FEDEC (on peut citer par exemple les initiatives de la FEDEC comme les Rencontres des écoles de la FEDEC au festival CIRCa d'Auch (CIRCLE), ou les Échanges Pédagogiques Européens (EPE), programme d'échanges pédagogiques européens entre professeurs autour de l'enseignement des arts du cirque), qui accélèrent les échanges et les mobilités entre artistes et écoles). Les indicateurs (conditions d'émergence, missions,…) ici retenus pour déterminer la morphologie d'une école doivent être considérés dans cette perspective évolutive car rien n'est figé, tout est dynamique. Les **conditions d'émergence** des écoles sont variables et les causes bien souvent multiples. Cela peut être l'œuvre de pionniers, ou bien en lien avec des rencontres interpersonnelles, en France la rencontre Pierre Etaix - Annie Fratellini, par exemple. Bien souvent l'action de ces acteurs prend appui sur une conjoncture politique ou sociale.

- Les écoles de cirque professionnelles peuvent remplir plusieurs **missions** complémentaires selon leur vocation, leur histoire et leur agrément.
  - Si toutes affichent la **professionnalisation** comme finalité, on peut néanmoins distinguer formation de base ou formation spécialisée, cursus non diplômant ou diplômant, niveau secondaire et professionnel, etc. Ainsi, au sein de chaque école peuvent coexister des enseignements de base et spécialisés que les étudiants vont pouvoir suivre successivement, voire en même temps dans des disciplines différentes. Cela dépend notamment de leur parcours antérieur et de leur développement.

  - Les enseignements sont en effet généraux mais peuvent aussi être personnalisés dans certains cas, qui proposent divers **dispositifs d'accompagnement** pour la formation et l'insertion professionnelles (les master-class, spectacles de l'école à Chapitô, CAC Rogelio Rivel, Académie Fratellini, etc., jusqu'à une tournée nationale et même éventuellement internationale avec le CNAC, ou encore l'implication dans une compagnie associée préexistante, comme Cirkus Cirkör et Nycirkusprogrammet, la formation secondaire cirque qui se trouve dans les même locaux que la compagnie, ou d'autres initiatives créées par les étudiants). Les écoles secondaires préparent les étudiants à intégrer une école supérieure ou à s'insérer sur le marché du travail. Elles sont donc en lien avec des réseaux professionnels de formation et de création/diffusion. Inversement, les écoles supérieures sont en lien, direct ou indirect, avec des écoles secondaires.

- La **diffusion** constitue une mission complémentaire, généralement associée à la présentation de numéros ou de spectacles : soit dans le cadre des études, soit en plus ou en marge de celles-ci, soit en lien avec une autre mission (insertion, animation…) et/ou avec un besoin financier de l'étudiant et/ou de l'école. Il en va de même d'ailleurs pour les professeurs qui ont souvent des activités professionnelles multiples, de formation, création, diffusion, action culturelle… La diffusion personnelle ou collective des étudiants leur permet donc d'appréhender avec plus de justesse l'objectif de leur formation, à savoir le spectacle. Mais la diffusion est aussi celle des autres, professionnels et/ou étudiants. Les étudiants et professeurs sont parfois invités à assister à ces spectacles également au cours de la formation. Des déplacements et séjours peuvent ainsi être organisés à cet effet, localement, nationalement ou même internationalement, par exemple à Auch pour plusieurs écoles de cirque en Europe, ou même du Canada, d'Australie, ou d'Amérique Latine. Cela est généralement associé à des rencontres professionnelles pour les responsables (directeurs généraux, pédagogiques et artistiques) et professeurs, auxquelles peuvent être conviés les étudiants, afin de les sensibiliser à la diversité des approches existantes ou en devenir et aux réflexions critiques.

- Une mission d'**insertion sociale** peut aussi être associée à l'école et peut s'exercer de plusieurs manières : accompagnement de l'étudiant en difficulté, scolaire, sociale, parfois aussi pénale (Chapitô), action sociale (Académie Fratellini), création d'objets à vendre (Chapitô), participation à des spectacles hors les murs afin de permettre aux étudiants de gagner un peu d'argent en lien avec leur future activité professionnelle. Le lien avec la formation est donc toujours maintenu dans cette mission d'insertion sociale mais elle peut être mâtinée d'éducation populaire dans certaines écoles, en particulier secondaires (Chapitô, CAC Rogelio Rivel…).

- L'animation et la formation d'amateurs peuvent être incluses dans les objectifs de formation. Certains étudiants des écoles secondaires et parfois supérieures proviennent d'écoles amateurs et tous ne deviendront pas professionnels par la suite. Certains pourront aussi devenir professeurs dans les écoles professionnelles et/ou animateurs d'école de cirque loisir. Ainsi, le cirque peut se régénérer à tous les niveaux grâce à la diversité des missions des écoles.

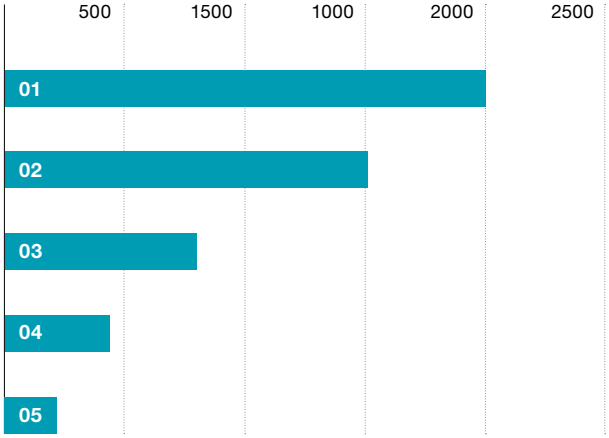
- Enfin, des **activités complémentaires** peuvent exister, telles que la documentation, ou la recherche (DOCH, CNAC, ENC Montréal…), l'organisation d'ateliers scolaires ou de loisir (Académie Fratellini, CAC Rogelio Rivel,…), voire des formations connexes comme la scénographie (Chapitô). La formation continue ou plus prosaïquement l'accompagnement de professionnels (artistes, professeurs…) peut aussi être proposé, notamment par des stages, mais l'offre existante est pour le moment très limitée (DOCH, CNAC, ENC Montréal).

- Une pluralité de conditions d'existence

Les **budgets annuels des écoles sont extrêmement variables** (figure 7) et ils sont liés à la diversification de l'activité des écoles qui peuvent répondre à des logiques d'entreprise, contractuelles, territoriales, éducatives ou sociales, culturelles et bien évidemment des logiques politiques. Là encore la diversification des activités est la condition pour s'assurer des revenus et servir le projet de chaque école. Une approximation, toujours délicate, nous permet de constater que des écoles peuvent être quasiment subventionnées pour la totalité de leurs activités alors que d'autres ne vivent que de leurs ressources propres.

FIGURE 7

BUDGETS ANNUELS EN MILLIER D'EUROS DE 5 ÉCOLES ISSUES DE 5 PAYS EUROPÉENS (ANNÉE 2014 OU 2015) - SAVOIRS 01 2017



Effectifs d'étudiants (en formation professionnelle)

Les écoles accueillent une ou plusieurs promotions, comptant en général entre 10 et 20 étudiants, par an (Chapitô, CNAC, Die Etage, ENACR…), sachant que dans les écoles supérieures, la sélection est plus forte. Certaines ont adopté un rythme de sélection d'étudiants biennal afin d'avoir un effectif plus important (cf. DOCH: 16 à 20 étudiants tous les deux ans, pour éviter d'avoir seulement 7/8 étudiants par an, du fait notamment de son éloignement du centre de l'Europe).

Effectifs de professeurs

Les effectifs de professeurs sont également très variables d'une école à l'autre mais, si l'on distingue les permanents des ponctuels, ils peuvent varier respectivement de 0 à une dizaine (0 permanent à Nycirkusprogrammet, 5 à Die Etage, 6 à DOCH, 9 à l'ENACR dont 3 à temps partiel, etc.) et jusqu'à 50-60 (ENACR) voire plus. Des statuts différents mais complémentaires peuvent cohabiter: permanents, invités, ponctuels. Ils sont souvent assistés de coordinateurs pédagogiques (Chapitô, CNAC, DOCH, ENACR, etc.).

Espaces et équipements

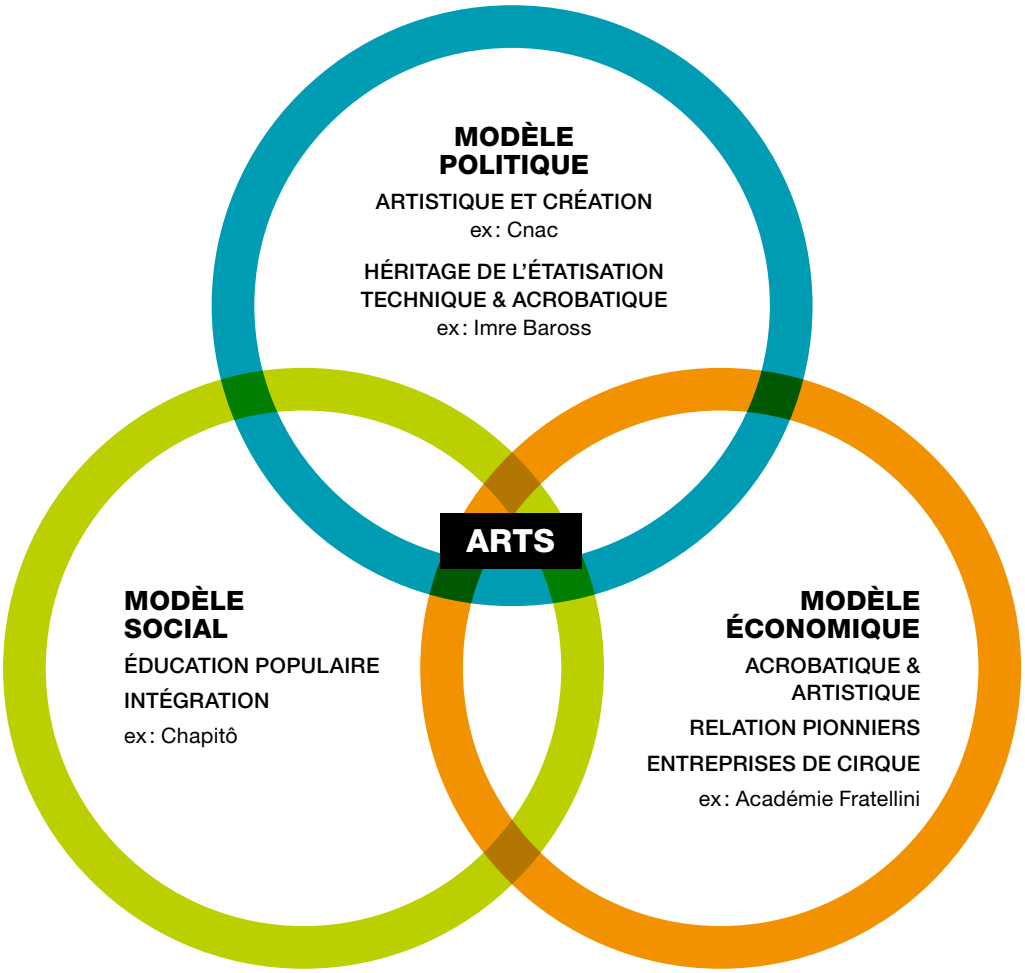
Des années 1980 à 2000, la carte de l'Europe occidentale s'est couverte de nouvelles écoles professionnelles de cirque. Cependant pour se développer dans le contexte marqué par une internationalisation de l'économie, ces établissements, et particulièrement ceux qui n'étaient pas aidés par la puissance publique, ont dû faire face à des difficultés. La modernisation des économies nationales a conduit à l'abandon de sites industriels de production jugés peu concurrentiels et à la fermeture des espaces de stockage ou entrepôts. Réduits à l'état de friche, ces lieux pouvaient être reconvertis et devenir de nouveaux espaces pour une utilisation alternative. Bon nombre d'entre eux sont devenus des espaces culturels permettant l'accueil de structures artistiques, comme par exemple des silos de grains ou des entrepôts (CNAC), une ancienne prison (Chapitô), un vieux garage (Balthazar), une ancienne centrale électrique (NCCA), une ancienne chaufferie (ESAC). Par leur modularité, leur spécificité et la modernité technologique de leurs équipements (d'apprentissage ou de sécurité) ces nouveaux espaces spécialisés offrent des conditions d'enseignement très favorables. Cependant cette modernité se fait généralement au détriment d'une centralité. En effet, les nouveaux bâtiments sont principalement situés en périphérie urbaine, à quelques lieues des sites historiques situés en centre-ville qui ont vu naître les écoles. Si elles servent la pédagogie, ces implantations isolent les écoles qui perdent une certaine visibilité et de l'accessibilité, et ne peuvent plus aussi facilement s'ouvrir au public qu'une enceinte intramuros.

02 Typologie des écoles de cirque professionnelles

La figure 8 présentée ici caractérise le type de visée prioritaire **au moment de la création** d'une école (l'un des trois modèles). Cette orientation prioritaire détermine des types d'activités particulièrement privilégiés. Pour ne pas surcharger la lecture nous avons adopté le parti pris de ne présenter qu'un seul exemple d'école.

Les indices prélevés à partir des observations réalisées au cours de l'étude nous permettent d'identifier le fonctionnement privilégié par les écoles de cirque professionnelles au moment de leur création. Comme toute schématisation, celle-ci est une interprétation à partir des données recueillies et elle ne traduit pas la dynamique des transformations

FIGURE 8
TYPOLOGIE DES ÉCOLES DE CIRQUE PROFESSIONNELLES EN EUROPE - SAVOIRS 01, 2017



propres à chaque école. Il faut, pour lire ce schéma, garder à l'esprit qu'il s'agit de présenter une orientation prioritaire (et non pas exclusive), retenue au moment de la naissance de chaque école. Il nous apparaît alors que telle ou telle création d'école peut répondre à une logique entrepreneuriale (modèle économique) ou à une orientation sociale (modèle social visant parfois l'insertion, parfois l'éducation populaire), ou encore être inscrite dans un projet politique (modèle politique).

En aucun cas la priorité établie au moment de la création est figée. Nous avons constaté combien les **frontières** entre les divers secteurs d'interventions sont **fluctuantes** et se déplacent continuellement en fonction des acteurs, du contexte et de l'implantation sur le territoire. Ainsi certaines écoles ont entamé un processus de reconnaissance et ont changé de statut, alors qu'initialement, leur statut d'association ne les autorisait pas à délivrer des diplômes. Elles tissent au fil du temps des partenariats avec l'Université pour entrer dans un processus diplômant. À titre d'exemple on peut citer le cas de Carampa en Espagne qui met en place une collaboration avec l'Université pour que ses étudiants puissent obtenir la délivrance d'un Bachelor (ce cas n'est pas une exception et la perspective de l'obtention d'un diplôme est une tendance assez marquée dans les écoles de cirque qui ont été visitées).

C'est donc un modèle dynamique qu'il faut envisager. Il conduit à une **diversification des activités** de chaque école dont l'offre doit être plurielle et répondre à différents types de demandes. L'**hybridation** s'opère donc au niveau des techniques et des spécialités artistiques. Mais elle ne se limite pas aux contenus et elle se constate aussi **au niveau des orientations éducatives, politiques sociales ou économiques** que l'on retrouve dans chaque modèle.

Les écoles d'arts du cirque professionnelles se sont pour la plupart construites sur un nouveau modèle. L'artistique constitue le point de rencontre (partie centrale du schéma) et l'univers partagé des différents modèles. Ainsi la dynamique qui conduit ces écoles à combiner l'éducatif, l'artistique et la professionnalisation connaît des impulsions originelles diverses.

– L'élan peut, comme cela se constate à la fin des années 1980, venir d'un vaste courant créatif qui se transforme en un « mouvement artistique » impulsé par des compagnies d'avant-garde. C'est l'exemple de Balthazar, école issue directement des studios de création d'Archaos 1987/90, dont l'influence peut aussi se ressentir dans d'autres écoles françaises comme le Lido, ou de l'école de Montréal avec la proximité du Cirque du Soleil. Ce sont donc des entrepreneurs artistiques, dont l'objectif n'est pas la recherche de bénéfices financiers, qui constituent le modèle économique. En effet, ils apportent leur contribution au renouvellement artistique, toutefois leur existence est soumise à des impératifs économiques les amenant à faire preuve d'initiatives variées pour assurer leur pérennité.

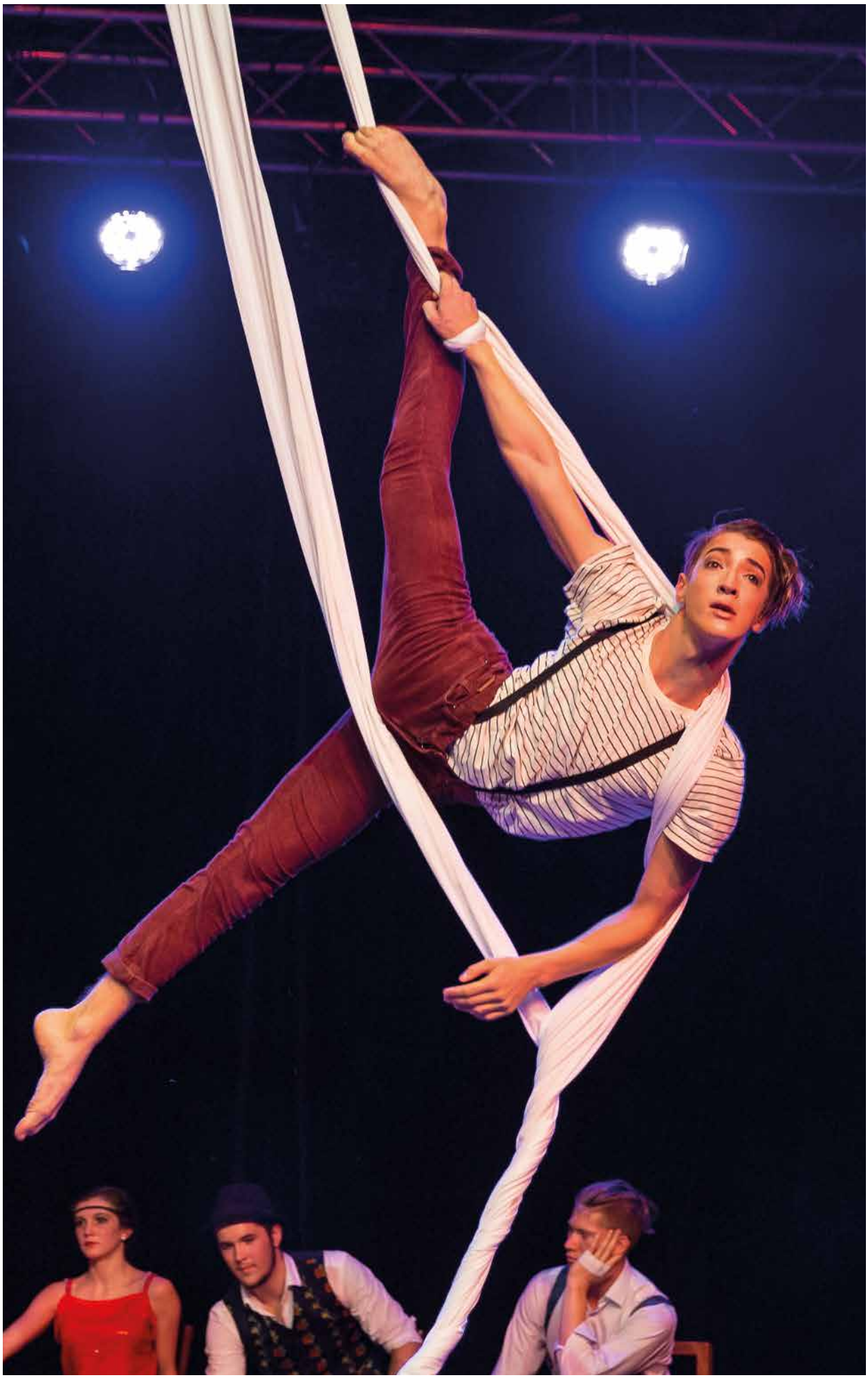
C'est donc un modèle dynamique qu'il faut envisager. Il conduit à une diversification des activités de chaque école dont l'offre doit être plurielle et répondre à différents types de demandes.

– Sans parler de véritable injonction, l'impulsion donnée par la puissance publique (modèle politique) peut aussi être forte. Il s'agit alors de conduire un processus d'institutionnalisation mis au service de finalités sociales, culturelles ou économiques. C'est en raison de la crise que connaît le cirque dans les années 1970, que les pouvoirs publics décident de structurer le secteur. À l'est de l'Europe (Berlin-Est, Hongrie), l'État a nationalisé les entreprises de divertissement avec l'objectif de développer les arts du cirque conformément à une « politique culturelle étatique unifiée ». Une « direction du cirque » est créée au sein de la direction des théâtres. Ces modifications institutionnelles s'inscrivent dans la mise en place d'un régime de parti unique doté d'un projet social et politique calqué sur l'expérience de l'URSS.

– L'éducation populaire associée à la fonction sociale des arts du cirque se développe dans les pays en restructuration sociale comme le Portugal des années 1974-1976. C'est aussi une orientation liée aux politiques d'encadrement de la jeunesse qui deviennent nécessaires au regard des turbulences des années 1968 qui essaiment dans différents points du globe.

Dès lors, toute école de formation doit pouvoir situer son offre au regard de ces trois modèles. Elle peut, par exemple choisir de développer la capacité d'adaptation de ses étudiants pour leur permettre de s'exporter facilement et de contribuer ainsi aux échanges interculturels. Si le projet de l'école s'inscrit plutôt dans le modèle politique ce sont d'autres compétences qui seront utiles et l'encadrement de l'école peut développer des compétences pour « rendre compte de ses actions auprès des responsables d'un financement » (cf. Unité 16, partie 01).

››› Ainsi la modélisation des priorités de l'école permet non seulement de situer son action mais également de dégager les pistes de diversification de ses activités. Charge alors aux équipes pédagogiques et aux directions d'école d'aller puiser dans le référentiel et les différents outils proposés dans le présent rapport pour affiner la stratégie de l'établissement.



04

PARCOURS ET PROFILS DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE

Il n'existe pas aujourd'hui de données exhaustives sur le groupe professionnel des professeurs en arts du cirque en Europe. En 2013, des estimations de la FEDEC évaluaient à près de 800 les effectifs enseignants des écoles membres (FEDEC, Rapport annuel 2013). Cette estimation est basée sur les déclarations des écoles. Elles englobent les professeurs permanents à temps plein et à temps partiel, les professeurs intervenant ponctuellement et les artistes invités.

Nous avons rencontré 71 professeurs exerçant dans 19 écoles d'arts du cirque de 10 pays différents, soit plus de 56% des écoles affiliées à la FEDEC en qualité de membres effectifs en 2017. Nos données, inédites, sont donc les premières à permettre de dessiner un portrait fidèle de ce groupe. Parmi les professeurs interrogés, tous ont, ou ont eu, des fonctions d'enseignement, parfois couplées avec des fonctions d'organisation (responsabilité pédagogique ou direction). Toutes ces personnes étaient en activité entre 2012 et 2016. C'est une photographie « instantanée » que donnent à voir nos données. Toutefois, les narrations des parcours professionnels mettent en lumière également l'évolution dans le temps de ce groupe professionnel.

Si un nombre important « d'intervenants extérieurs » enseignent dans ces formations professionnelles, les équipes pédagogiques sont de plus en plus souvent composées de « permanents » qui forment les étudiants de manière régulière et pérenne. Ce sont ces derniers que nous définissons ici comme membres du groupe professionnel. Les difficultés classiques de caractérisation d'un métier empêchent une définition « objectivée » de ce groupe par des critères de type économique (à partir de quel pourcentage de revenu ? À partir de quel pourcentage de temps de travail ? …). Pour cette étude, le choix des professeurs interrogés dans les écoles visitées a été assuré par les directions. Ceux que nous avons rencontrés sont définis comme tels par les écoles et se définissent eux-mêmes comme professeurs d'école de cirque professionnelle. C'est donc une définition indigène, intrinsèque au groupe professionnel, que nous avons retenue. Les critères pris en compte sont la régularité et la pérennité des interventions. Ne sont pas concernés ici les intervenants ponctuels.

Les 71 entretiens réalisés lors de nos visites d'école et du festival CIRCa à Auch nous permettent de saisir les parcours d'accès à la profession et les profils socio-professionnels. C'est à partir de leurs narrations que, nous répondrons dans cette partie aux questions suivantes : qui sont les professeurs en arts du cirque aujourd'hui ? Quels sont leurs statuts ? Leurs activités ? Leurs origines professionnelles ? En effet, essentiellement constitué dans les années 1980-1990, le groupe professionnel se situe à un moment clé de renouvellement générationnel.

››› Pour les écoles, l'enjeu est de pouvoir situer leur équipe pédagogique dans la dynamique du groupe professionnel au niveau européen.

01 Des statuts hétérogènes et une multi-activité

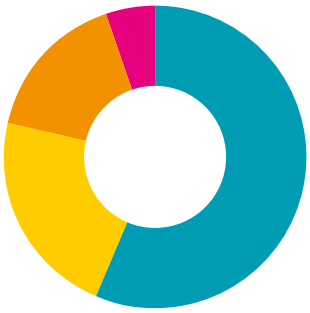
Il existe une grande diversité de statuts et de modalités d'emploi. La plupart des professeurs que nous avons rencontrée cumule en effet activités d'enseignement (parfois dans plusieurs écoles de cirque, voire dans d'autres écoles d'art ou des clubs sportifs) et activités artistiques (artiste, mise en piste, chorégraphie, etc.).
Les professeurs exercent parfois à temps plein, parfois à temps partiel, avec des volumes horaires très variables d'un cas à l'autre (de quelques heures par semaine à plus de 1000 heures annuelles). Près des trois-quarts exercent une autre activité (figure 9).

FIGURE 9
ACTIVITÉS DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE - SAVOIRS 01, 2017

	%
Activités multiples	70
Seulement enseignant de cirque	30

Les autres activités exercées sont essentiellement artistiques. Plus de la moitié des professeurs interrogés exerçant une autre activité sont des artistes, le plus souvent des artistes de cirque. Ces activités peuvent se coupler aussi avec d'autres lieux d'enseignement (figure 10).

FIGURE 10
MULTI-ACTIVITÉ DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE - SAVOIRS 01, 2017



	%
Artiste	56
Enseignant	22
Mise en scène	16
Entraîneur	5

De manière exhaustive, les activités professionnelles citées par les professeurs en arts du cirque, exercées en même temps que l'enseignement, sont (de la plus souvent citée à la moins souvent citée) :

- Artiste (en particulier de cirque mais pas seulement)
- Metteur en piste
- Directeur/trice de compagnie de cirque
- Professeur de cirque dans une autre école de cirque
- Professeur de danse
- Entraineur de gymnastique
- En développement professionnel dans l'industrie artistique
- Entraineur de ski
- Juge international en gymnastique

02 Des professionnels polyvalents

Polyvalence des fonctions: Dans les écoles étudiées, 44 % des professeurs interrogés n'exercent pas seulement la fonction de professeur, ils occupent également des fonctions de direction, d'organisation pédagogique ou encore technique: directeur/trice artistique, directeur/trice pédagogique, professeur référent qui coordonne les interventions sur une technique de cirque, coordinateur/trice pédagogique d'une année, formateur/trice de formateurs, chargé des gréements et de la sécurité, régisseur, etc. La polyvalence des fonctions semble donc une compétence attendue dans les écoles.

Polyvalence des enseignements: La polyvalence technique apparaît également nécessaire dans une école de cirque professionnelle, les disciplines[1] enseignées étant multiples (Figure 11).

