

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DESCRIPTIVE DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES UTILISÉES
DANS LA DÉMARCHE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE
DE TROIS FORMATEURS EN CIRQUE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DANSE

PAR
MARIE-FRANCE QUIMPER

JANVIER 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

À François, pour sa présence et sa très grande patience... Merci de m'avoir accompagnée, pas à pas, dans cette aventure. Merci pour les fous rires interminables et d'avoir trouvé les mots pour calmer mes angoisses...Merci d'être ce que tu es!

Je tiens également à remercier mes deux directrices de maîtrise, Hélène Duval et Monik Bruneau, qui m'ont permis de mener à terme ce projet. Un merci tout spécial à Hélène pour sa disponibilité, sa confiance et d'avoir pris le temps d'écouter mes réflexions et de répondre à mes multiples interrogations.

Évidemment, merci aux trois formateurs artistiques qui ont participé à cette étude. Sans eux, il m'aurait été impossible de réaliser ce projet d'études. Merci pour leur générosité, leur temps et leur implication. Merci également aux artistes des formations observées qui ont accepté ma présence au cours de leur processus de recherche et d'exploration.

Merci infiniment à ma sœur Pascale, d'avoir alimenté mes réflexions et d'avoir su mettre en images les idées que je lui présentais. Merci de m'avoir consacré autant de temps et d'avoir été aussi patiente...

Et finalement, merci à ma famille, à mes amis et à tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont accompagnée et appuyée dans cette aventure.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1.La tradition circassienne : un genre à l'étroit dans une structure de transmission familiale	5
1.2.La pratique du cirque : vers un nouveau paradigme esthétique	8
1.3.À nouveaux circassiens nouvelles façons d'aborder la transmission	11
1.3.1. L'émergence de lieux de formation : un « chantier » en construction	13
1.3.2. Les changements esthétiques : une redéfinition des compétences attendues de l'artiste de cirque	16
1.4.La démarche d'éducation artistique de formateurs artistiques en cirque : un terrain à investiguer	19
1.5.La question générale de recherche et les retombées éventuelles	21
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCES	23
2.1.De l'éducation à l'éducation artistique	24
2.1.1. Définition de l'éducation artistique	25
2.1.2. Éduquer pour que l'artiste de cirque crée et interprète	27
2.2.Définition de la situation pédagogique	31
2.2.1. Rôle de l'enseignant en situation pédagogique	35

2.2.2. Définition de la stratégie pédagogique et de ses composantes	37
2.2.3. Définition de la démarche pédagogique et des concepts s'y rattachant	41
2.3. Définition des grands paradigmes en éducation	45
2.3.1. Paradigme centré sur l'enseignement	47
2.3.2. Paradigme centré sur l'apprentissage et sur l'apprenant	50
2.4. Questions spécifiques de la recherche	59
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	62
3.1. Contexte de recherche	62
3.2. Type de recherche	63
3.3. Sélection des sujets	65
3.4. Présentation des sujets et de leur contexte de formation	67
3.4.1. Premier sujet : Philippe et son contexte de formation	67
3.4.2. Deuxième sujet : Johanna et son contexte de formation	70
3.4.3. Troisième sujet : Antoine et son contexte de formation	72
3.5. Méthodes de collecte des données	73
3.5.1. L'observation participante	74
3.5.2. Entrevue semi-dirigée	77
3.5.3. Production de manuscrits électroniques	79
3.6. Analyse des données	80
3.7. Considérations éthiques	84
3.8. Limites de l'étude	85
CHAPITRE IV	
ANALYSE ET DISCUSSION DE LA DÉMARCHE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE DE PHILIPPE EN CIRQUE	87
4.1. Présentation de la démarche d'éducation artistique de Philippe	88
4.2. Analyse des données relatives aux visées et aux composantes de la stratégie pédagogique spécifiques à Philippe	90

4.2.1. Développer les capacités de recherche et d'innovation chorégraphique de l'artiste de cirque	91
4.2.2. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque	99
4.3. Analyse des données relatives à la démarche pédagogique de Philippe	117
4.4. Discussion des résultats liés au style d'enseignement de Philippe	121
4.5. Discussion des résultats liés à l'approche pédagogique de Philippe	126

CHAPITRE V

ANALYSE ET DISCUSSION DE LA DÉMARCHE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE DE JOHANNA EN CIRQUE

132

5.1. Présentation de la démarche d'éducation artistique de Johanna	133
5.2. Analyse des données relatives aux visées et aux composantes de la stratégie pédagogique spécifiques à Johanna	136
5.2.1. Développer la capacité d'introspection de l'artiste de cirque	137
5.2.2. Développer l'écoute entre les partenaires en vue de relations scéniques	145
5.2.3. Développer le potentiel créatif et les capacités d'innovation de l'artiste de cirque	150
5.3. Analyse des données relatives à la démarche pédagogique de Johanna	164
5.4. Discussion des résultats liés au style d'enseignement de Johanna	170
5.5. Discussion des résultats liés à l'approche pédagogique de Johanna	174

CHAPITRE VI	
ANALYSE ET DISCUSSION DE LA DÉMARCHE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE D'ANTOINE EN CIRQUE	181
6.1. Présentation de la démarche d'éducation artistique d'Antoine	182
6.2. Analyse des données relatives aux visées et aux composantes de la stratégie pédagogique spécifiques à Antoine	185
6.2.1. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué	185
6.2.2. Développer l'écoute et la disponibilité aux partenaires et au public par le jeu dramatique et le jeu masqué	200
6.3. Analyse des données relatives à la démarche pédagogique d'Antoine	214
6.4. Discussion des résultats liés au style d'enseignement d'Antoine	215
6.5. Discussion des résultats liés à l'approche pédagogique d'Antoine	220
CONCLUSION	225
ANNEXE A : Grille d'observation	237
ANNEXE B : Guide d'entretien 1	238
ANNEXE C : Guide d'entretien 2	240
ANNEXE D : Exemple de production de manuscrit	247
ANNEXE E : Formulaire de consentement des formateurs	248
ANNEXE F : Lettre aux formateurs	252
ANNEXE G : Contexte de réalisation de la production artistique de Philippe	254
ANNEXE H : Tableau synthèse des stratégies pédagogiques de Philippe...	255
ANNEXE I : Tableau synthèse des stratégies pédagogiques de Johanna...	259
ANNEXE J : Tableau synthèse des stratégies pédagogiques d'Antoine	263
BIBLIOGRAPHIE	268

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 2.1 : Composantes de la situation pédagogique	32
Figure 2.2 : Concepts liés au rôle de l'enseignant en situation pédagogique	37
Figure 2.3 : Interrelations entre les concepts inhérents au rôle du formateur artistique en situation pédagogique	44
Figure 2.4 : Priorité à la relation didactique dans un contexte de formation centré sur la transmission des connaissances	48
Figure 2.5 : Priorité à la relation d'apprentissage dans un contexte de formation centré sur l'apprentissage	54
Figure 2.6 : Priorité à la relation d'enseignement dans un contexte centré sur l'apprenant	56
Figure 2.7 : Types de centration privilégiée par l'enseignant en situation pédagogique	57
Figure 4.1 : Représentation de la démarche d'éducation artistique de Philippe	90
Figure 4.2 : Transposition des concepts pédagogiques à la démarche de Philippe en éducation artistique	127
Figure 5.1 : Représentation de la démarche d'éducation artistique de Johanna	135
Figure 5.2 : Transposition des concepts pédagogiques à la démarche de Johanna en éducation artistique	175
Figure 6.1 : Représentation de la démarche d'éducation artistique d'Antoine	184
Figure 6.2 : Transposition des concepts pédagogiques à la démarche de Philippe en éducation artistique	221

RÉSUMÉ

L'intégration de l'éducation artistique à la formation de l'artiste de cirque soulève des interrogations quant aux moyens utilisés par les formateurs issus de milieux artistiques divers pour développer les compétences à créer et à interpréter inhérentes au projet d'éducation artistique en cirque. Or, le peu de documentation portant sur le sujet nous amène à considérer les pratiques d'éducation artistique comme un terrain d'investigation privilégié pour étudier les réalités pédagogiques liées à cette discipline. Le but de cette étude est d'explorer les pratiques d'éducation artistique de trois formateurs intervenant auprès d'artistes de cirque afin d'en décrire la démarche et de faire l'inventaire des stratégies pédagogiques que ces derniers mobilisent. Cette étude de pratique s'inscrit dans le paradigme de recherche qualitative de type ethnographique. L'observation participante et l'entrevue semi-dirigée pré et post observation sont les outils de cueillette de données utilisés pour répondre à nos questions de recherche. La question générale de recherche est la suivante : Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs dans leur démarche d'éducation artistique auprès d'artistes de cirque?

Cette recherche s'articule autour de cinq grands thèmes : l'éducation artistique, les stratégies pédagogiques, la démarche pédagogique, les styles d'enseignement et l'approche pédagogique. Nous nous référerons au champ de la pédagogie pour expliquer les démarches d'éducation artistique des formateurs à l'étude. Ainsi, le cadre d'analyse s'articule autour des quatre composantes de la stratégie pédagogique : les visées, les objectifs pédagogiques, les activités d'apprentissage et les stratégies d'enseignement. Dans un premier temps, le déploiement des stratégies pédagogiques est présenté puis synthétisé sous forme de tableaux. Dans un deuxième temps, une lecture transversale permet de faire ressortir l'intention d'éducation artistique des formateurs. Par la suite, la discussion des résultats met en lumière les styles d'enseignement caractérisant les formateurs à l'étude ainsi que l'approche pédagogique englobant l'ensemble des choix pédagogiques.

La présente étude permet de faire ressortir différentes démarches et approches utilisées en éducation artistique en cirque. Elle contribue à faire un lien entre les concepts pédagogiques et les connaissances issues des pratiques d'éducation artistique telles qu'elles se manifestent dans le milieu du cirque. Elle propose une description de ces pratiques et des pistes de réflexion permettant de questionner et d'élaborer une démarche pédagogique.

Les mots clés : cirque, éducation artistique, formateur, formation, artiste, stratégie pédagogique, style d'enseignement, démarche et approche pédagogique.

INTRODUCTION

L'aventure de la maîtrise a commencé à l'automne 2004. Après quatre ans dans le monde du travail, je retournais sur les bancs d'école! Lorsque j'ai débuté ma formation de maîtrise en danse, je ne savais pas exactement ce que j'allais chercher et ce qu'elle pourrait m'apporter. Mais j'avais la conviction d'être au bon endroit, au bon moment! Aujourd'hui j'ai la certitude que j'ai fait le bon choix.

Durant mes quatre années sur le marché du travail, j'ai consacré la majorité de mes interventions dans le domaine des arts du cirque. Mes qualifications en gymnastique ainsi que mon expertise de kinésologue m'avaient permis de mettre les pieds dans ce domaine qui m'apparaissait un lieu privilégié alliant ma passion pour le mouvement et pour la créativité. Bien que le cirque soit un domaine attribuant une place importante à la dimension artistique, compte-tenu de ma formation professionnelle, j'enseignais plus spécifiquement le travail des qualités physiques et la « préparation physique». Ma motivation à entreprendre le programme de maîtrise en danse est née, en partie, de cette insatisfaction quant au rôle que je jouais dans le domaine des arts du cirque.

Au cours de ma scolarité de maîtrise, j'ai consacré plusieurs essais aux arts du cirque. Je m'interrogeais à la fois sur l'évolution de l'esthétique circassienne et sur les moyens utilisés pour développer la dimension artistique chez les artistes de cirque en formation continue ou en cours de formation préprofessionnelle et professionnelle. Parallèlement, je me suis mise au défi de la création en cirque à travers la pratique de disciplines aériennes. Je me voyais alors confrontée à la complexité de l'intégration de la dimension artistique aux éléments techniques des disciplines de cirque exigeant force et souplesse. De plus,

lors de discussions avec des professionnels impliqués dans différents contextes de formation de l'artiste de cirque, la complexité du travail des qualités expressives et créatives en cirque était un sujet récurrent qui soulevait de multiples questionnements; Comment travaille-t-on la présence sur scène? Comment développe-t-on la créativité? Comment peut-on développer le rapport aux partenaires de scène?, etc. D'un autre côté, plus je parcourais la documentation portant sur les arts du cirque, plus je percevais un manque quant aux outils disponibles pour les formateurs souhaitant aborder la dimension artistique dans leur démarche auprès d'artistes de cirque et ce, quel qu'en soit le niveau de performance.

Par ailleurs, j'ai toujours été fascinée par l'enseignement. Mes différentes expériences professionnelles m'ont amenée à enseigner dans différents contextes et auprès d'une multitude de clientèles : animation éducative dans les écoles primaires, danse aérobie pour personnes âgées, animation sportive pour personnes souffrant de santé mentale, formation en animation pour adolescents, etc. À chaque fois, j'étais émerveillée par les dynamiques de groupe et les particularités individuelles de recevoir et de comprendre mes enseignements. Mon plus grand plaisir a toujours été de trouver des activités d'apprentissage stimulantes et de développer des outils pédagogiques me permettant de varier les stimuli, d'attirer l'attention sur certains éléments, de conserver la motivation des participants, de stimuler la réflexion...

Pour le choix d'un sujet d'étude, il faut non seulement tenir compte de nos intérêts personnels, mais aussi évaluer l'intérêt de notre étude, la portée de la recherche. Dans mon cas, mon intérêt pour l'enseignement et pour le développement des qualités artistiques chez l'artiste de cirque combiné aux interrogations du milieu m'ont amenée à orienter mon sujet sur les moyens utilisés pour développer les qualités artistiques chez les artistes de cirque. Par ailleurs, l'absence de documentation sur les pratiques d'éducation artistique m'amenait à

entrevoir l'expertise de formateurs artistiques en cirque comme base de collecte de données. C'est donc à partir de ces prémisses que se sont développés les objectifs de cette étude et les fondements de ma démarche méthodologique.

Pour terminer, voici les grandes lignes de cette étude. Le premier chapitre présente l'état des connaissances actuelles sur la question. Vous y trouverez l'historique de la transformation des modes de transmission des pratiques associées aux arts du cirque liée aux changements de paradigmes esthétiques. Par la suite, au chapitre II, seront exposés les principaux concepts de cette étude permettant d'orienter et de baliser la suite de cette démarche : l'éducation artistique, la situation pédagogique, la stratégie pédagogique, les concepts inhérents à la démarche pédagogique et finalement les grands paradigmes de l'éducation. Le chapitre III présente la démarche méthodologique réalisée. Sont développés successivement les perspectives de recherche, le type de recherche, la sélection des sujets, la présentation des sujets et de leurs contextes de formation, les méthodes de collecte de données et d'analyse des données, les considérations éthiques et les limites des choix méthodologiques. Dans le cadre de cette étude, l'observation participante et les entrevues semi-dirigées ont été privilégiées pour répondre aux objectifs de la recherche. Les chapitres IV, V, VI présentent respectivement l'analyse et la discussion des données relatives à la démarche d'éducation artistique de trois formateurs artistiques : Philippe, Johanna et Antoine. Ces chapitres divulguent ce que la collecte de données et une analyse rigoureuse ont fait ressortir. Ils représentent le cœur de cette recherche et permettent de faire le lien entre la théorie et la pratique en s'appuyant sur les concepts théoriques abordés au chapitre II.

En espérant que vous trouverez dans cet ouvrage des éléments utiles à votre parcours, quel qu'il soit...

Bonne lecture.