FIGURE 11
LES DISCIPLINES DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE
SAVOIRS 01, 2017

LES DISCIPLINES OU SPÉCIALITÉS ENSEIGNÉES	% DES RÉPONSES
Acrobaties au sol	26
Acrobaties aériennes	19
Équilibrisme	14
Jonglerie	11
Mise en piste / accompagnement artistique	8
Bases de l'acrobatie	7
Danse	5
Théâtre	4
Préparation physique	3
Toutes les spécialités	2

Lecture du tableau (figure 11): Question à réponses multiples, sur 71 répondants, on obtient 104 réponses.

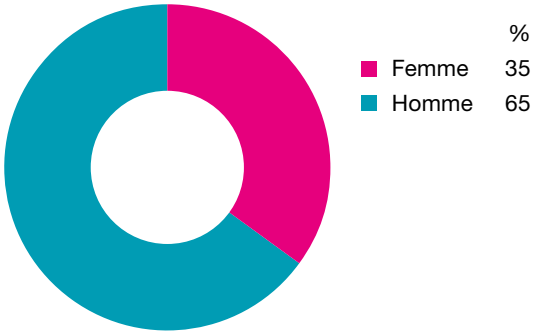
À ce titre, 40% des professeurs interrogés interviennent sur plus d'une spécialité d'enseignement. Les jeunes professeurs (moins de 30 ans) en particulier interviennent souvent sur les acrobaties au sol et la préparation physique, en plus de leur propre spécialité de cirque.

1 Cette catégorisation des disciplines de cirque reprend celle proposée par Anna-Karyna Barlati de l'ENC de Montréal: http://ecolenationaledecirque.ca/fr/lecole/disciplines-de-cirque

03 Un métier d'hommes

Une large majorité des professeurs en arts du cirque sont des hommes (figure 12). Ce qui n'est pas étonnant au regard de la composition sexuée du corps professionnel des artistes de cirque. En France, on évalue à environ 30 % la part des femmes parmi les artistes de cirque (Cordier, 2015). Les constatations mondiales vont dans le même sens (Peta Tait, 2006 en Australie).

FIGURE 12
SEXE DES ENSEIGNANTS EN ARTS DU CIRQUE - SAVOIRS 01, 2017



Les professeurs, hommes et femmes, n'interviennent pas sur les mêmes enseignements.

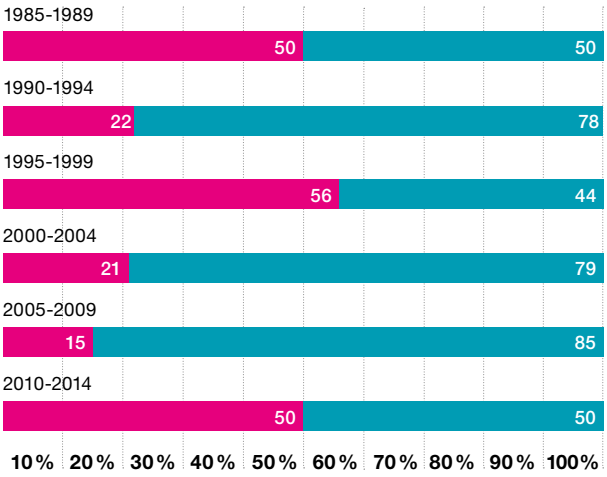
FIGURE 13
DISCIPLINE OU SPÉCIALITÉ PRINCIPALE ENSEIGNÉE SELON LE SEXE
N=71 - SAVOIRS 01, 2017

DISCIPLINE OU SPÉCIALITÉ PRINCIPALE ENSEIGNÉE	% FEMME	% HOMME	% TOTAL
Danse	80	20	100
Acrobaties aériennes	64	36	100
Équilibrisme	43	57	100
Bases de l'acrobatie	29	71	100
Mise en piste / accompagnement artistique	25	75	100
Théâtre	25	75	100
Acrobaties au sol	22	78	100
Jonglerie	14	86	100
TOTAL	**35**	**65**	**100**

La segmentation genrée du groupe professionnel se retrouve donc dans les activités de travail des professeurs (Figure 13), certaines considérées plus féminines que d'autres et inversement. Ce processus résulte d'un héritage du cirque traditionnel fortement marqué par les stéréotypes de genre (femmes écuyères ou contorsionnistes par exemple). Toutefois, les frontières traditionnelles sont de plus en plus poreuses. Magali Sizorn et Betty Lefèvre (2003) affirment que le cirque « contemporain » serait justement un espace ouvert à la pluralité des référents identitaires et qu'il reproduirait moins que le cirque « traditionnel » les archétypes de la féminité. En effet, certaines activités ne sont pas strictement genrées. Lors des visites d'écoles, nous avons rencontré des garçons voltigeurs et des filles porteuses. Dans l'enseignement du fil, on peut trouver des femmes autant que des hommes. Pour autant, cette segmentation genrée des activités reste prégnante dans les écoles d'arts du cirque.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que la distribution sexuée varie selon l'ancienneté des professeurs. Si l'on privilégie une approche historique, on observe que la distribution sexuée de ce groupe professionnel suit des périodes tout à fait différenciées quant à la place des femmes (fig. 14).

FIGURE 14
DATE D'ENTRÉE DANS LE MÉTIER DE PROFESSEURS D'ÉCOLE PROFESSIONNELLE DE CIRQUE SELON LE SEXE
N=71 - SAVOIRS 01, 2017



Avant 1985, les premiers professeurs de cirque sont d'abord des artistes et souvent des hommes. Nos données sont trop faibles sur la génération arrivée dans le métier avant 1985 (4 individus) pour en extraire des résultats, toutefois les témoignages des pionniers que nous avons rencontrés vont dans le sens de la forte place des hommes.

À partir de 1985, le développement et l'institutionnalisation progressive de la formation impose une « meilleure » structuration des enseignements. Cette volonté se traduit par le départ progressif des artistes du cirque traditionnel et le recrutement de nouveaux professeurs issus du sport de haut niveau (on pourrait parler d'une « sportification » du cirque), c'est parmi ceux-ci qu'on retrouve le moins de femmes.

De manière concomitante, à partir des années 2000, l'artification du cirque (Sizorn, 2014) s'insère dans le développement du mouvement artistique dit « contemporain ». Le cirque contemporain n'est plus celui de l'exploit pour l'exploit, des odeurs d'animaux sauvages et des paillettes. Même s'il est difficile de le définir de manière exhaustive tant ses formes peuvent êtres diverses (Garcia, 2011), on peut retenir certaines caractéristiques qui ont des conséquences directes sur la composition des équipes pédagogique des écoles professionnelles. En particulier, au niveau artistique, l'introduction des « arts voisins », comme le théâtre et la danse, et la valorisation de la pluridisciplinarité (Salaméro, 2009) vont favoriser le recrutement de professeurs de danse et d'arts de la scène. En danse, notamment, ce sont alors le plus souvent des femmes qui sont recrutées. Ce mouvement s'illustre dans le rééquilibrage sexué des entrées dans le métier dans la seconde partie de la décennie 1990.

Durant les années 2000, l'essaimage des écoles de cirque s'étend dans toute l'Europe, les besoins de recrutement s'élargissent. Ce sont d'abord des hommes qui sont recrutés. La première génération des diplômés des écoles professionnelles de cirque, principalement masculine (Legendre, 2014), est sollicitée.

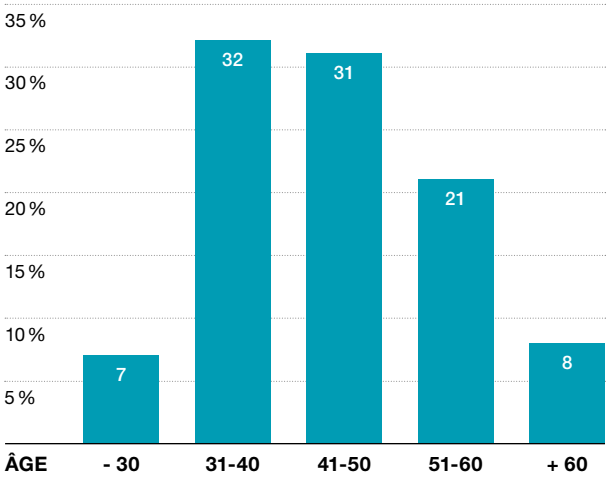
La segmentation diachronique genrée du corps des professeurs des écoles professionnelles de cirque se trouve ainsi directement influencée par les mutations culturelles et institutionnelles du cirque et de ses centres de formation. Selon les moments historiques, la part des femmes recrutées est plus ou moins forte. Bien entendu, il ne s'agit ici que de tendances mais elles expliquent partiellement l'évolution diachronique de la place des hommes et des femmes dans ce métier. Ces toutes dernières années sont marquées par un rééquilibrage, puisque les nouveaux entrants (arrivés entre 2011 et 2014, fig.7) sont autant des hommes que des femmes. On peut émettre l'hypothèse que l'augmentation significative des effectifs diplômés des écoles professionnelles de cirque a pu profiter aux femmes qui sont alors plus nombreuses sur le marché du travail.

››› Pour le développement équilibré du secteur du cirque, les écoles doivent veiller à assurer l'égalité des opportunités d'accès pour tous et toutes.

04 Un groupe professionnel en transition générationnelle

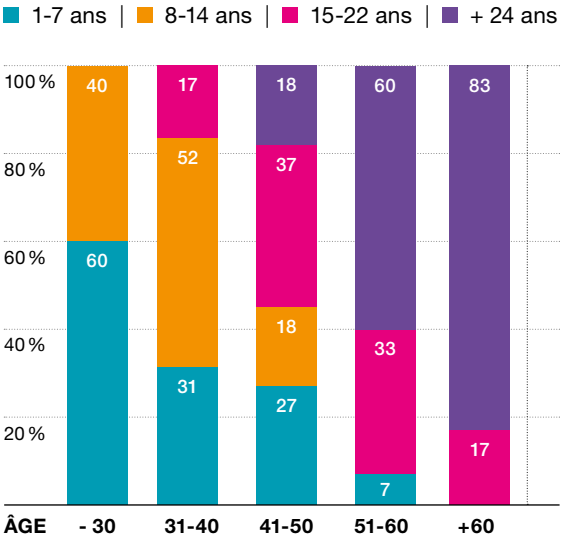
La moyenne d'âge de notre échantillon est de 45 ans, avec une forte dispersion (entre 26 et 68 ans). Près de 30 % sont âgés de plus de 50 ans (fig. 8). L'ancienneté moyenne dans le métier est de 15.68 ans, avec ici aussi une très forte dispersion (entre 1 et 50 ans). Sachant qu'en Europe, en moyenne, l'âge de départ à la retraite se situe entre 65 et 70 ans et qu'une carrière professionnelle dure entre 30 et 40 ans, cela confirme que le groupe professionnel se situe aujourd'hui à un moment clé de son renouvellement générationnel. Un tiers du groupe professionnel arrivera bientôt à l'âge de la retraite.

FIGURE 15
RÉPARTITION PAR ÂGE DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE - SAVOIRS 01, 2017



L'âge varie strictement avec l'ancienneté (fig. 15). C'est à dire que quel que soit l'âge d'entrée, c'est un métier dans lequel on reste. L'âge moyen d'entrée dans le métier est de 30 ans (32 ans pour les femmes, 29 ans pour les hommes), avec une forte dispersion (entre 14 et 50 ans).

FIGURE 16
RÉPARTITION PAR ÂGE DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE SELON L'ANCIENNETÉ DANS LE MÉTIER. N=71 - SAVOIRS 01, 2017



C'est dans les écoles supérieures que l'on retrouve le plus de professeurs ayant une ancienneté importante dans le métier. Ce qui tendrait à conforter l'existence d'une carrière dans laquelle la position professionnelle s'améliore progressivement. Les professeurs en école supérieure ont ainsi souvent exercé préalablement dans une école secondaire et/ou professionnelle. C'est nettement le cas pour les professeurs les plus jeunes (moins de 40 ans).

>>> Identifier les étapes de la carrière professionnelle comme levier à la gestion des ressources humaines des écoles.

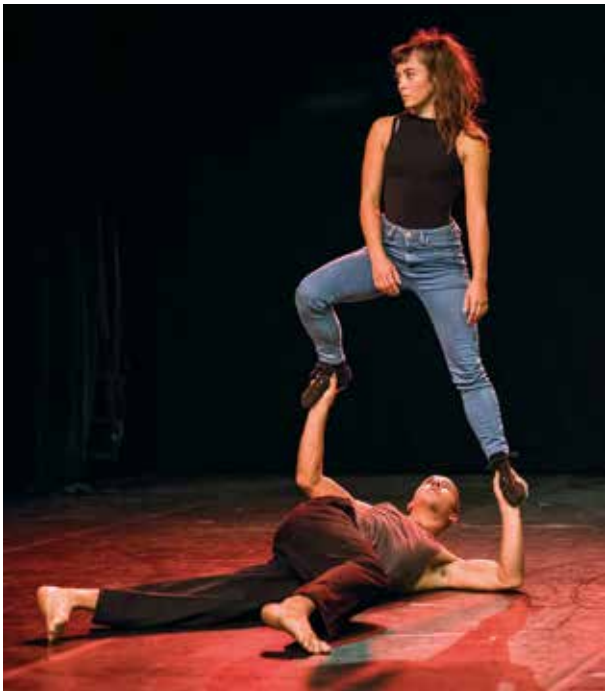
05 **Des qualifications multiples et de haut niveau**

Issus en majorité de classes sociales supérieures (51% des pères sont/étaient cadres ou professions intellectuelles supérieures), les professeurs interrogés ont des qualifications professionnelles multiples et diversifiées: en école professionnelle en danse/théâtre, en école professionnelle en cirque, diplôme universitaire (le plus souvent en sport) et/ou encore une qualification d'entraîneur sportif (figure 17). **30%** d'entre eux possèdent plus d'une de ces qualifications.

FIGURE 17
INSTITUTIONS DE FORMATION FRÉQUENTÉES PAR LES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE
(PLUSIEURS RÉPONSES POSSIBLES)
N=85 - SAVOIRS 01, 2017

FRÉQUENCE DES CITATIONS	%
École professionnelle de cirque	39
Université	26
Cursus d'entraineur sportif	19
École de professeur de danse / théâtre	14
Autre	2
TOTAL	**100**

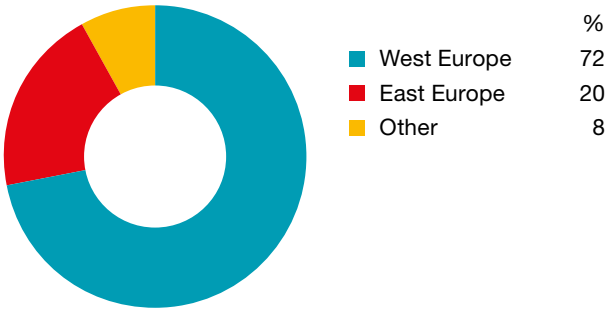
Comme on pouvait s'y attendre (l'émergence des écoles professionnelles étant récente), les diplômés d'école de cirque professionnelle sont les plus jeunes. Ainsi, 54% des 31-40 ans sont diplômés d'une école professionnelle de cirque. Ce qui est moins souvent le cas des professeurs plus âgés.



06 **Des Européens, d'ouest en est**

Une large majorité des professeurs interrogés est née en Europe de l'Ouest mais une part non négligeable vient d'Europe de l'Est (fig. 18), notamment chez les plus anciens qui ont été recrutés au début des écoles professionnelles. Ce n'est pas seulement un stéréotype que d'affirmer que presque toutes les écoles professionnelles visitées ont «leur» professeur issu des anciens pays de l'Est! L'antériorité de la Russie en ce qui concerne la formation en cirque et le prestige de la formation d'élite «soviétique» en acrobatie expliquent grandement ce constat. Toutefois cette caractéristique tend à disparaître du fait du départ à la retraite de ces professeurs "de l'Est" (ils appartiennent à la première génération) et leur remplacement par des professeurs plus locaux.

FIGURE 18
RÉPARTITION DES ORIGINES GÉOGRAPHIQUES DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE
SAVOIRS 01, 2017



07 Les origines professionnelles des professeurs en arts du cirque

Avant de devenir professeurs en arts du cirque, les professeurs interrogés ont eu des parcours professionnels variés. Au cours de leur carrière antérieure près de la moitié ont principalement travaillé comme artiste de cirque. Toutefois, ils peuvent aussi avoir exercé dans les arts voisins (danse, théâtre) ou dans le sport de haut niveau (figure 19).

FIGURE 19
RÉPARTITION DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE SELON LEUR ORIGINE PROFESSIONNELLE PRINCIPALE
SAVOIRS 01, 2017

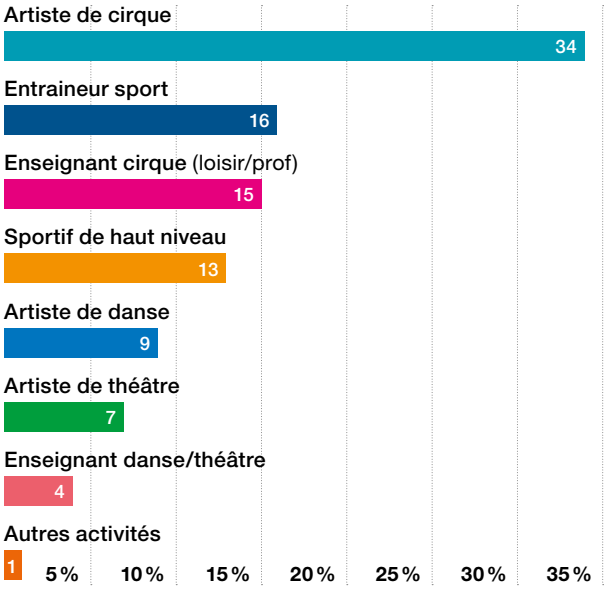
	%
Artiste de cirque	45
Sportif	38
Artiste	17

Le profil professionnel des professeurs varie significativement selon le sexe et l'ancienneté dans le métier. L'origine sportive est plus souvent masculine, tandis que l'origine artistique, surtout en arts voisins, est plus souvent féminine.

Le fait d'avoir été artiste de cirque est plus souvent le fait des nouveaux entrants (en particulier moins de 5 ans d'ancienneté). Cela indique que le renouvellement générationnel se traduit par un changement des profils professionnels des professeurs, qui viennent de plus en plus souvent du cirque. Ce constat s'explique bien entendu par la structuration progressive du secteur de la formation de cirque mais aussi par l'évolution des représentations de l'artiste de cirque visées par ces formations. En effet, les profils enseignants choisis par les écoles correspondent à la conception de ce que serait un «bon» artiste de cirque: un interprète, un créateur, etc. Il semble qu'aujourd'hui les écoles privilégient le recrutement d'artistes de cirque. Si les activités d'artiste de cirque restent les plus fréquemment citées, de manière parallèle ou non, plus d'un tiers des professeurs interrogés ont exercé précédemment comme enseignant (de sport ou de cirque, voire de danse ou de théâtre, cf. figure 20). L'expérience artistique mais également celle de l'enseignement apparaît donc importante dans l'accès au groupe professionnel.

FIGURE 20

ACTIVITÉS EXERCÉES AVANT DE DEVENIR PROFESSEUR EN ARTS DU CIRQUE. RÉPONSES CUMULÉES
(4 MAX) - SAVOIRS 01, 2017



Ces parcours de multi-activité concernent tous les professeurs, quel que soit leur sexe ou leur âge. Toutefois, on constate que les plus jeunes (moins de 40 ans en particulier) eu un parcours moins diversifié que leurs collègues plus anciens.

››› Les origines professionnelles des professeurs en arts du cirque sont variées. Dans les écoles, elles répondent aux représentations de l'artiste de cirque privilégiées. Quelles sont celles de votre école ?

08 **L'accès au groupe professionnel**

Rappelons qu'en l'absence actuelle d'une réelle filière de formation formelle qui servirait de « droit d'entrée » (Mauger, 2007) dans le groupe professionnel, les parcours antérieurs sont très variés (ce n'est pas comme la profession de médecin, par exemple, pour laquelle l'accès au métier est strictement réglementé par l'obtention d'un diplôme). Si l'on peut repérer dans les parcours professionnels antérieurs des « droits d'entrée » informels, tels que les expériences acrobatiques, artistiques ou de transmission, il n'existe toutefois pas de modalité d'accès directe à ce métier. Ces professeurs ont toujours exercé une autre activité précédemment. Dans leur carrière, il s'agit alors d'une transition professionnelle (plus ou moins entière du fait de la multi-activité importante qui persiste). Celle-ci est toujours présentée comme volontaire, souvent sous le signe de la vocation ou de la passion pour le cirque et pour la transmission.

À partir des entretiens de parcours professionnel, nous avons pu distinguer différents événements ou processus qui sont présentés par les professeurs comme des moments clés qui les ont amenés à s'orienter vers ce secteur d'activité. Ces « turning point » (Abbott, 2001), s'inscrivent dans deux espaces de la vie sociale : la sphère professionnelle et la sphère privée.

Ces « turning point », s'inscrivent dans deux espaces de la vie sociale : la sphère professionnelle et la sphère privée

08.A
LA SPHÈRE PROFESSIONNELLE

– **Le réseau professionnel** (tous les interviewés l'évoquent) : l'entrée dans le métier ne se réalise que lorsque la personne appartient à un réseau professionnel élargi. Qu'ils aient été en activité dans le secteur du sport ou de l'art, les professeurs ont tous bénéficié de leur réseau professionnel pour entrer dans les écoles de cirque de la FEDEC. Les anciens « sportifs »[1] ont souvent été sollicités via les réseaux fédéraux (l'école mobilisant les fédérations sportives quand elles recherchaient des professeurs d'acrobatie). Ou encore des rencontres professionnelles avec des artistes de cirque ou des professeurs déjà en poste leur ont permis de découvrir l'école et de s'y faire connaître (en donnant des cours en cursus amateur d'abord, par exemple). Ils peuvent avoir sollicité l'école en proposant leurs compétences ou avoir été directement appelés par l'établissement.

– **La fin de la carrière antérieure** (31% des citations). C'est souvent le cas des gymnastes de haut niveau. L'âge social de fin de carrière étant précoce (vers 20-25 ans) et les opportunités de transition professionnelle peu nombreuses, l'enseignement en école de cirque apparaît comme une solution alternative de réorientation professionnelle. De surcroît, le transfert des compétences d'enseignement acquises antérieurement est possible (ils sont souvent titulaires de qualification d'entraîneur). On retrouve également cette justification dans les narrations des artistes (cirque, danse ou théâtre) pour lesquels l'enseignement est une des voies possibles d'évolution professionnelle.

1 Par commodité, nous parlons ici de « sportif » à propos des personnes ayant exercé, principalement, dans le secteur du sport de haut niveau (soit sportif de haut niveau, entraîneur, etc.). Voir Partie 04

– **La recherche d'une stabilité professionnelle** (22% des citations) : cette justification s'articule souvent avec la sphère privée. Elle est essentiellement évoquée par les artistes de cirque. L'incertitude de la vie d'artiste, la mobilité géographique importante attendue sont des épreuves qui ont amené certains de nos interviewés à s'engager dans le métier de professeur. La recherche de stabilité financière est également un puissant argument, notamment en cas de multi-activité. Certaines étapes de la carrière d'artiste de cirque sont en effet difficiles à négocier, comme par exemple la création de sa propre compagnie après une première période en tant qu'interprète ou encore les blessures.

– **Recherche d'épanouissement** *de soi* (13% des citations) : cet argument est particulièrement évoqué par les anciens sportifs ou artistes des arts voisins. Pour les sportifs, on retrouve de manière récurrente l'idée d'une lassitude concernant la dimension compétitive du sport, une recherche de complémentarité entre la performance et la dimension artistique. Les artistes des arts voisins, en particulier en danse, précisent eux aussi une envie de changer pour échapper à la formalisation de leur pratique, pensée comme trop académique. Le cirque apparaît pour tous comme un espace plus libre et plus créatif.

– **Besoin d'un lieu d'entraînement** (3% des citations). Cet argument est évoqué essentiellement par les plus jeunes des professeurs interrogés. Ayant souvent suivi une formation professionnelle, au sortir de l'école, ils se retrouvent sans lieu d'entraînement, dans la délicate période d'entrée sur le marché du travail des artistes de cirque. Dans ce cas, l'accès aux espaces de l'école comme professeur leur permet de tirer profit de lieux d'entraînement, et parfois même de continuer à bénéficier des conseils de formateurs expérimentés.

08.B
LA SPHÈRE PRIVÉE

– **En lien avec l'âge social** de la fin de l'activité artistique antérieure, la mise en couple ou l'arrivée d'un enfant dans la famille est également un événement clé qui influe sur les transitions professionnelles vers l'enseignement (13% des citations). C'est encore plus souvent le cas lorsque le conjoint exerce également une activité d'artiste. La proximité géographique de l'école peut avoir aussi favorisé l'engagement.

– **En lien avec l'âge biologique** (8% des citations), l'usure du corps, les blessures peuvent aussi être des éléments importants qui encouragent l'arrêt de l'activité antérieure et l'entrée dans le métier de professeur.

Ces deux sphères sont étroitement liées dans les expériences des professeurs. Dans les narrations, elles s'entremêlent. Compte-tenu des rythmes sociaux et biologiques, la sphère privée est davantage évoquée par les professeurs de plus de 40 ans.

››› Les écoles devraient connaître et prendre en compte les modalités d'accès au groupe professionnel dans leur recrutement

09 **En résumé**

Aujourd'hui :

- Le métier de professeur en arts du cirque en Europe est un métier dans lequel on reste. On y rentre entre 30 et 40 ans après avoir exercé d'autres activités. Trois profils d'origine professionnelle émergent de notre étude : les « sportifs », les artistes de cirque, les artistes des arts voisins.
- La fin d'une étape de la carrière professionnelle antérieure est souvent l'événement clé de la transition professionnelle, qui s'articule aussi avec les temporalités de la sphère privée (famille, enfants, etc.)
- Ce sont des hommes pour 65% d'entre eux. Souvent diplômés, ils ont bénéficié de formations plurielles et diversifiées dans les secteurs de leur activité antérieure.
- Ce sont des professionnels polyvalents, qui exercent en multi-activité. Ils sont pour près des deux tiers d'entre eux des artistes, des metteurs en piste, ou encore enseignent dans d'autres établissement.

Demain :

- Le groupe professionnel des professeurs des écoles de cirque professionnel en Europe connaît aujourd'hui une période clef de transition générationnelle. Il est à cet égard important de s'intéresser aux caractéristiques des nouveaux arrivants.
- Les jeunes générations sont autant des hommes que des femmes, moins souvent issus des pays de l'est de l'Europe. Ils ont été plus souvent formés en école de cirque professionnelle et sont plus souvent des artistes de cirque.
- La multi-activité reste de mise mais l'entrée dans le métier peut être plus précoce, parfois dès la sortie de l'école professionnelle. Dans ce cas les expériences professionnelles antérieures, précieuses ressources pour l'exercice du métier, sont moins importantes et les besoins de formations plus souvent affirmés.

>>> La connaissance des contextes nationaux des écoles et des profils des professeurs permet de contextualiser la définition des compétences professionnelles.

05

DÉFINITION DES COMPÉTENCES PROFESSION-NELLES

01 La démarche

01.A
FOCUS GROUP ET IDENTIFICATION DES SITUATIONS DE TRAVAIL

Chaque focus group (cf. Figure 5 plus haut) s'est réuni deux demi-journées en ayant pour objectif d'identifier les situations de travail les plus caractéristiques de professeur en arts du cirque. Le travail de formalisation de ces situations a été piloté à chaque fois par deux membres du CEREP. Il s'agissait de recueillir des éléments de discours au sein d'un groupe de professeurs volontaires partageant une expérience et une identité commune à partir d'échanges et de débats sur la façon dont ils exercent leur métier et l'activité qu'ils y déploient.

La démarche adoptée est de type bottom up (démarche ascendante) afin d'éviter la logique top down (démarche descendante) qui consiste à réunir un groupe d'experts sans nécessairement consulter les professionnels afin de définir les compétences d'un métier particulier. En prenant comme principe qu'un référentiel de situations ne peut être conçu sans recourir à la consultation des professionnels, nous considérons que ce sont les professeurs qui sont les plus à même d'évoquer leur expérience au travail et de mettre au jour les situations de travail les plus caractéristiques du métier et, au-delà de leurs traits de surface, les variables permettant d'agir dans ces situations.

La démarche a consisté à faire émerger par les professionnels l'ensemble des situations emblématiques, significatives du métier tel qu'il se réalise, la porte d'entrée se trouvant dans l'activité du sujet en situation. Ces traces de l'activité professionnelle sont donc recueillies auprès des professionnels eux-mêmes et correspondent toujours à des situations singulières vécues par les sujets. Ce sont des situations génériques car elles sont partagées par les professeurs qui se reconnaissent dans les situations telles qu'ils les ont définies. Par exemple, on peut faire décrire par les professionnels une journée ordinaire de travail mais également une journée « extraordinaire » pour avoir accès à différentes facettes du métier. On cherche ainsi à identifier de quoi sont faites ces situations, quelles sont leurs variables agissantes en utilisant les quatre questions suivantes :

- **1) quel est le but de la situation ?** L'activité d'un sujet est toujours finalisée par un but concret à atteindre. Par exemple, le professeur poursuit toujours des objectifs d'apprentissage visant des transformations techniques et/ou artistiques chez les étudiants.
- **2) quelles sont les actions** permettant d'atteindre le but ? Ces actions sont à la fois gestuelles, mentales ou langagières. Pour faciliter leur formulation nous avons proposé la consigne suivante aux professeurs : « que dois-je faire pour atteindre le but de manière efficace ? ». Ces actions renvoient à des comportements observables, repérables par un observateur extérieur, par exemple délivrer un conseil ou un feedback à un étudiant après qu'il a exécuté une figure acrobatique.
- **3) quelles sont les ressources** dont j'ai besoin qui orientent et rendent possibles mes actions ? Ces ressources sont, soit propres à l'individu, ce sont des ressources internes (connaissances, attitudes, expériences en tant qu'artiste ou en tant que professeur ou entraîneur …), soit disponibles dans l'environnement (ressources documentaires, pédagogiques, matérielles, échanges entre collègues).
- **4) quels sont les indicateurs** permettant de dire que je suis efficace dans une situation donnée ? Ce sont des indicateurs de réussite qui se rapportent au sentiment d'avoir bien fait son travail.

Le tableau (figure 21) ci-dessous donne une illustration de la situation de travail **Enseignement** issue d'un des focus group. Il s'agit d'un extrait du tableau, les professeurs ayant mis en évidence plusieurs buts (un seul but a été retenu pour illustrer).

FIGURE 21
EXEMPLE DE CARACTÉRISATION DE LA SITUATION DE TRAVAIL « ENSEIGNEMENT » - SAVOIRS 01, 2017

BUTS	**Faire progresser techniquement les étudiants**
ACTIONS	- Situer la leçon dans le cursus, la progression, le programme de formation - Analyser le niveau de départ de l'étudiant - Analyser les réalisations des étudiants en cours d'apprentissage (sélectionner les indices pertinents) - Ajuster les exercices au niveau de l'étudiant - Renvoyer des feed-back favorables aux apprentissages (se faire comprendre de l'étudiant, notamment en définissant un vocabulaire commun et en s'engageant corporellement : la démonstration n'est pas forcément nécessaire)
RESSOURCES	- Connaissances biomécaniques, anatomiques (analyse du mouvement), physiologiques - Connaissances techniques - Analyse et traitement des images vidéo des réalisations des étudiants
INDICATEURS DE RÉUSSITE	- Indicateurs de transformation de la motricité des étudiants

01.B
FILMER LE TRAVAIL

Collecter des données sur les situations de travail génériques à partir des discours produits par les professionnels dans le cadre du focus group nous est apparu insuffisant pour appréhender la complexité des situations de travail et notamment celle qui est considérée comme la plus emblématique par les professeurs : la situation de face à face avec un étudiant ou un groupe d'étudiants quand on « donne un cours » (expression utilisée lors du premier focus group pour nommer la situation Enseignement).

Nous avons donc choisi de filmer l'activité d'enseignement, le professeur étant équipé d'un micro-cravate afin d'avoir accès à l'ensemble des propos adressés aux étudiants.

Cet enregistrement a été couplé avec un entretien d'auto-confrontation simple réalisé une fois la séance terminée. Dans ce type d'entretien, le professionnel est invité par le chercheur à montrer, commenter, raconter pas à pas la restitution par l'enregistrement audio-vidéo de l'action visionnée. Le travail du chercheur a pour but d'inciter le professeur, lorsqu'il est en train de commenter un épisode précis, à expliciter ce qu'il faisait, ce à quoi il pensait, ce qu'il percevait et ressentait (Van der Maren et Yvon, 2009). C'est donc le professionnel qui définit ce qui est pertinent pour lui et qui peut faire l'objet d'un commentaire. Pour autant, même si le professeur choisit les moments pour commenter ce qu'il fait ou ce qu'il dit, le chercheur peut s'autoriser lui aussi à sélectionner des moments particuliers que le professeur peut commenter.

Cette méthodologie permet de dévoiler le sens caché de l'activité, les détails du métier qui font sens pour le professionnel et met ainsi en lumière la signification des actes professionnels produits par le sujet. 28 séances de cours, suivies d'un entretien d'auto-confrontation simple, ont été filmées (Figure 22).

01.C
LA VALIDATION PAR LES PROFESSIONNELS

Le croisement des données et leur traitement a permis de définir les compétences de professeur en arts du cirque. La logique « bottom-up » que nous avons adoptée a nécessité une consultation des professionnels ayant collaboré au projet INTENTS, l'objectif étant de faire valider par l'ensemble des professeurs les compétences identifiées.
Nous avons reçu le retour de 12 personnes ayant participé à la recherche. Dans la plupart des retours les professionnels se retrouvent dans le métier tel qu'il est défini (*« les compétences reflètent bien la réalité de l'enseignant des arts du cirque », « c'est un bon document très utile pour tous nos profs »*.) Certains émettent quelques réserves : nombre élevé de compétences (23) dans le domaine 1 rapport direct aux étudiants, accumulation de compétences « *qui pousse à l'uniformité des savoirs* ». D'autres ont proposé à la marge de changer quelques formulations. Enfin la proposition d'une nouvelle compétence relative à l'aide à la réorientation des étudiants blessés a été prise en compte dans la formulation de la compétence S4-C3.

FIGURE 22

ÉCOLE, DISCIPLINE ET DATES DES SÉANCES FILMÉES AVEC ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION SIMPLES RÉALISÉS - SAVOIRS 01, 2017

	ÉCOLE	DISCIPLINE	DATES
1	**École Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois**, Rosny-sous-Bois FR	Trapèze	**2013**
2		Bascule	**2013**
3	**Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel**, Barcelone ES	Équilibres	12-13.02.**2015**
4		Acrobatie	12-13.02.**2015**
5	**Chapitô Escola Profissional de Artes e Ofícios do Espectáculo**, Lisbonne PT	Mise en Piste	21-22.04.**2015**
6		Acrobatie, Mise en piste	21-22.04.**2015**
7	**Baross Imre Artistakepzö Szakközépiskola és Szakiskola**, Budapest HU	Bascule	27.05.**2015**
8		Équilibres	26.05.**2015**
9	**Académie Fratellini Paris**, Paris FR	Jonglage	2.06.**2015**
10		Fil Souple	3.06.**2015**
11	**Staatliche Artistenschule Berlin**, Berlin DE	Acrobatie	15-19.06.**2015**
12		Équilibres	15-19.06.**2015**
13	**Die Etage**, Berlin DE	Aériens (Corde, Tissu, Trapèze)	16.06.**2015**
14		Jonglage	17.06.**2015**
15	**Le Lido-Centre des arts de cirque de Toulouse**, Toulouse FR	Création	24.11.**2015**
16		Chorégraphie Aérienne	24.11.**2015**
17	**Escuela de Circo Carampa**, Madrid ES	Aériens (Corde, Tissu, Trapèze)	16-20.11.**2015**
18		Équilibres	16-20.11.**2015**
19	**Codarts Rotterdam - Circus Arts**, Rotterdam NL	Acrobatie (Mains-à-mains)	04.**2016**
20	**Centre National des Arts du Cirque**, Châlons-en-Champagne FR	Trapèze	01.12.**2015**
21		Sangles	31.11.**2015**
22	**Dans Och Cirkushögskolan/Stockholms konstnärliga högskola**, Stockholm SE	Fil	07.12.**2015**
23		Bascule	07.12.**2015**
24	**Nycirkusprogrammet**, Stockholm SE	Bascule	08.12.**2015**
25		Équilibres	08.12.**2015**
26	**Centre des arts du cirque Balthazar**, Montpellier FR	Création	18.01.**2016**
27		Équilibres	18.01.**2016**
28	**École Nationale de Cirque de Montréal**, Montréal CA	Création acrobatique	20.10.**2015**

02 Les compétences du professeur en arts du cirque

Le référentiel est structuré en trois grands domaines de situations de travail :

- **le rapport direct aux étudiants** qui comprend quatre catégories de situations de travail (numérotées de 1 à 4) qui sont directement concernées par le travail réalisé en interaction avec les étudiants : enseignement, planification et organisation des enseignements, évaluation (sélection/certification), accompagnement et suivi des projets des étudiants.
- **le travail conjoint** qui concerne le travail collaboratif du collectif de professionnels au sein de l'école en y adjoignant les intervenants extérieurs. Sont ainsi distinguées trois catégories de situations de travail numérotées de 5 à 7 : échanges et collaborations informels, réunions institutionnelles d'échanges et de coordination, coordination avec les intervenants extérieurs (professeurs, metteurs en scène, artistes invités).
- la situation de travail numéro 8 qui relève de **l'auto-formation**.

Chaque situation de travail est ensuite déclinée en compétences qui lui sont associées, le référentiel ainsi constitué fait état des compétences professionnelles permettant de caractériser le métier de professeur en arts du cirque, le domaine 1 mobilisant le plus grand nombre de compétences (23).

La plupart des compétences sont des compétences techniques notamment celles qui se concentrent dans le domaine 1, pour autant des compétences du type psycho-social sont mentionnées dans le référentiel, par exemple « exprimer un point de vue argumenté et faire preuve d'écoute et d'empathie pour prendre des décisions collectives » dans la situation de travail 6 ou « promouvoir la convivialité et créer un climat de travail agréable » dans la situation de travail 5.

02.A
TABLE DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES POUR LES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE

DOMAINE 1
rapport direct aux étudiants : 23 compétences

SITUATION DE TRAVAIL 1.
Enseignement (10 compétences)

S1-C1 Assurer la continuité des apprentissages :
S1 C1a Faire savoir et faire comprendre aux étudiants ce qui est attendu et où ils en sont de leur progression
S1 C1b Organiser la progressivité des apprentissages : hiérarchiser ce qu'il y a à apprendre et mettre en œuvre une progression de situations pédagogiques
S1-C2 Réguler les apprentissages :
S1-C2a Analyser les réalisations des étudiants en cours d'apprentissage (prélever des indices pertinents)
S1-C2b Ajuster les situations pédagogiques au niveau de l'étudiant
S1-C2c Renvoyer des feedback favorables aux apprentissages
S1-C3 Gérer le couple risque/sécurité :
S1-C3a Assurer la sécurité des étudiants
S1-C3b Organiser les conditions pour permettre aux étudiants de prendre en charge leur prise de risque et celle des autres
S1-C4 Instaurer un climat favorable aux apprentissages : être à la fois bienveillant et exigeant
S1-C5 Créer les conditions d'une entrée optimale dans le travail de la séance (échauffement, concentration …)
S1-C6 Rendre l'étudiant autonome dans ses apprentissages

SITUATION DE TRAVAIL 2
Planification et organisation des enseignements (5 compétences)

S2-C1 Identifier le niveau des acquis, les besoins et les attentes des étudiants afin d'ajuster, au plus près de ces caractéristiques, son projet d'enseignement

S2-C2 Concevoir son projet d'enseignement en définissant les objectifs visés, le volume de travail, les phases de récupération, en fonction du temps disponible et de la périodisation du travail (sur le long terme - cursus, année, à moyen terme - cycle d'activités)

S2-C3 Mettre en cohérence son projet d'enseignement, le projet et l'organisation de l'école

S2-C4 Concevoir une séance en adaptant les situations pédagogiques aux caractéristiques des étudiants (niveau, besoins, attentes…)

S2-C5 Définir les formes d'organisation de la séance et des situations (espace, matériel, durée…) dans des conditions de sécurité optimale

SITUATION DE TRAVAIL 3
Évaluation (sélection/certification)
(3 compétences)

S3-C1 Identifier les candidats avec un potentiel de développement, en adéquation avec le projet de l'école (Sélection)

S3-C2 Évaluer le développement de l'étudiant afin de faire le bilan des acquis, d'ajuster les objectifs visés et de définir un plan d'action (Certification en cours d'apprentissage, évaluation en continu)

S3-C3 Évaluer les acquis des étudiants (épreuves, tests, examens) afin de valider un niveau de compétence et/ou délivrer un diplôme (Certification en fin d'apprentissage)

SITUATION DE TRAVAIL 4
Accompagnement et suivi des projets des étudiants (5 compétences)

S4-C1 Aider l'étudiant à comprendre les contextes professionnels et à construire son réseau

S4-C2 Mettre son expertise et son expérience au service du développement de l'identité artistique et technique de l'étudiant

S4-C3 Comprendre et prendre en compte le profil de l'étudiant afin de l'aider à développer ses ressources au service de son orientation ou réorientation et de la réalisation de ses projets

S4-C4 Etablir et gérer un contrat de formation négocié pour développer l'autonomie de l'étudiant dans la réalisation de ses projets

S4-C5 Travailler en équipe de formateurs au service du développement des projets de création des étudiants et de leur insertion professionnelle.

DOMAINE 2
Travail conjoint : 8 compétences

SITUATION DE TRAVAIL 5
Échanges et collaborations informels
(3 compétences)

S5-C1 Confronter son point de vue à celui des autres pour s'ouvrir à de nouvelles possibilités d'action

S5-C2 Mettre les nouveaux professeurs en confiance et leur permettre de s'intégrer à l'école

S5-C3 Promouvoir la convivialité et créer un climat de travail agréable

SITUATION DE TRAVAIL 6
Réunions institutionnelles d'échanges et de coordination (3 compétences)

S6-C1 Organiser le travail pour planifier, adapter le planning, le programme, les contenus en fonction des événements qui jalonnent l'année

S6-C2 Collaborer à l'élaboration du projet pédagogique de l'école : définition des objectifs, moyens pour les atteindre (complémentarité des enseignements), évaluation des objectifs

S6-C3 Exprimer un point de vue argumenté et faire preuve d'écoute et d'empathie pour prendre des décisions collectives

SITUATION DE TRAVAIL 7
Coordination avec intervenants extérieurs (professeurs, metteurs en scène, artistes invités) (2 compétences)

S7-C1 Aider l'intervenant extérieur à ajuster son action pédagogique au projet d'école (fournir les informations sur l'école, son projet pédagogique, son organisation, les profils d'étudiants…)

S7-C2 Coordonner son action avec celle de l'intervenant extérieur (en interventions simultanées ou séparées)

DOMAINE 3
Ouverture et veille : 4 compétences

SITUATION DE TRAVAIL 8
Auto-formation (4 compétences)

S8-C1 Développer et maintenir une activité de veille sur :

S8-C1a Les évolutions du marché artistique (spectacles, festivals, conférences, lectures…) pour développer sa propre sensibilité artistique et avoir une bonne connaissance du marché en vue de l'insertion professionnelle des étudiants

S8C1b Les évolutions et les pratiques pédagogiques (échanges avec d'autres professeurs dans le cadre de collaborations formelles - co-encadrement de cours, de projets…- et/ ou informelles, au sein de l'école ou en dehors, lectures…)

S8C1c Les évolutions des savoirs techniques en arts du cirque (échanges avec d'autres collègues et d'autres écoles, lectures…)

S8-C2 Analyser ses besoins de formation et participer à des formations répondant à ses besoins (exemple : sessions de formation FEDEC, workshops, autres formations…)

ATTREZZI VARI DA
PALESTRA

06

LES COMPÉ-TENCES TECHNIQUES
DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE

Au-delà de la façon relativement générale de les nommer, les compétences s'expriment dans des pratiques contextualisées, dont nous allons tenter de rendre compte à partir de quelques exemples sur la situation de travail 1 : Enseignement. Nous mobiliserons pour cela des éléments de conceptualisation des situations et des exemples de pratiques et de discours sur ces pratiques tirés de notre enquête.

01 Assurer la continuité des apprentissages

S1-C1A

FAIRE SAVOIR ET FAIRE COMPRENDRE AUX ÉTUDIANTS CE QUI EST ATTENDU ET OÙ ILS EN SONT DE LEUR PROGRESSION

Beaucoup de professeurs s'efforcent au cours des séances de faire référence explicitement aux programmes d'enseignement, aux objectifs, aux contenus, aux niveaux de difficulté des éléments travaillés … Ces repères sont le plus souvent à court terme : la séance précédente, l'exécution qui vient d'être réalisée, ce qui est attendu de l'exécution à venir : « *sors bien et monte le bassin* » - « *dynamique* »[1]… Parfois il s'agit d'un mélange des trois comme ce professeur qui s'astreint à chaque séance d'acrobatie à faire réaliser et travailler aux étudiants des éléments de différents niveaux (un élément maîtrisé qu'il s'agit d'affiner ; un élément en cours de maîtrise qu'il s'agit de répéter pour en stabiliser l'apprentissage ; un élément pas maîtrisé du tout). En catégorisant et en confrontant les étudiants à ces trois types d'objets d'apprentissage, il espère permettre aux étudiants de situer de façon de plus en plus précise leur niveau actuel et les exigences pour passer d'un niveau à un autre, tout en gardant des perspectives stimulantes et ambitieuses (éléments nouveaux non maîtrisés). Mais il arrive aussi que le professeur soit amené à situer ce qu'il attend et le niveau des étudiants sur une temporalité plus longue pour permettre à ces derniers de se projeter vers un objectif stimulant et de donner au travail effectué un sens concret.

Les attentes exprimées aux étudiants ne portent pas que sur des apprentissages techniques ou sur des actions motrices plus ou moins complexes qu'il s'agirait de reproduire, elles portent également sur d'autres dimensions de l'activité de l'artiste. Par exemple, elles portent sur des **aspects méthodologiques du processus de création** (« *méthodologie de recherche qui va fonctionner après dans d'autres situations pour eux* »), sur une **activité d'exploration et d'expérimentation**, qui peut porter sur leur **sensibilité** (« *qu'ils explorent qui ils sont petit à petit, se découvrir en quelque sorte* », « *apprendre à se construire, à faire des choix* » ou encore « *explorer, aller voir ailleurs* »), ou sur de **l'exploration et de la construction de ses propres mouvements** (dans le cadre d'un cours de recherche acrobatique par exemple : « *Le but c'est vraiment qu'ils trouvent leurs mouvements à eux, leur langage corporel à eux* »). Les attentes exprimées auprès des étudiants sont de fait de nature différente, non déterminées a priori puisque relevant d'une activité exploratoire et de création.

S1-C2B

ORGANISER LA PROGRESSIVITÉ DES APPRENTISSAGES : HIÉRARCHISER CE QU'IL Y A À APPRENDRE ET METTRE EN ŒUVRE UNE PROGRESSIVITÉ DES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES

Comme cela apparaît dans la formulation de la compétence, la progressivité des apprentissages est organisée selon deux principaux types de variables : celles liées aux **actions à réaliser** (exigences) et celles relatives aux **conditions de leur réalisation** (aménagement matériel et humain). Bien que présentés séparément, ces deux types de variables sont le plus souvent manipulés simultanément. En effet, les actions risquées, de difficulté et/ou de complexité supérieures au niveau actuel de l'étudiant sont généralement travaillées en conditions aménagées contrairement aux actions déjà bien maîtrisées.

1 Les extraits en italique reprennent des propos de professeurs recueillis lors des entretiens.

Les variables relatives aux actions à réaliser

Les observations de séances d'enseignement nous montrent que les professeurs agissent sur quatre principales dimensions des exigences des actions à réaliser :

- **le risque**, en tant que variable contextuelle : les professeurs sont conscients des enjeux que peut représenter l'exposition des étudiants au risque, enjeu de dépassement et de concentration notamment.
- **la complexité** est en rapport avec la quantité d'information à traiter pour l'organisation et le déclenchement du mouvement. Elle renvoie notamment à la question de l'incertitude de l'environnement (par exemple les actions des partenaires comme cela est très souvent évoqué dans des activités collectives : bascule, main à main, cadre aérien, passing de jonglage …). Elle se concrétise notamment dans l'action par le temps de réaction aux autres paramètres extérieurs que constituent notamment les actions des partenaires.
- **la difficulté** est en rapport avec la quantité d'information à traiter pour le contrôle du mouvement. Elle se concrétise notamment dans l'action par le temps de mouvement. Certaines actions de jonglage par exemple sont rendues difficiles par les contraintes temporelles liées à la hauteur plus ou moins grande où les objets sont lancés, par la vitesse ou l'amplitude de mouvement imposée etc.
- **l'intensité** renvoie quant à elle à la dimension bioénergétique de l'action qui peut être plus ou moins sollicitante : durée, vitesse, force exigée etc.

Ces quatre variables (risque, difficulté, complexité, intensité) sont régulièrement manipulées par les professeurs en arts du cirque, quelle que soit la spécialité, dans le but de proposer des environnements d'apprentissage adaptés aux objectifs et au niveau des étudiants. Nous en donnons ici quelques exemples[1].

La **difficulté** des actions. Les professeurs en arts du cirque sont attachés à proposer des actions de niveau proche du niveau actuel des étudiants : légèrement inférieur, lorsqu'il s'agit « d'assurer » et de minimiser le risque d'échouer ou de se faire mal. Beaucoup de professeurs disent qu'en situation d'évaluation ou de représentation notamment, les aléas peuvent être diminués significativement en faisant exécuter aux étudiants des actions qu'ils maîtrisent bien et dont le contrôle ne pose pas de souci a priori ; légèrement supérieur lorsqu'il s'agit d'enclencher un processus d'apprentissage de nouvelles figures. Certains jouent sur l'articulation des niveaux de difficulté au sein d'une même séance ou lors d'un cycle d'apprentissage.

La **complexité** des actions. Ce travail qui consiste à jouer sur la complexité de l'action amène à trois types de stratégies principaux, non exclusifs l'un de l'autre et souvent utilisés de façon complémentaire.

- le premier consiste, dans le cadre d'une réalisation globale de l'action, à mettre l'accent ou à insister plus particulièrement sur un des **moments clés de l'action** : tel professeur considère par exemple que l'impulsion est l'élément déterminant dans un premier temps d'apprentissage d'une figure acrobatique.
- le second type de stratégie, toujours dans un cadre de réalisation globale de l'action, consiste à augmenter la complexité d'une action en **ajoutant des éléments** à prendre en compte soit dans l'action elle-même (par exemple dans une séance de jeu d'acteur : organiser son action à partir de la proposition d'un partenaire ; en main à main : ajuster son placement/déplacement par rapport à l'équilibre perçu de mon voltigeur etc.), soit avant ou après l'action (jouer sur l'enchaînement de plusieurs actions : ajouter un salto arrière à un flip arrière par exemple).
- le troisième type de stratégie consiste à **décomposer une action en plusieurs sous-actions** que l'on travaille séparément : cela part de l'éducatif (très décontextualisé) à un travail successif de différentes parties de l'action.

1 La dimension 'risque' sera développée plus spécifiquement dans le traitement de la compétence S1-C3.

L'intensité. Les professeurs agissent de façon différenciée sur cette question selon qu'ils aient affaire à un faible nombre d'étudiants (entre 1 et 4) ou des groupes plus importants pouvant dans certains cas atteindre plus de 20 étudiants. Dans le premier cas, les professeurs laissent par exemple aux étudiants le soin de gérer eux-mêmes leurs temps de récupération alors que dans le second cas ils sont généralement plus directifs (imposent un nombre de passages, une durée d'exercice, interviennent verbalement pour mettre les étudiants en action). Par ailleurs, un certain nombre de professeurs intègrent au travail ordinaire de spécialité une dimension énergétique forte notamment à travers le nombre de répétitions exigées. Cette façon de jouer sur la variable intensité permet également d'agir sur la dimension risque.

Les variables relatives aux conditions de réalisation des actions

Les professeurs rencontrés attachent tous une très grande importance aux conditions dans lesquelles les actions qu'ils demandent aux étudiants de réaliser, ou que ceux-ci souhaitent réaliser, se déroulent. Ces conditions renvoient à deux grandes catégories :

- l'aménagement matériel. Les artefacts matériels (tapis, longes, ceintures, sonores etc.) utilisés remplissent chez les professeurs deux fonctions à la fois : faciliter la réalisation des actions et sécuriser les acteurs. La progressivité des conditions d'apprentissage renvoie ainsi pour le professeur à l'usage de nombreux outils et faisant largement appel à son inventivité.
- l'aménagement humain dans lequel on peut distinguer :
  - la position du professeur, notamment en termes de distance par rapport à l'étudiant en train de réaliser son action.
  - l'action du professeur : intervention physique (aide ou parade, notamment avec utilisation de la longe dans les disciplines acrobatiques et aériennes) ; encouragements qui permettent d'instaurer un climat positif et de confiance ; consignes verbales ou gestuelles pendant l'action.

02 Réguler les apprentissages

S1-C2A

ANALYSER LES RÉALISATIONS DES ÉTUDIANTS EN COURS D'APPRENTISSAGE (PRÉLEVER DES INDICES PERTINENTS)

Cette compétence renvoie avant toute chose à la **capacité à prélever les indices les plus pertinents du moment sur les actions des étudiants** et se caractérise par des **points de focalisation de l'attention sur des dimensions précises de ces actions**. Les professeurs ont à leur disposition un ensemble d'indices extrêmement précis à partir desquels ils analysent les actions des étudiants. Ce professeur de jonglage par exemple repère des éléments très fins comme les petits mouvements en avant, le rythme, les postures, les épaules en avant, le relâchement, la position de la tête, l'orientation du regard … Son positionnement est dès lors fondamental pour pouvoir repérer les bons indices («*se placer bien en face pour être précis*» dans ce cas). Ce professeur d'équilibre vérifie très fréquemment la tonicité et le relâchement musculaire des étudiants en position d'appui tendu renversé. Tel autre professeur, dans une séance de fil souple, fait quasi-systématiquement appel à la verbalisation par l'étudiant de ses sensations pour mettre en rapport les indices d'observation qu'il a prélevés avec le ressenti de l'étudiant. Il n'est pas possible dans le cadre de ce document de faire part de l'ensemble des indices mobilisés par les professeurs pour analyser les actions des étudiants car ils sont trop nombreux, très spécifiques de chacune des spécialités voire des types d'actions réalisées et fortement empreints de l'expérience des professeurs.

Cette capacité à focaliser son attention et à repérer des indices pertinents est alimentée chez ces professeurs par différentes ressources: leur propre expérience de pratiquant, leur expérience d'observation des étudiants, des modèles d'analyse technologique (nombreux font référence par exemple à leurs études sur les sciences du mouvement, la biomécanique, la physiologie ou autre dans le cadre d'un cursus formel ou par des lectures), leurs échanges avec des collègues et des étudiants…

S1-C2B

AJUSTER LES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES AU NIVEAU DE L'ÉTUDIANT

Les professeurs font évoluer leurs situations pédagogiques en jouant sur un certain nombre de variables de nature différente et spécifiques des spécialités enseignées. On retrouve les variables évoquées pour la compétence 1b relevant des **actions à réaliser** (exigences) et des **conditions de leur réalisation** (aménagement matériel et humain). Les professeurs puisent dans ce répertoire d'ajustements des exigences et des conditions de réalisation pour ajuster les situations pédagogiques au niveau de l'étudiant ou aux difficultés que rencontre celui-ci à partir des indices prélevés (cf. S1-C2a).