À la fois mosaïque de gestes et de postures, mais aussi vibration esthétique, le cirque s'offre et se décline désormais en de multiples formes. Tronc commun aux racines complexes, il se découvre comme une arborescence fragile et poreuse, composant ainsi une image qui illustre, non sans difficultés, les mutations successives du genre.

Pascal Jacob, 2002

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de notre étude. Il propose un parcours historique dans le champ circassien où se chevauchent préoccupations pédagogiques et esthétiques. La transformation des modes de transmission des pratiques associées aux arts du cirque y sera abordée en parallèle avec les changements de paradigmes esthétiques afin de situer les réalités pédagogiques actuelles et de comprendre l'importance accordée au développement du sens artistique chez les artistes de cirque tant dans les institutions professionnelles que récréatives. Après la présentation de l'historique et de la problématique, nous exposerons la question de recherche.

On ne peut pas construire un point de vue concernant la formation si l'on n'a pas, préalablement, un point de vue sur les enjeux de la création contemporaine : Non seulement artistiques, esthétiques, mais aussi, plus que jamais, institutionnels, idéologiques, politiques, économiques, etc.

Michel Simonot, 2004

1.1. La tradition circassienne : un genre à l'étroit dans une structure de transmission familiale

Traditionnellement, les apprentissages des arts du cirque se faisaient au sein du noyau familial. C'est par imprégnation dans le milieu que dès leur très jeune âge, les enfants apprenaient les rudiments du métier. Les savoirs étaient conservés à l'intérieur de la cellule familiale et transmis de génération en génération afin de préserver l'héritage laissé

par la descendance et assurer la continuité des savoirs d'une génération à l'autre.

Les circassiens étaient des « enfants de la balle ». C'est-à-dire des artistes ayant appris leur métier de leurs parents, ayant grandi au sein d'une famille de circassiens et dont les « trucs » du métier leur ont été transmis par leurs parents. Dans ces familles-écoles, la transmission des savoirs et des savoir-faire « était amorcée en très bas âge et l'insertion professionnelle s'opérait tout au long du processus d'apprentissage, [...] sans urgence, sans bousculade, sans calendrier » (Achard, 2001a, p.202-203). Les enseignements se réalisaient par le biais du compagnonnage ce qui permettait aux artistes débutants d'apprendre par la présence d'artistes plus expérimentés. Ainsi, l'apprentissage d'une discipline s'effectuait selon les capacités de l'apprenant à reproduire les techniques. Axés sur l'excellence et la précision technique, les « trucs » se transmettaient d'un artiste à l'autre par imitation. Tel que le mentionne l'auteur français Jean-Pierre Angrémy (2002) :

La transmission dans ce monde échappe au livre, au manuel, comme elle échappe en partie, à la langue, à la tradition orale. [...] C'est donc par le corps, par la répétition, par imitation que se récupère une partie d'un patrimoine qui n'appartient, de surcroît, qu'à un artiste et un seul (p.8).

Il s'agissait donc « d'un enseignement familial, autarcique, exclusif, initiatique, réservé aux seuls membres du clan » pour reprendre les propos de l'historien français Pascal Jacob (2002b, p.150). Cette fermeture au sein du noyau familial présentait le risque d'interdire toutes formes d'innovation, de restreindre les possibilités d'émancipation du genre spectaculaire et de contraindre l'esthétique aux codes transmis par les générations passées (Achard, 2001a).

Jusqu'au début des années 1970, les codes en vigueur au cirque s'appuyaient sur certains principes dont la circularité de la piste, une dramaturgie fondée sur la succession de numéros sans lien logique entre

eux, la présence d'animaux et la mise en exergue de prouesses physiques. Traditionnellement, le cirque architecturait son spectacle autour de la notion de performance et des sentiments qu'ils pouvaient éveiller chez le public (Hotier, 1984; Gachet, 2002; Jacob, 2002b). Cette architecture a contribué à ancrer les pratiques circassiennes « dans une définition arbitraire de ses codes pour les deux siècles à venir : un spectacle simple, bien fait pour effrayer et amuser, naïf, coloré et surtout sans conséquence. » (Jacob, 2002b, p.76). L'auteur français Pierre Paret (1993) souligne, à propos de l'impact d'une telle façon de faire : « à tout limiter à l'acquis des générations précédentes sans jamais chercher à en briser la coquille, on en devient la victime, et on réduit à un esclavage sclérosant la génération montante » (cité dans Maléval, 2004, p.217).

Au cours des deux siècles suivant la création du cirque en 1768 par le sergent-major britannique Philipp Astley, diverses modifications ont été apportées au genre circassien. Ainsi, au cours du 19^{ème} siècle, des pantomimes intégrant la théâtralité aux jeux équestres ont été créées. Celles-ci permettaient de donner de la valeur aux numéros acrobatiques et équestres en les englobant dans une histoire (Hotier, 1984). Les pantomimes ne sont qu'un passage éphémère dans l'histoire du cirque puisque la fascination pour les propositions de l'Orient à saveur exotique a amené les cirques à délaisser les jeux équestres pour intégrer à leurs prestations des lions, des tigres, ou toute autre créature à même de surprendre et d'exciter la curiosité des spectateurs. Ce qu'on appelle le plus souvent cirque traditionnel réfère plus particulièrement à ce dernier changement apporté au genre circassien.

Par ailleurs, bien que plusieurs tentatives de modifications aient été menées afin de changer le statut d'art mineur dans lequel le genre circassien était ancré, les codes esthétiques sont restés les mêmes, conservant la logique de performance et les principes de modulation des sentiments à l'origine du cirque. Ainsi, au cours des deux siècles suivant sa création, quelques modifications mineures ont été apportées

correspondant à des réajustements sans trop d'éclats, sans déstabiliser les règles inculquées et développées par la tradition. Jamais le cirque n'avait été confronté au point de mettre en jeu son identité.

Au cours des années 1970, un nouvel attrait à l'égard du cirque, manifesté par des artistes de disciplines variées, provoque une remise en question des formes traditionnelles et des codes de représentation; remise en question menant à la création d'une nouvelle esthétique et à la nécessité de repenser les modes de transmission soutenus jusqu'à ce jour par les dynasties circassiennes.

1.2. La pratique du cirque : vers un nouveau paradigme esthétique

En 1970, le cirque est traversé par une crise du genre provoquée par des difficultés économiques et le désintérêt du public pour les formes traditionnelles. Parallèlement, les années 1970 sont particulièrement marquées dans les arts vivants par la remise en question des lieux de diffusion, des codes de représentation, des rapports entretenus avec le public, de la place du corps dans son engagement spectaculaire et de ses modalités d'enseignement (Beauchamp et Lavoie, 2003). L'éclatement des valeurs sociales et culturelles en Occident à la fin des années 1960 a plongé les arts vivants dans une remise en question des conventions esthétiques traditionnellement ancrées. Ce questionnement a entraîné de nombreux artistes et créateurs à revendiquer leur liberté d'expression de manière à offrir une nouvelle identité à des formes spectaculaires sclérosées. À cette époque, inspirée par l'esprit contestataire du temps, toute une génération d'artistes a rejoint les artisans de la rue -amuseurs publics, jongleurs, acrobates autodidactes-, avec la volonté de bousculer les conventions régissant la création artistique officiellement reconnue et soutenue (Lachaud, 2002). Ils expérimentent alors différentes formes populaires, redécouvrent le « matériau cirque » et cherchent à lui insuffler

une énergie nouvelle et à retrouver une capacité d'innovation permettant de susciter le questionnement et le renouvellement des formes (Gaber, 2001).

Au Québec, plus particulièrement, les années 70 sont animées par des revendications politiques et nationalistes qui se sont concrétisées avec l'entrée au pouvoir du Parti Québécois en 1976. Artisans de la rue et artistes se regroupent et cherchent de nouvelles possibilités de communication susceptibles de leur donner un mode d'expression, d'affirmation face à une société en pleine mutation et en quête d'identité. À cette époque, au Québec, le cirque n'a d'appartenance qu'au cœur des pratiques de rue¹. Ainsi, en se retrouvant dans les rues, des liens se tissent, différents regroupements d'artistes multidisciplinaires se forment et cherchent à « démarginaliser » la pratique du cirque en proposant un concept créatif susceptible de nourrir l'imaginaire québécois et de représenter le Québec à l'échelle internationale. C'est de ces préoccupations qu'est né le Cirque du Soleil en 1984.

La chercheuse française Florence Lévy (2001) souligne que « le cirque est –et a toujours été– perméable aux influences de son époque. » (p.183). Le nouveau cirque, né des bouleversements des années 1970, est donc à l'image des tensions traversées par les sociétés occidentales à cette époque; bouleversements qui ont mené à la création de regroupements de « nouveaux circassiens » cherchant à donner un sens à des sociétés occidentales en quête d'identité.

¹ Dans un article publié dans le *Traité de la Culture*, Julie Boudreault (2002) retrace le passage de cirques étrangers et la présence de prestations québécoises s'apparentant à des formes circassiennes à la fin du 18^{ème} siècle et au début du 19^{ème}. Par contre, étant donné le nombre d'années s'étant écoulées entre ces événements et les structures édifiées au cours des années 1970, elles ne semblent pas révéler les traditions québécoises et ne peuvent être identifiées comme étant les influences, les racines ou les bases des formes circassiennes nées au cours et après les années 1970. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on identifie, le plus souvent, la naissance du cirque au Québec au cours des années 1970, avec les diverses pratiques de rue ou encore avec la création du Cirque du Soleil en 1984.

En effet, dans leur pratique, les « nouveaux circassiens » des années 1970 cherchent à se détacher de l'écriture dramatique traditionnelle fondée sur la juxtaposition séquentielle des numéros pour se tourner vers une esthétique nouvelle, axée sur l'établissement de liens entre les numéros par l'intégration d'une mise en scène théâtrale. Sans renier la performance, la virtuosité et la prouesse technique qui différencient le cirque de toutes autres formes artistiques, ils veulent dépasser celles-ci et proposer une nouvelle esthétique en offrant des images, en créant un monde imaginaire par l'entremise d'une mise en scène dramatique alliant le jeu dramatique, la musique, les costumes, les décors, etc. Ce nouveau paradigme esthétique marque un rapprochement important avec le théâtre, puisque c'est par la trame dramatique que se trace le chemin entre l'artiste et le public; on cherche alors à stimuler l'imaginaire du spectateur, à le transporter dans un autre univers.

Avec ce changement de paradigme esthétique, la transmission des savoirs circassiens traditionnels ne suffit plus à répondre aux exigences d'un nouveau genre alliant performance et dimension artistique. Les choix esthétiques des « inventeurs des nouveaux cirques » (Lachaud, 2002) divergeant considérablement des pratiques dites aujourd'hui traditionnelles² questionnent indirectement l'identité et les savoirs de référence (Vinet, 1998; Jacob, 2002b). L'intégration des savoirs artistiques dans les pratiques des circassiens appelle de nouveaux modes de transmission.

² Certains auteurs interrogent l'appellation « cirque traditionnel » (Guy, 2001b; Barré, 2002) pour son caractère réducteur qui empêche toute forme d'innovation. Par contre, la terminologie utilisée apparaît nécessaire pour distinguer les formes se rapprochant des codes traditionnels exposés précédemment à celles des « nouveaux cirques » des années 1980-1990 ou des formes contemporaines que l'on connaît aujourd'hui.

1.3. À nouveaux circassiens nouvelles façons d'aborder la transmission

Les nouveaux circassiens ne sont pas, pour la majorité, des enfants de la balle tel que l'encourageait la tradition. Ils appartiennent à cette génération d'artistes marqués par les bouleversements des années 1970. Ils sont animateurs publics, jongleurs, clowns, acrobates, comédiens autodidactes ayant évolué dans la rue ou relevant de différentes écoles de formation -clown, mime, théâtre de geste, danse-rencontrées au passage; écoles qui ont su leur inculquer quelques notions de base leur permettant de développer leur art. Tel que le souligne la chercheuse Julie Boudreault (1999), ces nouveaux circassiens sont donc des « appelés », c'est-à-dire des personnes qui « n'ont pas été initiés aux arts de la piste [pour la plupart] par des parents qui pratiquaient déjà le métier d'artistes de cirque » mais qui ont plutôt « reçu l'appel de la piste » (p.192). Ceux-ci n'étant pas des enfants de la balle, la formation des nouveaux circassiens ne peut plus relever de la tradition familiale et devait donc être pensée autrement. L'auteur et le metteur en scène Michel Simonot (2004) soutient que :

De tout temps et dans tous les secteurs, la formation est, à la fois le concentré, le révélateur et le meilleur indicateur des crises. Elle en porte et en révèle les enjeux fondamentaux (cité dans Quentin, 2004, p.13).

La première école de cirque en Occident³ fut créée en 1974, en France, par Annie Fratellini, Pierre Étaix, Alexis Gruss et Silvia Monfort. Enfants de la balle, ils avaient le désir de « revivifier leur art essoufflé » (Guy, 2001a, p.42) et d'offrir un enseignement permettant l'apprentissage d'un savoir-faire technique et la reconnaissance des pratiques saltimbanques autodidactes ou issues de la rue. En proposant de

³Avant-gardiste, l'École de l'Art du cirque de Moscou avait près de cinquante années d'existence lors de la création des premières écoles occidentales. Celle-ci n'était donc pas au cœur des préoccupations de 1970. Compte-tenu de la problématique exposée, celle-ci ne sera pas abordée dans la présente recherche.

transmettre leurs connaissances, ils rompaient avec les modes traditionnels d'enseignement tout en contribuant à légitimer les pratiques circassiennes évoluant en dehors du noyau familial. Tel que le mentionne l'auteur et chroniqueur en arts de la scène Jean-Michel Guy (1998) :

Il ne s'agit nullement, dans leur esprit de saper les fondements du cirque, mais au contraire de les restaurer. L'art du cirque est en effet en train de se perdre, au double sens de perte et de perdition. Perte de mémoire, de repères sociaux, d'imagination, d'éthique professionnelle, et faillite chronique. Le cirque, affaire de familles, milieu clos sur lui-même et comme menacé de périr par consanguinité, a besoin de sang neuf. (p.27)

Ces circassiens ayant évolué au sein de la structure familiale croient aux potentialités de la nouvelle génération émergente pour offrir un vent de renouveau au cirque. Ils souhaitent donc offrir de nouvelles structures, celles-là émancipatrices, ce qui implique de rompre avec le modèle traditionnel de formation. Bien que cette école soit habitée par un désir profond de transformation, la tradition demeure le noyau central, celle axée sur les prouesses techniques, que l'on cherche à transmettre pour voir perdurer. Sans toutefois nier l'influence de cette première école de formation occidentale, il fallait convenir qu'elle ne répondait pas aux besoins des nouveaux circassiens qui souhaitaient développer de nouvelles compétences. Il devenait donc nécessaire d'élaborer des structures de formation susceptibles de contribuer à la formation des circassiens et au développement d'une esthétique en construction. C'est ce qu'ont fait l'École Nationale de Cirque de Montréal au Québec (1981) et le Centre National des arts du cirque en France (1985).

Outre ces écoles de formation professionnelle, se sont développées dans les années 1980 et 1990 différentes structures de transmission des arts du cirque tant à visée professionnelle que récréative, tant en formation initiale qu'en formation continue. La multiplication des instances de formation au Québec et les efforts déployés par les différents

lieux d'enseignement ont ainsi contribué à désacraliser le cirque en le rendant accessible au plus grand nombre. Jan Roc Achard et Yves Neveu (2001) affirment dans une étude portant sur la formation continue et les activités de perfectionnement au Québec que :

Le développement et l'évolution des arts du cirque sont intimement liés à la capacité de former une relève d'artistes de haut niveau ainsi qu'à celle d'aider les artistes de cirque actuels à avoir accès à des activités de formation continue et de perfectionnement (p.3).