S1-C2C

RENVOYER DES FEED-BACK[1] FAVORABLES AUX APPRENTISSAGES

Les feed-back ont ici pour fonction de déclencher des actions de stabilisation ou de transformation des actions des étudiants. Ils se caractérisent par leurs fonctions, leurs destinataires, les moments de leur délivrance et leurs formes.

1 Les feed-back envisagés ici peuvent être considérés comme «extrinsèques» («car rendus accessibles par un tiers ou un dispositif particulier qui concrétise une stratégie d'intervention» Potdevin F, Bernaert F, Huchez A &Vors O, 2013, p. 53) et «ayant pour fonction d›aider le sujet à progresser, notamment si celui-ci rencontre des difficultés à interpréter les informations intrinsèques» (ibid.).

Les fonctions des feed-back

Les feed-back observés et analysés lors des 28 séances d'enseignement de notre échantillon confirment la présence de quatre principales fonctions des feed-back :

– une **fonction descriptive, informative** le plus souvent **support d'une activité d'évaluation de la prestation de l'étudiant**. Il s'agit ici de renseigner l'étudiant sur la qualité de sa réalisation en lui attribuant une valeur en référence à l'objectif visé et donc d'estimer avec précision ce qui est évalué. Par exemple, ce professeur dit à l'un de ses étudiants : « : « *je te dis très tôt les pieds… tu quittes la planche comme ça sur les talons* » pour lui signifier quel écart il y a entre ce qu'il réalise et ce qui est attendu. Ce genre de feed-back est très présent dans les interventions des professeurs. Il est souvent utilisé en comparaison avec les feed-back intrinsèques, notamment à propos du résultat de l'action lorsque celui-ci n'est pas aisément accessible comme par exemple la position du corps dans l'espace ou lors d'une action complexe (contrairement à certains résultats de l'action plus facilement identifiables comme une réception équilibrée ou déséquilibrée, la chute d'une massue etc.).

– une **fonction prescriptive**. Il s'agit dans ce cas de donner à l'étudiant une consigne à respecter pour améliorer l'essai suivant. Ce professeur donne par exemple les consignes suivantes : « très tôt les pieds » - « *les jambes, les jambes !* » - « *talons ! Bloque !* »… suite aux actions précédentes. Dans un cours de création, cette autre professeure a demandé aux étudiants « spectateurs actifs » à partir de l'improvisation d'un autre étudiant, de réagir corporellement à ce qui se joue. Elle précise, après les premières réactions, qu'il ne faut pas pour autant « parasiter » l'action de leur camarade.

– une **fonction interrogative**. Le professeur cherche à provoquer une réflexion de l'étudiant sur son action et sur les moyens à mobiliser et mettre en œuvre pour améliorer les actions à venir. Cette utilisation est par exemple très présente chez ce professeur, lors d'une séance de fil souple, où il questionne très régulièrement l'étudiant sur ce qu'il a fait et sur ses sensations, sur l'analyse qu'il fait de son action et sur ce qu'il faudrait faire (règles d'action).

– une **fonction d'encouragement ou de rappel à l'ordre**. Les feed-back d'encouragement qui visent à agir sur la motivation des étudiants et sur leur degré d'engagement dans le travail sont très largement et très fréquemment utilisés par les professeurs observés.

Les destinataires

Les feed-back s'adressent soit à un étudiant seul, soit à un groupe d'étudiants soit à l'ensemble du groupe. Cette adresse est liée à trois facteurs principaux. Le premier concerne **la taille et la spécificité des membres du groupe** dont le professeur a la charge (il est à noter que dans la majorité des séances observées, les groupes sont restreints : 1 à 5 étudiants, notamment dans le cadre des cours de spécialité). Comme cela peut paraître évident, plus les groupes sont restreints plus les feed-back individuels sont nombreux. Ils sont dès lors le plus souvent, plus précis et personnalisés. Le second facteur est celui de **la fonction du feed-back**. Si l'objet du feed-back est très spécifique à un étudiant donné (que ce soit sur un plan technique, artistique ou émotionnel) le professeur ne s'adresse qu'à cet étudiant. Si le feed-back concerne un élément générique, pouvant être utile aux autres étudiants, ou un objectif central de son enseignement, il se sert de la prestation de cet étudiant pour faire un retour

Les feed-back ont ici pour fonction de déclencher des actions de stabilisation ou de transformation des actions des étudiants.

aux autres étudiants. Lorsque le feed-back vise plus spécifiquement l'attitude de l'étudiant vis-à-vis de l'apprentissage il est généralement très personnalisé (bien que certains se servent d'une conduite appropriée ou inappropriée d'un étudiant comme exemple à suivre ou ne pas suivre). Le troisième facteur est **l'étape de l'apprentissage** où se situe l'action à réaliser. Dans cette séance de main-à-main par exemple, le professeur considère, qu'étant en début d'apprentissage de la figure, il est plus important de donner des feed-back au voltigeur qu'au porteur, alors que dans une étape ultérieure les feed-back porteront plutôt sur la coordination des actions entre le porteur et le voltigeur ou sur les actions du porteur.

Les moments de délivrance des feed-back

Les professeurs en arts du cirque délivrent les feed-back à trois moments différents.

De manière **simultanée à l'action.** Cette stratégie est très fortement utilisée par les professeurs de cirque (notamment dans leur fonction prescriptive). Nous l'avons constaté quelle que soit la spécialité ou la discipline enseignée. Cette stratégie semble validée par l'expérience des professeurs mais également par certains travaux de recherche[1] qui montrent que les feed-back simultanés favorisent les apprentissages liés aux coordinations segmentaires. Ils montrent en outre que l'usage des feed-back simultanés seraient plus efficaces que ceux après l'action.

Immédiatement après l'action. Ces feed-back, appelés feed-back « instantanés » sont également fortement mobilisés par les professeurs en arts du cirque, d'autant plus que le nombre d'étudiants par groupe est peu important dans la grande majorité des situations d'enseignement observées.
Après une période de latence après la fin de l'action. On parle alors ici de feed-back « délayés ». Nous avons pu constater à plusieurs reprises que des professeurs utilisaient ce délai de délivrance de feed-back notamment pour permettre aux étudiants de mettre en relation les feed-back intrinsèques et les feed-back extrinsèques (cf. exemples cités plus haut) et donc de développer une meilleure auto-évaluation.

Les formes de feed-back

Trois principales formes de feed-back ont pu être observées lors des séances étudiées. Des feed-back verbaux, très nombreux et pouvant aller de simples mots à des discours plus élaborés, mobilisant souvent des métaphores (« *Falafell, spirale, tire-bouchon, vague…*) ; des feed-back non-verbaux : gestes, démonstrations/imitations, déplacements, manipulations… ; des vidéo feed-back : de nombreux professeurs utilisent ce type de feed-back à partir des smartphones ou tablettes des étudiants, de leurs propres smartphones ou tablettes, de caméras Go-pro (parfois installées à demeure) et quelquefois de caméscopes plus traditionnels. Ces outils sont utilisés dans le cas de feed-back « délayés », le plus souvent pendant la séance elle-même. De façon générale, ces différentes formes de feed-back sont mixées (notamment verbal et non verbal) dans les pratiques habituelles des professeurs.

1 Swinnen, S.P., Lee, T.D., Verschueren, S., Serrien, D.J. & Bogaerds, H. (1997).

03 Gérer le couple risque/sécurité

Nous avons identifié quatre grands domaines d'intervention du professeur dans le cadre de la gestion du couple risque/sécurité. Ces domaines sont les suivants :

- les **apprentissages techniques et artistiques** comme facteurs de maîtrise du risque et condition du progrès. Les situations circassiennes mettent en effet en jeu l'habileté de l'étudiant mais aussi, de façon plus ou moins marquée et plus ou moins maîtrisée, des comportements de sécurité (que l'on appelle également habiletés préventives et habiletés d'évitement). Par ailleurs, l'étudiant prend le risque, en accumulant des carences techniques, d'entraver ses progrès futurs.
- la **sécurité passive** ou plus justement sécurité palliative ou sécurité secondaire est l'ensemble des éléments qui par leur présence ou leur fonctionnement peuvent minimiser la gravité d'un accident. Elle intervient pendant l'accident.
- la **gestion individuelle des actions** dans les différents rôles (voltigeur/porteur, acrobate, trapéziste, pareur etc.). Cette gestion porte à la fois sur la gestion informationnelle (visuelle, kinesthésique, proprioceptive), la gestion des efforts, la gestion de la concentration, de l'attention, de la vigilance et enfin la gestion des émotions.
- la **coordination et la dépendance interindividuelles** dans la mesure où souvent le risque est partagé et distribué entre les acteurs (partenaire, pareur…) induisant une logique d'interdépendance avec ses conséquences et ses exigences (confiance, coordination).

Cette gestion du couple risque/sécurité s'organise, dans l'enseignement du cirque, autour de deux enjeux principaux : assurer la sécurité des étudiants et leur permettre de devenir autonomes dans la gestion de cette dimension.

S1-C3A

ASSURER LA SÉCURITÉ DES ÉTUDIANTS

Il est de la responsabilité du professeur de s'assurer que les étudiants sont dans des conditions d'enseignement/apprentissage ne mettant pas en danger leur intégrité physique, mentale et sociale. Cet enjeu prend corps dans les préoccupations suivantes et dans leur concrétisation en interventions auprès des étudiants.

1) Organiser une progressivité des apprentissages techniques et artistiques adaptée au niveau actuel de l'étudiant.

Tous les professeurs observés évoquent la nécessaire progressivité des enseignements techniques et artistiques adaptée au niveau actuel de l'étudiant (certains parlent de respect des phases d'apprentissage, d'autres parlent d'exercices préparatoires). Le professeur peut être considéré comme un expert des apprentissages dans les disciplines qu'il enseigne. A ce titre, et en vertu du fait qu'il a une bonne connaissance de ses étudiants**,** il reste le plus à même de savoir si le travail ou l'exercice demandé est adapté au niveau de l'étudiant. Mais la question récurrente de l'articulation entre la réalisation d'une figure «techniquement» juste et l'introduction d'une dimension créative à cette figure pose question du point de vue de la prise de risque et de son lien avec la **progressivité** des apprentissages. Certains professeurs considèrent par exemple que l'introduction inappropriée d'une consigne à visée créative (notamment lorsque la figure est imparfaitement maîtrisée ou dans des conditions non sécurisées) pouvait constituer un danger pour les étudiants (certains ont parlé d'acte «*anti-pédagogique*»). Diverses stratégies ont ainsi pu être observées pour éviter que cette articulation technique/création ne soit source de danger; Celle préconisant, dès le début, un apprentissage simultané de la technique et de la création. Cette conception (approche simultanée) reste à ce stade minoritaire; Celle préconisant un apprentissage technique approfondi avant de pouvoir entamer un travail créatif (conception consécutive) qui nécessiterait ainsi préalablement une base de maîtrise solide; Celle, intermédiaire, préconisant d'introduire assez tôt dans l'apprentissage, de la variabilité en termes de direction, amplitude, enchaînements d'actions dans les manières de réaliser les

gestes techniques. Cette démarche vise à favoriser l'adaptabilité (condition d'une prise de risque mieux maîtrisée) comme le réalise par exemple ce professeur dans un cours intitulé « création acrobatique ».

2) Adapter le travail au niveau de fatigue et à l'état psychologique de l'étudiant.

De nombreux professeurs évoquent la nécessité de prendre connaissance à chaque séance de l'état de fatigue physique et/ou psychologique de leurs étudiants. Ils disent démarrer chacune de leurs séances par la question rituelle : « *comment ça va aujourd'hui ?* » et prennent un temps d'échanges sur leur état physique et psychologique. Ils ajustent alors le contenu des séances à partir de ce qui ressort de cette discussion. Pratiquement tous les professeurs ont des stratégies similaires, essentiellement basées sur le dialogue et les échanges avec leurs étudiants, sur l'observation de leurs comportements ou simplement sur leur expérience et connaissance des périodes critiques du calendrier de l'année (par exemple des périodes de forte charge de travail physique, des effets des périodes hivernales, de la parfois difficile articulation entre cycles d'apprentissages et engagement dans des projets de création ou de spectacles). Il s'agit donc, dans ce dernier cas, d'arriver à concilier la nécessaire continuité et progressivité des apprentissages techniques avec des projets artistiques (spectacles, formes…).

3) Organiser l'environnement matériel (tapis, longe…) et humain (aide, parade…)

Pour minimiser ou empêcher les conséquences d'un accident. Cette démarche de sécurité passive constitue à la fois une dimension fondamentale et routinière de l'activité des professeurs. Fondamentale car tous expriment leur grande responsabilité en matière de préservation de l'intégrité physique (un accident en cirque peut avoir des conséquences extrêmement graves) et psychologique (notamment au regard des conséquences – perte de confiance en soi par exemple - que pourrait constituer une chute même sans blessure). Routinière car le risque est inhérent à toute activité circassienne (« *Il y a toujours du risque dans le cirque. Bien sûr le professeur doit assurer le maximum de sécurité… la vie c'est une seule fois ! Nous n'avons pas droit au risque de tomber qui peut après provoquer des invalidités ou autres. Donc, il faut au maximum assurer la sécurité. Mais le risque existe quand même, malgré tout* » dit ce professeur) et tout professeur doit impérativement maîtriser les techniques de parade et d'assurage.

4) Instaurer la confiance entre le professeur et les étudiants

et entre étudiants, et faire en sorte qu'elle se maintienne. Les professeurs en arts du cirque sont très sensibles au climat social, affectif et émotionnel qu'ils tentent d'instaurer dans leurs séances (cf. développements ultérieurs sur les soft skills). Comme le montre Lafollie (2015) à partir d'entretiens avec des étudiants circassiens, la gestion du risque par ces derniers met en avant les deux pôles classiques de la relation professeur-étudiant : l'un technique, l'autre affectif. Nous avons en effet constaté que les étudiants ont confiance dans leurs professeurs avant tout parce qu'ils sont experts de leur discipline, qu'ils leur reconnaissent cette compétence de haut niveau. Mais la confiance provient également de la connaissance précise qu'ont les professeurs du fonctionnement de leurs étudiants. Cette dernière leur permet de s'adapter à leurs attentes et caractéristiques (« *quand elle sent que je suis fatigué, elle va faire un travail avec mon état aussi parce que ça sert à rien de bosser des trucs alors que tu n'en es pas capable* » dit cet étudiant). Permettre à la confiance de s'installer entre étudiants relève là encore d'un enjeu majeur pour les professeurs qui, confrontés à des collectifs (bascule, mains à mains, techniques aériennes etc.), font état de l'importance de cette relation entre étudiants. Lorsque cet étudiant de bascule dit, lors d'un entretien d'auto-confrontation, qu'il lui arrive de se mettre en danger car « *il est plus préoccupé par l'action de son partenaire que par le contrôle de sa propre figure* », ou qu'il se plaint du manque d'implication et de concentration d'une autre de ses partenaires alors qu'elle est par ailleurs en difficulté technique, on perçoit qu'il y a là une véritable question professionnelle qui se pose au professeur : comment faciliter et aider l'instauration de cette confiance au sein du collectif ?

S1-C3B

ORGANISER LES CONDITIONS POUR PERMETTRE AUX ÉTUDIANTS DE PRENDRE EN CHARGE LEUR PRISE DE RISQUE ET CELLE DES AUTRES

Si le professeur a la responsabilité d'assurer la sécurité des étudiants, il a également celle de leur apprendre à la prendre en charge eux-mêmes, de façon autonome.

– **Sensibiliser les étudiants à l'importance de la dimension collective et distribuée de la prise de risque.** L'observation de séances d'enseignement, qu'elles soient consacrées aux techniques de cirque, au processus créatif ou aux deux simultanément montre l'importance de la prise en compte par le professeur de la dimension distribuée du risque. Nous avons pu observer deux principales modalités de sensibilisation des étudiants à ces questions. La première consiste en une sensibilisation par le discours, rappelant le plus souvent les exigences de vigilance, d'attention et de prise en compte des actions des partenaires. La seconde modalité est l'utilisation de la vidéo appuyée par le discours permettant de pointer les conséquences des actes des uns sur l'activité, voire la sécurité des autres.

– **Apprendre aux étudiants à gérer leur peur**. Cette exigence amène tout d'abord à se demander comment les professeurs définissent la peur. Ils identifient d'abord les différentes peurs auxquelles peuvent être confrontés les étudiants : le trac, la peur de se tromper, la peur du regard et surtout du jugement de l'autre, la peur de tomber et de se faire mal (peur de la douleur), la peur du vide, la peur des conséquences d'une blessure sur son parcours, son avenir, la peur du professeur…Les professeurs se sont également exprimés sur la question de la fonction de la peur. Certains professeurs considèrent ainsi qu'elle fait partie intégrante des motifs de choix des étudiants de s'orienter vers le cirque : c'est une activité où il faut aimer jouer avec la peur et la prise de risque. En cela, le développement de capacités à maîtriser ce jeu fait partie des objectifs nécessaires pour l'exercice du métier d'artiste de cirque. Par ailleurs, tous pensent qu'elle est nécessaire, constituant une véritable protection (« *ce sont les* élèves *qui n'ont pas peur qui font peur aux enseignants* ») ; « *Ainsi, peut-être serait-il plus juste de parler de conscience du danger d'une part et de la peur d'une autre* » dit cette professeure. La peur devrait alors servir à la « *conscience du danger* », et donc permettre d'accéder à une certaine lucidité.

– **Après avoir défini la peur, il s'agit d'envisager les manières d'aider l'étudiant à gérer sa peur.** L'observation des pratiques et l'analyse des discours des professeurs et des étudiants nous montrent que cet enjeu est fortement présent chez ces différents acteurs. Elle montre par ailleurs que sur les quatre types de stratégies préconisées par la littérature scientifique sur les façons de gérer le stress et la peur dans le sport de haut-niveau et dans les situations dites « extrêmes » (armée, missions spéciales etc.), quatre sont fortement mobilisées par les professeurs en arts du cirque. Ces stratégies permettent de gérer le stress et sont travaillées plus ou moins conjointement selon la situation.
  – « *La première stratégie consiste à aider l'étudiant à développer son sentiment de contrôle sur l'environnement par une meilleure connaissance de celui-ci, l'incertitude déclenchant du stress (Le Scanff, 1999, 2003). Chez les circassiens, la diminution de l'incertitude de l'environnement passe essentiellement par les vérifications matérielles et les protections (accroches pour les disciplines aériennes, tapis, longe, etc.)* » (Lafollie, 2015, p. 22).
  « *La seconde stratégie consiste à développer un apprentissage technique poussé pour éviter la dégradation de performance due au stress. Un sur-apprentissage (entraînement intensif) en condition réelle permet notamment aux tâches de devenir automatiques et de requérir moins d'attention augmentant ainsi le sens du contrôle c'est-à-dire l'impression de pouvoir contrôler la situation (Le Scanff, 1999 ; 2003)* ».
  La troisième stratégie qui consiste à développer la gestion des ressources d'une équipe, en particulier le développement des relations interpersonnelles, permet un soutien social qui est une des stratégies les plus efficaces pour gérer le stress (Le Scanff, 1999 ; 2003).
  – La dernière stratégie enfin qui consiste à utiliser des techniques de gestion du stress (relaxation, méditation, imagerie mentale, dialogue interne, stress inoculation training, autosuggestion, techniques respiratoires) s'avère moins systématique que les trois autres. Pour autant des initiatives individuelles de professeurs mobilisant certaines de ces techniques (notamment la relaxation, la méditation ou les techniques respiratoires) ont pu être identifiées mais de façon peu institutionnalisée et peu diffusée.

– **Permettre aux étudiants de développer la concentration**. Le travail autour de la concentration est souvent relié à celui de gestion de la peur mais sans s'y limiter. En cela, les techniques évoquées plus haut sont également mobilisées dans ce travail de la concentration (visualisation, techniques respiratoires, relaxation plus particulièrement). Mais d'autres stratégies ont pu être observées pour entraîner la concentration des étudiants. Par exemple, ce professeur, dans le cadre d'un travail de répétition, fait évoluer ses étudiants au milieu d'un espace ouvert à d'autres personnes (personnels, public etc.) pour s'habituer aux perturbations de l'environnement et faire de l'environnement potentiellement dissipant une ressources potentielle d'exercice de la concentration. Ce travail en espace ouvert, qui est très courant dans les écoles de cirque professionnelles, est souvent invoqué comme une contrainte spatiale mais aussi comme une ressource pour l'ouverture d'esprit et pour la concentration. Tel autre professeur de fil questionne systématiquement l'étudiant sur ce qu'elle a fait et sur ses sensations, lui demande d'analyser son action et ce qu'il faudrait faire. Il le justifie notamment par le fait qu'il souhaite lui faire prendre conscience de l'importance de la vigilance, de la concentration et de l'attention pour contrôler ses actions. Ce professeur de bascule essaie quant à lui de faire comprendre à ses étudiants l'importance de regarder les autres et d'écouter les feed-back sur les actions des autres car cela est non seulement source de progrès (ce dont n'ont pas conscience certains étudiants) et les oblige également à rester concentrés sur les enjeux d'apprentissage.

– **Apprendre aux étudiants à gérer leur vie physique, mentale et sociale** de façon à prévenir au mieux la survenue d'accidents. L'entretien physique, l'hygiène de vie sont soulignés comme des éléments importants qui participent de la gestion du risque. Ils font partie des contenus formels de formation. Nous avons pu observer certaines pratiques visant à aider les étudiants à développer le placement et la conscience corporelle : « *un corps bien équilibré est un corps mieux préparé à l'apprentissage des arts du cirque. Il permet de prévenir les lésions liées à un mauvais travail, seules les lésions liées à des accidents peuvent être « acceptables ».* Les questions de **conscience et d'automatisation** semblent en effet essentielles tant du point de vue de l'efficacité du mouvement que du point de vue de la prévention des troubles musculo-squelettiques (Clot & Fernandez, 2005). Enfin, dans certaines écoles des actions de prévention et de sensibilisation aux effets du tabac et de l'alcool ont été mises en place.

Apprendre aux étudiants à gérer leur vie physique, mentale et sociale de façon à prévenir au mieux la survenue d'accidents. L'entretien physique, l'hygiène de vie sont soulignés comme des éléments importants qui participent de la gestion du risque.

04 S1-C5 Créer les conditions d'une entrée optimale dans le travail de la séance (échauffement, concentration…)

L'échauffement, et plus généralement l'entrée dans la séance, suit, chez la plupart des professeurs, un rituel allant de l'enclenchement immédiat du travail prévu à une prise en charge très directive voire rythmée très précisément par le professeur (plus fréquente dans les écoles préparatoires et avec des groupes importants). Dans d'autres cas, l'échauffement autonome des étudiants se fait pendant le temps de séance et sert parfois de moment privilégié d'échanges avec les étudiants ou entre étudiants (dans des dispositions en cercle ou à deux par exemple). Certains professeurs intègrent l'échauffement dans le travail de la séance en le concevant très spécifiquement au contenu envisagé. Les objectifs affichés par les professeurs, tous relatifs à la notion de préparation, sont de quatre types.

– Le premier est la préparation psychologique. Celle-ci prend par exemple, dans cette séance de jonglage, la forme d'une routine d'échauffement très précise et systématique, de plus en plus complexe pour obliger l'étudiant à mobiliser tous types de lancer-rattraper et de toucher tout en sollicitant une concentration intense préparatoire au travail à venir. Ce professeur d'acrobatie enrichit, quant à lui, chaque échauffement de nouveaux éléments qui complexifient les actions réalisées à la séance précédente pour inciter les étudiants à être attentifs et concentrés (il y est question ici de « *charge cognitive importante* »).

– Le second objectif est la préparation technique. Plusieurs professeurs utilisent le temps d'échauffement comme un temps privilégié de répétition et de renforcement technique.

– La prévention des accidents constitue le troisième objectif de l'échauffement. L'élévation de la température musculaire (augmenter la vascularisation des groupes musculaires concernés) et centrale du corps (pour une plus grande efficacité des réactions chimiques de l'organisme) constitue une réelle préoccupation des professeurs. Pour cela ils ont recours généralement aux exercices suivants : footing lent, étirements, mouvements rapides, travail en fréquence dont il est à signaler que la pertinence est sujette à caution voire remise en cause par un certain nombre de travaux scientifiques[1]. D'autres professeurs expriment le souci de porter la plus grande attention possible au corps des étudiants (outil de travail et qui nécessite beaucoup de respect) notamment en utilisant le yoga, un travail sur la respiration ou encore des exercices de proprioception.

– Le quatrième objectif consiste enfin en la préparation et l'amélioration de la performance. Outre la dimension spécifique de l'échauffement (d'un point de vue technique notamment), la question du dosage du travail d'échauffement est évoquée par certains professeurs. Il s'agit notamment de « *tempérer* » l'engagement des étudiants dans certains exercices pour ne pas trop entamer leur potentiel physique dont ils auront besoin lors de la séance.

1 Pour une revue de question voir : Cometti, G. (2005).

05 **S1-C6 Rendre l'étudiant autonome dans ses apprentissages**

Comme le dit Meirieu (1991), l'enseignant vise à la fois à instruire et à émanciper, à articuler éducabilité et liberté. Au-delà de cette dimension éthique, s'exprime ici l'enjeu de former un artiste qui devra prendre en main de façon autonome sa carrière, son entraînement, la construction de son identité artistique. Pour ce professeur de jonglage il s'agit ainsi de partir de ce qu'est l'étudiant, de ce qu'il sait, de ce qu'il veut («*je vois autre chose qu'un jongleur, je vois un sujet qui vit, qui vit avec ses objets*») mais également de le placer dans une situation de déstabilisation (l'amener dans l'inconnu de l'improvisation) pour lui apprendre à prendre des décisions et à gérer ses émotions. C'est une condition essentielle de son évolution future. Ainsi, ce projet d'autonomisation de l'étudiant renvoie bien à l'idée que former n'est pas seulement le rendre techniquement et artistiquement compétent mais capable de distance, d'auto-évaluation et d'auto-analyse, tel que le montre l'énoncé suivant :

«Mon travail consiste non seulement à faire réussir les actions aux élèves mais aussi et surtout à ce qu'ils comprennent ce qu'ils font. Cette compréhension par l'élève de ce qu'elle fait et de ce qu'il faut faire constitue à la fois un moyen (pour mieux apprendre) et une fin (je n'envisage pas de former quelqu'un qui ne comprenne pas ce qu'il fait et pourquoi il le fait), d'où ma démarche d'enseignement basée sur un questionnement systématique de l'élève».

PROFESSEUR D'AÉRIENS ET D'ACROBATIE

Comme cela avait été longuement débattu lors d'une session de formation sur la manipulation d'objets et la gestion de l'espace (à Londres, 2014), ces exemples renvoient aux difficultés à **articuler et doser aide et dévolution**[1] : «*Le boulot de l'enseignant est de déstabiliser les élèves pour qu'ils trouvent les solutions par eux-mêmes*». Cette assertion d'un participant est révélatrice de cette nécessaire préoccupation du professeur de ne pas vouloir résoudre le problème à la place de l'étudiant. Ceci suppose dès lors de susciter la curiosité, la prise de risque, le développement de prérequis pour permettre d'entrer dans l'apprentissage. Selon ce professeur, «*il s'agit de ne pas installer de relation de dépendance de l'élève vis-à-vis du professeur: le professeur est un partenaire de recherche*». Pour que l'étudiant puisse trouver sa voie, le rôle du professeur est de le pousser hors des limites pour que petit à petit il les trouve. Cette question s'avère récurrente et débouche sur plusieurs questions sensibles :

- Le partage des **responsabilités** entre le professeur et les étudiants
- Le rôle des **contraintes, des limites** pour devenir autonome, libre, avec la notion d'obstacle, nécessaire à l'apprentissage (il faut une situation pédagogique qui résiste)
- La place du programme ou de la **programmation didactique**
- Le rôle des **feed-back** aux étudiants :
  - Dans leur dimension informative et d'aide liée à un contenu particulier (technique ou artistique)
  - Dans leur rôle de mise en confiance
- La tension entre **l'acceptation de ses limites et de sa vulnérabilité** en tant que professeur d'une part, et la **confiance** que ce dernier doit avoir dans sa vision, son «œil», sa compétence.