Voyons ce qu'il en est des instances de formation et des différents programmes offerts.

1.3.1. L'émergence de lieux de formation : un « chantier »⁴ en construction

L'École Nationale de Cirque, fondée en 1981, est la seule école à vocation professionnelle au Québec. Elle offre un curriculum complet de formation professionnelle en cirque; un programme préparatoire à la formation supérieure destiné aux jeunes de neuf à dix sept ans, un programme cirque-études au secondaire et un programme d'études collégiales en arts du cirque reconnu par le Ministère de l'Éducation du Québec en 1995. L'école offre aussi un diplôme d'études professionnelles s'adressant aux étudiants étrangers. Il est structuré de la même manière que le programme collégial en omettant les cours magistraux nécessaires pour une reconnaissance du Ministère de l'Éducation du Québec. Julie Lachance et Pierrette Venne (2004), toutes deux impliquées dans la formation artistique à l'École Nationale de Cirque de Montréal, soulignent que le programme collégial vise à donner les outils nécessaires aux futurs artistes pour qu'ils puissent maîtriser une discipline technique à un niveau élevé de performance tout en faisant preuve de polyvalence avec

⁴ L'expression « chantier » est tirée d'un article publié par Jan Roc Achard (2001b) ancien directeur de l'École Nationale de Cirque de Montréal -1987 à 1998-. Celui-ci abordait l'évolution du programme de formation professionnelle en arts du cirque et le développement des structures de formation.

les autres disciplines de cirque et les disciplines artistiques, dont la danse et le théâtre qui occupent une place importante dans la formation. Par ailleurs, le programme d'études collégiales et le diplôme d'études de l'école font, à chaque année, l'objet d'une sélection rigoureuse des candidats qui limite le nombre d'étudiants à trente par année –un maximum de vingt canadiens et de dix étrangers-. Compte-tenu du nombre restreint de candidats retenus pour les programmes professionnels de l'École Nationale de Cirque de Montréal, nombreux sont les jeunes praticiens en cirque qui choisissent d'emprunter un autre chemin de formation en se tournant, de manière autodidacte, vers d'autres formules de perfectionnement.

Outre l'École Nationale de Cirque de Montréal, d'autres écoles à vocation récréative et préprofessionnelle ont été fondées : l'École de Cirque de Verdun en 1988 et l'École de Cirque de Québec en 1995. Cette dernière offre un programme de formation spécialisée en arts du cirque qui s'adresse à des jeunes de seize ans et plus qui ont déjà fait le choix d'une orientation professionnelle en cirque. Cette formation permet donc d'exploiter une discipline de cirque et de l'ancrer dans une démarche artistique significative pour l'artiste. Par ailleurs, l'École de Cirque de Verdun et l'École de Cirque de Québec offrent un programme préparatoire à des études professionnelles en arts du cirque visant la polyvalence de l'artiste de cirque à travers une approche englobant une multitude de techniques de cirque et un volet artistique propre à chacune de ces écoles. Ces programmes sont teintés par l'approche et le programme préparatoire de l'École Nationale de Cirque de Montréal. Bien que ces formations soient préprofessionnelles, certains des artistes finissants de ces écoles pratiquent professionnellement les arts du cirque tout en complétant leur formation en participant à différents ateliers offerts par le Regroupement national des arts du cirque (En Piste) ou par des formateurs indépendants.

En Piste a d'abord été fondé en 1994 pour offrir un lieu de discussion et de réflexion sur la situation des arts du cirque et légitimer les arts du cirque. Au fil des ans, les actions du regroupement se sont élargies afin de répondre aux besoins grandissants des artistes de cirque. Aujourd'hui, En Piste offre des stages de formation variés dont une grande proportion s'attarde au travail des qualités artistiques et créatives par le biais de médiums variés.

Au fil des ans se sont développées différentes instances de formation continue offrant aux artistes de cirque des lieux de perfectionnement, de questionnement et de renouvellement des pratiques. L'éducation artistique occupe une place importante dans les cursus de formation de ces différentes institutions. L'éducation artistique est assurée en invitant différents professionnels issus de disciplines artistiques variées, surtout du théâtre et de la danse, à développer chez les circassiens une approche artistique dépassant la technicité du geste.

Par ailleurs, des formateurs en danse et en théâtre ou des artistes de cirque accomplis artistiquement offrent des ateliers de formation artistique à titre de formateurs indépendants dans le but de nourrir la démarche artistique de circassiens. Ils interviennent dans le cadre de cours privés structurés de manière à répondre à un besoin exprimé par l'artiste ou de cours de groupe dont les contenus sont basés sur leur expérience artistique singulière. À titre d'exemple, un comédien peut travailler à l'écriture chorégraphique du numéro de cirque d'un artiste ou encore offrir une formation de groupe abordant les qualités d'interprétation par le jeu clownesque.

Les techniques liées à l'apprentissage des disciplines sur appareils à l'origine du genre circassien ne sont plus les seuls contenus que l'on cherche à transmettre. En effet, les différentes initiatives de formation accordant une place importante à la dimension artistique propre à l'esthétique revendiquée par les nouveaux circassiens confirment la

direction prise par ces derniers. D'un autre côté, Jean-Marc Lachaud (2001) philosophe et professeur d'esthétique, mentionne que « les intentionnalités revendiquées quant aux fondements et aux objectifs des formations offertes dans ces lieux [principalement les écoles de formation professionnelle] participent considérablement à la modification des profils et des désirs des artistes de cirque. » (p.128-129). Ainsi, au fil des ans, l'insertion professionnelle des nouveaux circassiens a contribué à modifier l'esthétique du cirque et conséquemment à entraîner une redéfinition des attentes vis-à-vis les artistes de cirque.

1.3.2. Les changements esthétiques : une redéfinition des compétences attendues de l'artiste de cirque

Les changements esthétiques apportés au cours des années suivant l'avènement des nouveaux cirques ont entraîné une transformation graduelle de l'esthétique circassienne modifiant ainsi les compétences attendues de l'artiste de cirque. Si les nouveaux cirques issus des bouleversements des années 1970 présentaient une tentation avouée pour la mise en scène théâtrale, le cirque contemporain a démontré un intérêt particulier pour le corps privilégié chez l'interprète de danse contemporaine. Un corps que l'on veut communicant, chargé d'un vécu, présent à lui-même, exprimant son individualité et sa fragilité. Il ne s'agit donc plus uniquement au cirque de réaliser une performance athlétique à l'intérieur d'une mise en scène théâtrale construite et définie, mais bien « d'interpréter, de proposer un état de corps sensible, signifiant, concrétisant des facultés, au-delà d'une réalisation parfaite » (Martin, 2002, p. 92). Il y a recherche d'un corps intime, authentique, que l'artiste de cirque cherche à mettre en scène, pour y partager ses émotions, ses préoccupations, ses désirs. Il s'agit d'un corps sujet capable d'intégrer les dimensions athlétique et artistique pour tenir un discours et appuyer son propos.

Pascal Jacob (2002a) souligne à propos des attentes du public vis-à-vis les prestations de cirque contemporain :

On cherche aujourd'hui à donner à voir sur les pistes d'un corps complexe, signifiant, pris dans un réseau de signes esthétiques et dramaturgiques qui donne matière, perspective et profondeur à ses exploits physiques. [...]. Un corps qui, s'il ne la renie pas, ne borne plus son horizon à la seule prouesse ou à la parfaite exécution de la figure mais veut aussi exister et apparaître comme corps (p.19).

La pratique du cirque contemporain est donc à la recherche d'un équilibre entre une dimension performative, à l'origine du genre, et une dimension artistique double : celle de l'image représentée dont le corps est l'objet nécessaire à la représentation et celle du corps expressif qui cherche à s'offrir, à partager. Le cirque contemporain se retrouve donc « à la croisée des chemins », pour reprendre l'idée du titre de l'ouvrage de Pascal Jacob (1991). Il apparaît là où se rencontre le désir de dépassement physique et le chemin de l'intériorité. Entre le désir de donner à voir une dimension athlétique conforme aux exigences du cirque traditionnel et celui de faire apparaître un corps intime à l'intérieur d'une mise en scène construite à cet égard. Le but demeure de trouver cet équilibre qui permettrait de conserver l'essence même du cirque tout en parvenant à révéler un corps fragile, réel, touchant à l'intérieur d'un univers scénique signifiant.

Ces qualités recherchées chez l'artiste de cirque requièrent une nouvelle définition des compétences attendues et une nouvelle manière d'aborder la formation. Le rapport d'analyse de la situation de travail des artistes de cirque (2002) définit le circassien de cette manière :

Les artistes de cirque exercent leur métier dans une technique –ou une combinaison de techniques- de l'une ou de l'autre des six grandes familles du cirque (aérienne, manipulation, équilibre, art clownesque, acrobatie, art équestre) en intégrant des techniques d'autres domaines artistiques (théâtre, danse, musique, etc.). [...]

Ils sont essentiellement créateurs, interprètes ou interprètes-créateurs. (p.3)

Aujourd'hui, les artistes de cirque doivent donc « être polyvalents pour répondre aux besoins des concepteurs, être à la fois interprètes et créateurs pour pouvoir pleinement participer au spectacle : incarner et interpréter un personnage, danser, éblouir par une technique sans faute et hautement maîtrisée. » (Lachance et Venne, 2004, p.251). Or, les artistes de cirque sont de plus en plus appelés à participer au processus de création. Ils sont invités à proposer, à apporter leur sensibilité, leurs couleurs, leur vision des choses. « Les concepteurs ont besoins de travailler avec des artistes capables de création ». C'est-à-dire, « capables de contribuer à enrichir le concept du spectacle toujours afin de faire évoluer la dimension artistique et ainsi développer les arts du cirque » (Lachance et Venne, 2004, p.251). Par ailleurs, ils doivent être capables d'inventer, par eux-mêmes, leur propre spectacle, de nourrir leur concept artistique et de l'interpréter en faisant preuve de sensibilité.

En résumé, les changements esthétiques apportés aux formes circassiennes depuis les trente dernières années ont contribué à modifier les attentes des créateurs et du public face à l'artiste de cirque. L'importance accordée à la dimension artistique soulève des interrogations au plan des moyens utilisés par les formateurs pour développer des qualités artistiques chez les artistes de cirque; qualités nécessaires pour faire face aux réalités artistiques contemporaines. Achard et Neveu (2001) soulignent qu'il « devient plus évident que jamais dans les arts du cirque, que création se conjugue au présent avec formation et que formation se conjugue également au présent avec création » (p.66).

Alors que cette conjugaison semble évidente pour ces spécialistes de la discipline, voyons ce que la littérature nous offre sur les moyens utilisés par les formateurs artistiques pour éduquer à la création et à l'interprétation.

1.4. La démarche d'éducation artistique de formateurs artistiques en cirque : un terrain à investiguer

Au Québec, quelques études se sont intéressées aux arts du cirque. On peut penser à celle de Julie Boudreault (1999) qui s'est intéressée, au cours de ses études doctorales, aux changements esthétiques apportés au genre circassien en France et au Québec dans un ouvrage s'intitulant : « Les nouveaux cirques : ruptures ou continuité ». Précédemment en 1993, elle s'était interrogée au processus de création à travers une étude ethnographique portant sur le spectacle Saltimbanco réalisé par le Cirque du Soleil. Françoise Boudreault (2001), de son côté, s'est intéressée à la création au cirque en questionnant la théâtralité dans l'acrobatie aérienne par la réalisation d'une œuvre sur trapèze.

Bien que les recherches mentionnées ci-haut abordent la transmission des arts du cirque et que certaines traitent de la création circassienne dans son alliage technique-artistique, aucune d'entre-elles n'a pris comme objet de recherche, la question des stratégies pédagogiques mobilisées par les formateurs artistiques dans leur démarche d'éducation artistique en cirque. Dans la littérature, ce qui se rapproche le plus des qualités liées à l'éducation artistique en cirque sont les travaux d'analyse de Jean-François Pouliot, réalisés en 2002 auprès d'artistes de cirque. Dans le document qui s'intitule « Rapport d'analyse de la situation de travail » il définit la profession d'artiste de cirque (définition abordée au point 1.3.2) et précise les principales tâches liées à cette profession. Ces travaux d'analyse ont été réalisés dans le but d'une mise à jour du programme de formation professionnelle de l'École Nationale de Cirque de Montréal. Ainsi, le programme d'études, publié en 2004, définit les buts généraux de la formation ainsi que les intentions éducatives guidant les interventions des différents professionnels impliqués, en fonction des attentes recensées au cours de cette étude. Ceci donne un éclairage sur le projet éducatif de cette école mais ne

permet pas de déterminer ce qui appartient à la formation artistique. Le projet ne circonscrit pas les rôles des formateurs techniques et artistiques. Par ailleurs, ce document présente les objectifs spécifiques de formation de l'artiste cirque et fait état de différents contextes de réalisation pour y répondre. Cependant, aucune information ne permet de déterminer clairement les objectifs liés à l'éducation artistique et de spécifier les moyens précis utilisés par les formateurs artistiques pour rencontrer ces objectifs.

Une seconde étude portant sur les attentes et les besoins de formation et de perfectionnement en arts du cirque (Achard et Neveu, 2001) a été menée parallèlement à l'analyse de la situation de travail de l'artiste de cirque présenté par Pouliot (2002). Cette seconde étude intitulée « État des lieux : Problématique de la formation continue et du perfectionnement dans les arts du cirque » apporte un éclairage sur quelques initiatives privilégiées en formation continue et rend compte de l'importance puis de la portée des activités de perfectionnement dans le développement et l'évolution des arts du cirque. Elle reconnaît aussi l'importance accordée à la dimension artistique dans les propositions de formation continue et ce, dans le but d'aider les artistes de cirque à s'adapter aux nouvelles exigences. Par contre, tout comme l'analyse de la situation de travail de l'artiste de cirque (2002) et le document du programme d'Études de l'École Nationale de Cirque de Montréal (2004), cette étude ne s'attarde pas aux stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs artistiques dans leur démarche d'éducation artistique en cirque.

Par ailleurs, concernant l'enseignement des techniques de cirque, plusieurs écrits ont été recensés. Entre autres, l'ouvrage de Gabriel Ramirez Morales (2005) intitulé « L'entraînement acrobatique au sein du cirque », s'attarde aux façons de mener un entraînement de haut niveau dans le domaine de l'acrobatie. Un autre exemple serait le livre de Patrick Villeneuve (1997) ayant pour titre « Jongler avec un diabolo ». Sans aller

plus loin dans l'étalage des ouvrages portant sur les disciplines techniques du cirque, ces exemples démontrent qu'il existe des outils pouvant être utilisés par les formateurs et les artistes de cirque dans un objectif de développement des performances pour une discipline précise. Malheureusement, nous n'avons pu extraire de la littérature des écrits du même ordre portant sur les pratiques d'enseignements artistiques au cirque.