1 La dévolution peut être définie comme «*l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens*» (Brousseau, 1998, p. 303). Les responsabilités évoquées ici sont celles du professeur (la charge d'enseigner) et celles des élèves (le devoir d'apprendre).

07

LES COMPÉ-TENCES TRANSVERSALES (OU «SOFT-SKILLS») DES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE

Si les compétences «techniques» (ou *hard skills)* sont indissociables de l'enseignement des arts du cirque, d'autres compétences plus générales, transversales (*soft skills*), sont également primordiales dans ce métier à composantes fortement relationnelle et artistique.

Ces «soft-skills», qui traversent la plupart des situations de travail, renvoient principalement aux compétences personnelles (psychologiques et émotionnelles) d'un côté et aux compétences sociales et relationnelles de l'autre. A ce titre, ces compétences sont également nommées ***compétences psychosociales*** (OMS, 1993, 2001 ; ***compétences psychosociales*** étant la traduction française la plus utilisée de ***life skills***) ou ***compétences socio-affectives*** (OCDE, 2016).

Trois grands types de compétences transversales des professeurs en écoles professionnelles d'art du cirque ressortent de l'étude SAVOIRS 01 :

1 Celles relevant de l'éthique professionnelle et de la posture réflexive
2 Les compétences relationnelles avec les collègues
3 Les compétences relationnelles avec les étudiants

Nous détaillerons ces trois grands types de compétences transversales dans une première partie, avant de nous centrer plus spécifiquement sur les compétences d'accompagnement de l'étudiant par le professeur, en ce qu'elles expriment tout particulièrement le fait de lier intimement les dimensions relationnelle et opérationnelle.

Nous retrouvons cette approche et cette vision dans le travail que la FEDEC a réalisé et publié en 2012, dans le cadre du projet MAILLONS. La charte, intitulée «Ethique et déontologie de l'enseignement des arts du cirque»[1] vise à établir le cadre dans lequel doit s'inscrire l'action du professeur en arts du cirque dans les écoles membres. Il précise ainsi ce qui est attendu de ce dernier :

– du point de vue de sa **posture professionnelle** : une mise à distance du modèle du maître au profit d'une co-élaboration et d'une découverte partagée avec l'étudiant, l'adoption d'une posture réflexive visant à exercer son métier «*en conscience*» et dans une perspective d'évolution et de remise en question permanente, et cela sans «*rien céder à l'humain*», toujours au service de l'étudiant
– du point de vue de son **rapport aux étudiants** : se mettre au service de leur «*autonomisation, de leur socialisation, de leur construction identitaire*», dans une «*attitude éducative et compréhensive*», soucieuse de maîtriser la complexité du rapport au corps et en sachant garder une «*distance affective*»
– du point de vue de son **rapport à l'équipe pédagogique** : développer des «relations de respect, de confiance réciproque, d'écoute mutuelle […] de partage des savoirs et des expériences […] de disponibilité et de communication […] *d'engagement de confidentialité*»
– du point de vue de son **rapport à l'institution école** : une exigence de mise en conformité avec les orientations de l'école (organisation, règlements, projet pédagogique…). Cette mise en conformité se manifeste en retour par un soutien, (dans l'exercice de sa mission mais aussi pour sa formation continue) une reconnaissance de son rôle, de sa fonction et de son statut.

La Charte éthique et déontologique de l'enseignement des arts et du cirque (2012), MAILLONS01 peut être considéré comme une orientation institutionnelle dans la mesure où les écoles membres de la FEDEC s'engagent à en respecter les valeurs incarnées entre autres dans cette charte. Les professeurs de ces écoles ont ainsi à inscrire leur action dans ce cadre et à en respecter les principes. Ces prescriptions que se sont données collectivement les directeurs pédagogiques (la charte a été élaborée selon une démarche de type "bottom-up"), consiste ainsi à de doter les écoles de principes d'éthique professionnelle. Les trois catégories de compétences transversales et psychosociales que l'étude SAVOIRS 01 a permis d'identifier se retrouvent bien dans ce cadre.

1 Charte éthique et déontologique de l'enseignement des arts et du cirque (2012). MAILLONS01, FEDEC.

01 Éthique professionnelle et posture réflexive : les fondements du métier de professeur en arts du cirque

C'est parce que nous considérons que l'éthique professionnelle et l'adoption d'une posture réflexive sont à la fois au fondement de l'exercice quotidien du métier de professeur et la condition de la construction et du développement de l'ensemble des compétences, que nous avons décidé d'en faire une présentation préalable à celle des autres catégories de compétences.

Comme le dit Philippe Meirieu (1991), « L'éducation est ainsi une aventure imprévisible, une histoire toujours différente à écrire, et dans laquelle l'éthique n'est pas une nouvelle matière scolaire ni même un supplément d'âme, mais bien **ce qui œuvre, à travers l'ensemble des activités que l'éducateur organise** ». Toutes nos données le confirment : le questionnement éthique traverse l'ensemble des actions du professeur. En effet, l'éthique professionnelle apparaît à la fois, dans les réflexions, dans les discours et dans les pratiques. Or, la principale difficulté pour le professeur réside sans aucun doute dans sa capacité à mettre en cohérence ses conceptions éthiques et ses actes quotidiens.

Par exemple, les professeurs en arts du cirque tentent d'**inscrire les valeurs humanistes au cœur de leurs pratiques professionnelles** (lutte contre toutes les formes de discriminations et respect des différences, écoute, ouverture, tolérance, partage…), mais aussi de s**'approprier du mieux possible les règles déontologiques pour affronter les dilemmes éthiques du métier** : autorité, justice, égalité, liberté, respect de la sphère privée… Pour autant, cette « éthique en actes » ne va pas de soi et suppose pour le professeur de gérer des tensions, des dilemmes et parfois des controverses avec ses collègues (cf. ci-dessous conclusion). De même, la question de la posture réflexive est récurrente et peut être considérée comme la « clé du processus de professionnalisation du métier » (ibid.). De nombreuses compétences du référentiel mettent en avant l'analyse réflexive, l'esprit critique ou l'autoformation des professeurs[1].

Cette thématique de l'articulation parfois délicate entre aide et dévolution, entre enseignement et apprentissage, entre transmission et appropriation est très présente dans les préoccupations des professeurs car au cœur même du projet d'émancipation dont ils se revendiquent et que l'on retrouve dans ce passage de la charte sur l'éthique et la déontologie dans l'enseignement des arts du cirque : « l'accompagnement du projet de l'élève, son guidage pédagogique ne peuvent être confondus avec une tutelle prescriptive […] Toute forme de dépendance autre que pédagogique, fut-elle sollicitée par celui-ci, doit être analysée et questionnée pour ses effets limitatifs à moyen et long terme » (Maillons 01). Néanmoins, si la charte évoque une forme de dépendance « *autre que pédagogique* », les professeurs inscrivent, quant à eux, le travail d'émancipation au cœur même du processus pédagogique.

Le point de vue éthique interroge aussi le rapport à l'autonomie de l'étudiant comme cela a été évoqué pour la compétence S1C6 (Rendre l'étudiant autonome dans ses apprentissages).

1 S5.1. Confronter son point de vue à celui des autres pour s'ouvrir à de nouvelles possibilités d'action ; S8.1a.Développer et maintenir une activité de veille sur les évolutions du marché artistique (spectacles, festivals, conférences, lectures…) pour développer sa propre sensibilité artistique et avoir une bonne connaissance du marché (en vue de l'insertion professionnelle des étudiants) ; S8.1b.Développer et maintenir une activité de veille sur les évolutions et les pratiques pédagogiques (échanges avec d'autres professeurs dans le cadre de collaborations formelles - co-encadrement de cours, de projets…- et/ou informelles, au sein de l'école ou en dehors, lectures…) ; S8.1c.Développer et maintenir une activité de veille sur les évolutions des savoirs techniques en arts du cirque (lectures, échanges avec d'autres collègues et d'autres écoles…) ; S8.2. Analyser ses besoins de formation et participer à des formations répondant à ses besoins (exemple : sessions de formation INTENTS, workshops, autres formations…)

Les professeurs évoquent également la question du rapport au corps :
« Il faut porter la plus grande attention possible au corps des élèves (outil de travail et qui nécessite beaucoup de respect) par exemple à travers l'échauffement (utilisation du yoga avec un travail important sur la respiration), mais également en incitant à agir de façon plus posée (ne pas enchaîner trop vite en restant contracté par exemple) »
PROFESSEUR D'ÉQUILIBRES

Ce rapport au corps est évoqué dans la charte mais dans une dimension plus large. Certes, le corps est leur « *instrument de travail* » et à ce titre il est nécessaire d'en prendre soin (en préservant l'intégrité physique des étudiants et en les incitant à adopter une hygiène de vie compatible avec leur projet) mais la réflexion éthique va bien plus loin en y incluant d'autres dimensions telles que celles « des effets de séduction ou de familiarité ou de dévalorisation suscités par la proximité au corps de l'élève ».

Les professeurs sont également sensibles au fait d'améliorer leurs connaissances et enseignements et de ne pas rester « figés » dans leurs habitudes, techniques ou artistiques :
« Pour moi ce qui est important comme prof, c'est de ne pas rester fermé dans ton monde. C'est-à-dire, même si tu as beaucoup de connaissances et tu as un niveau de compétences élevé, c'est jamais suffisant. Donc c'est important de continuer à s'informer. S'informer ça veut dire : regarder comment travaillent les autres, aller voir d'autres cours, continuer à lire les choses qui se publient, ce n'est pas qu'il se publie beaucoup de choses enfin … y'a quand même des choses » ; « De plus une personne extérieure aura une vue artistique différente. Ça veut dire des critères artistiques différents, donc ça c'est très intéressant. Parce qu'une personne qui a déjà beaucoup de critères artistiques, voient des personnes arriver avec de nouveaux critères. Donc tout ça, ça provoque une discussion entre profs, et ça c'est très intéressant, parce que de là sortent de nouveaux concepts »
PROFESSEURE DE DANSE ET CRÉATION ARTISTIQUE

Ces quelques extraits illustrent le fait que les questions d'éthique professionnelle et de posture réflexive traversent bien les préoccupations des professeurs. Mais, comme nous l'avons évoqué précédemment, le passage de ces préoccupations éthiques et réflexives à des intentions et à des mises en œuvre pratiques reste toujours délicat et soumet le professeur à une activité complexe et à des tensions entre les prescriptions auxquelles il est soumis et auxquelles il soumet ses étudiants et la gestion des aléas auxquels il sera forcément confronté.

››› C'est en vertu de cette réalité que nous avons conçu le référentiel comme un outil de dialogue, fixant des intentions et des pistes à l'action des professeurs et non des procédures standardisées. Les exemples que nous proposons dans les parties 6 et 7 viennent alors illustrer des façons de faire destinées à alimenter le répertoire des possibles sans jamais l'épuiser. En cela, si la formalisation des compétences peut être considérée comme relativement stable, l'expression concrète de ces compétences reste un chantier ouvert.

02 Les compétences relationnelles avec les collègues : privilégier le travail d'équipe, la collaboration et la convivialité

De très nombreuses compétences relationnelles avec les collègues sont mises en avant dans le référentiel, en particulier celles du domaine « travail conjoint »[1], témoignant de l'importance de cette dimension collective du travail enseignant. En plus des réunions formelles organisées par l'école avec des prises de décision collectives (planning, contenus, projet pédagogique, etc.) qui nécessitent écoute et empathie, les professeurs mettent aussi en avant l'importance des compétences relationnelles qui se jouent à un niveau informel : tout d'abord, pour promouvoir un climat de travail agréable, convivial et « facilitant », en particulier pour les nouveaux professeurs, mais aussi en ce qui concerne l'échange non formalisé d'informations. Ces échanges informels sont considérés comme primordiaux pour le suivi des étudiants, la plupart des écoles n'ayant pas formalisé ces échanges d'informations :

« Par exemple, à S., qui est la prof de trampo, je lui demande que font les élèves, pour savoir moi après, dans les portés, s'ils maîtrisent le salto avant, arrière, si ça va … ou si untel ça va bien, ou pas bien. Par exemple avec les profs d'acrobatie, moi j'essaie d'observer leurs cours, pour voir après ce que je vais demander dans mon cours, je ne vais pas demander de faire un salto, si t'es encore à la roulade par exemple en acrobatie, ça, ça m'intéresse. Du coup, je partage plus par rapport aux élèves, que par rapport à comment je fais »

PROFESSEUR DE PORTÉS

Une idée est récurrente dans le discours des professeurs : c'est l'apport de tous les professeurs qui aide au développement technique mais surtout artistique des étudiants même si le lien entre ces différents apports est plus ou moins concerté entre les professeurs et expliqué aux étudiants. A ce titre, il est donc possible de trouver une véritable collaboration entre les professeurs avec des actions concertées, ou une simple juxtaposition des enseignements que les étudiants devront eux-mêmes mettre en lien, avec plus ou moins de facilité (opposition des pratiques ou discours, aptitude des étudiants à lier les informations, etc.).

« Il est important de voir comment on l'accompagne [l'étudiant] pour qu'il parvienne à recomposer tout ça dans sa tête, dans ses savoirs, dans ses acquis, dans ses perceptions, pour ne pas s'éparpiller, voilà (…). Ça demande beaucoup plus de travail en terme d'équipe pédagogique, d'information, de diffusion d'information, de voilà comment on fait les choses »

RESPONSABLE PÉDAGOGIQUE

1 S5.1. Confronter son point de vue à celui des autres pour s'ouvrir à de nouvelles possibilités d'action ; S5.2. Mettre les nouveaux professeurs en confiance et leur permettre de s'intégrer à l'école ; S.5.3. Promouvoir la convivialité et créer un climat de travail agréable ; S6.1. Organiser le travail pour planifier, adapter le planning, le programme, les contenus en fonction des événements qui jalonnent l'année ; S6.2. Collaborer à l'élaboration du projet pédagogique de l'école : définition des objectifs, moyens pour les atteindre (complémentarité des enseignements), évaluation des objectifs ; S6.3. Exprimer un point de vue argumenté et faire preuve d'écoute et d'empathie pour prendre des décisions collectives ; S7.1. Aider l'intervenant extérieur à ajuster son action pédagogique au projet d'école (fournir les informations sur l'école, son projet pédagogique, son organisation, les profils d'étudiants…) ; S7.2. Coordonner son action avec celle de l'intervenant extérieur (en interventions simultanées ou séparées).

«Alors là effectivement, je ne connais pas d'école de cirque où il y a un seul intervenant. Moi je pense que c'est tout à fait une chose importante, c'est une des dimensions très propre au cirque effectivement, le collectif (…). La réticence elle est justement entre les profs eux-mêmes, les élèves, ils (…) sont suffisamment ouverts pour réconcilier les conflits et les différences qu'il peut y avoir entre les différentes approches. Ils ne sont pas perdus… ça peut arriver mais la plupart du temps ils se débrouillent parce que justement c'est eux qui font les choses».

PROFESSEUR D'ACROBATIE ET AÉRIENS

››› Ces deux exemples sont très représentatifs du questionnement relatif à la façon dont la complémentarité des enseignements s'organise: elle peut résulter d'une organisation pensée collectivement par les professeurs, elle peut être laissée à la responsabilité des étudiants ou nécessiter les deux.

À ce titre, il est donc possible de trouver une véritable collaboration entre les professeurs avec des actions concertées, ou une simple juxtaposition des enseignements que les étudiants devront eux-mêmes mettre en lien, avec plus ou moins de facilité (opposition des pratiques ou discours, aptitude des étudiants à lier les informations, etc.).

03 Les compétences relationnelles avec les étudiants

Ces compétences relationnelles avec les étudiants sont mises en avant par la grande majorité des professeurs, une grande part de la compétence de tout professeur semblant résider en effet dans un « art de la relation » (Rèto, 2016) : « *dans mon métier, la connaissance du geste, de l'apprentissage c'est une partie, la qualité de la relation ça en est une autre et… ça compte vraiment beaucoup* » (professeur d'acrobatie). Plusieurs compétences du référentiel renvoient plus particulièrement à ces dimensions relationnelles avec les étudiants[1] mais on les retrouve également, de façon parfois moins prégnante mais néanmoins présente dans d'autres compétences du référentiel[2].

01
PRIVILÉGIER UNE RELATION POSITIVE : ENTRE BIENVEILLANCE ET EXIGENCE

Tous les professeurs que nous avons rencontrés ont conscience de la difficulté d'accéder de façon durable à un métier artistique de circassien. Ils évoquent les contraintes fortes du marché du travail, son évolution permanente (ce professeur d'acrobatie nous dit être « *très attentif à cette évolution pour préparer au mieux ses élèves* ***à l'affronter*** »), les exigences et contraintes d'une vie nomade, d'hygiène de vie, d'entraînement, de renouvellement de son répertoire technique et artistique etc. Ils nous disent, et nous le constatons dans les séances auxquelles nous avons assisté, qu'il est nécessaire de « les pousser », de « les bousculer », de « les déranger dans leurs routines », de « les faire douter de leurs certitudes », de « les amener à s'affranchir de ce qu'ils font habituellement », de « le placer dans une situation de déstabilisation (l'amener dans l'inconnu de l'improvisation) pour lui apprendre à prendre des décisions et à gérer ses émotions ». Ce professeur d'acrobatie témoigne par exemple de sa volonté de s'assurer que les étudiants ont bien compris ce qui est attendu ce qui passe par de très nombreuses explications et reprises d'explication *(« en cours d'acrobatie, il faut expliquer beaucoup, revenir tout le temps. Il faut beaucoup de patience » ; « il faut tout le temps répéter » ; « j'ai déjà donné l'explication cent fois ! Mais c'est mon métier »)* et par la recherche d'indices permettant de s'assurer qu'ils ont compris (sensations, discours, actions).

Ces exigences en termes d'objectifs ambitieux à atteindre mais également de moyens à mettre en œuvre pour les atteindre (quantité de travail, intensité d'engagement, persévérance etc.) constituent une évidence et une nécessité pour les professeurs en arts du cirque. Mais, pour que ces exigences prennent sens et puissent être acceptées par les étudiants, elles doivent s'inscrire dans un contexte de bienveillance qui n'est pas à confondre avec la compassion, la complaisance, la mise en conformité systématique des attentes avec les envies des étudiants ou l'acquiescement à leurs désirs, qui ne constituent en fait que différentes formes « *d'assignation à résidence* » empêchant les étudiants de « *grandir* » (Bernardin, 2013). La bienveillance serait le fondement de toute activité éducative en construisant une relation où se trouve la distance affective juste, celle qui permet l'assurance, la confiance, et l'autonomie (Réto, 2016 s'appuyant sur Noddings, 1992).
Cette dimension de bienveillance dans les compétences relationnelles prend principalement deux formes chez les professeurs en arts du cirque : encouragement et soutien des étudiants dans les pratiques circassiennes, qui se généralise pour certains professeurs, en un soutien psychologique beaucoup plus général.

1 S1.3b. Organiser les conditions pour permettre aux étudiants de prendre en charge leur prise de risque et celle des autres ; S1.4. Instaurer un climat favorable aux apprentissages : être à la fois bienveillant et exigeant ; S1.6. Rendre l'étudiant autonome dans ses apprentissages ; S4.3. Comprendre et prendre en compte le profil de l'étudiant afin de l'aider à développer ses ressources au service de la réalisation de ses projets ; S4.4. Etablir et gérer un contrat de formation négocié pour développer l'autonomie de l'étudiant dans la réalisation de ses projets).

2 S1.5. Créer les conditions d'une entrée optimale dans le travail de la séance (échauffement, concentration …)

– **Soutien et encouragement dans la pratique**. Pour les professeurs, la bienveillance est tout d'abord nécessaire dans les apprentissages. Elle passe par les encouragements, une attitude positive comme le sourire, l'humour, la dédramatisation des erreurs ou l'écoute : « *c'est très délicat, ils sont jeunes et très investis. Il faut faire attention de ne pas les casser. L'émotion est très haute, il sort ses tripes, il flippe, donc tout ce qui arrive vers lui est important. Il faut être très calme et positiver à bloc* » (professeur de jonglage).

– **Soutien dans la gestion de la peur et du risque**. Au-delà de cet encouragement dans les apprentissages, un soutien psychologique spécifique pourrait permettre notamment une meilleure gestion de la peur et du risque *(cf.* partie 6. sur les compétences techniques). Si de nombreuses techniques mentales existent pour gérer peur et risque (Lafollie, 2015) très peu de professeurs mentionnent ces pratiques, exceptés ceux sensibilisés au sujet par leur formation ou expérience : « *Je l'utilisais dans mes compétitions, et on avait appris de nombreuses techniques mentales en Bachelor et master* » [ndlr : *respiration pour gérer la peur, travail sur les routines pour les mouvements, travail de visualisation avant les représentations*] (professeure d'acrobatie et aériens). Face au manque de formation des professeurs dans ce domaine, les stratégies les plus utilisées consistent alors à miser sur la progression technique des étudiants, la maîtrise diminuant peur et risque, et sur des techniques personnelles « bricolées » souvent de façon intuitive et informelle (Lafollie, 2015).

– **Soutien psychologique général**. Avant d'être des circassiens, les étudiants sont des jeunes adultes, adolescents voire enfants, encore en construction et parfois désorientés par l'éloignement de leur famille, la fatigue, l'échec, les problèmes relationnels ou sociaux. Le stress des étudiants, engendré par ces problèmes d'ordre privé, reste pour la plupart des professeurs, non formés, quelque chose de difficile à gérer. Les professeurs essayent alors de réagir face à ces situations avec bienveillance, au cas par cas, selon leur conscience et leur bon sens *(cf. partie 6* sur les controverses). Si quelques rares écoles font appel à des spécialistes, la plupart du temps le soutien psychologique des étudiants est assuré par l'équipe pédagogique.

« Il y a des cas d'élèves qui ne peuvent pas continuer, ou qui doivent redoubler une année, ou qui sont en observation le premier trimestre. Donc ce n'est pas seulement le tuteur qui s'en occupe, il y a deux ou trois personnes de l'équipe pédagogique, qui normalement sont avec lui pour le soutenir moralement et … éclaircir les choses ! »
PROFESSEURE DE DANSE ET CRÉATION ARTISTIQUE

« […] moi je ne peux pas regarder un artiste sans penser à sa vie sociale, son encadrement social, et comment ça se passe. (…) Ce n'est pas facile ce monde du spectacle, c'est complètement chaotique, et nous, on les soutient, on les prépare pour ça »
DIRECTRICE D'ÉCOLE

« Nous, on travaille avec quelqu'un (…). Le suivi psychologique des élèves, ce n'est pas évident. (…) Je pense que c'est lié forcément à la prise de risque physique sur certaines disciplines, mais c'est aussi l'ensemble. Le fait qu'effectivement, même s'ils sont grands, ils sont partis depuis leurs 17 ans, 18 ans. Certains ont quitté leur pays, sans forcément parler la langue du pays d'accueil. Même les jeunes « du pays » (…), ils sont loin de chez eux, le travail, l'incertitude du métier, (…) et même des peines de cœur ! Quand il y a des duos de main-à-main et qu'ils doivent travailler ensemble et quand ça ne va plus, c'est lourd à gérer. Je n'ai pas mon diplôme de psychologie, mais je crois que je l'ai acquis par l'expérience ! Mais je connais mes limites aussi. On ne va pas leur dire : « allez au revoir »… »
RESPONSABLE PÉDAGOGIQUE

En parallèle de cet encouragement et soutien dans la pratique, les professeurs ont une connaissance très fine de leurs étudiants, cette compréhension des différentes individualités étant également une composante de la bienveillance (Réto, 2016).

2. Prendre en compte de façon formelle (écoute active) ou informelle des connaissances psychologiques de l'étudiant pour le soutenir et le faire progresser

De nombreuses compétences mobilisent une connaissance psychologique des étudiants. Cette mobilisation favorise en effet une compréhension fine de ceux-ci (niveau, besoins et attentes), permettant un ajustement, une individualisation et donc une meilleure efficacité des enseignements tant techniques qu'artistiques. Si en « technicien » expert de leur discipline, les professeurs sont généralement à l'aise pour prélever des indices physiques, techniques notamment (*cf.* partie 6. sur les compétences techniques, compétence 3*)*, la prise en compte d'indices psychologiques pertinents, sur l'état des étudiants ou leur motivation par exemple, est également nécessaire et fait souvent suite à une longue expérience.

« Je pense que d'avoir différentes expériences peut aider à comprendre les gens, et en comprenant les gens tu peux devenir un bon prof »

PROFESSEURE D'ACROBATIE ET AÉRIEN

« Quand tu as un élève qui n'a aucun intérêt pour la matière que t'enseignes, faire en sorte qu'il puisse avoir un intérêt, et faire tourner les choses pour qu'il puisse avoir un intérêt, parce que tu es sûr que c'est important pour lui (…). Et surtout tu dois avoir la patience de comprendre le non-intérêt de ton élève. Tu dois accepter le non-intérêt et tu dois trouver les formules pour provoquer l'intérêt. Et donc ça passe parce que tu proposes, par ta personnalité, par ton écoute comme professeur et par ton imagination »

PROFESSEURE DE DANSE ET CRÉATION ARTISTIQUE

« Là, il a fallu tout changer dans ma tête, faire l'inverse. C'est-à-dire arriver à étudier chaque personne, chaque individu, trouver ses qualités, ses défauts et travailler avec ça pour le faire rentrer dans un programme qui était quand même écrit dans ses généralités. D'une part dans la méthodologie de travail, ensuite dans la forme, et puis dans la personnalisation de l'individu. Si vous voulez, au lieu de prendre un jeune puis de lui [imposer un programme], c'est presque l'inverse quoi, c'était : y'a le jeune, et comment on fait, comment, lui, il fait pour pouvoir faire ces activités »

PROFESSEUR D'ACROBATIE

Le développement de l'identité artistique des étudiants nécessite une prise en compte encore plus fine de ces connaissances psychologiques afin d'aider les futurs artistes à s'épanouir artistiquement, à « *trouver leur propre chemin* » sans les y amener de façon forcée. Il émerge alors l'idée, évoquée précédemment, que déjà l'apport de tous les professeurs qui permet de développer les potentialités créatives des étudiants et qu'à ce titre, la présence d'un « *maître* » voire d'un « *gourou* »[1] peut s'avérer dangereuse.

« Mais je trouve que c'est bien d'être à l'écoute. Enfin c'est peut-être difficile des fois aussi…. il faut rester quand même ouvert. Si on a trop vite une vision de ce qu'on veut de cet élève-là, de ce qu'il doit devenir - surtout si on les a un par un, ou deux par deux, on est quand même très proche d'eux - je trouve des fois qu'on peut peut-être se tromper, d'enfermer quelqu'un dans quelque chose qu'on voit pour eux et pas nécessairement de ce que, eux, voulaient, et qu'ils puissent s'ouvrir pleinement peut-être à leur talent (…). Dans notre monde, c'est quand même important que l'élève ait quelque chose à lui, vraiment personnel, c'est ce qui va faire son succès après(…). Qu'il ait une originalité (…), quelque chose qui émane de lui (…) »

PROFESSEUR DE JONGLAGE

1 Ces différents termes et expressions sont extraits des discours des professeurs

«Ça a été le parti pris (…) de ne pas laisser des relations maitre-élève. [Le directeur/trice de l'époque] a voulu faire deux équipes d'intervenants sur tous les projets, ce qui évite le côté «gourou», de prof absolu […], ça permet de garder de la distance: on ne s'approprie pas les élèves, on est à plusieurs, on est obligé de communiquer (…). Le seul danger, c'est le danger de concurrence qu'il peut y avoir, à vouloir être responsable de son élèves, de se l'approprier et […] d'estimer que seule sa façon est la bonne et si on touche d'une autre manière, ça ne va pas marcher, tout va s'effondrer (…). Effectivement, il faut être un peu ouvert mais moi, je suis vraiment favorable à cette façon de fonctionner»

(PROFESSEUR D'ACROBATIE ET D'AÉRIENS)

Enfin, si des indices informels peuvent permettre de comprendre l'état psychologique des étudiants (fatigue, stress, etc.), l'écoute active reste primordiale pour avoir une vision claire de leurs ressentis dans l'apprentissage mais aussi dans leur vie privée. Plusieurs professeurs ont ainsi abordé l'importance d'être à l'écoute des difficultés, interrogations, préoccupations des étudiants, parfois même jusqu'à des aspects relatifs à leur vie privée. Ce professeur de sangles commente ainsi un passage d'une séance où il apprend d'une étudiante que son état n'est pas un état de fatigue mais un état lié à des problèmes personnels. Il ajoute que c'est la récurrence de ce genre d'informations qui peuvent l'amener à intervenir. Lors d'un focus-group, les professeurs se sont demandés s'il était pertinent de laisser la possibilité aux étudiants d'évoquer des éléments de leur vie privée à l'école. Il en est ressorti qu'il n'y avait sans doute pas de règle générale applicable mais un nécessaire ajustement au cas par cas, guidé par une attitude mêlant bienveillance et exigence.