1.5. La question générale de recherche et les retombées éventuelles

La littérature portant sur le cirque nous informe quant aux nouvelles exigences de l'artiste de cirque et ce, en lien avec le nouveau paradigme esthétique. Si auparavant les circassiens étaient perçus comme des techniciens s'exécutant dans une discipline de cirque, aujourd'hui, ils nous sont présentés comme des artistes, et plus précisément comme des interprètes-créateurs. Cependant, aucune donnée ne nous a permis de saisir comment, dans la pratique, les formateurs abordent leurs enseignements axés sur le développement des qualités artistiques de l'artiste de cirque. Ce qui nous amène, dans le cadre de cette recherche, à poser la question suivante : **Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs dans leur démarche d'éducation artistique auprès d'artistes de cirque?**

La réalisation d'une étude s'articulant autour de cette question contribuera à documenter les pratiques d'éducation artistique de façon à soutenir le développement des connaissances en pédagogie circassienne. L'exploration de démarches pédagogiques en éducation artistique en cirque saura mettre en lumière les façons de faire des formateurs pour développer des compétences artistiques chez les artistes de cirque. De plus, l'explicitation et l'identification de ces façons de faire pourraient soutenir l'élaboration d'une démarche d'éducation artistique dans le

domaine du cirque. Les informations issues de cette recherche pourront donc servir à alimenter la démarche pédagogique de formateurs artistiques, à supporter leurs réflexions quant à leur propre manière de procéder et à permettre aux professionnels de ce champ artistique et de d'autres champs artistiques de s'y référer pour aborder l'éducation artistique.

Passons maintenant au chapitre II qui présente le cadre de références de cette étude.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCES

Le chapitre I a permis de décrire la transformation des modes de transmission des pratiques associées aux arts du cirque et aux changements de paradigmes esthétiques en cirque depuis le début des années 1970. Ce parcours historique dans le champ circassien a fait ressortir l'importance accordée à l'éducation artistique dans la formation actuelle de l'artiste de cirque. Dans les différents milieux de formation, on fait appel à des formateurs artistiques issus de milieux artistiques divers pour éduquer et développer, chez les artistes de cirque, les compétences à créer et interpréter.

À l'intérieur de ce deuxième chapitre, nous présentons le cadre de références de notre étude qui servira à l'analyse des données et à la discussion des résultats aux chapitres IV, V et VI. Les principaux termes en lien avec notre objet d'étude y sont exposés pour établir les balises de la recherche. Pour ce faire, nous aurons recours à la littérature de différents domaines artistiques (essentiellement le cirque, la danse et le théâtre). De plus, nous référerons au champ de la pédagogie qui offre des sources de références étendues permettant de comprendre et de définir plusieurs concepts inhérents à cette recherche. L'éducation est d'abord définie sans distinction de l'objet d'éducation (matière ou discipline enseignée) et sert d'entrée en matière pour définir l'éducation artistique. Introduite au début du cadre de références, la définition de l'éducation artistique permet d'établir un lien constant entre notre objet d'étude et les concepts pédagogiques amenés ultérieurement. Nous abordons ensuite la situation pédagogique à l'intérieur de laquelle prend part l'éducation artistique et à laquelle se greffent les éléments inhérents à la stratégie pédagogique et à la démarche pédagogique. Les deux grands paradigmes de l'éducation seront aussi définis; le paradigme centré sur l'enseignement et le paradigme centré sur l'apprentissage et sur l'apprenant. Les paradigmes permettent d'ancrer les pratiques d'éducation artistique des formateurs dans une vision élargie de l'éducation qui guide l'ensemble des choix pédagogiques. Nous terminons ce chapitre en présentant les questions spécifiques qui serviront à l'analyse et à la discussion des résultats.

2.1. De l'éducation à l'éducation artistique

Éducation, *educatio*; *educare*, *educere*. Le terme éducation, *educatio* du verbe éduquer, renferme une double racine étymologique : *educare* et *educere*. Ces deux composantes inhérentes au concept d'éducation sont présentes dans toutes actions éducatives (Turcotte, 2003).

Educare, qui signifie « *prendre soin de, nourrir, élever* », se rapporte à la valeur nourricière visant à alimenter les connaissances de l'individu, à l'outiller, à lui fournir les éléments essentiels à différents plans de son développement (affectif, moral, intellectuel, physique, spirituel, etc.) (Legendre, 2005). En ce sens, l'éducation est perçue comme un moyen de « développer les potentialités d'être humain que chacun porte en soi » (Reboul, 1994, p.19) et fait référence à l'acquisition de connaissances et de bonnes manières.

Educere se rapporte plutôt à un processus dynamique qui vise à « *faire sortir, tirer hors, conduire hors de soi-même* », à éveiller la personne, à l'amener à se dépasser, à aller plus loin dans son cheminement vers l'atteinte de son autonomie. De ce point de vue, l'éducation vise à « développer l'autonomie, à éveiller au monde, à permettre l'épanouissement de l'individu » (Raynal et Rieunier, 2005, p.117) et l'actualisation de soi. *Educere* renvoie donc à l'idée de passage; passage à l'âge adulte, passage à une autre étape de la vie, passage à la vie professionnelle...

Ce double sens attribuable au concept d'éducation, bien que défini séparément, interfère constamment dans toute démarche éducative. Ce sont les finalités escomptées par l'éducation qui contribuent à entretenir une tension constante entre ce qui se rapporte à *educare* et à *educere* (Turcotte, 2003). Par contre, quelles qu'en soit les finalités, l'éducation est toujours « un processus, une succession d'étapes interdépendantes,

composées de ressources et d'activités, visant l'atteinte d'objectifs de développement (savoirs, habiletés, attitudes, comportements, valeurs, etc.) chez l'être humain » (Legendre, 2005, p.503). C'est l'importance accordée à chacune des deux composantes –*educare* et *educere*– ainsi que le champ d'étude ou la nature des savoirs à enseigner, qui contribueront à préciser et enrichir cette définition de l'éducation. Plusieurs éléments conceptuels permettant d'en préciser les particularités seront définis ultérieurement dans le chapitre.

En résumé, la définition de l'éducation englobe toute forme d'actions éducatives sans établir de distinction quant à la matière à enseigner, aux savoirs faisant l'objet de l'acte d'éducation. Toutefois, le domaine d'étude abordé à travers la démarche d'éducation contribue à nourrir la définition même du terme. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à l'éducation artistique. Dans cette perspective, ce sont les savoirs artistiques qui sont l'objet de l'action éducative. Ce qui nous amène à retenir une définition de l'éducation artistique qui nous guidera tout au long de cette étude.

2.1.1. Définition de l'éducation artistique

La problématique exposée au Chapitre I du présent ouvrage a permis de faire ressortir que l'éducation artistique en cirque est peu documentée. Cette lacune s'observe aussi dans d'autres domaines artistiques fouillés, dont la danse et le théâtre en sont les principaux. En effet, l'éducation artistique, dans le contexte de la formation professionnelle, a été très peu définie et approfondie. Certains auteurs (Legendre, 1993; Foulquié, 1997; Ardouin, 1997; Sauriau, 1990) ont tenté une définition de l'éducation artistique. La majorité de ces définitions s'intéressent à l'enseignement des arts dans un contexte scolaire et à la discipline artistique en elle-même. L'éducation artistique est alors comprise comme une éducation par l'art et non pour la pratique

des arts. Dans ce contexte, l'art est donc mis « au service de l'éducation générale, à titre de moyen jamais comme une fin » (Gloton cité dans Foulquié, 1997, p. 163). Isabelle Ardouin (1997), chercheuse et auteure de diverses réflexions sur l'éducation artistique à l'école, précise à ce propos :

Il y a éducation artistique dès lors que l'élève apprend de l'art quelque chose de lui-même et que cet apprentissage lui permet de résoudre des problèmes, de poser des questions, bref, de s'inscrire dans une culture réflexive des hommes (p.39).

Dans cette définition, la pratique des arts est perçue comme un outil éducatif alors que dans le contexte qui nous intéresse, l'éducation artistique doit mener à une pratique professionnelle amenant les artistes de cirque à s'inscrire dans une culture artistique, à exprimer leur vision du monde à travers leur art.

Compte-tenu de l'impossibilité de retracer une définition de l'éducation artistique qui puisse répondre à des objectifs de formation professionnelle, nous nous appuyerons sur la définition de l'artiste de cirque telle que libellée dans le rapport d'analyse de la situation de travail de l'artiste de cirque (2002). Celle-ci permet de faire ressortir les attentes du milieu et par le fait même les compétences à « éduquer » chez l'artiste de cirque en formation artistique. La profession d'artiste de cirque au Québec est définie de cette manière:

Les artistes de cirque exercent leur métier dans une technique –ou une combinaison de plusieurs techniques- de l'une ou l'autre des six grandes familles des arts du cirque (aérienne, manipulation, équilibre, art clownesque, acrobatie, art équestre), **en intégrant des techniques d'autres domaines artistiques** (théâtre, danse, musique, etc.). [...] **Ils sont essentiellement créateurs, interprètes ou interprètes-créateurs** (p. 3).

Les éléments mis en évidence dans la définition renvoient au domaine de l'éducation artistique. En effet, l'éducation artistique en cirque est assurée en invitant différents professionnels issus de

disciplines artistiques variées à développer chez les circassiens des qualités artistiques permettant d'enrichir leurs prouesses techniques. Ils s'appuient sur différentes techniques artistiques (tels que le jeu dramatique, le mime, le jeu de rôle, l'improvisation, la danse, l'écriture, etc.) afin de développer, chez les circassiens, les qualités nécessaires pour qu'ils puissent répondre aux exigences contemporaines faisant appel à la fois aux qualités de création et d'interprétation. Nous définirons les termes création, interprétation et celui d'interprète-créateur à partir des données du Rapport d'analyse de la situation de travail de l'artiste de cirque (2002) et de certaines références d'autres champs artistiques, tel que la danse et le théâtre; domaines d'où sont issus la majorité des formateurs en éducation artistique en cirque et dans lesquels sont abordés le travail d'interprétation, les capacités de création et les qualités de l'interprète-créateur.

2.1.2. Éduquer pour que l'artiste de cirque crée et interprète

Le mandat des formateurs artistiques en cirque consiste à « éduquer » afin que les artistes de cirque développent les compétences pour créer et interpréter.

En cirque, la *création* fait référence à la conception d'un numéro ou d'un spectacle dans lequel sont intégrées les techniques de cirque (trapèze, jonglerie, trampoline...) et la dimension artistique. L'acte créateur chez l'artiste de cirque peut mener à l'élaboration d'un numéro individuel ou encore à la collaboration avec un ou plusieurs artistes à la composition d'un spectacle. Mireille Arguel (1991), auteure française s'intéressant à l'éducation artistique en danse, conçoit l'acte créateur comme « une potentialité individuelle ou collective, [...] une aptitude à faire surgir du nouveau, à innover, à inventer, à créer ». L'auteure ajoute que l'acte créateur est « conception, engagement, réalisation, production

particulière : à la fois œuvre et processus d'accomplissement de l'œuvre » (*ibid*, p.34).

De leur côté, Lachance et Venne (2004) précisent que la création contemporaine en cirque implique une participation de l'artiste de cirque au processus de création et à l'élaboration de l'œuvre « en y apportant sa sensibilité, sa curiosité, ses couleurs propres, sa vision, sa capacité à se mettre au service du concept » (p.251). La création nécessite donc de la part de l'artiste de scène « un investissement personnel, puisé à même l'imaginaire [de l'interprète], de son histoire corporelle et personnelle » (Levac, 2006, p.50) tout au long du processus. Le processus dont il est question, Gosselin et al. (1998) le représentent comme une dynamique de création amenant les artistes à entrevoir la création « comme un processus au sens large. [...] Une démarche à l'intérieur de laquelle les étapes ou les phases interagissent, la progression se faisant d'une manière spiralée plus que d'une façon linéaire » (*ibid*, p.648). Selon ce collectif de chercheurs s'intéressant aux pratiques d'éducation artistique, la création fait donc appel à différentes phases d'élaboration du matériel gestuel et chorégraphique qui se recoupent, se répètent, jusqu'à ce que l'œuvre soit construite. Elle implique une phase d'ouverture de la part de l'artiste de cirque permettant d'accueillir les idées, de multiplier les avenues gestuelles et chorégraphiques, sans censure jusqu'à ce qu'il y ait suffisamment de matériel pour que l'on puisse resserrer le travail, organiser le matériel, le regrouper, l'unifier en fonction d'une idée principale (Gosselin et al., 1998; Pavis, 2002). « Créer c'est faire, c'est un processus, une action qui aboutit à un objet : l'œuvre » (Arguel, 1991, p.31). L'œuvre achevée, le processus de création implique de « prendre un certain recul par rapport à son travail, à interagir avec l'œuvre et, finalement, à s'en séparer » (Gosselin et al., 1998, p. 652); séparation permettant de laisser place au travail d'interprétation.

Le travail d'*interprétation* en cirque peut amener l'artiste de cirque à interpréter un seul numéro ou encore à participer à un spectacle

impliquant sa présence dans différents contextes de la mise en scène. Le rapport d'analyse de la situation de travail de l'artiste de cirque (2002) souligne que l'interprétation doit être « fondée sur une recherche intérieure de l'artiste » afin qu'il parvienne à « ressentir les émotions et à les projeter pour que le public puisse les partager » (p.4). L'interprétation est un échange où l'interprète est « le médiateur entre la fabrication des signes et leur réception par le spectateur » (Corvin, 1995, p.847). Patricia Pavis (2002), dans son dictionnaire du théâtre, aborde le travail d'interprétation et souligne qu'il implique que « les signes produits par [l'interprète] soient émis clairement, sans 'bruit', ni interférences, avec les traits pertinents recherchés par le discours global de la mise en scène, que ce que les [interprètes] jouent les uns avec les autres, soient audibles et visibles » (p. 177-178). L'interprétation exige de l'artiste de cirque de faire preuve de sensibilité pour incarner un personnage et de se laisser transporter par l'univers de celui-ci. Le champ de travail relié à l'interprétation réfère à la manière dont une œuvre est rendue au public ainsi qu'à la façon dont l'artiste de cirque aborde la création afin de donner vie et sens à une œuvre destinée à la scène. On s'attend de l'artiste de cirque qu'il puisse être en mesure de s'approprier une œuvre et d'y ajouter sa touche personnelle.

Par ailleurs, dans les arts du cirque, le travail de création et d'interprétation sont quasi indissociables. Lorsque l'artiste de cirque crée un numéro, il a aussi à l'interpréter. Lorsqu'il est interprète dans une production artistique, il a aussi à participer à la création de l'œuvre. Il est donc interprète-créateur. La danseuse et chercheuse Manon Levac (2006) définit l'*interprète-créateur* en danse; définition qui nous apparaît transposable à l'artiste de cirque, compte-tenu du rôle des chorégraphes à l'élaboration d'œuvres circassiennes et de leur implication dans la formation artistique de l'artiste de cirque. Elle aborde d'abord l'implication dans le processus de création :

Un interprète en processus de création chorégraphique engage d'abord ses capacités de danseur : habiletés techniques, sens du

mouvement, expériences. À cet apport technique s'ajoute fréquemment un apport à la création du matériel exigeant un investissement personnel, puisé à même son imaginaire, son histoire corporelle et personnelle (p.50).

Elle précise qu'une fois l'œuvre terminée, « le danseur échange sa démarche de création pour sa démarche d'interprète »; démarche qu'elle qualifie par une nécessité de « réappropriation du mouvement, [...] d'approfondissement de sa manière de faire et de raffinement de sa façon d'éprouver le mouvement. » Pour l'auteure, l'interprète se doit « d'échafauder une construction personnelle à l'intérieur de la chorégraphie, en vue de la rendre crédible sur scène » (Levac, 2006, p.50). Lachance et Venne (2004) soulignent ce double rôle de l'artiste de cirque à la création contemporaine. Selon les auteures, celui-ci doit être en mesure de participer au processus de création et de s'approprier le matériel gestuel et chorégraphique pour incarner un personnage, s'investir dans l'œuvre et « renouveler l'émotion chaque soir » (p.251).