04 Les compétences d'accompagnement : entre relationnel et opérationnel

La situation de travail 4 du référentiel met en valeur l'activité d'accompagnement des étudiants dans leurs différents types de projets : création, orientation, réorientation et insertion professionnelle. Cette activité s'exprime dans certains cours mais également dans d'autres moments du travail des professeurs. Toute pratique d'accompagnement (Paul, 2004, 2009a, 2009b) présente des caractéristiques qui lient intimement les dimensions relationnelle et opérationnelle. Une tension entre ces deux pôles engendre des dilemmes pour le formateur (Mieusset, Brau-Antony, 2016).

Les 5 caractéristiques sont les suivantes :

1 la secondarité : celui qui accompagne adopte une posture en retrait pour valoriser celui qui est accompagné et non pour mettre sa propre expertise en valeur
2 le cheminement : l'organisation des étapes du déplacement "vers…", peuvent évoluer en fonction des besoins de l'accompagné et le but n'est pas toujours défini au départ
3 l'effet d'ensemble : ce "faire ensemble" implique les deux personnes et ne peut laisser intact, indemne, l'accompagnateur qui donne et se laisse prendre
4 la transition : un accompagnement est obligatoirement temporaire, dans un contexte et des circonstances particulières contraintes
5 le changement d'état : la transformation de l'accompagné n'existe pas sans une demande de sa part d'être accompagné vers un autre état

Ces caractéristiques génériques ne prennent de sens que dans un contexte particulier, ici celui de la formation d'un étudiant en école de cirque.

Cinq compétences relevant d'une pratique d'accompagnement liant les dimensions relationnelle et opérationnelle, ont été identifiées. À ce titre, elles incarnent peut-être plus fortement encore que les autres compétences, la complexité de l'activité du professeur en arts du cirque.

S4-C1

AIDER L'ÉTUDIANT À COMPRENDRE LES CONTEXTES PROFESSIONNELS ET À CONSTRUIRE SON RÉSEAU

Selon les pays, les lieux de pratique professionnelle et leurs publics sont différemment développés. Les écoles doivent connaître ce tissu et permettre à l'étudiant de l'investir progressivement pour lui faire découvrir le réseau, rencontrer les artistes, les producteurs, le confronter aux différents types de fonctionnement des lieux de résidence, des espaces de création, des scènes, des festivals, pour l'amener à en devenir un acteur à part entière.

Par exemple dans une école qui a fait l'objet d'une visite dans le cadre de l'étude SAVOIRS 01, un directeur explique un dispositif de ressources et d'accompagnement mutualisé entre deux structures culturelles de l'agglomération. Leur objectif commun est d'accompagner des projets émergents de la filière des arts du cirque. Le dispositif permet à ces projets, qui doivent être présentés par des équipes installées dans la métropole ou dans la région, d'inscrire leur action au niveau régional, mais aussi d'accéder aux réseaux nationaux, transfrontaliers, européens et internationaux:

« On commence dès la deuxième année, car en troisième année, les élèves doivent faire tous les cours professionnels, dont un stage « formation en contexte de travail ». Il s'agit de l'expérience d'un travail avec une compagnie, …. de deux ou trois mois"

(COORDINATRICE PÉDAGOGIQUE)

S4-C2

METTRE SON EXPERTISE ET SON EXPÉRIENCE AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ ARTISTIQUE ET TECHNIQUE DE L'ÉTUDIANT

Le parcours professionnel des professeurs est très souvent riche d'expériences diverses (études, vie sociale, activités professionnelles… *cf.* partie 4). Elles nourrissent la façon dont ces professeurs prennent en charge les étudiants et qu'ils suivent dans leur développement au cours de leur formation :

« On a différentes ressources selon nos parcours de vie, par exemple pour ma part, après des études dans une école de pédagogie nouvelle et une carrière artistique dans une grande compagnie, je suis allée me former en sciences de l'éducation puis en psychologie du sport et des pratiques corporelles, ce sont ces ressources croisées qui m'ont permis de pratiquer ce métier encore non répertorié. »

(DIRECTRICE PÉDAGOGIQUE ET PROFESSEURE CRÉATION)

Il y a du « faire ensemble » (Paul, 2004) dans le sens où le professeur riche de son expérience utilise ses connaissances pour mieux comprendre l'étudiant dans sa complexité et par ailleurs se nourrit de ce que l'étudiant lui propose à voir. Il se transforme ainsi lui-même :

« […] je fais de la mise en piste et des studios de création et du conseil artistique pour mes élèves. Je ne sais pas très bien différencier l'enseignement de la création, en fait, pour moi c'est lié tout le temps (…) Je vois la globalité de la personne en face de moi et je sens la mienne aussi. C'est lié dans mon parcours »

(DIRECTRICE PÉDAGOGIQUE ET PROFESSEURE CRÉATION)

S4-C3

COMPRENDRE ET PRENDRE EN COMPTE LE PROFIL DE L'ÉTUDIANT AFIN DE L'AIDER À DÉVELOPPER SES RESSOURCES AU SERVICE DE SON ORIENTATION OU RÉORIENTATION ET DE LA RÉALISATION DE SES PROJETS

Paul (2004) parle d'un « désir de changement » qui doit être présent chez l'accompagné pour passer d'un état à un autre. Le professeur cherche ainsi à comprendre l'étudiant, à être présent dans une situation qui peut le déstabiliser :

« Les jeunes ne sont plus à l'école, dans la famille, ils changent de ville, ils sont complètement … ils pensent que tout est possible, c'est magnifique comme période ! Et en effet, c'est la période durant laquelle ils vont se construire comme adultes, aussi ils nous interrogent quant à leur accompagnement artistique : leur désir émerge mais ils n'en connaissent pas encore les sources. »

(DIRECTRICE PÉDAGOGIQUE ET PROFESSEURE DE CRÉATION)

Les professeurs présentent cette « secondarité » (Paul, 2004), cette volonté d'être dans une posture de valorisation des productions de l'étudiant tout en apportant un certain nombre de ressources pour que l'étudiant puisse mener son projet à bien :

« […] Pour ma part, j'essaie de comprendre la personne, de trouver les constantes de son travail, il ne s'agit pas de projeter des choses sur elle, le conseil artistique, c'est quelque chose de très pointu. C'est plein de petits procédés pour qu'ils prennent conscience en fait de où est la source de leur inspiration, où est le désir, de qu'est-ce qu'ils ont à dire, qu'est-ce qu'ils veulent dire ? »

(DIRECTRICE PÉDAGOGIQUE ET PROFESSEURE DE CRÉATION)

La prise en compte du profil de l'étudiant permet également d'orienter ou de réorienter une personne en situation de difficulté, de décalage entre ses compétences et son projet professionnel ou après un accident. On repère le "cheminement" (Paul, 2004) vers un but qui n'est pas toujours défini et reste évolutif.

Dans cette école, le responsable administratif, nous donne l'exemple d'un étudiant qui, contrairement à la formation artistique proposée par l'école, a finalement manifesté un intérêt plus important pour le métier de technicien. D'après lui, le rôle de l'école est de l'accompagner pour qu'il fasse son choix et atteigne son objectif, même si celui-ci n'était pas l'objectif original de la formation proposée.

S4-C4

ETABLIR ET GÉRER UN CONTRAT DE FORMATION NÉGOCIÉ POUR DÉVELOPPER L'AUTONOMIE DE L'ÉTUDIANT DANS LA RÉALISATION DE SES PROJETS

Ce « cheminement » nécessite pour le professeur de travailler sur le choix des étapes avec l'étudiant tout en ayant une visibilité des possibles et des incontournables. C'est une négociation dans laquelle l'étudiant est dans une situation de "transition". Il n'est pas toujours en mesure de se représenter précisément l'ensemble de son parcours voire l'état final. L'expertise et les connaissances du formateur rencontrent les envies et les compétences de l'étudiant, plus ou moins compatibles avec la réalisation de son projet. L'établissement d'un contrat réfléchi ensemble doit permettre la prise en main progressive et autonome de son propre projet par l'étudiant.

« On commence, au début de la formation, pour comprendre ce qu'il veut faire. Je fais partie de l'équipe qui fait les entretiens d'entrée à l'école. On commence à lui demander ce qu'il veut faire, les preuves de ce qu'il a fait et on travaille sur toutes les dimensions de ses valeurs pour faire un projet de vie, avec du cirque ».

(DIRECTRICE PÉDAGOGIQUE)

S4-C5

TRAVAILLER EN ÉQUIPE DE FORMATEURS AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DES PROJETS DE CRÉATION DES ÉTUDIANTS ET DE LEUR INSERTION PROFESSIONNELLE

La richesse des contenus des formations nécessite la présence de nombreux intervenants. Les professeurs permanents sont parfois peu nombreux faute de moyens et de nombreux professeurs interviennent de façon ponctuelle dans les cursus de formation (*cf.* partie 4). L'émiettement des cours rend difficile le travail d'accompagnement qui nécessite de prendre en charge, de façon concertée, les projets des étudiants :

« […] les élèves ont choisi, il faut qu'ils assument leur choix et qu'ils prennent en main leur affaire. Donc moi je voudrais que les profs laissent un peu de place à ça, qu'on soit ensemble avec les élèves. J'essaie de créer une équipe, c'est à dire qu'il y a une réunion de 2 h, 2 h 30 une fois par mois. Tu ne peux pas demander plus aux gens parce qu'on n'arrive pas à se rejoindre. Néanmoins il y a des profs qui vont travailler ensemble, qui ont envie de se voir, de savoir ce que les autres font etc….il y a des rendez-vous aussi où les profs travaillent avec les élèves devant un public interne à l'école, donc d'autres professeurs. On appelle ça le chantier collectif, les chantiers c'est intéressant parce que les profs ne se rendent pas toujours compte de ce que les élèves sont capables de faire, ni de ce qu'ils font dans les cours d'à côté on va dire. Oui, ça décloisonne ».

(DIRECTRICE PÉDAGOGIQUE ET PROFESSEURE DE CRÉATION)

L'accompagnement au plus près de chaque étudiant nécessite un travail en équipe dans lequel chacun apporte sa connaissance des étudiants au service de tous :

« […] Avec eux je prends rendez-vous pour connaître leurs souhaits, on fait une lettre de motivation, un CV, avec moi et un autre prof. Nous on travaille, on connaît des personnes, il y a toujours quelqu'un qui recherche quelqu'un. J'ai aussi la liste de tous les anciens élèves, depuis 11 ans, depuis que je suis ici. Et ils me sollicitent souvent dès qu'ils ont besoin d'un circassien, par exemple. Dans ce cas je transmets aux élèves… »

(DIRECTRICE PÉDAGOGIQUE)

La recherche de moyens financiers est également l'un des objectifs des équipes pour permettre la réalisation des projets des étudiants :

« … avec l'exemple de la « bourse d'intervention » [financement proposée à l'étudiant], il y a l'aspect pédagogique d'interaction avec le public [lors d'une représentation] etc., la partie culture pour le public, qui y assiste et la partie sociale : c'est donner à ce jeune une base d'autonomie, au fond, le récompenser…. ce n'est pas une récompense, nous ne pensons pas au niveau récompense, le paiement, l'investissement, c'est un retour, donc. Et c'est les premiers pas dans une professionnalisation… »

(RESPONSABLE ADMINISTRATIVE D'ÉCOLE)

L'accompagnement se situe enfin au-delà des années d'école.

« […] Nous sommes les débouchés ! Enfin …. Non, seulement les débouchés, c'est nous qui aidons les élèves à aller vers les écoles à l'étranger (…) pour suivre leurs études, parce qu'effectivement (…) [dans notre pays], la formation au niveau des arts du cirque, elle se termine ici, donc si vous voulez continuer, il faudra partir. … le plus grand débouché justement c'est d'avoir fait ou créé un marché qui n'existait pas. Donc sans [notre école], tout l'événementiel ne se serait pas développé … maintenant vous avez aussi des video-mapping etc. Mais il y a tout un marché qui s'est développé parce qu'il y avait des ressources, des élèves de [notre école] ».

(RESPONSABLE ADMINISTRATIVE D'ÉCOLE)

« … à partir de la troisième année de formation pro, et après sur le studio de création, puisqu'on a un studio de création, en lien avec [une autre école …], on a une mission sur l'accompagnement à l'insertion et à la création… »

(DIRECTEUR D'ÉCOLE)

« On appelle ça le « chantier collectif », les chantiers c'est intéressant parce que les profs ne se rendent pas toujours compte de ce que les élèves sont capables de faire, ni de ce qu'ils font dans les cours d'à côté, on va dire. Oui, ça décloisonne »

CONCLUSION

Contre une vision statique du métier : controverses, ressources et pistes de formation

Un groupe professionnel existe quand il partage des valeurs et des représentations communes sur ses activités et sa place dans le système global. Toutefois, cette « culture » professionnelle n'est pas uniforme, elle est « segmentée » (Strauss, 1992) c'est-à-dire traversée par des logiques différenciées, parfois conflictuelles. Ces tensions se concrétisent dans les activités quotidiennes : ce sont les controverses professionnelles. Elles permettent d'affiner les descriptifs des activités en en précisant les contours, les frontières.

Notre démarche vise à éviter trois écueils dans l'élaboration d'un référentiel :

– celui d'un rapport éloigné du référentiel avec le travail réel. D'où notre approche par les situations de travail et l'importance accordée à nos analyses au plus près des situations de travail.

– celui de ne pas prendre en compte l'adaptation du référentiel aux évolutions du métier. En pointant d'une part les controverses, les objets de débats, les questions vives, les dilemmes de métier, et en identifiant les ressources et plus loin les besoins de formation, nous tentons d'envisager ce référentiel « *comme un mouvement et non comme un état et un cadre figé* » (Serres & Moussay, 2014).

– celui de ne retenir de l'activité du professeur que sa dimension visible. En effet, ce point de vue s'est avéré insuffisant pour comprendre en profondeur les déterminants de l'activité professionnelle du professeur car si l'étude des actions réalisées nous semble éminemment utile (cf. les données d'observations des 28 séances d'enseignement), elle ne permet pas de documenter le fait que ce qui est fait, **l'activité réalisée, n'est que le résultat d'une lutte entre plusieurs autres actions possibles.** L'activité réelle c'est ce que l'on fait, mais également ce qu'on ne fait pas et que l'on aurait voulu ou pu faire, l'activité devient alors empêchée, contrariée, avortée, parsemée de renoncements). L'acte professionnel réalisé ne constitue en somme, que la solution que l'acteur a su ou pu trouver en réponse aux dilemmes et tensions, contradictions rencontrés dans l'exercice de son activité.

Ces dilemmes, tensions et contradictions sont saisis à partir des différents entretiens que nous avons réalisés et des débats professionnels auxquels nous avons pu assister. Ce sont autant de pistes de réflexion à mener au sein des équipes pédagogiques pour se positionner sur ces questions professionnelles clés. L'identification des ressources mobilisées permet quant à elle de réfléchir aux besoins de formation spécifiques à l'équipe enseignante.

Les principales préoccupations des professeurs en arts du cirque

Nous avons identifié quatre grandes catégories de préoccupations :

DOTER LES ÉTUDIANTS DE L'ENSEMBLE DES PRÉ-REQUIS TECHNIQUES, PHYSIQUES ET ARTISTIQUES NÉCESSAIRES À L'ENTRÉE DANS LA PROFESSION D'ARTISTE DE CIRQUE

Permettre aux étudiants d'acquérir les « *bases* », les « *fondamentaux* », les « *pré-requis* » (pour reprendre les termes les plus utilisés par les professeurs) techniques et artistiques autorisant à la fois les progrès futurs (dans une perspective de **continuité dans l'apprentissage**) et la possible insertion et évolution dans un milieu professionnel exigeant, sélectif et concurrentiel constitue le cœur des préoccupations des professeurs. Cela se traduit chez les professeurs en arts du cirque par la nécessité de faire des choix pertinents de contenus, de définir des priorités, d'offrir une quantité de travail suffisante et significative (répéter beaucoup) et d'inscrire ces choix et cette quantité dans une continuité cohérente.

Définir des priorités de contenus :

- Vouloir coller au plus près des besoins et envies des étudiants pour les accompagner dans leur projet et non les formater est-il compatible avec l'organisation d'une progression didactique précise ? Est-ce au professeur ou à l'étudiant de déterminer ce qui est à travailler à tel moment ? Les réponses varient selon le niveau des écoles concernées (secondaire, professionnelle *et*/ou supérieure) et le stade de l'apprentissage, et si généralement les professeurs s'accordent pour dire que cela devrait relever d'une **décision commune**, les choses semblent souvent plus complexes. Certains professeurs se plaignent par exemple de la tendance des étudiants à se mêler de tout, à donner leur avis sur des questions de contenus sur lesquelles ils ne les considèrent pas comme compétents.
- Le professeur peut être amené à devoir **gérer l'impatience des étudiants** qui voudraient parfois sauter des étapes.
- Le choix et la gestion des contenus est rendu parfois difficile du fait de l'**hétérogénéité** de niveaux, d'envies, de projets des étudiants.
- Les représentations des professeurs quant au **pouvoir de l'apprentissage ou à celui du don** peuvent amener à des choix et à des attentes très différentes.
- Former un artiste de cirque suppose de lui permettre **d'acquérir un haut niveau technique et un haut niveau artistique. Comment articuler ces deux dimensions ?** Faut-il les traiter séparément ou conjointement ? De façon successive, parallèle ou simultanée ? Faut-il les hiérarchiser dans un sens ou dans l'autre selon le type ou le niveau de l'école ? Ces différentes questions amènent des réponses différentes, parfois contradictoires et constituent très certainement une des principales sources de tensions, de difficultés et de controverses. Lors de la session de formation INTENTS à Londres (2014) une discussion s'est développée à propos des apprentissages interdisciplinaires. Il en ressort qu'un travail conjoint avec un spécialiste de la discipline est nécessaire pour permettre d'intégrer les contraintes de celle-ci. Pour autant la question de la possibilité de dépasser ces contraintes fait toujours débat à ce jour.
- Une autre tension s'est faite jour concernant les **rôles respectifs du professeur et de l'étudiant dans le travail d'articulation technique/artistique** : est-ce au professeur d'organiser cette articulation ou cela relève-t-il de la responsabilité du futur artiste, dans le sens d'une construction d'un langage artistique propre ?

Répéter, offrir une quantité significative de temps d'apprentissage :

– La répétition peut être envisagée sous deux angles différents. Celui de **la répétition par le professeur des consignes, des explications**. Si répéter, « *rabâcher* » semble alors « *faire partie du métier* », certains professeurs y voient néanmoins le risque qu'une lassitude s'installe à devoir sans cesse redire les mêmes choses aux mêmes personnes. L'autre aspect de la **répétition est celui relatif à l'activité de l'étudiant** : combien de fois répète-t-il cet exercice, cette figure ? Le temps « offert » permet-il un nombre suffisant de répétitions permettant d'accéder à une maîtrise solide et durable ?

– Le temps d'apprentissage permis par **l'organisation des études** s'avère être une importante source de tensions au sein des équipes pédagogiques. Les débats sur les volumes horaires des différents enseignements sont souvent sources de tension. Certains trouvent qu'il y a trop de temps consacré aux spécialités et pas assez aux enseignements artistiques. D'autres pensent l'inverse. Les équilibres à trouver sont souvent délicats et nécessitent une concertation et une coordination fines, avec parfois comme réponses des pratiques plus mutualisées, plus interdisciplinaires.

Organiser une continuité cohérente des apprentissages

– La question de **l'organisation du calendrier** est souvent évoquée : comment organiser l'année scolaire en alternant de façon optimale les temps d'apprentissage, les temps de spectacles (souvent nombreux) et les temps de récupération ?

– Les **alternances entre temps d'apprentissages techniques et temps de création** sont parfois critiquées par des professeurs qui y voient un obstacle à la continuité des apprentissages techniques et une perturbation de l'avancée des savoirs.

AUTONOMISER LES ÉTUDIANTS

L'autonomisation constitue un objectif central du travail du professeur et des écoles en général (incluant d'autres types d'acteurs : directeur, directeur pédagogique, directeur des études, responsable technique, médecin, etc.) comme le stipule clairement la charte « Éthique et déontologie dans l'enseignement des arts du cirque ». Cette injonction, à laquelle adhèrent volontiers les professeurs, comme nous le confirment leurs discours, ne vas pas sans susciter des difficultés de mise en œuvre, des tensions voire des controverses au sein de la profession.

Nous en avons recensé huit principales.

– **Controverse 1. Réussir** et **comprendre**. Autonomiser l'étudiant suppose de ne pas se contenter de l'aider à réussir, il doit aussi comprendre. Ce professeur l'exprime de la façon suivante : « *je ne veux pas seulement qu'elle sache faire, je veux aussi qu'elle comprenne ce qu'elle fait et ce qu'il faut faire, c'est important pour elle et pour la suite de sa carrière* ». On pourrait y voir une référence au psychologue Piaget et à son ouvrage Réussir et Comprendre (1974) selon lequel, si la réussite est indépendante de la compréhension, cette dernière est la condition du réinvestissement dans d'autres situations. En cela, le travail de compréhension constitue un moyen d'autonomisation. Or l'indicateur de compréhension est la prise de conscience et cette dernière est parfois délicate à obtenir dans un domaine d'activités où sont mises en jeu des actions motrices complexes et d'exécution souvent très rapide. Pour cela les professeurs mobilisent divers outils et moyens comme le questionnement sur les sensations, la comparaison de ces dernières avec des feed-back externes, l'auto-évaluation des actions réalisées, les feedback vidéo etc.

– **Controverse 2. Faut-il former des auteurs ou des interprètes ?** Les débats à ce sujet auxquels nous avons assisté n'ont pas tranché la question et l'on peut faire l'hypothèse que l'on est en présence d'une véritable controverse professionnelle**.** Nous avons surtout identifié cette controverse dans des débats entre professeurs d'origines diverses lors des sessions de formation. Il est délicat, sur la base de ces quelques discussions de pouvoir identifier des positions très tranchées ou des écoles de pensée marquées sur ce sujet. Pour autant la question de l'équilibre entre ces deux dimensions du métier d'artiste est bien au cœur des discussions. Si les formes de création appellent souvent des contributions et une participation active des artistes, certaines écoles ont cependant décidé d'introduire dans leur programme de formation la reprise d'œuvres, considérant qu'il existe aujourd'hui un répertoire suffisamment significatif pour servir de référence culturelle.

– **Controverse 3. Faut-il partir de ce qu'est et de ce que veut l'étudiant ?** « *Il faut partir de ce qu'il est, de ce qu'il sait, de ce qu'il veut, s'adapter à son profil, à son style* » nous dit ce professeur de jonglage. Si les professeurs sont unanimes pour participer à la construction de l'artiste à partir de ce qu'il est, certains sont moins radicaux quant au fait de l'accompagner dans ce qu'il veut faire. Ils évoquent ainsi la question de la maturité ou le manque de curiosité qui pourrait amener des étudiants à s'enfermer dans des mondes ou des univers « *connus*, *confortables et sécurisants* », empêchant l'ouverture à d'autres possibles. En cela, l'accompagnement préconisé, pourrait consister aussi à ne pas toujours rester en appui mais à proposer et à bousculer l'étudiant. L'équilibre entre une attitude d'appui et une attitude proactive voire directive est parfois délicat à trouver pour les professeurs.

– **Controverse 4.** Les professeurs insistent beaucoup sur la nécessité **d'inciter les étudiants à adopter des postures d'écoute et d'ouverture**. Or, certains profils d'étudiants mettent cette ambition en difficulté : ce professeur, en commentant une séance de bascule, se demande comment faire pour « *les amener à mieux écouter le professeur et à moins donner systématiquement leur avis sur tout(ils pensent savoir beaucoup de choses, tout le monde s'en mêle et donne son avis*) *et arriver à leur faire comprendre l'importance de regarder les autres et d'écouter les retours sur les actions des autres* » (source de progrès dont n'ont pas conscience certains étudiants).

– **Controverse 5.** Le travail d'autonomisation pose également, au sein d'une école, la question des **dimensions formelles et informelles du processus d'apprentissage**. Quelle place accorder aux temps informels ? Certains s'inquiètent du caractère accidentogène des temps libres que des étudiants utilisent sans véritable discernement et rigueur. D'autres considèrent qu'on ne peut rendre autonomes des étudiants en permanence sous contrôle. Là encore, si l'importance des temps informels dans la construction de l'autonomie des étudiants est très largement admise, l'équilibre entre ces deux dimensions et leur articulation pose souvent question au sein des écoles. Mais, travailler à cette articulation, n'est-ce pas transformer l'informel en formel ? Quelques pistes ont pu être observées notamment autour de l'organisation des espaces au sein de l'école, des différents temps et de l'environnement qui peuvent constituer des stimuli pour favoriser les échanges et partager une culture des apprentissages entre étudiants. Certaines écoles autorisent une pratique libre en laissant les installations disponibles pour les étudiants avec plus ou moins de règles ou consignes restrictives (notamment en matière de sécurité dans des disciplines acrobatiques : jamais seul ; ne pas tenter certaines difficultés…). Parfois ces règles évoluent en fonction d'événements particuliers comme des blessures notamment pouvant aller jusqu'à l'interdiction totale de pratiquer certaines activités sans encadrement. Il faut cependant préciser que cette mise à disposition est souvent empêchée par une très forte occupation des installations pour les diverses autres activités de l'école (loisirs notamment). La mise à disposition de ressources bibliographiques ou vidéographiques et d'espaces de lecture et de visionnage sont les plus courants.

– **Controverse 6. Faire faire, montrer, faire prendre conscience, expliquer** ? Cette question des manières d'intervenir pour le professeur sur les apprentissages des étudiants s'est invitée dans un débat lors d'une session de formation. Elle s'est traduite par l'interrogation suivante : faut-il expliquer ou faire sentir ? Ou les deux ? Une controverse s'est alors développée à propos de l'utilité ou de l'importance d'expliquer aux étudiants ce qu'on leur demande de faire. La position de l'intervenante était la suivante : « *ce qui est important c'est que l'élève ressente son corps et le rende capable de se corriger automatiquement. Il peut aller plus tard vers la théorie s'il le souhaite. Mais le cirque ce n'est pas théorique !* ». Selon elle, certains étudiants sont en mesure d'aborder les éléments théoriques d'emblée mais cela est lié à leur parcours et de façon générale, aborder la théorie en début d'apprentissage serait contre-productif. Elle parie sur la mémoire sensorielle du corps et sur le processus d'automatisation. Certains participants ont cependant témoigné leur désaccord avec cette position.