L'éducation artistique en cirque doit donc mener l'artiste de cirque à créer et à interpréter. Ces compétences artistiques sont abordées en formation initiale et en formation continue par des formateurs artistiques. Par ailleurs, la documentation disponible dans le domaine des arts du cirque ne nous a pas permis de connaître les moyens utilisés par ces formateurs pour aider les artistes de cirque à développer les compétences artistiques nécessaires à leur insertion dans le milieu professionnel. Compte-tenu du manque de données et de ressources scientifiques dont dispose le champ de l'éducation artistique, nous avons choisi de nous référer au domaine de l'éducation et de la pédagogie qui propose un cadre de références élargi pouvant servir de point d'ancrage pour discourir des moyens utilisés par les formateurs dans leur démarche pédagogique en éducation artistique en cirque.

Nous avons vu précédemment que l'éducation, telle que définie dans le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (1993), renvoie à

l'ensemble des actions éducatives que peut mettre en place un formateur artistique pour favoriser l'atteinte de ses visées éducatives. Par ailleurs, l'auteur précise que tout acte éducatif se déroule dans une situation pédagogique. Ce qui nous amène à définir et à présenter les différentes composantes de la situation pédagogique.

2.2. Définition de la situation pédagogique

La situation pédagogique est définie par Legendre (1993) comme une « situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage » (p.1167). La situation pédagogique est constituée, selon l'auteur, de quatre composantes, soit : 1) l'agent (l'enseignant et ses stratégies d'enseignement), 2) le sujet (l'apprenant), 3) l'objet (les buts et les savoirs à enseigner) interagissant dans 4) un milieu, (l'environnement, le contexte dans lequel ont lieu les enseignements). Les trois premières composantes constituent la relation pédagogique.

Dans le cadre de cette étude nous avons choisi d'adopter la terminologie d'Altet (1997), enseignant-apprenant-savoir, pour désigner les composantes de la relation pédagogique sans toutefois dénaturer le sens qu'en donnait Legendre. Ainsi, plutôt que de parler d'agent-sujet-objet, nous parlerons d'enseignant-apprenant-savoir.

La relation pédagogique est définie par Legendre (1993) comme « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique » (p.1107). 1) La *relation d'apprentissage* fait référence au lien entre l'apprenant et le savoir. 2) La *relation d'enseignement* porte sur le rapport entre l'enseignant et l'apprenant. 3) La *relation didactique* réfère au rapport entretenu par l'enseignant avec le savoir. Ces trois relations interreliées constituent la relation pédagogique. La situation pédagogique s'explique donc par l'intégration de la relation

pédagogique dans un milieu; relation s'illustrant par un triangle où sont reliées les composantes enseignant-apprenant-savoir. La figure 2.1 présente la situation pédagogique et les relations qui relient les composantes entre elles.

Figure 2.1
Composantes de la situation pédagogique



La situation pédagogique est planifiée par l'enseignant et vécue par les apprenants. C'est donc dans la posture de l'enseignant que l'on se positionne pour définir les quatre composantes.

- 1) *L'enseignant* est celui qui a la responsabilité de mettre en place les dispositifs pour favoriser les apprentissages chez l'apprenant. L'enseignant pose donc la question du « comment », de la manière dont il s'y prend (Legendre, 1993; Raby et Viola, 2007). Il est celui

qui détermine le rôle et l'importance accordée aux différentes composantes de la situation pédagogique.

- 2) *L'apprenant* amène à poser la question « pour qui », de façon à déterminer, pour l'enseignant, à qui s'adresse le savoir. Le rôle de l'apprenant dans la situation pédagogique découlera de l'importance que lui accorde l'enseignant dans l'organisation et la réalisation de la situation pédagogique.
- 3) Le *savoir* porte sur le « pourquoi » de la situation pédagogique et informe quant au « but, cause, intention, motif, raison, sens d'une activité, d'une opération ». C'est « l'objet d'apprentissage, d'un processus éducatif, d'une recherche » (Legendre, 1993, p.931). Le savoir est le contenu éducatif et les objectifs qui y sont liés. Il correspond aux connaissances que l'enseignant veut faire acquérir à l'apprenant à travers la situation pédagogique. Le savoir peut porter sur les contenus, mais également sur les habiletés ou sur les compétences de la personne et ainsi faire référence à des savoir-faire ou des savoir-être. Les *savoir-faire* réfèrent aux habiletés de la personne à résoudre un problème, à sa capacité de s'adapter à différentes situations et à faire face aux imprévus. Les *savoir-être* sont associés à des habiletés d'ordre socio-affectif et portent sur le développement de la personnalité, sur la capacité de la personne à entretenir des relations avec les autres et avec son environnement puis finalement à s'engager dans le processus d'éducation et éventuellement dans la voie professionnelle (Lasnier, 2000). François Lasnier (2000), consultant en éducation intéressé aux approches par compétences, regroupe les savoir-faire et les savoir-être dans un ensemble inclusif de savoir-agir.
- 4) Par ailleurs, dans la situation pédagogique, Legendre (1993) inclut également le *milieu* qui est « l'ensemble des agents modificateurs qui entourent et influencent l'existence et la propagation d'un organisme,

d'une chose, d'un processus ou d'une idée » (p.852). Le milieu influence la triade pédagogique (apprenant, enseignant, savoir) et la nature des relations (didactique, enseignement, apprentissage) en jeu. Ainsi le milieu détermine les éléments extérieurs à la relation pédagogique qui peuvent influencer le déroulement et le fonctionnement de la situation pédagogique : le lieu de réalisation, le nombre d'heures allouées, le nombre d'apprenants impliqués, le mandat de l'enseignant, etc. Par ailleurs, le milieu représente également le contexte que Legendre (1993) définit comme un « ensemble de circonstances entourant un fait et qui lui confère une valeur et une signification ». Ce sont les « conditions dans lesquelles se trouve le sujet au moment de l'activité et qui peuvent influencer sa compréhension et sa production » (p.256). Bien que certaines caractéristiques du milieu soient extérieures à l'enseignant, celui-ci a aussi la possibilité de le modeler, de l'organiser pour répondre à ses visées.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous attardons au rôle du formateur artistique dans le domaine de la formation des artistes de cirque. Nous nous intéressons au « comment », à la manière dont il aborde les savoirs artistiques dans la relation d'enseignement. Bien que cette dernière soit définie par le rapport entre l'enseignant et l'apprenant dans la situation pédagogique, il n'en reste pas moins qu'elle implique toujours un savoir. Tel que le mentionne Rezeau (2001) « si on enseigne bien à quelqu'un, on lui enseigne toujours quelque chose » (p.7). Dans cette perspective, le formateur artistique a des rôles multiples à jouer dans la situation pédagogique : celui de déterminer et d'organiser les savoirs artistiques dans la relation didactique puis celui de transmettre les savoirs artistiques et de favoriser l'établissement d'un lien entre l'artiste de cirque et les savoirs enseignés.

2.2.1. Rôle de l'enseignant en situation pédagogique

Le rôle de l'enseignant, à l'intérieur de la situation pédagogique, est essentiellement de provoquer des apprentissages, de faire acquérir des savoirs ou de les faire construire par l'apprenant à travers la relation d'enseignement (Raynal et Rieunier, 1997). Tel que le spécifie le philosophe de l'éducation Olivier Reboul (1980) « si l'apprentissage n'est pas toujours le résultat obtenu par l'enseignement, il en est toujours le but visé » (cité dans Altet, 1997, p.5). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle plusieurs auteurs abordent la relation d'enseignement en parlant du « processus enseignement-apprentissage » (Vienneau, 2005; Altet, 1997). Selon la chercheuse Marguerite Altet (1997), quel qu'en soit la finalité, l'enseignement est « un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par l'enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser et faire réussir l'apprentissage d'un savoir » (p.8). Altet (1997) reconnaît, tout comme d'autres auteurs (Leinhardt, 1986; Vienneau, 2005), le rôle multiple de l'enseignant dans la situation pédagogique. Leinhardt (1986) parle du « double agenda de l'enseignant » (cité dans Altet, 1997) pour faire valoir la relation didactique où sont organisées les stratégies didactiques en amont de l'enseignement et la relation d'enseignement référant à l'instant où l'enseignant est en relation avec l'apprenant et qu'il met en place différentes stratégies d'enseignement. C'est pourquoi les stratégies didactiques et les stratégies d'enseignement se regroupent en un ensemble inclusif appelé stratégies pédagogiques. Celles-ci font références aux opérations planifiées par le formateur artistique et aux interventions de celui-ci qui devraient « théoriquement » entraîner l'apprentissage visé chez l'artiste de cirque en formation en le rapprochant des savoirs enseignés (Legendre, 2005).

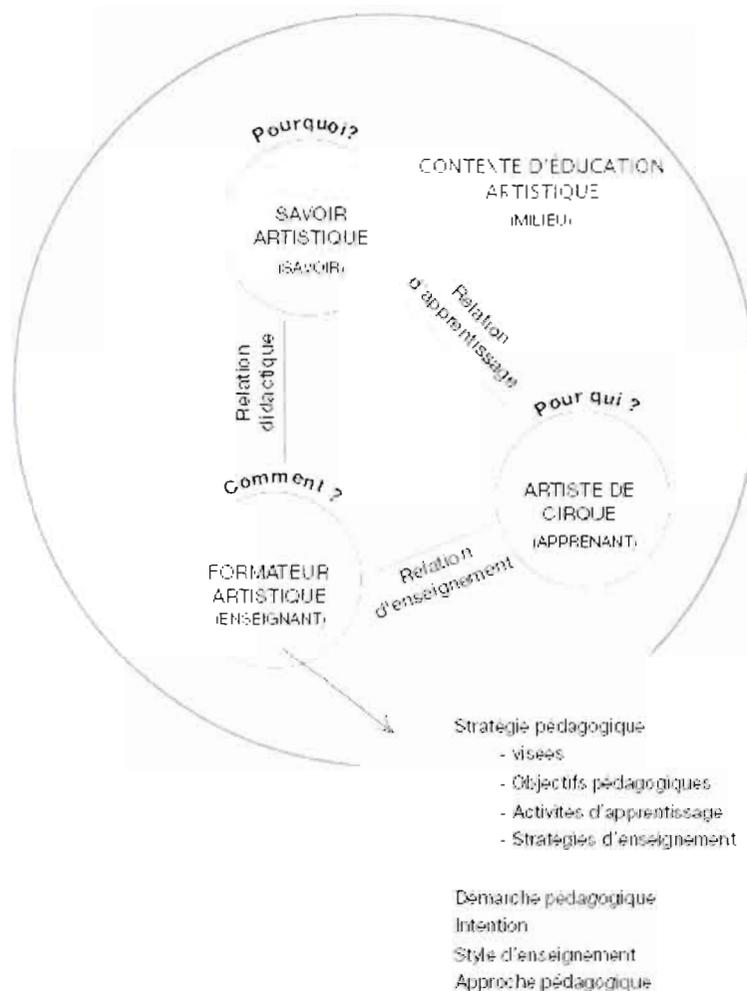
Ainsi, si le formateur artistique est impliqué dans la relation d'enseignement lors de l'interaction avec l'artiste de cirque en formation, il a toujours, en amont de cette relation, pris des décisions, plus ou

moins consciemment, relatives à ces enseignements. Théoriquement, dans un premier temps, il planifie les stratégies didactiques; il structure les savoirs à enseigner, détermine ses intentions, ses visées, ses objectifs pédagogiques, la démarche et l'approche pédagogique privilégiées ainsi que les activités d'apprentissage proposées aux apprenants (Altet, 1997; Vienneau, 2005). Dans un second temps, durant l'acte d'enseignement, le formateur artistique met en place les activités d'apprentissage planifiées et différentes stratégies d'enseignement; lesquelles sont portées par un ou plusieurs styles d'enseignement.

En résumé, le rôle du formateur artistique est de favoriser l'acquisition des savoirs artistiques par l'artiste de cirque à travers la relation d'enseignement. Ces savoirs sont organisés dans la relation didactique en stratégies didactiques. Ils sont véhiculés à travers les stratégies d'enseignement propres au formateur. Les stratégies didactiques et les stratégies d'enseignement se regroupent en un ensemble inclusif appelé *stratégies pédagogiques*, lesquelles sont insérées dans une *démarche pédagogique*; éléments auxquels nous nous sommes intéressés dans le cadre de cette étude.

La figure 2.2 présente les différentes composantes de la situation pédagogique transposées à un contexte d'éducation artistique en cirque. Les concepts pédagogiques que nous avons choisis de conserver pour traiter de notre objet d'étude y sont affichés. Ces différents éléments seront présentés ultérieurement dans le chapitre.

Figure 2.2
Concepts liés au rôle de l'enseignant en situation pédagogique



2.2.2. Définition de la stratégie pédagogique et de ses composantes

La *stratégie pédagogique* est définie par Legendre (1993) tel un « plan d'actions où la nature et les interrelations des éléments [de l'apprenant, de l'enseignant, du savoir et du milieu] sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre

composantes de la situation pédagogique » (Legendre, 1993, p.1187). Le fait d'identifier une stratégie pédagogique précise l'objet d'apprentissage, les caractéristiques du milieu, les caractéristiques et le rôle de l'apprenant, les caractéristiques et le rôle de l'enseignant (Desautels, 1974; Legendre, 1993). Par ailleurs, Legendre (1993) spécifie que :

Lorsqu'un éducateur prépare une stratégie pédagogique, l'opération à planifier n'est pas l'apprentissage comme tel, mais quelques autres opérations (enseignement, recherche, étude, intervention, exercices, projection, etc.) qui devraient théoriquement entraîner l'apprentissage visé chez le sujet » (Legendre, 2005, p.1263).

De plus, Jacques Desautels (1974), chercheur s'étant intéressé à l'élaboration de stratégies pédagogiques, précise que celles-ci présentent « plusieurs actions concrètes identifiables et observables par un individu qui n'est pas nécessairement impliqué dans le déroulement du plan » (p.11). Tels qu'en témoignent les propos de ces auteurs, la stratégie pédagogique fait appel à la fois aux stratégies didactiques et aux stratégies d'enseignement.

Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu quatre composantes interreliées qui nous serviront à identifier la stratégie pédagogique, soit : 1) les *visées*, 2) les *objectifs pédagogiques*, 3) les *activités d'apprentissage* proposées aux apprenants et 4) les *stratégies d'enseignement* préconisées par l'enseignant.

- 1) Les *visées* impliquent une direction, le choix d'un angle de vue, une orientation pour atteindre une cible, un résultat, un but (Le Petit Robert, 1993, p.2684). Legendre (1993) indique que « les visées impliquent une précision d'énoncé, une orientation volontaire, une attention constante et une implication soutenue vers l'atteinte » (p.152) d'un but. Celui-ci rapporte les propos de Not (cité dans Legendre, 1993) qui spécifie que « les visées se situent toujours dans le présent et restent au futur tant que le processus est en cours »

(p.152). Elles sont inhérentes à la situation pédagogique puisqu'elles guident les choix pédagogiques et les interventions du formateur artistique. Elles sont donc planifiées dans la relation didactique, mais constamment présentes en arrière-plan de la relation d'enseignement. Par exemple, un formateur artistique dispensant un atelier de formation continue en jeu clownesque pourrait déterminer, à titre de visée, de développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu clownesque. Outre les visées, le formateur artistique se rapproche de l'apprenant par l'élaboration des objectifs pédagogiques.