– **Controverse 7. Maître ou accompagnateur ? La question de la dépendance au professeur**. Si certains professeurs disent vouloir « *laisser une trace* » chez l'étudiant, il n'en reste pas moins que pour l'immense majorité des professeurs rencontrés cette trace doit être celle d'une personne qui a permis l'émancipation et la construction de soi. Mais au-delà de cette déclaration de principe, la réalité quotidienne des pratiques d'enseignement/apprentissage avec son cortège de conceptions techniques, de méthodes, de modèles d'arrière-plan et les témoignages des étudiants et anciens étudiants montrent que ceux-ci sont tous en partie déterminés par les enseignements auxquels ils ont été confrontés et par les rencontres qu'ils ont faites à ces occasions. Subir une influence est-il assimilable à une dépendance ? A partir de quel niveau ou quel type d'influence celle-ci rend-elle dépendant ? Plusieurs professeurs nous ont expliqué qu'ils ont été fortement influencés par un professeur marquant, que ce soit au niveau de la philosophie du métier d'artiste ou de professeur, des valeurs ou des méthodes d'enseignement utilisées. Nous avons cru déceler une forme d'ambivalence dans le rapport au maître : entre reconnaissance d'une influence certaine, parfois très forte et souci de construction d'une identité propre. Une fois encore, le professeur se retrouve à se déplacer sur un chemin de crête étroit, devant faire preuve de vigilance pour ne pas tomber d'un côté ou de l'autre du chemin, celui du maître ou celui du simple spectateur. Sans aucun doute, le travail très personnalisé (beaucoup de situations de cours avec un ou deux étudiants) n'est pas étranger au fait que cette question est très prégnante dans ce milieu, comme elle l'est dans d'autres formations artistiques très individualisées.

– **Controverse 8. La sphère privée : espace interdit ou connaissance utile ?** Plusieurs professeurs ont évoqué des situations délicates relatives à l'irruption de la vie privée des étudiants dans les échanges avec ces derniers : aveux plus ou moins explicites de problèmes personnels, affectifs, matériels, de santé… Ces professeurs, tout en ayant conscience de la nécessité de respecter la confidentialité de ces échanges, disent ne pas avoir de certitude sur la meilleure façon d'agir et le font selon leur conscience et ce qui leur semble relever du bon sens.

PRENDRE SOIN DES ÉTUDIANTS

Cette préoccupation, fortement présente dans les discours spontanés, les écrits plus institutionnels comme le travail MAILLONS 03 sur les questions de l'accompagnement de l'étudiant sous des aspects juridiques, sociaux, psychologiques, de santé et artistique, et clairement identifiable dans les pratiques renvoie à la fois à la **dimension corporelle** (il s'agit de prendre soin du corps des étudiants, le préparer, le préserver, le développer), à la **dimension psychologique** (permettre aux étudiants de développer l'estime de soi, la confiance en soi et en son avenir) et à la **dimension sociale** (faciliter l'intégration).

Ces trois dimensions de la santé, au sens que lui donne l'OMS, sont toutes avancées régulièrement par les professeurs qui disent par exemple vouloir « développer une approche plus holistique de l'élève », « *l'aider à se former à la fois en tant qu'artiste et en tant que personne* » ou encore « *prendre soin des élèves* ». Prendre soin du corps des étudiants c'est donc à la fois préparer ce dernier à subir des charges de travail importantes (importance de la préparation physique, diversement envisagée dans les écoles que nous avons visitées), des exercices complexes et parfois des accidents, et le préserver lorsqu'il est en situation de rupture ou de fatigue excessive. La difficulté dont font part les professeurs est de **savoir à partir de quand et à partir de quels indices ajuster le travail voire l'arrêter** pour ne pas compromettre la suite du cursus. Si certaines écoles ont entamé un travail de recherche sur l'évaluation des effets liés aux charges physiologiques (cf. travaux de François Prince à l'école nationale de cirque à Montréal), dans la plupart des cas, les professeurs doivent se fier à leur connaissance des étudiants, aux indices qu'ils pourront

prélever sur les comportements de ces derniers et/ou sur les échanges qu'ils pourront avoir avec eux. Prendre soin du corps des étudiants c'est aussi assurer leur sécurité (cf. surpra partie 6).

– Prendre soin de l'état psychologique de l'étudiant relève parfois de pratiques qui vont au-delà des postures ou des attitudes habituelles. **Certaines situations psychologiques nécessitent parfois des compétences que n'ont pas les professeurs** (qui ne sont pas des thérapeutes) et qui ne sont pas forcément présentes au sein de l'école. Certains professeurs se déclarent parfois démunis, du fait de la complexité de la situation et de leur absence de formation psychologique (sauf parcours particuliers de certains professeurs que nous avons rencontrés).

– Prendre soin de la socialisation et de la sociabilité des étudiants relève également du quotidien des professeurs. A travers leurs pratiques d'enseignement (travaux de groupes, entraide, co-évaluations et co-analyses etc.) ils mobilisent ces dimensions. Ils les mobilisent également dans les rencontres qu'ils organisent avec d'autres écoles, des artistes, du public etc. Certains tentent d'instaurer un climat relationnel dense et convivial dans l'école en facilitant et encourageant les relations entre étudiants et différents professeurs, entre étudiants et autres personnels de l'école (restaurant etc.). Ils proposent pour cela de travailler dans un environnement très ouvert (autres personnels, touristes) notamment aux autres professeurs (utilisation des intervalles entre les cours, favorables aux échanges et interventions diverses) et aux autres étudiants. Certains vont même jusqu'à investir les espaces informels pour organiser des événements, des rencontres, souvent avant tout conviviaux. Pourtant, certains professeurs s'interrogent sur la pertinence et la légitimité de s'impliquer au-delà des heures de cours et des réunions institutionnelles dans des événements informels. Ils questionnent d'une certaine façon le périmètre de leurs missions.

CARRIÈRE PROFESSIONNELLES ET CONDITIONS DE TRAVAIL

Les situations souvent précaires, non garanties par un statut ou une qualification ainsi que les parcours en multi activité (*cf.* partie 4) amènent les professeurs à exprimer souvent leurs préoccupations quant à leur situation ou à leur évolution professionnelle.

– Certains professeurs expriment leur **difficulté à mener de front une activité d'enseignement et une activité d'artiste**, tout en considérant que la carrière d'artiste nourrit fortement celle des professeurs, et inversement.

– Des professeurs ont exprimé leur **inquiétude quant à l'usure de leur corps** dans un métier où ce dernier peut être amené à rester sollicité de manière importante (notamment dans l'assurage ou la parade). Certains professeurs qui usent abondamment de la démonstration s'interrogent sur leur capacité à enseigner aussi efficacement avec un corps vieillissant.

– Certains professeurs s'interrogent quant à la **possibilité d'échapper à la lassitude** dans une activité où il faut constamment répéter les mêmes mots, les mêmes gestes. Les formations INTENTS ont montré à quel point l'attente en termes de formation continue, d'opportunités de renouvellement des pratiques était importante. Par ailleurs les perspectives d'évolution de carrière leur semblent peu effectives (à l'exception de prises de responsabilités administratives ou pédagogiques au sein de l'école). Certains sont très intéressés par la formation de formateurs mais n'ont pas à ce jour véritablement accès à des formations y conduisant ni à un marché de la formation continue qui reste à construire.

Dans une conception dynamique et située du métier de professeur en arts du cirque et des compétences s'y développant, il nous paraît intéressant, à ce stade de la réflexion, de tenter de dépasser la simple description de l'activité et des contextes pour envisager les potentialités qu'offrent les milieux de travail (les écoles de cirque professionnelles) en termes d'apprentissages et de développement pour les professeurs. En effet, l'expression et l'évolution des compétences est indissociable des contextes dans lesquels elles sont mobilisées. Ces contextes sont constitués de contraintes et de ressources qui ont potentiellement la possibilité de stimuler des adaptations, l'apprentissage de nouvelles façons de faire voire de provoquer du développement professionnel.

Quelques pistes de réflexion peuvent être proposées aux écoles :

– Les contraintes du milieu de travail (objectifs, organisation, horaires…) sont-elles acceptables ? Nous les considérons comme acceptables du point de vue de l'apprentissage/développement des professeurs si d'une part elles sollicitent et impliquent l'adaptation de l'activité du professeur et si d'autre part elles sont surmontables avec les ressources que celui-ci est prêt à engager (temps, énergie, réflexion etc.).

– Le milieu de travail est susceptible de favoriser l'apprentissage/développement si le professeur dispose de marges de manœuvre dans la réalisation de son travail (liberté pédagogique notamment) qui permettent l'émergence de pratiques novatrices et l'affinement des solutions trouvées.

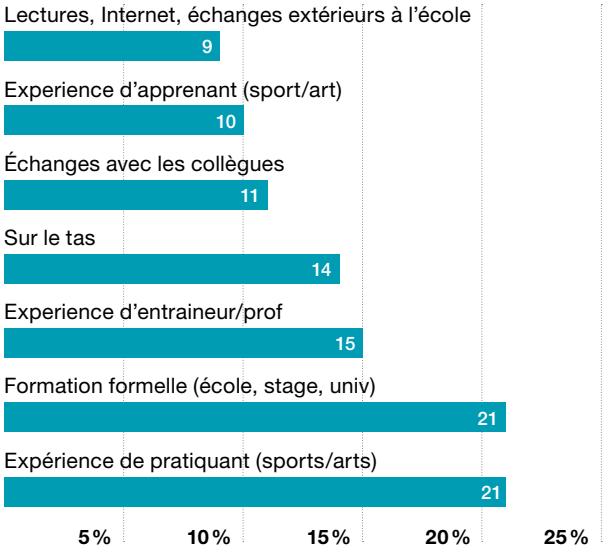
– Enfin, si le professeur a la possibilité d'influer sur son environnement de travail, de le marquer de son empreinte il sera plus à même d'enclencher des processus d'apprentissage/développement.

>>> Par définition, les compétences individuelles se mobilisent en situation.
Les contextes d'activité sont donc des dimensions importantes dans la professionnalisation des professeurs, mais aussi des écoles et plus loin du secteur. La question des compétences attendues par les écoles de cirque professionnelles doit donc être mise en discussion localement, en fonction des contextes.

Quelles ressources professionnelles ?

Pour faire face à ces controverses professionnelles, les professeurs rencontrés puisent dans une pluralité de ressources pour réaliser leurs activités (figure 23) Issus d'autres métiers (Voir Partie 4. Parcours et profils des professeurs en arts du cirque), ils ont dû construire une nouvelle pratique professionnelle, en s'appuyant sur des compétences et des talents acquis précédemment et sur l'activité de travail elle-même.

RESSOURCES PROFESSIONNELLES CITÉES PAR LES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE
RÉPONSES CUMULÉES, N= 178 - SAVOIRS 01, 2017



Les formations formelles, même si elles sont connexes (artistes de cirque ou enseignant/entraîneur sportif) sont des ressources importantes pour l'activité. Qu'il s'agisse de formations longues ou courtes, elles alimentent les contenus et l'organisation des enseignements. Toutefois, l'essentiel des ressources évoquées concernent l'informel. Elles s'inscrivent dans une double temporalité : les expériences antérieures et les pratiques actuelles.

– **Les expériences personnelles antérieures** (avoir éprouvé le mouvement, la scène, avoir expérimenté la transmission, avoir été soi-même apprenant) permettent aux professeurs de se construire des repères, de mieux saisir et comprendre les processus d'apprentissage. Ainsi, ils évoquent leurs expériences de pratiquant, que ce soit en sport, en cirque ou dans les arts voisins comme une ressource essentielle pour l'enseignement. Elles permettent de transmettre des émotions, des sensations qui sont difficilement verbalisables.

– **Apprendre le métier en situation de travail**. Nombreux sont également ceux qui disent avoir appris en faisant, « en même temps que les élèves » et qui soulignent l'importance des échanges avec les collègues, le plus souvent informels : on échange sur un étudiant, un exercice dans un couloir, au moment du repas, etc… D'où l'importance de l'aménagement du milieu de travail mentionné plus haut.

– **Apprendre le métier en dehors du travail**. Grâce à des lectures, des recherches personnelles, des échanges avec des personnes qui ne sont pas des collègues de travail, la réflexion sur le métier avance. Moins souvent évoquées, ces ressources alimentent toutefois la veille et l'autoformation. Par exemple, les professeurs interrogés sont tous très assidus sur Internet qui représente, nous disent les plus anciens, une « nouvelle » ressource riche et inépuisable, sur les innovations en termes de figures, de mouvements, ou d'apprentissages.

››› Relever les ressources mobilisées par les professeurs pour exercer leur métier permet d'alimenter les perspectives de formation que vise un référentiel de compétences.

Les besoins de formation évoqués

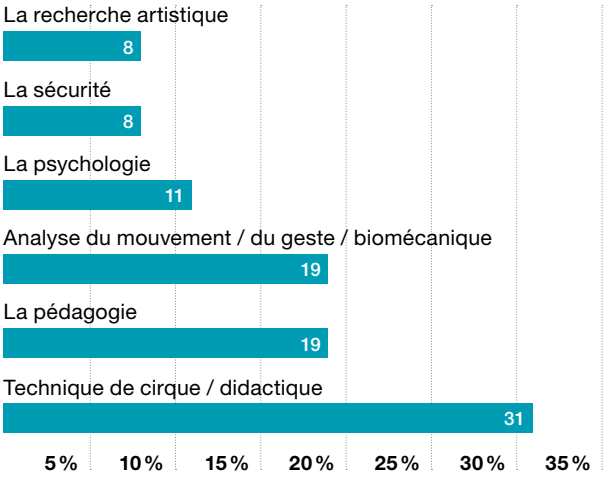
Pour ce qui concerne la forme que pourrait prendre une formation continue pérenne, les professeurs interrogés plébiscitent les échanges de pratiques entre pairs. Ils citent les sessions européennes du projet INTENTS comme des lieux de partage particulièrement fructueux.

Les attentes en termes de contenus sont diversifiées (figure 24). Les techniques de cirque et les didactiques s'y afférant sont les premières demandes, mais les apports plus transversaux sont également évoqués, par exemple en analyse du mouvement, en pédagogie, en psychologie, etc. Les effectifs de réponse ne permettent pas de distinguer ces demandes en fonction de l'ancienneté ou de l'origine professionnelle. Toutefois, on peut relever que les plus jeunes dans le métier expriment des besoins plus techniques (techniques de cirque, didactique), tandis que les plus anciens privilégient des attentes plus transversales (pédagogie, recherche artistique).

FIGURE 24

BESOINS DE FORMATION DÉCLARÉS PAR LES PROFESSEURS EN ARTS DU CIRQUE

RÉPONSES CUMULÉES, N = 35 - SAVOIRS 01, 2017



>>> Les besoins de formation continue exprimés ici sont des pistes pour développer de futurs dispositifs de formation intra ou inter-écoles.

Synthèse et perspectives

UN CONTEXTE ÉVOLUTIF

Chaque école de la FEDEC a une approche pédagogique unique et dépendante de son contexte. Cette réalité nous a amené à cibler une urgence plus fondamentale : la nécessité de consulter le secteur, de nous entretenir pour la première fois avec les professeurs et avec des équipes de chercheurs et de spécialistes des questions de qualifications et de compétences, pour identifier nos multiples situations de travail et définir un cadre européen spécifique de compétences pour les professeurs dans le domaine de l'éducation aux arts du cirque. Ce référentiel de compétences constitue un outil de développement pour nos écoles et pour toute la profession de professeurs en arts du cirque, qu'ils soient permanents ou intervenants.

UN SECTEUR INNOVANT

Le métier de professeur en arts du cirque est en constante évolution. Il évolue vite, au rythme des développements et des innovations artistiques et pédagogiques, des attentes des publics, des innovations des agrès, des scènes, des lieux, des technologies de l'information, de la vidéo, des mobilités internationales. Il évolue donc en parallèle aux nouveautés qui émergent de la créativité infinie de l'artiste de cirque.

Le métier de professeur de cirque est avant tout un métier de l'enseignement, qui de plus se distingue par de nombreuses spécificités liées à ce que représente l'enseignement d'un art vivant aussi diversifié.

L'étude menée pour obtenir ce document aura démontré que ce métier est exercé par des professionnels aux parcours extrêmement divers et pluridisciplinaires.

Des équipes et des professeurs compétents

Comme tout enseignant, le professeur en arts du cirque adapte son travail notamment, selon :

- Le projet de l'établissement où il enseigne
- La situation culturelle et celle de la formation artistique du pays où il enseigne
- Le profil des étudiants qu'il rencontre
- Les niveaux d'enseignement
- La discipline, la spécialité, la matière enseignée

Comme tout enseignant, le professeur en arts du cirque prêtera attention aux éléments suivants :

- Le bien-être des étudiants
- La bonne orientation scolaire de l'étudiant
- La progression dans l'apprentissage de l'étudiant
- La clarté des instructions qu'il donne à l'étudiant et la bonne communication avec l'étudiant

Les professeurs en arts du cirque doivent néanmoins se distinguer et composer avec les nombreux caractères spécifiques liés aux arts du cirque en général comme par exemple :

- Accompagner l'émergence de la créativité de l'étudiant
- S'assurer du bien-être physique et mental de l'étudiant
- Assurer des conditions de sécurité physique et psychologique
- Connaître chaque étudiant de façon approfondie afin de garantir à chaque individu de pouvoir développer son projet en tant que futur artiste de cirque

Ce document recense de nombreuses compétences plus ou moins complexes que possède le panel de professeurs en arts du cirque consulté entre 2013 et 2017 pour l'élaboration de ce référentiel. Ce panel est représentatif de la population des professeurs en arts du cirque des formations professionnelles FEDEC en Europe sur cette période spécifique.

Nous rappelons que l'ensemble des compétences présentes dans ce document ne dresse pas la liste des compétences qu'un seul individu doit détenir pour enseigner les arts du cirque.

Il propose un référentiel européen des compétences du professeur en arts du cirque FEDEC, et à ce titre, n'entre pas dans les spécificités de l'enseignement de chaque discipline, ni ne dresse un profil attendu pour un enseignant d'une discipline.

UN OUTIL VALORISANT ET MULTIFONCTIONNEL

À qui s'adresse-t-il ?

Cet outil est destiné à être adapté au contexte national / régional (selon les diplômes, les types d'enseignements existants), et notamment sur trois niveaux :

- au niveau de l'individu (quelles compétences puis-je valoriser ? Quelles compétences puis-je développer : par le biais de la formation continue, échanges entre pairs ?)
- au niveau de l'école (quelle équipe pédagogique pour quel type de population étudiante ? et pour quel projet pédagogique de l'école ?)
- au niveau institutionnel et sectoriel tant au niveau national qu'européen (Ce métier est-il reconnu par une certification ? Puis-je mettre en place une certification ?).

D'une part, il est destiné aux enseignants / professeurs qui souhaiteraient faire un bilan de leurs compétences dans le cadre de leur activité d'enseignement, identifier les points forts et faibles pour pouvoir valoriser leur profil, approfondir les aspects qu'ils souhaiteraient améliorer.

D'autre part, il est un outil de gestion de ressources humaines et de reconnaissance de la profession. Il est destiné aux responsables pédagogiques d'une formation professionnelle en arts du cirque, comme un outil facilitant la composition d'une équipe pédagogique dont les membres seraient complémentaires.

Enfin, ce document pourra servir de support à la reconnaissance de la profession auprès des acteurs qui souhaiteraient engager ou poursuivre une démarche qualitative sur la base de données réelles provenant directement des pratiques des professeurs dans les écoles de cirque professionnelles pour, notamment :

- Proposer des offres de formation continue aux enseignants et professeurs en arts du cirque
- Faire émerger des systèmes de validation des acquis de l'expérience des professeurs actuellement en activité
- Élaborer un référentiel de formation reconnu au niveau national pour l'émergence d'une formation initiale de professeur d'arts du cirque et la reconnaissance d'une certification correspondante
- Faire émerger un diplôme de professeur en arts du cirque

UNE DYNAMIQUE DE PROJETS

Ce document fait suite à la publication interne de la FEDEC, *SAVOIRS00 Réflexions sur les compétences de la profession d'enseignant / professeur en arts du cirque et sur les besoins en formation continue* et confirme les tendances qui y figuraient.

La valeur ajoutée de SAVOIRS 01 est qu'il permet à la fois d'avoir un état des lieux précis et détaillés des compétences existantes et significatives à l'heure actuelle. SAVOIRS 01 est un outil européen qui permettra aussi de faciliter les échanges entre les écoles de cirque professionnelles ; les échanges de professeurs, la reconnaissance de leurs compétences qui induira une plus haute capacité à répondre aux besoins de formation des étudiants.

Le document est une base pour approfondir encore davantage notre connaissance des formations professionnelles en arts du cirque existantes et de nombreux points restent à explorer à l'avenir : compétences pour enseigner une discipline spécifique, histoire des écoles de cirque professionnelles, impact socio-économique de chaque école sur son territoire, parcours et carrières des enseignants etc..

Comme nous le soulignions dans SAVOIRS00, *"l'évolution des arts du cirque doit aller de pair avec l'évolution de la pédagogie et des curricula des écoles et centres de formation."* Il est, pour le réseau, indispensable d'avoir une approche globale et de mener des consultations, des études et projets à intervalles réguliers, à l'attention des professeurs, des étudiants et des directions pédagogiques, pour qu'en renforçant chaque métier, la formation des artistes de cirque soit le plus possible en accord avec les avancées du secteur en termes artistiques, techniques, éthiques et de sécurité.

Les compétences des professeurs dans SAVOIRS 01 sont donc à mettre en perspective avec

- notre étude MIROIR 01, 02 et 03 (en cours) qui sont des consultations croisées entre les employeurs, les diplômés des écoles des dix dernières années sur les compétences nécessaires à un artiste de cirque aujourd'hui et leurs parcours professionnels après l'école,
- et le projet MAILLONS qui renforce les compétences des directions pédagogiques (le dernier cycle a porté sur l'accompagnement de l'étudiant).

Cette publication est une étape dans la reconnaissance du métier de professeur. Il s'agit d'un document clé, venant du métier, des praticiens eux-mêmes. Elle est basée sur la consultation des professionnels actuellement dans les écoles, et fait état des compétences mais offre également des pistes pour une anticipation des besoins futurs en compétences. Il était important de réfléchir sur le futur car cette profession vit actuellement un renouvellement profond et le premier grand changement de génération de son histoire. Nous espérons que ce document servira de ressource pour toutes les initiatives qui feront avancer le métier dans les années à venir. Nous-mêmes resterons attentifs et ferons en sorte de suivre et d'accompagner l'évolution du métier de professeurs, dans un Art encore jeune, fragile et très dynamique.

Conscients que ce projet a été rendu possible grâce à une alliance unique d'écoles, d'organisations et d'experts, nous avons eu la chance de pouvoir compter sur eux, sur toute la durée d'un projet exigeant de trois ans, nous tenons à les remercier toutes et tous pour ce bel engagement.

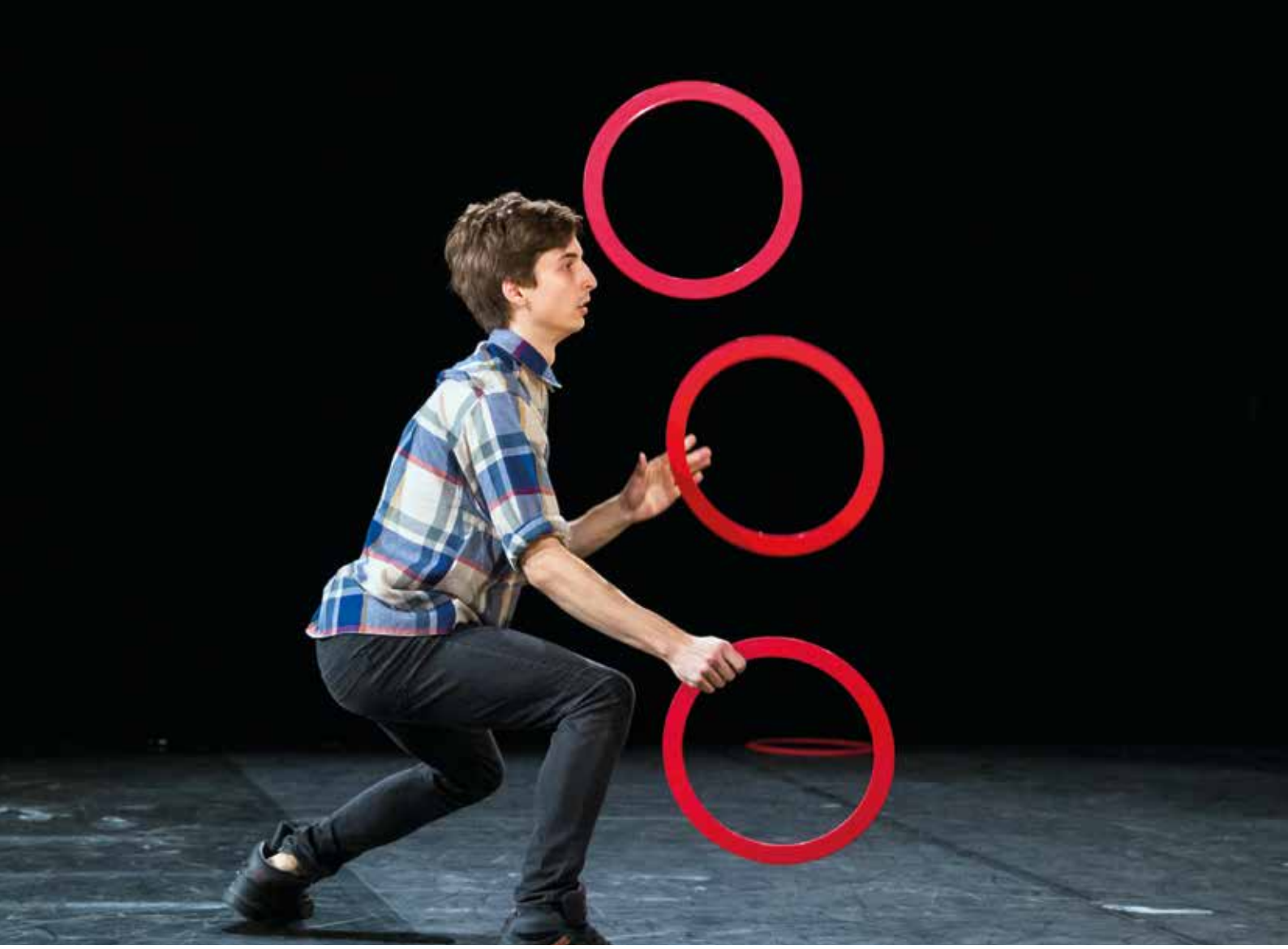
Nous sommes également fiers de pouvoir approfondir encore davantage le sujet au sein du projet REFLECT 2017-2019 dont les objectifs principaux seront :

1 La consultation du réseau et de la profession de professeur sur les nouveaux besoins en formation continue, les types de formation ainsi que l'ingénierie de formation continue

2 L'organisation de deux échanges entre pairs pour poursuivre la formation continue des professeurs : méthodes de participation pour les professeurs et favoriser l'émergence d'une communauté de professionnels

3 La diffusion et utilisation des ressources éducatives libres publiées pendant le projet INTENTS. Lancer la réflexion autour des besoins en documentation pour nourrir l'enseignement des arts du cirque, explorer les moyens de transmettre et faire vivre les outils pédagogiques et les renouveler notamment en s'ouvrant aux nouvelles technologies et nouvelles méthodes de communication

Conscients que ce projet a été rendu possible grâce à une alliance unique d'écoles, d'organisations et d'experts, nous avons eu la chance de pouvoir compter sur eux, sur toute la durée d'un projet exigeant de trois ans, nous tenons à les remercier toutes et tous pour ce bel engagement.