- 2) Les *objectifs pédagogiques* sont définis en tenant compte à la fois de l'objectif d'habileté et de l'objectif de contenu. L'objectif d'habileté cherche à développer chez l'apprenant des savoir-être et des savoir-faire propres à la matière enseignée alors que l'objectif de contenu, en complémentarité à l'objectif d'habileté, s'attarde à l'acquisition de connaissances, aux savoirs proprement dits (Legendre, 1993). Les objectifs pédagogiques informent donc sur les savoirs artistiques enseignés aux artistes de cirque et sont directement liés à l'action, à l'activité d'apprentissage proposée par le formateur artistique. Ils s'attardent à déterminer « ce à quoi on voudrait voir [l'artiste de cirque] parvenir au terme d'une période donnée » (MEQ cité dans Legendre, 1993, p.907). Dans l'exemple de l'atelier de formation continue utilisant le jeu clownesque pour développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque, un des objectifs pédagogiques du formateur artistique pourrait être de développer la précision du geste et la clarté des mouvements pour l'interprétation d'un personnage.
- 3) Les *activités d'apprentissage* réfèrent aux actions susceptibles de favoriser chez l'apprenant l'atteinte des objectifs pédagogiques exposés. Elles sont planifiées par le formateur artistique pour faciliter les apprentissages et aider l'artiste de cirque à élaborer ou adapter ses propres stratégies d'apprentissage. Les activités d'apprentissage

apparaissent à l'enseignant tel un moyen concret de rapprocher l'apprenant des objectifs pédagogiques (Legendre, 1993; Vienneau, 2005). En fonction de l'objectif pédagogique ciblé précédemment, l'activité d'apprentissage pourrait être de composer, individuellement, une phrase de mouvements simples en prenant soin de décortiquer chacune des actions réalisées.

- 4) Finalement, sont liées aux activités d'apprentissage, les *stratégies d'enseignement*. Celles-ci représentent l'ensemble des opérations réalisées par l'enseignant et orientées vers l'apprenant (Legendre, 1993). Bien qu'elles soient réalisées dans l'action, elles devraient être planifiées avant que se déroule la situation pédagogique. Les stratégies d'enseignement cherchent à rapprocher les savoirs artistiques à enseigner de l'artiste de cirque (Vienneau, 2005). Legendre (1993) précise qu'elles ne peuvent convenir indistinctement à l'ensemble des artistes de cirque et qu'elles ne doivent pas être utilisées outre mesure pour en conserver l'efficacité. Elles devraient, selon l'auteur, faire l'objet d'une analyse et d'une réflexion de la part du formateur artistique en regard à la situation pédagogique. Les stratégies d'enseignement sont variées et devraient s'adapter à la situation pédagogique. Dans l'activité d'apprentissage mentionnée au point précédent, les stratégies d'enseignement du formateur pourraient être, par exemple, d'interroger les participants quant à leurs choix d'actions et de leur faire part de son appréciation de l'interprétation des actions posées. L'analyse des données nous permettra de faire ressortir les stratégies d'enseignement mobilisées par des formateurs artistiques dans la démarche pédagogique.

Outre la stratégie pédagogique et ses composantes qui deviendront nos outils d'analyse des données, la *démarche pédagogique* et les concepts qui s'y rattachent contribuent à donner une couleur particulière à la relation d'enseignement et à la situation pédagogique; éléments dont nous tiendront compte dans l'analyse et la discussion des résultats.

2.2.3. Définition de la démarche pédagogique et des concepts s'y rattachant

Les quatre éléments définis précédemment (visées, objectifs pédagogiques, activités d'apprentissage et stratégies d'enseignement) composent la stratégie pédagogique, laquelle s'ancre dans une *démarche pédagogique*.

La *démarche pédagogique* se rapporte à l'ensemble des interventions de l'enseignant, à l'intérieur de la relation d'enseignement, visant à alimenter et à soutenir la démarche d'apprentissage de l'apprenant (Legendre, 1993; Vienneau, 2005). Elle fait référence à une « manière particulière de percevoir, de penser, de raisonner, d'agir, d'intervenir, de procéder, de progresser, de se développer » (Legendre, 1993, p.320-321). La démarche pédagogique correspond donc à la manière dont le formateur artistique aborde ses enseignements et informe sur le chemin emprunté par celui-ci afin de faciliter les rapprochements entre l'artiste de cirque et les savoirs artistiques enseignés. À titre d'exemple, Legendre (1993) parle d'une démarche linéaire ou en spirale. Elle détermine donc la manière dont le formateur artistique fait progresser les artistes de cirque et la teneur ou la nature des quatre composantes de la stratégie pédagogique en fonction d'un but, d'une intention. (Le Petit Robert, 1993; Legendre, 1993). Ainsi, la démarche pédagogique englobe l'ensemble des stratégies pédagogiques et tient compte du mouvement dynamique dans lequel les stratégies pédagogiques sont réalisées. De plus, la démarche pédagogique est soutenue par une *intention*, teintée par les *styles d'enseignement* du formateur et structurée en fonction d'une *approche pédagogique*. En voici les définitions.

L'*intention* représente le projet, le dessein de l'enseignant qui traverse la démarche pédagogique et par le fait même les quatre composantes de la stratégie pédagogique. Elle représente un désir, une

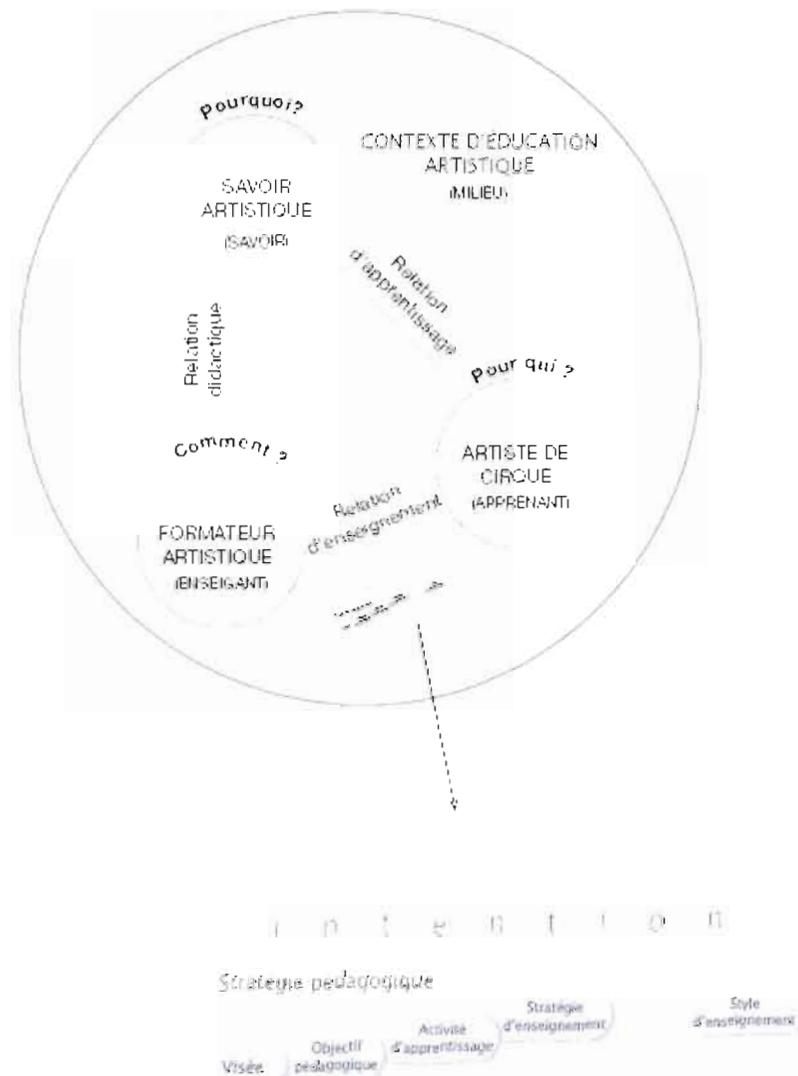
volonté de l'enseignant, son « but intérieur » pour reprendre les termes de Legendre (1993). L'intention n'est donc pas dans l'action, elle précède l'action. Elle chapeaute, accompagne, oriente le choix des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement. L'intention est omniprésente dans la relation d'enseignement, constamment en arrière plan des choix et des actions de l'enseignant.

Tous les enseignants ont un -ou plusieurs- *style d'enseignement* qui donne une couleur aux enseignements réalisés. Le style d'enseignement est défini par Legendre (1993) comme étant la « configuration de comportements et d'attitudes –faits, gestes, intérêts, communication, caractère- qui caractérisent un enseignant en regard des composantes et des diverses relations de la situation pédagogique » (p.1199). Le style d'enseignement ne peut être déterminé qu'à la lumière d'une analyse fine de la situation pédagogique et est souvent attribué par le chercheur ou une personne extérieure à la dite situation. Il se rapporte à la manière d'approcher les apprenants. Le style d'enseignement est au cœur de la relation d'enseignement et participe à l'établissement d'un lien entre le formateur artistique et l'artiste de cirque. Legendre (1993) soutient que « chaque style d'enseignement ne constitue pas un type pur [mais] reflète un mode d'enseignement dominant » (Legendre, 1993, p.1199). Au même titre que les stratégies d'enseignement, les styles d'enseignement peuvent varier à plusieurs reprises à l'intérieur d'une situation pédagogique. Plusieurs auteurs proposent des modèles de styles d'enseignement. Dans le cadre de cette étude, le modèle de Mosston et Ashworth (1990) ainsi que celui de Clouzot et Bloch (1981) nous sont apparus particulièrement intéressants. Présentant un grand nombre de styles, ils pourront nous permettre une analyse plus juste et plus nuancée des styles d'enseignement des formateurs artistiques à l'étude. Les styles d'enseignement issus du modèle de Mosston et Ashworth (1990) sont fonction du niveau d'encadrement de l'enseignant. Les auteurs présentent onze styles différents soit; le directif, l'entraîneur, le superviseur, l'encadreur, l'étapiste, l'interrogateur, le guide, l'orienté

vers l'action, l'accompagnateur, la personne-ressource, l'auto-enseignement (Legendre, 1993; Raby et Viola, 2007). Clouzot et Bloch (1981) offre une terminologie complémentaire qui traite du rôle de l'autre dans la situation pédagogique; l'autre étant compris ici par l'enseignant. Neuf propositions sont amenées par ces auteurs, soit; le médiateur, le compagnon de route, le confident, le questionneur-accoucheur, le transmetteur, l'évaluateur, l'éveilleur et le guide, le maître, l'élève, l'adversaire et l'ennemi. Les styles de Clouzot et Bloch (1981) et de Mosston et Ashworth (1990) serviront à la discussion des résultats. Les styles adoptés par les formateurs que nous aurons pu identifier seront définis ultérieurement dans les chapitres IV, V, VI.

Les définitions abordées précédemment expliquent le rôle de l'enseignant dans la situation pédagogique et les concepts inhérents à la relation d'enseignement. Outre les éléments définis, l'*approche pédagogique* préconisée par l'enseignant propose une vision d'ensemble de la situation pédagogique. Legendre (1993) affirme que la démarche pédagogique est structurée en fonction d'une approche. Tout comme l'intention et les styles d'enseignement, celle-ci colore la démarche pédagogique. Par contre, contrairement à l'intention qui représente le « but intérieur » du formateur artistique dans la relation d'enseignement, l'approche pédagogique englobe la démarche pédagogique et détermine l'importance accordée par le formateur artistique aux quatre composantes de la situation pédagogique –apprenant, enseignant, savoir, milieu- et au rôle de chacune d'elles dans la situation pédagogique (Legendre, 1993, p.91).

Figure 2.3
Interrelations entre les concepts inhérents au rôle du formateur artistique en situation pédagogique



En résumé, la figure 2.3 présente les interrelations entre les différents concepts inhérents au rôle de l'enseignant dans la situation pédagogique. *L'intention* traverse la démarche et soutient les choix pédagogiques. La *démarche pédagogique* contient les stratégies pédagogiques et tient compte du mouvement dynamique dans lequel elles

s'organisent. La *stratégie pédagogique* comprend quatre composantes : *visées, objectifs pédagogiques, activités d'apprentissage et stratégies d'enseignement*. L'ordre hiérarchique de présentation de ces composantes débute par ce qui s'éloigne le plus de l'action pour se rapprocher de plus en plus de l'acte d'enseignement; acte caractérisé par les *styles d'enseignement* qui se dégagent des actions posées par le formateur artistique. *L'approche pédagogique* englobe la démarche pédagogique et détermine l'importance accordée à chacune des composantes de la situation pédagogique. Elle est donc intimement liée à une conception de l'éducation artistique qui privilégie soit l'axe enseignant-savoir, l'axe apprenant-savoir ou l'axe apprenant-enseignant dans l'organisation et la réalisation de la situation pédagogique. Ainsi, la primauté de l'un ou de l'autre teinte l'organisation de la stratégie pédagogique et contribue à ancrer la démarche pédagogique dans un paradigme éducationnel centré sur les contenus (courant béhavioriste), centré sur l'apprentissage (courant constructiviste) ou sur l'apprenant (courant humaniste). La centration sur les contenus privilégie l'activité du formateur artistique et les savoirs à enseigner. La centration sur l'apprentissage s'attarde à l'activité de l'artiste de cirque en formation et à la construction de ses savoirs. La centration sur l'apprenant mise sur le développement global de la personne et reconnaît la nécessité d'implication de l'artiste de cirque dans sa construction personnelle. Le type de centration dépend du paradigme dans lequel s'inscrivent les stratégies pédagogiques du formateur.

2.3. Définition des grands paradigmes en éducation

Le terme paradigme a d'abord été introduit et décrit par Kuhn (1968) comme étant « l'ensemble des croyances, des valeurs reconnues et des techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné » (cité dans Bertrand et Valois, 1976). Le paradigme renvoie aux notions de valeurs et croyances qui déterminent et délimitent les actions accomplies

et les résultats attendus (stratégies pédagogiques) (Vienneau, 2005). Adopter un paradigme en éducation artistique signifie s'appuyer sur une vision éducative, sur un cadre de références qui guide l'approche du formateur artistique dans son rapport avec les savoirs à enseigner et avec l'artiste de cirque en formation (Vienneau, 2005; Langevin et Bruneau, 2000). Louise Langevin et Monik Bruneau (2000), professeures et chercheuses s'intéressant aux pratiques d'enseignement supérieur, soutiennent « qu'adopter un paradigme, c'est vivre son rôle d'enseignant d'une certaine manière, [...] c'est développer une identité professionnelle spécifique et cohérente à une culture pédagogique définie » (p.19-21). Un paradigme renvoie donc à une conception du rôle de l'enseignant et de la place accordée aux savoirs et à l'apprenant dans la situation pédagogique.

En éducation, il existe deux paradigmes majeurs : le paradigme centré sur l'enseignement et le paradigme centré sur les apprentissages et sur l'apprenant qui rappellent les composantes inhérentes au concept d'éducation défini au point 2.1 de ce chapitre. *Educare*, renvoie à la fonction nourricière du terme et mise sur les connaissances, sur le **produit** à atteindre au terme de l'acte éducatif. *Educere*, fait référence au chemin parcouru, au **processus** traversé par l'apprenant au cours de l'acte éducatif. Nous avons vu que c'est l'importance accordée à chacune de ces composantes qui contribue à donner une couleur, une direction aux enseignements réalisés. Le paradigme centré sur l'enseignement se situerait donc à l'extrémité du continuum aux côtés de la composante *educare* (produit), et le paradigme centré sur l'apprentissage et l'apprenant à l'autre extrémité, aux côtés de la composante *educere* (processus). En les situant aux extrémités d'un continuum, il nous est possible d'établir les caractéristiques dominantes de chacun et ainsi de les distinguer l'un de l'autre. Par contre, les visées éducatives, la nature des contenus à enseigner et les styles d'enseignement dominants chez le formateur peuvent contribuer à situer l'approche pédagogique d'un

formateur artistique plus ou moins près, sur le continuum, de l'un ou l'autre des deux grands paradigmes.