ANNEXES

01 Bibliographie

Abbott, A. (2001).*Time matters. On theory and method*, Chicago, Chicago : The University of Chicago Press

Bantigny L. (2010). Genèses de l'Europe, jeunesses d'Europe. Entre enchantement et détachement, Histoire @Politique. *Politique, culture, société*, N° 10

Bernardin, J. (2013). *La bienveillance en éducation.* Assises de l'éducation - St Etienne-du-Rouvray, 20 novembre, INSA de Rouen

Bjornavold, J. & Coles, M .(2010).*European Qualifications Framework Series : Note 2. Added value of national qualifications frameworks in implementing the EQF*.Luxembourg : Publications Office of the European Union

Boltanski, L. & Chiappello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Bourgeois, E. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF

Brau-Antony, S. & Jourdain, C. (2007). Comment évaluer la qualité de la formation initiale des enseignants ? In A. Jorro, *Evaluation et développement professionnel* (pp. 93-104).Paris : L'Harmattan

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques (Didactique des mathématiques 1970-1990)*. Grenoble : La pensée sauvage

Bru, M. (2009). Apports et limites de la notion de compétence dans les référentiels de formation à l'enseignement. In Y. Lenoir & M. Bru, *Quels référentiels pour la formation professionnelle à l'enseignement ?* (pp. 75-91). Toulouse : Editions Universitaires du Sud

Carroll, G. & Boutall, T. (2011). *Guide to Developing National Occupational Standards*. South Yorkshire.

Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. In *Recherche et Formation*, 64, 77-89

Clot, Y. & Fernandez, G. (2005). L'analyse psychologique du mouvement et son apport à la compréhension des troubles musculo-squelettiques. *@activités*, 2-2, 68-78

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF

Cometti, G. (2005). *L'échauffement*. Centre d'expertise de la performance, Dijon.

Cordier, M. (2015). Professionnalisation et genre dans les métiers du cirque in Perez-Roux, T. Étienne R. & Vitali J. (dir). (2016). *Professionnalisation des métiers du cirque. Des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires* (pp. 95-112). Paris : L'Harmattan

Demazière, D. & Gadéa, C. (dir) (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La Découverte

Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation.* Bruxelles : De Boeck.

European Parliament Council (2006) *RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on key competences for lifelong learning*. (2006/962/EC)

European Parliament Council (2008) *RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on the establishment of the European Qualifications Framework (EQF) for lifelong learning.* (2008/C 111/01)

European Parliament Council (2009) *RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)*. (2009/C 155/02)

European Union, several authors (2011) *European Qualifications Framework Series : Note 4. Using learning outcomes.* Luxembourg : Publications Office of the European Union.

FEDEC (2012). *Charte éthique et déontologique de l'enseignement des arts et du cirque*. MAILLONS01

Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck

Garcia M-C. (2011).*Artistes de cirque contemporain*. Paris : La Dispute, 2011

Garcia M-C (2015), Approche critique de l'observation de dispositions genrées. *SociolgieS [En ligne]*.

Guy J.-M. (2001).*Avant-garde, Cirque ! Les arts de la piste en révolution*, Paris, Éditions Autrement.

Jacob, P. (2012). *Le Québec sur la planète cirque*, Keynote address at The State of Circus Research in Quebec, a workshop held at Concordia, McGill University, and the National Circus School, Friday 21 September

Lafollie, D. (2015). Les dimensions personnelles de gestion du risque d'étudiants en écoles supérieures de cirque : une étude exploratoire. *Ejrieps*, 35, 3-37

Legendre F. (2014), La transmission de la gestion du risque dans les écoles supérieures de cirque en France. *SociologieS*. Dossiers, La transmission du métier, mis en ligne le 07 mars 2014. URL : http://sociologies.revues.org/4554

Lenoir, Y. (2010). Curriculum de formation, référentiel de formation et référentiel professionnel. In Y. **Lenoir & M. Bru**, *Quels référentiels pour la formation professionnelle à l'enseignement ?* (pp. 93-123). Toulouse : Editions Universitaires du Sud

Leroux L.P. & Batson C.R. (Ed.) (2016). *Cirque Global. Quebec's Expanding Circus Boundaries*, Montréal, Québec : McGill-Queen' University Press

Lichtenberger, Y. (1999). Compétences, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation-Emploi*, CEREQ, 67, 93-106

Maleval-Lachaud, M. (2010). *L'émergence du Nouveau cirque, 1968-1998*. Paris :L'Harmattan.

Mamidenna, S. (2009).Use of Portfolios in a Soft Skills Course.*ICFAI Journal of Soft Skills*. 3-1, 7-17.

Mauger, G. (dir) (2007). *Droits d'entrée. Modalités et conditions d'accès aux univers artistiques*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme

Mayen, P., Métral, J.-F. & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. *Recherche et Formation*, 64, 31-44

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie.* Paris : ESF

Mieusset, C., **Brau-antony, S**. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation du Québec*. vol. 42, n°2, 2016, p. 149-173

Noddings, N. (1992). In defense of carin. *The journal of clinical Ethics*, 3,15-18

OCDE (2016). *Les compétences au service du progrès social. Le pouvoir des compétences socio-affectives*

OMS (1993).*Life skills education for children and adolescents in schools*

OMS (2001).*Life skills approach to child and adolescent healthy human development*

Paquay, L. (2005). Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ? *Recherche et Formation*, 50, 55-74

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes.* Paris : PUF

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan

Paul, M. (2009a). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et Formation*, 62, 91-107

Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 13-63

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF

Potdevin, F. ; Bernaert, F. ; Huchez, A. & Vors O. (2013). Le feedback vidéo en EPS : une double stratégie de progrès et de motivations. Le cas de l'Appui Tendu Renversé en classe de 6ème, *eJRIEPS*, 30, 51-80.

Réto, G. (2016). Le caring, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? Éducation et socialisation [En ligne], 40, mis en ligne le 01 février 2016. URL : http://edso.revues.org/1504 ; DOI : 10.4000/edso.1504

Retour, D. &Krohmer, C. (2006). La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences.In Defelix, C., Klarsfeld, A. &Oiry, E., *Nouveaux regards sur la gestion des compétences* (pp. 139-173). Paris : Vuibert

Rey, B. (2009). Que peut-on faire d'un référentiel de compétences professionnelles d'enseignants ? **In Y.**

Lenoir & M. Bru, *Quels référentiels pour la formation professionnelle à l'enseignement ?* (pp. 195-227). Toulouse : Editions Universitaires du Sud

Roberts, T. (2014). Le réseau des écoles européennes. *in* Richard Étienne, Jean Vinet & Josiane Vitali (Dir.), *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?* (pp. 99-104). Paris : L'Harmattan

Salamero, E. (2009). *Devenir artiste de cirque aujourd'hui : espace des écoles et socialisation professionnelle.* Université de Toulouse : thèse non publiée

Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique, ou un métier de Philosophe*. Toulouse : Octarès

Serres, G. & Moussay, S. (2014). *Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? État de l'art. Conférence de consensus-dissensus : former les enseignants au XXIe siècle.* Chaire UNESCO. Lyon

Sizorn, M. (2014). Le cirque à l'épreuve de sa scolarisation. Artification, légitimation…

normalisation ? *Staps* 2014/1 (n° 103), p. 23-38

Sizorn, M. & Lefevre, B. (2003). Transformation des Arts du Cirque et identités de genre. *Staps,* no 61, pp. 11-24

Stehly, G. (1920), *L'acrobatie et les acrobates*. Paris, Librairie Ch. Delagrave

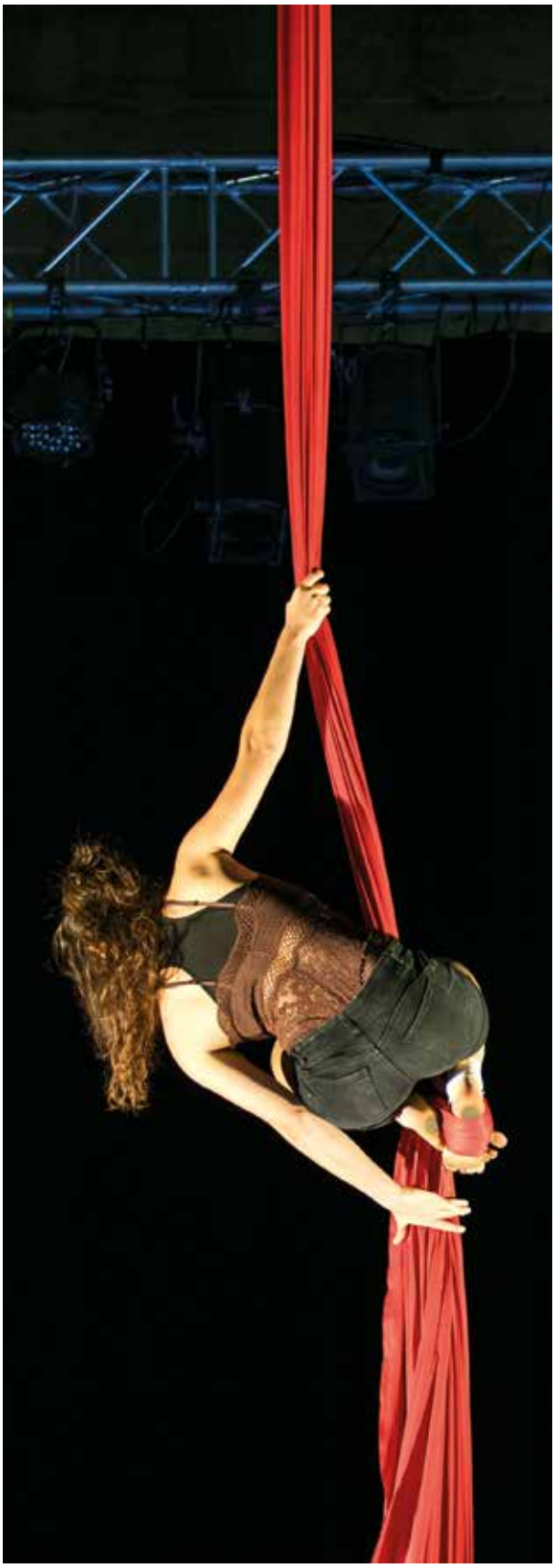
Swinnen, S.P., Lee, T.D., Verschueren, S., Serrien, D.J. &Bogaerds, H. (1997).Interlimb coordination learning and transfer under different feedbacks conditions. *Human Movement Science*, 16, 749-785.

Tait, P. (2006). *Circus Bodies : Cultural Identity in Aerial Performance*. Oxan (Australie) : Routlegdge

Van der Maren J.-M. &Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherche qualitative : recherches comparatives*, hors série, 7, 42,63

Vergnaud, G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. In P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 219-234). Paris : Dunod

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison : Editions Liaisons



02 Relation entre les 19 unités d'acquis d'apprentissage, les compétences des situations de travail, les 7 compétences clefs de SAVOIRS00 et les compétences clefs européennes pour l'EFTLV*

UNITÉS D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE	COMPÉTENCES DES SITUATIONS DE TRAVAIL	COMPÉTENCES CLEFS SAVOIRS00	COMPÉTENCES CLEFS POUR L'EFTLV (LLL) EUROPÉENNES
U_01	S1-C1 / S1-C2 / S1-C3 / S1-C4 / S1-C5 / S1-C6 / S3-C2	S1 / S2 / S6	LLL1 / LLL2 / LLL3
U_02	S1-C1 / S1-C2 / S1-C3 / S1-C4 / S1-C5 / S1-C6 / S3-C2	S1 / S2 / S7	LLL1 / LLL2 / LLL3 / LLL4 / LLL8
U_03	S1-C1 / S1-C2 / S1-C3 / S1-C4 / S1-C5 / S1-C6 / S3-C2	S1 / S2 / S4 / S5 / S6	LLL1 / LLL2 / LLL8
U_04	S1-C1 / S1-C2 / S1-C3 / S1-C4 / S1-C5 / S1-C6 / S3-C2	S1 / S2 / S4 / S5 / S6	LLL1 / LLL2 / LLL3 / LLL4 / LLL7 / LLL8
U_05	S2-C1 / S2-C2 / S2-C3 / S6-C1 / S6-C2 / S6-C3	S1 / S3 / S6	LLL1 / LLL2 / LLL4
U_06	S3-C3	S1 / S6	LLL1 / LLL2 / LLL4
U_07	S2-C4 / S2-C5	S1 / S6	LLL4 / LLL7
U_08	S3-C1	S1 / S3 / S6	LLL1 / LLL2 / LLL4
U_09	S1-C1 / S1-C2 / S1-C3 / S1-C4 / S1-C5 / S1-C6 / S3-C2 / S4-C1 / S4-C2 / S4-C3 / S4-C4 / S4-C5 /	S1 / S2 / S3 / S4 / S5 / S7	LLL1 / LLL2 / LLL4 / LLL6 / LLL7 / LLL8
U_10	S1-C1 / S1-C2 / S1-C3 / S1-C4 / S1-C5 / S1-C6 / S3-C2 / S4-C1 / S4-C2 / S4-C3 / S4-C4 / S4-C5	S1 / S2 / S7	LLL1 / LLL2 / LLL3 / LLL4 / LLL6 / LLL7
U_11	S4-C1 / S4-C2 / S4-C3 / S4-C4 / S4-C5	S2 / S3 / S5	LLL1 / LLL2 / LLL4 / LLL6 / LLL7
U_12	S4-C1 / S4-C2 / S4-C3 / S4-C4 / S4-C5	S2 / S3 / S7	LLL1 / LLL2 / LLL4 / LLL6 / LLL7
U_13	S4-C1 / S4-C2 / S4-C3 / S4-C4 / S4-C5	S2 / S3 / S7	LLL1 / LLL2 / LLL6 / LLL7
U_14	S5-C1 / S5-C2 / S5-C3 / S7-C1 / S7-C2	S3	LLL1 / LLL2
U_15	S8-C1a / S8-C1b / S8-C1c / S8-C2	-	LLL5 / LLL8
U_16	S4-C1 / S4-C2 / S4-C3 / S4-C4 / S4-C5 / S5-C1 / S5-C2 / S5-C3 / S7-C1 / S7-C2 / S8-C1b / S8-C2	S2 / S3 / S5 / S6 / S7	LLL1 / LLL2 / LLL3 / LLL4 / LLL6 / LLL7 / LLL8
U_17	S2-C1 / S2-C2 / S2-C3 / S2-C4 / S2-C5 / S6-C1 / S6-C2 / S6-C3 / S7-C1 / S7-C2 / S8-C1a / S8-C1c / S8-C2	S1 / S3 / S6 / S7	LLL1 / LLL2 / LLL3 / LLL4 / LLL6 / LLL7 / LLL8
U_18	S3-C1 / S3-C2 / S3-C3	S1 / S3 / S6 / S7	LLL1 / LLL2 / LLL3 / LLL4 / LLL7 / LLL8
U_19	-	S7	LLL3 / LLL4 / LLL7

* Éducation et Formation au Long de la Vie, voir glossaire

COMPÉTENCES CLEFS SAVOIRS00*

S1. COMPÉTENCES EN PÉDAGOGIE DES ARTS DU CIRQUE

Capacité à fixer des objectifs éducatifs adaptés aux possibilités du groupe et de chaque étudiant

S2. COMPÉTENCES POUR L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉTUDIANT

Une des composantes de l'enseignement conduisant l'étudiant de la connaissance de soi à l a construction de la personne et de l'artiste

S3. COMPÉTENCES DE TRAVAIL EN ÉQUIPE OU D'INTÉGRATION DANS UNE ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Développement d'une réflexion pédagogique dans le cadre d'un projet et une équipe pédagogique

S4. SAVOIRS EN SPÉCIALITÉS DE TECHNIQUE DE CIRQUE

Connaissance, expertise et maîtrise d'une ou plusieurs techniques de cirque

S5. COMPÉTENCES ARTISTIQUES

Connaissance des arts du cirque et d'autres formes d'arts et la maîtrise de la transmission des différents savoirs

S6. CONNAISSANCES DES RÈGLES DE SÉCURITÉ ET DES ACCROCHAGES

Connaissance et pratique des règles de sécurité et d'accrochages au cours de toutes les étapes du travail d'enseignement, de création ou de représentation

S7. COMPÉTENCES PÉRIPHÉRIQUES

Connaissances, compétences annexes et complémentaires aux compétences clés de la profession

* FEDEC (2011) SAVOIROO Réflexions sur les compétences de la profession d'enseignant / professeur en art du cirque et sur les besoins en formation continue

03 **Glossaire des notions clefs**

ACQUIS D'APPRENTISSAGE

L'ensemble des savoirs, aptitudes et/ou compétences qu'un individu a acquis et/ou est en mesure de démontrer à l'issue d'un processus d'apprentissage.

FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE (FPC) / FORMATION CONTINUE / FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

La formation professionnelle continue permet d'acquérir de nouvelles compétences durant sa vie active pour le retour ou le maintien dans l'emploi et pour sécuriser ou optimiser les parcours professionnels. Elle s'adresse aux demandeurs d'emploi comme aux salariés, aux jeunes comme aux adultes à travers divers dispositifs. (Source de-metier.fr)

FORMATION EN COURS D'EMPLOI

Forme de FCP. Formation rémunérée suivie au cours d'une période de travail effectif.

EVALUATION DIAGNOSTIQUE

Réalisée au début d'un module de travail, elle permet de situer le niveau de l'étudiant et de mieux connaître ses compétences ou difficultés.

EVALUATION SOMMATIVE

Son but est d'évaluer l'apprentissage des étudiants à la fin d'une unité d'enseignement en le comparant à une norme ou à un point de référence.

EVALUATION FORMATIVE

Ensemble de procédures d'évaluation formelles et informelles menées par les enseignants au cours du processus d'apprentissage afin de modifier les activités d'enseignement et d'apprentissage pour améliorer les résultats des élèves. Elle implique généralement une rétroaction qualitative (plutôt que des notes) pour l'étudiant et l'enseignant, qui se concentre sur les détails du contenu et de la performance. Elle est souvent mise en contraste avec l'évaluation sommative, qui vise à surveiller les résultats scolaires, souvent afin d'en rendre compte en externe.

EVALUATION CONTINUE

Évaluation permanente non explicite mais annoncée à l'étudiant. Par exemple, la ponctualité, le niveau d'attention, d'interaction etc. sont des éléments pouvant faire l'objet d'une évaluation continue de l'étudiant.

GESTION DES PROCESSUS

Les techniques d'organisation par la décomposition en différentes étapes de réalisation d'une opération économique. (Source : Wikipedia)

APPRENTISSAGE INFORMEL

Apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant.

APPRENTISSAGE NON FORMEL

Apprentissage intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas toujours explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources), mais comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant.

APTITUDES

La capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes. Le cadre européen des certifications fait référence à des aptitudes cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) ou pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments)

COMPÉTENCE

La capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel. Le cadre européen des certifications fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.

INTERFACE

Dans l'environnement de travail, l'interface désigne un point d'interaction entre un certain nombre de systèmes ou de groupes de travail. Dans ce cas, il pourrait être défini comme la zone où un sujet touche, mais n'est pas imprégné, dans un autre sujet. Par exemple, l'interaction entre une spécialité de cirque comme l'acrobatie avec le théâtre dans une performance de cirque.

INTERSECTION

Un espace commun entre deux sujets (imprégnation): Par exemple l'utilisation de la même capacité technique dans deux spécialités: l'acrobatie et l'équilibre. La flexibilité corporelle est travaillée dans les sessions des deux spécialités: l'étudiant doit comprendre les aspects communs des différentes spécialités, ce qui peut être utile dans son projet professionnel. Les différents sujets ne sont pas des éléments indépendants.

QUALIFICATION

Résultat formel (certificat, titre ou diplôme) d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède les acquis d'apprentissage correspondant à une norme donnée et/ou possède les compétences nécessaires pour exercer un emploi dans un domaine d'activité professionnelle spécifique. Une qualification confère une reconnaissance officielle de la valeur des acquis d'apprentissage sur le marché de l'emploi ou de l'éducation/la formation. Une qualification peut conférer un droit juridique à l'exercice d'un métier (OCDE)

SAVOIRS / CONNAISSANCES

Le résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude. Le cadre européen des certifications fait référence à des savoirs théoriques ou factuels.

VALIDATION

La confirmation par une autorité compétente que les acquis d'apprentissage (savoirs, aptitudes et/ou compétences) acquis par un individu dans un contexte formel, non formel ou informel ont été évalués selon des critères prédéfinis et sont conformes aux exigences d'une norme (ou référentiel) de validation. La validation aboutit habituellement à la certification.

CERTIFICATION PROFESSIONNELLE

La reconnaissance, par une attestation matérialisée, d'une maitrise professionnelle par une autorité identifiable. (ex: diplôme délivré reconnu par un Etat). (Source : Recassa Arlette, La Formation Professionnelle, l'essentiel à connaître, Maxima Laurent Du Mesnil, 2017)

SIGLES ET ACRONYMES

SIGLE	NOM COMPLET	VILLE, PAYS
Académie Fratellini	Académie Fratellini	Paris, FR
ACaPA	Fontys Academy of Circus and Performance Art	Tilburg, NL
CAC Rogelio	Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel	Barcelone, ES
CADC Balthazar	Centre des Arts du Cirque Balthazar, Région Occitanie	Montpellier, FR
Carampa	Escuela de Circo Carampa	Madrid, ES
Chapitô	Chapitô - Escola Profissional de Artes e Oficios do Espectaculo	Lisbonne, PT
Cnac	Centre National des Arts du Cirque	Châlons-en-Champagne, FR
Codarts	Codarts Rotterdam - Circus Arts	Rotterdam, NL
Die Etage	Die Etage	Berlin, DE
DOCH	Dans och Cirkushögskolan	Stockholm, SE
ENACR	École Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois	Rosny-sous-Bois, FR
ENC Montréal	École Nationale de Cirque	Montréaln CA
ESAC	École Supérieure des Arts du Cirque	Bruxelles, BE
Imre Barross	Baross Imre Artistaképző Intézet Előadó-Művészeti Szakgimnázium	Budapest, HU
Lido	Le Lido - Centre des Arts du Cirque de Toulouse	Toulouse, FR
NCCA	National Centre for Circus Arts	Londres, UK
Nycirkusprogrammet	Nycirkusprogrammet - Cirkus Cirkör	Stockholm, SE
SAB Berlin	Staatliche Artistenschule Berlin	Berlin, DE
EFTLV	Education et Formation Tout au Long de la Vie : domaine de formation continue identifié par la Commission européenne	

REMERCIEMENTS

La FFEC - Fédération française des écoles de cirque,
la FEDEC – Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles
remercient l'ensemble des contributeurs et contributrices ayant permis
de réaliser cette étude.

La coordinatrice scientifique des deux équipes de chercheurs pour l'étude : Florence Legendre
Les chercheurs du Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP), Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA) :Stéphane Brau-Antony, Tony Froissart, Vincent Grosstephan, Delphine Lafollie, Florence Legendre, Claire Mieusset, Fabrice Thuriot

Les experts d u Ministère de l'éducation du Gouvernement de la Catalogne (GENCAT) et de l'Institut Catalan des Qualifications Professionnelles (ICQP) :
Silvia Borrell et Carles Domènech

Les membres du comité qui ont contribué à l'écriture, à la validation et au suivi régulier du développement de cette étude
Barbara Appert-Raulin et **Gérard Fasoli,** *Centre national des arts du cirque*, Châlons-en-Champagne, France,
Daniela Arendasova, *École nationale de cirque*, Montréal, Canada,
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

Les professionnels des écoles qui ont participé aux divers dispositifs de recueil et validation des données menés par les chercheurs (entretiens, visites et accueil des visites, réunions du focus group, sessions de formation, feedback et évaluations)

Les écoles et leur équipe pédagogique et administrative, ayant accueilli une visite des chercheurs

L'ensemble des partenaires du projet INTENTS pour leur participation dans le suivi, la validation de chaque étape réalisée au cours de cette étude

La FFEC et la FEDEC remercient la Commission Européenne (DG– Éducation et Culture - Programme Erasmus+), l'Agence Erasmus+France Education et Formation, dont le soutien a permis la réalisation de cette étude.

SAVOIRS 01

LA PROFESSION DE PROFESSEUR EN ARTS DU CIRQUE EN ÉCOLE PROFESSIONNELLE

VERS LA DÉFINITION D'UN RÉFÉRENTIEL EUROPÉEN DE COMPÉTENCES

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/ **Donald B. Lehn**, président jusque 2017 et **Stéphane Simonin**, président et **Danijela Jović**, coordinatrice générale jusque 2017

Relecture
Amandine André, Sophie Albasini, Barbara Appert-Raulin, Gérard Fasoli, Florent Fodella, Valérie Fratellini, Danijela Jović, Gaëlle Le Breton, Nicolas Lefebvre, Donald B. Lehn, Martine Leroy, Anne Morin, Bim Mason, Tim Roberts, Cyril Thomas, Stéphane Simonin, Alain Taillard

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

Traduction vers l'anglais: Joanne Sharpe

Traduction vers le français: Nathalie Reis, Gaëlle Le Breton

Design graphique: Signélazer

Pour citer cette publication :
Legendre F. (dir), Borell S., Brau-Antony S., Domènech C., Froissart T., Grosstephan V., Lafollie D., Mieusset C. et Thuriot F.(2018).
SAVOIRS01 : la profession de professeur en arts du cirque en école professionnelle - Vers la définition d'un référentiel européen de compétences.
Bruxelles : FEDEC, 2018.

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

Ce projet est soutenu par la Commission européenne.
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.

—

© photos: Couverture: École Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois, FR - Loïc Nys/Sileks / p.4 : Session INTENTS #2, Berlin 2016 - FEDEC
p.9 : Arc En Cirque, FR & Cirko Vertigo, IT (CIRCLE 2016) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.10 : Session INTENTS #2, Berlin 2016 - FEDEC
p.13 : National Centre for Circus Arts & Circomedia, UK (CIRCLE 2016) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.14 : Flic Scuola di Circo, IT & Codarts Rotterdam - Circus Arts, NL (CIRCLE 2016) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.24 : Circomedia, UK (CIRCLE 2015) - Ben Hopper
p.31 : Session INTENTS #3, Grugliasco 2017 - Cirko Vertigo / p.34 : École de Cirque Zôfy, CH (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa
p.41 : National Institute of Circus Arts, AU (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.45 : Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel, ES (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.50 : Fontys ACaPA, NL (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.52: Imre Baross, HU (CIRCLE 2015) - Ben Hopper / p.60 : Session INTENTS #2, Berlin 2016 - FEDEC / p.67 : École Nationale de Cirque de Châtellerault, FR & Nycirkusprogrammet, SE (CIRCLE 2016) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.68 : École supérieure des arts du cirque, BE & Le Lido - Centre des arts du cirque de Toulouse, FR (CIRCLE 2016) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.75 : ProCirk : Arc En Cirque, CADC Batlhazar & Piste d'Azur, FR (CIRCLE 2016) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.76 : École de Cirque de Lyon, FR (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.78 : École Nationale de Cirque de Châtellerault, FR & Nycirkusprogrammet, SE (CIRCLE 2016) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.82 : Flic Scuola di Circo, IT & Codarts Rotterdam - Circus Arts, NL (CIRCLE 2016) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.89 : Session INTENTS #3, Grugliasco 2017 - Cirko Vertigo
p.90 : École supérieure des arts du cirque, BE & Le Lido - Centre des arts du cirque de Toulouse, FR (CIRCLE 2016) - Christophe Trouilhet-Photolosa
p.93 : École nationale de cirque Montréal, CA (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.103 : Escuela de Circo Carampa, ES & Chapitô EPAOE, PT (CIRCLE 2016) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.104 : Session INTENTS #3, Grugliasco 2017 - Cirko Vertigo
p.109 : Le Samovar, FR (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.113 : Session INTENTS #1, Rosny-Sous-Bois 2015 - FEDEC
p.118 : Circo de las Artes, AR (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.124 : Fontys ACaPA, NL (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.132 : École de Cirque de Québec, CA & AFUK-AMoC, DK (CIRCLE 2016) - Christophe Trouilhet-Photolosa
p.135 : École de Cirque Zôfy, CH (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.137 : École nationale de cirque Montréal, CA (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa / p.141 : École de Cirque de Lyon, FR (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa
p.143 : Circo de las Artes, AR (CIRCLE 2017) - Christophe Trouilhet-Photolosa