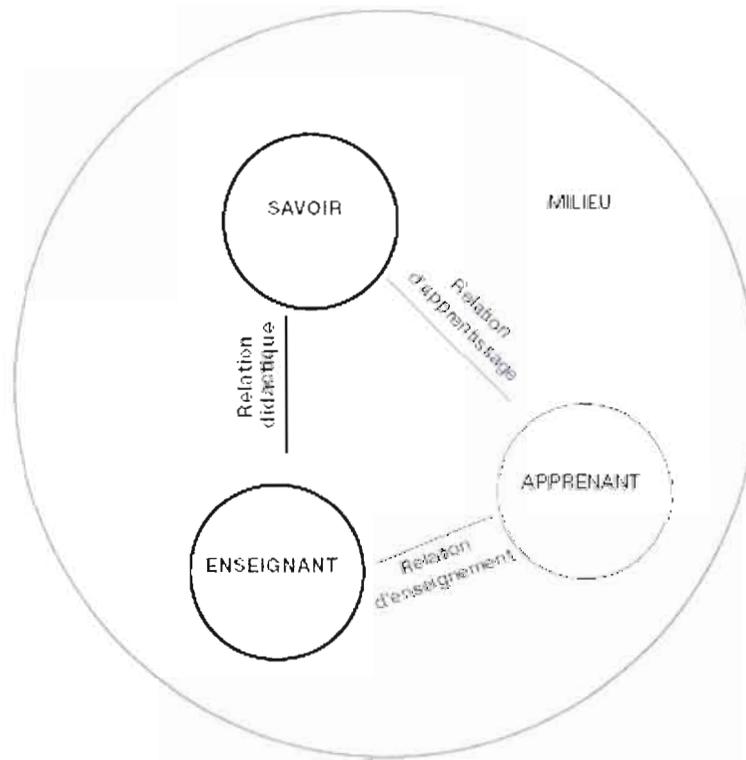
En éducation artistique, les approches liées au paradigme centré sur l'enseignement se traduiraient par une démarche pédagogique privilégiant l'enseignement d'une discipline pour atteindre les savoirs artistiques. L'enseignement du mime, qui nécessite une maîtrise de techniques propres à la discipline avant que l'artiste puisse dépasser la technicité du geste, en est un exemple. Par contre, un atelier offert à des initiés en mime pourrait amener le formateur non pas à miser sur les connaissances à transmettre mais plutôt sur l'appropriation des savoirs par l'apprenant et ainsi se rapprocher du paradigme centré sur l'apprentissage et les apprenants. Les approches liées au paradigme centré sur l'apprentissage et l'apprenant se traduiraient donc par une démarche pédagogique misant sur le développement des compétences artistiques de l'artiste de cirque. Par exemple, le travail des qualités créatives à partir du jeu de rôle misant sur l'engagement de l'artiste de cirque dans l'exploration et la construction de personnages.

2.3.1. Paradigme centré sur l'enseignement

Le paradigme centré sur l'enseignement réfère à une culture de l'enseignement privilégiant l'activité de l'enseignant et la transmission des savoirs « de celui qui sait vers celui qui ne sait pas » (Ruano-Borbalan, 2003, p.10). L'enseignement est donc perçu tel un processus linéaire par lequel sont transportés les savoirs à l'apprenant sans qu'il y ait d'interactions ou d'échanges de point de vue entre les deux sujets impliqués dans la relation d'enseignement (Altet, 1997). Dans cette perspective, l'enseignant s'érigant comme le détenteur de ce savoir est placé au rang de maître qui « passe » son savoir à l'apprenant. Tel que le précise Langevin et Bruneau (2000), il agit à titre d'expert et de conférencier qui transmet ses connaissances, ses croyances et ses

certitudes. L'apprentissage est alors défini en fonction du résultat, du produit plutôt que du processus et tient compte de la capacité de l'apprenant à reproduire des savoirs ou des comportements (Vienneau, 2005). Dans ce type de relation d'enseignement, le territoire de chacun est bien délimité : l'un enseigne et l'autre apprend (Langevin et Bruneau, 2000). Ces conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement renvoient à des pédagogies plus traditionnelles issues du courant de pensée béhavioriste. La primauté accordée aux savoirs et à l'activité du formateur artistique dans la situation pédagogique amène à privilégier la relation didactique sur l'axe enseignant-savoir de la relation pédagogique (figure 2.4).

Figure 2.4
Priorité à la relation didactique dans un contexte de formation
centré sur la transmission des connaissances



À l'intérieur de ce paradigme, le rôle du formateur est au premier plan et les apprentissages réalisés par l'artiste de cirque sont liés à sa capacité à assimiler les savoirs enseignés. D'un autre côté, Langevin et Bruneau (2000) soulignent :

Avoir une préoccupation d'enseignement ne veut pas dire que l'on ne s'intéresse pas aux étudiants mais qu'on s'y intéresse à travers des **préoccupations de contenu à couvrir** et non pas en fonction de compétences que l'on souhaite voir se développer chez l'étudiant (p.23).

Adopter un paradigme centré sur l'enseignement ne suppose donc pas tourner le dos ni aux apprentissages ni aux apprenants mais de miser sur la transmission des connaissances nécessaires à celui-ci dans son cheminement.

Au cours de la problématique exposée au Chapitre 1 nous avons souligné que les enseignements dispensés traditionnellement en cirque étaient basés sur la précision des techniques circassiennes et sur la reproduction exacte des techniques d'un circassien expérimenté à un apprenti. Ce mode de transmission est toujours présent pour l'enseignement des disciplines techniques en cirque. Cette préoccupation sur les contenus se traduit dans les pratiques d'éducation artistique basée sur l'enseignement de disciplines techniques. On peut penser par exemple à une classe d'entraînement en danse contemporaine offerte à des artistes de cirque. Les enseignements sont alors axés sur la démonstration d'un enchaînement de pas par le formateur artistique et son interprétation technique par les artistes de cirque. Dans cet exemple, les stratégies de transmission ne sont pas axées sur la capacité de l'artiste de cirque à utiliser les notions abordées dans d'autres contextes, mais bien sur leur mise en application à l'intérieur même de cette situation d'apprentissage.

Les exigences de la création contemporaine misant sur l'investissement personnel de l'artiste de cirque, sur son individualité et

sur sa capacité d'adaptation à différents contextes de création nous portent à croire que de nombreux formateurs privilégient une autre approche que celle du paradigme centré sur l'enseignement pour de tels contenus; celle du paradigme centré sur l'apprentissage et sur l'apprenant. Dans cette perspective, le formateur artistique s'attarde plus particulièrement au transfert des apprentissages dans différentes situations et au développement personnel de l'artiste, de sa capacité à s'interroger et à porter un regard sur sa propre pratique.

2.3.2. Paradigme centré sur l'apprentissage et sur l'apprenant

Le paradigme centré sur l'apprentissage et sur l'apprenant réfère à une culture de l'enseignement, plus contemporaine, qui privilégie l'apprentissage et l'activité de l'apprenant (Altet, 1997; Langevin et Bruneau, 2000). Tel que le souligne Raymond Vienneau (2005), chercheur en sciences de l'éducation, dans cette optique, l'enseignement est compris comme un processus de facilitation de l'apprentissage dans lequel l'apprenant joue le rôle d'acteur principal. L'enseignant est donc un intermédiaire entre l'apprenant et le savoir. Il cherche à mettre en place des structures facilitant l'apprentissage et le développement chez l'apprenant, des capacités à apprendre et à réfléchir par lui-même. Lasnier (2000) souligne que l'enseignant « ne peut donner des savoirs à l'élève, il ne peut que lui transmettre de l'information que l'élève transformera en savoirs, savoir-être, savoir-faire » (p.10). L'apprentissage est alors un processus d'appropriation personnelle, un processus de changement où l'apprenant a la responsabilité de restructurer les savoirs véhiculés, de les transformer en connaissances, de façon à s'approprier les savoirs et de les faire siens (Altet, 1997; Ruano-Borbalan, 2003). Tel que le mentionne Le Boterf (2003), consultant et auteur de nombreux ouvrages sur l'ingénierie de formation, « chacun construit ses propres connaissances, chacun s'approprie d'une certaine façon les savoirs » (p.193). Contrairement au paradigme centré sur l'enseignement où la

transmission des savoirs l'emporte sur les autres composantes de la situation pédagogique, c'est l'artiste de cirque qui est au cœur des préoccupations de la situation pédagogique. Dans cette perspective, le formateur artistique reconnaît la singularité de l'apprenant et met en place des conditions d'apprentissage s'adaptant aux différences et aux particularités individuelles de chacun (Altet, 1997; Vienneau, 2005, Medzo, 2005).

Altet (1997) définit le paradigme centré sur l'apprentissage et l'apprenant comme « un champ de transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative donnée » (p.10). L'enseignant est alors un médiateur. La médiation se traduit par l'ensemble des interventions du formateur artistique (activités d'apprentissage proposées, stratégies d'enseignement convoquées, styles d'enseignement choisis, démarche et approche préconisées) qui facilitent les apprentissages, qui guident l'artiste de cirque puis qui l'amènent à réfléchir, à confronter ses idées et ses façons de faire, à expérimenter de nouvelles avenues, etc. (Vienneau, 2005). Le rôle du formateur artistique est alors de planifier et de mettre en place des situations pédagogiques facilitant l'accès aux savoirs artistiques par l'artiste de cirque (Vienneau, 2005); celui-ci étant perçu comme un « acteur réflexif » (Langevin et Bruneau, 2000) en grande partie responsable de ses apprentissages. D'ailleurs, les comportements associés à l'enseignant dans le paradigme apprentissage sont d'encourager l'autonomie et la prise d'initiative, de présenter des activités d'apprentissage significatives pour les besoins de l'apprenant, de favoriser l'apprentissage par l'expérience, par l'action, par la mise en pratique, de susciter le questionnement chez l'apprenant, de l'amener à réfléchir et de lui faire faire des liens entre les différents apprentissages, etc. (Lasnier, 2000). Les valeurs prônées par la médiation sont celles de l'autonomie, du caractère unique de l'apprenant, de la coopération dans le processus d'apprentissage, de l'intégration et du

transfert des savoirs, de la capacité d'adaptation, de la pensée critique... (Vienneau, 2005).

Dans son étude portant sur la médiation pédagogique Rezeau (2001) distingue deux formes de médiation de l'enseignant : une première *centrée sur l'apprentissage* et une seconde *centrée sur l'apprenant*. La centration sur l'apprentissage renvoie aux conceptions constructivistes et socioconstructiviste et vise essentiellement l'apprentissage et la construction des savoirs par l'apprenant. La centration sur l'apprenant se rapproche de la conception humaniste et privilégie le développement personnel, la construction puis le développement global de la personne à travers la relation établie avec l'enseignant.

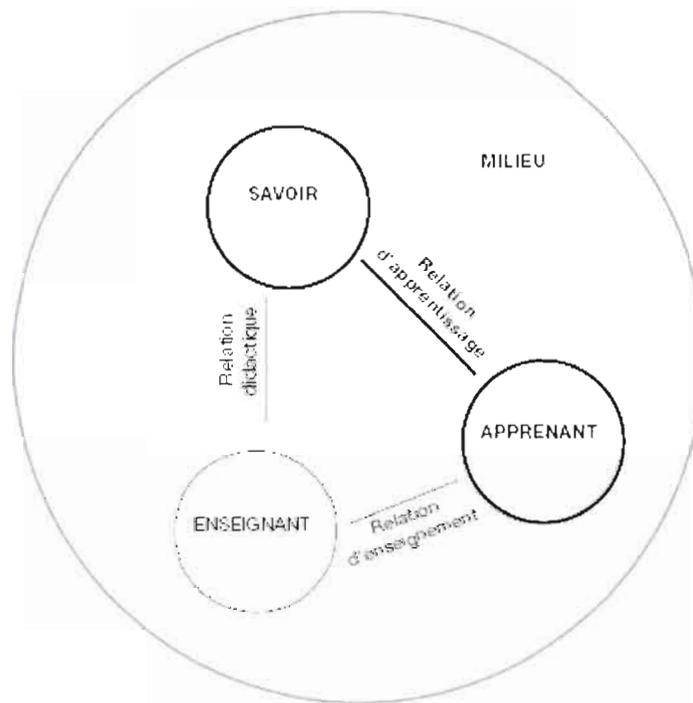
2.3.2.1. Paradigme centré sur l'apprentissage

Fidèle Medzo (2005), conseiller en élaboration de programme au Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, soutient que d'un point de vue constructiviste, l'apprentissage n'est plus défini en fonction du produit, tel qu'entendu par le paradigme enseignement, mais bien par un processus de construction des connaissances dont l'acteur principal est l'apprenant. Dans cette perspective, l'enseignement vise l'acquisition de connaissances par l'apprenant et le développement de ses capacités d'adaptation à différentes situations; adaptations lui permettant non pas uniquement de transférer ses apprentissages dans des situations similaires, mais aussi de s'ajuster à de nouvelles situations, à des imprévus. Un exemple d'activité d'apprentissage en éducation artistique serait l'élaboration d'un projet de création par l'artiste de cirque, où le formateur artistique questionne, confronte, remet en question les choix créatifs de l'artiste en processus création.

La posture socioconstructiviste de l'enseignant reconnaît la place de l'apprenant comme acteur principal, mais accorde aussi une grande importance à la dimension relationnelle; c'est en interaction avec les pairs, avec l'environnement et avec l'enseignant que se construisent les savoirs (Lasnier, 2000; Vienneau, 2005; Medzo, 2005). Lasnier (2000) souligne que l'apprenant « élabore sa compréhension d'une réalité en comparant ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignant. » (p.13). Ainsi, « le socioconstructivisme réfère à la construction de connaissances par la personne en situation dans un contexte social déterminé » (Medzo, 2005, p.12). On peut reconnaître l'apport du socioconstructivisme dans l'approche du formateur artistique, par l'importance qu'il accorde à la composante dite « milieu »; composante caractérisée par le climat d'échange avec les pairs, avec l'environnement et avec le formateur artistique. Un exemple serait l'élaboration d'une création collective nécessitant les échanges entre les pairs et avec l'environnement pour la conception et la présentation de l'œuvre.

Les approches centrées sur l'apprentissage accordent la primauté à l'axe apprenant-savoir de la situation pédagogique (voir figure 2.5). L'enseignant est alors le médiateur qui facilite l'établissement d'un lien entre les savoirs et l'apprenant. Le formateur artistique peut aussi miser sur le rôle des pairs pour la construction des savoirs chez les participants et ainsi donner de l'importance à la composante dite milieu de la situation pédagogique.

Figure 2.5
Priorité à la relation d'apprentissage dans un contexte centré sur l'apprentissage

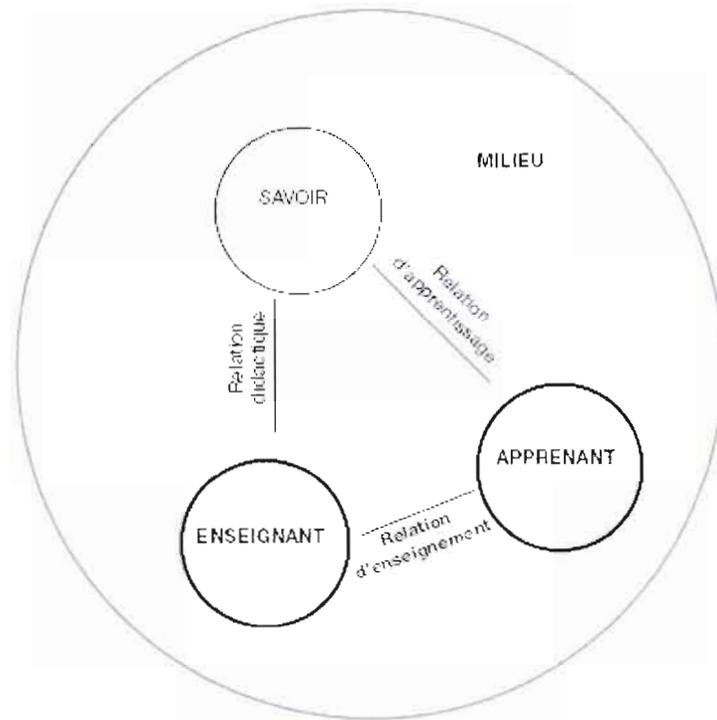


2.3.2.2. Paradigme centré sur l'apprenant

Les approches *centrées sur l'apprenant* renvoient à la conception humaniste qui rejoint le socioconstructivisme de par l'importance accordée aux interactions avec l'environnement. Carole Raby et Sylvie Viola (2007), professeures et auteures d'un ouvrage traitant des modèles d'enseignement et d'apprentissage en éducation, affirment que les approches humanistes considèrent « l'environnement dans lequel évoluent les élèves comme l'un des éléments essentiels à leur actualisation pédagogique » (p.200). Les approches centrées sur l'apprenant abordent les participants dans leur globalité et misent sur la construction personnelle de l'individu à travers la situation pédagogique.

Dans une perspective humaniste, le formateur artistique considère essentiel d'établir un rapport positif d'échange avec les participants, un climat de travail propice à leur engagement et une relation de respect puis d'échanges entre les participants (Raby et Viola, 2007). C'est en interaction avec l'enseignant et avec les autres que l'apprenant parvient à se développer et à faire des apprentissages. C'est ce que Rogers (1983), une figure importante du développement des fondements humanistes, soutient en affirmant : « un véritable apprentissage est conditionné par la présence d'un certain nombre d'attitudes positives dans la relation personnelle qui s'instaure entre celui qui facilite l'apprentissage et celui qui apprend » (cité dans Vienneau, 2005, p.252). Le formateur conserve son rôle de médiateur, en ce sens où il facilite l'accès aux savoirs, mais mise sur le développement, chez les participants, de leurs propres ressources intérieures à travers une relation authentique où le formateur artistique s'implique dans leur cheminement personnel. Dans cette perspective, l'axe apprenant-enseignant est privilégié et le milieu a un rôle important à jouer dans l'organisation de la situation pédagogique (voir figure 2.6). En éducation artistique, un exemple d'activité d'apprentissage centrée sur l'apprenant serait la création et l'interprétation d'une courte pièce à partir de laquelle les participants sont invités à exprimer leur ressenti, à expliquer leur processus de recherche et à écouter les perceptions de l'enseignant et des autres participants sur son travail.

Figure 2.6
Priorité à la relation d'enseignement dans un contexte de formation centré sur l'apprenant



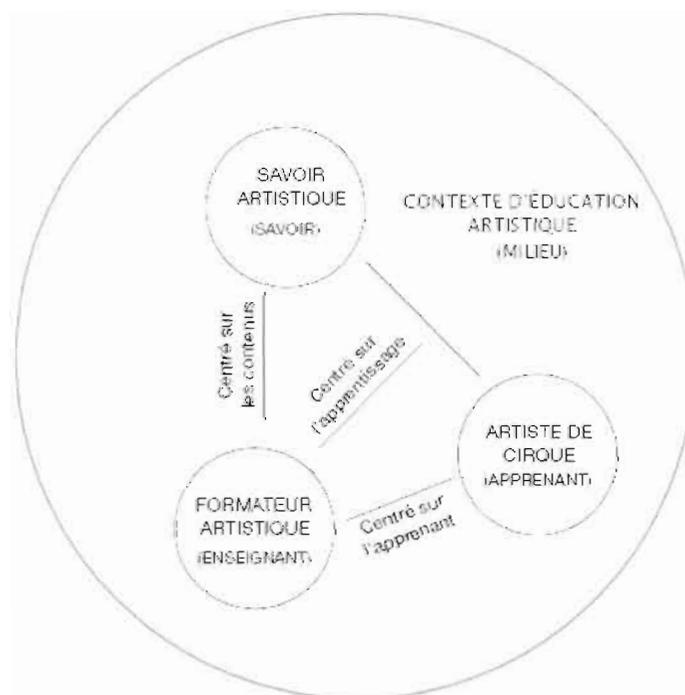
Adopter un paradigme centré sur l'apprentissage et sur l'apprenant ne suppose pas « tourner le dos aux savoirs » pour reprendre une expression chère à Perrenoud, mais de se mobiliser pour produire des apprentissages significatifs et durables parce que transférables à différents contextes autour de ce contenu et en appui sur ce contenu.

Finalement, la posture adoptée par l'enseignant se traduit au quotidien, dans la pratique, par l'adoption de stratégies pédagogiques, par l'utilisation de styles d'enseignement ainsi que par le mouvement dynamique dans lequel s'articulent ces différents éléments au cours de la relation d'enseignement. Ces caractéristiques observables de la démarche pédagogique du formateur artistique permettent de situer sa pratique dans une approche pédagogique globale se rapprochant de l'un des deux

grands paradigmes aux extrémités du continuum; paradigme centré sur l'enseignement, paradigme centré sur l'apprentissage et sur l'apprenant. Par ailleurs, un formateur peut être amené à adapter son approche selon les contenus et le contexte de la situation pédagogique.

Le modèle de Rezeau (2001) illustre les différentes postures de l'enseignant en fonction du « type de centration » choisi par celui-ci pour l'organisation de la situation pédagogique: *centré sur les contenus*, *centré sur l'apprentissage* et *centré sur l'apprenant* (voir figure 2.7).

Figure 2.7
Types de centration privilégiée par l'enseignant en situation pédagogique



En résumé, les approches centrées sur les contenus ou sur la transmission des connaissances misent sur le rôle de l'enseignant et privilégie la relation didactique reliant l'enseignant au savoir. Le formateur artistique se voit donc reconnaître le rôle de maître qui

transmet ses savoirs aux artistes de cirque en formation. Altet (1997) parle d'un processus de transmission linéaire des savoirs pour faire ressortir l'idée qu'il n'y a pas de transformation des savoirs par l'apprenant. Le paradigme centré sur l'enseignement est axé sur la transmission de connaissances et non sur la production d'apprentissages significatifs comme le serait un formateur artistique dans un paradigme centré sur l'apprentissage et sur l'apprenant.

Les approches centrées sur l'apprentissage et sur l'apprenant misent sur le rôle actif de l'apprenant. Les apprentissages découlent de son engagement dans la démarche pédagogique en éducation artistique et sont perçus tel un processus d'appropriation personnelle qui tient compte de l'individualité de l'apprenant. Dans une approche centrée sur l'apprentissage, le rôle du formateur artistique est essentiellement de favoriser l'intégration et le transfert des connaissances dans d'autres contextes; alors que dans une approche centrée sur l'apprenant, son rôle est de créer un milieu propice aux apprentissages et au développement harmonieux de la personne.

L'approche pédagogique de chacun des formateurs artistiques à l'étude sera discutée aux chapitres IV, V et VI. Celle-ci permettra de mettre en relief l'importance accordée, par les formateurs, aux différentes composantes de la situation pédagogique (savoir, apprenant, enseignant, milieu) et ainsi situer leur démarche à l'intérieur d'une vision globale de l'éducation artistique.

À la lumière des différents éléments abordés dans le cadre de références, nous en arrivons à établir les questions spécifiques qui serviront à nourrir l'analyse et la discussion présentées aux chapitres IV, V et VI.

2.4. Questions spécifiques de la recherche

Pour introduire les questions spécifiques de recherche, nous proposons une synthèse du cadre de références permettant de mettre en lumière les cinq grands thèmes : l'éducation artistique, la stratégie pédagogique, la démarche pédagogique, les styles d'enseignement et l'approche pédagogique.

Notre intérêt de recherche portant sur les pratiques d'éducation artistique en cirque et sur les moyens utilisés par les formateurs pour dispenser l'éducation artistique nous a amené, en amont des concepts pédagogiques, à définir l'*éducation artistique* telle que nous entendons l'utiliser pour comprendre notre objet d'étude. Nous avons identifié que l'éducation artistique à visée professionnelle doit mener l'artiste de cirque à créer et à interpréter.

Par ailleurs, l'élaboration du cadre de références nous a amené à préciser les quatre composantes de la *stratégie pédagogique* que nous utiliserons comme cadre d'analyse pour répondre à la question générale de recherche: visées, objectifs pédagogiques, activités d'apprentissage et stratégies d'enseignement. Les trois premières composantes sont planifiées au cours de la relation didactique, en amont des enseignements dispensés et appartiennent aux stratégies didactiques; alors que les stratégies d'enseignement sont réalisées au cours de la relation d'enseignement.

De plus, nous avons défini la *démarche pédagogique* par les interventions de l'enseignant au cours de la relation d'enseignement. La démarche pédagogique détermine le mouvement dans lequel s'articulent les stratégies pédagogiques et précise l'intention qui traverse la démarche d'éducation artistique de formateur. Elle est aussi teintée par les *styles d'enseignement* du formateur. L'identification des stratégies pédagogiques et la manière dont les formateurs abordent leurs

enseignements et leur relation avec les participants permettent de faire ressortir les styles d'enseignement propres au formateur artistique. Il a aussi été déterminé que toute démarche pédagogique est portée par une *approche pédagogique*. Cette dernière englobe la démarche pédagogique et détermine l'importance et le rôle accordés par le formateur artistique aux quatre composantes de la situation pédagogique (apprenant, enseignant, savoir, milieu) et aux trois relations pédagogiques (relation d'apprentissage, relation d'enseignement et relation didactique). L'identification des styles d'enseignement privilégiés par les formateurs, révélant le type de relation entretenu avec les participants ainsi que la posture adoptée vis-à-vis les savoirs contribue à éclairer l'approche pédagogique des formateurs.

Ces différents thèmes serviront à analyser les données et à alimenter la discussion des résultats.

Rappelons d'abord notre **question générale de recherche** :
Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs dans leur démarche d'éducation artistique auprès d'artistes de cirque?

À partir du cadre de références et de la question générale de recherche, nous formulons les **questions spécifiques** suivantes :

- 1) Quelle est l'intention d'éducation artistique des formateurs en cirque?
- 2) Quels sont les styles d'enseignement des formateurs en éducation artistique en cirque?
- 3) Quelle est l'approche pédagogique des formateurs en éducation artistique en cirque?

La présentation de la démarche d'éducation artistique des formateurs et l'analyse des stratégies pédagogiques mobilisées permettra de répondre à la question générale de recherche et de mettre en relief les éléments de réponse aux questions spécifiques. Ces dernières seront utilisées pour analyser la démarche pédagogique des formateurs et discuter de leurs styles d'enseignement et de leur approche pédagogique. L'analyse et la discussion des résultats font l'objet d'un chapitre pour chacun des formateurs et sont présentés aux chapitres IV, V, VI.

Il est important de préciser qu'au cours de cette étude, l'utilisation de l'expression « démarche d'éducation artistique » renferme implicitement la dimension pédagogique. Nous nous permettrons donc d'employer les termes « démarche », « démarche pédagogique » ou « démarche d'éducation artistique » sans établir de distinction conceptuelle.

Le chapitre qui suit présente la méthodologie utilisée pour répondre à nos questions de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre de méthodologie présente la démarche et les choix méthodologiques. Cette étude s'inscrit dans le paradigme de recherche qualitative de type ethnographique et privilégie le mode de recherche inductif. Elle se situe dans le courant des études de pratique en s'appuyant sur les pratiques d'éducation artistique pour répondre aux objectifs de la recherche. Le but de cette étude est de décrire la démarche pédagogique de formateurs en éducation artistique en cirque et les stratégies pédagogiques utilisées par ceux-ci. L'observation participante et l'entrevue semi-dirigée ont été les outils de cueillette de données privilégiés pour y répondre.

Les étapes suivantes seront abordées et discutées : le contexte de recherche, le type de recherche, la sélection des sujets, la présentation des sujets et de leur contexte de formation, les méthodes de collecte de données et l'analyse des données, les considérations éthiques et les limites des choix méthodologiques.

3.1. Contexte de recherche

La transformation des modes de transmission des arts du cirque liée aux changements esthétiques apportés aux formes circassiennes ont amené plusieurs professionnels de la danse et du théâtre à s'impliquer dans l'éducation artistique au cirque. L'intégration de disciplines artistiques dispensées par ces professionnels soulève des interrogations quant aux moyens utilisés par ces formateurs artistiques pour développer des qualités artistiques chez les artistes de cirque; qualités nécessaires pour faire face aux exigences actuelles dans le domaine du cirque. Cela nous a amené à poser la question suivante : Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs dans leur démarche d'éducation artistique auprès d'artistes de cirque?

L'objectif de cette recherche est de décrire les pratiques d'éducation artistique de trois formateurs intervenant auprès d'artistes de cirque afin d'en saisir la démarche pédagogique et de faire l'inventaire des stratégies pédagogiques utilisées. La présente étude est exploratoire puisqu'elle permet de se familiariser avec la réalité du milieu. Elle est surtout descriptive puisqu'elle pose la question des mécanismes tels que réalisé par les professionnels dans leur contexte de formation; elle s'intéresse « au comment et au qui des phénomènes » pour reprendre les termes de Poupart et al. (1997). Cette recherche cherche à rendre compte d'un contexte de formation et à préciser les pratiques propres à la situation pour en dégager « les principes et les structures dominantes de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement » (Van der Maren, 2003, p.31). L'intention n'est donc pas de prescrire des modèles, mais de présenter des exemples concrets et singuliers illustrant différentes pratiques de formation artistique dans le domaine du cirque. Cette étude est menée non pas dans un but de théorisation, mais bien de développement des connaissances axées sur la pratique et susceptibles de nourrir la pratique de formation en arts, d'offrir des outils de réflexion et d'action dans le champ de l'éducation artistique et des arts du cirque. Dans ce contexte, l'observation participante et l'entrevue semi-dirigée ont été les outils de cueillette de données privilégiés pour répondre aux objectifs de cette recherche.

3.2. Type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans le courant des études de pratiques qui reconnaissent les champs de pratique comme objet de recherche (Altet et Mosconi, 2001). Bruneau et Burns (2007a) précisent que « le chercheur qui entreprend une étude de pratique s'intéresse à une pratique d'art ou à un aspect de cette pratique qui sert de point d'ancrage pour réfléchir à un phénomène, à une situation, à une réalité. » (p.116-117). Dans le cas précis de cette étude, ce sont les pratiques

d'éducation artistique de formateurs artistiques en cirque qui sont utilisées pour saisir les réalités pédagogiques liées à cette discipline.

Cette recherche s'ancre donc dans le paradigme de recherche qualitative de type ethnographique de par sa façon de se plonger dans la réalité du phénomène à l'étude, de se rapprocher des pratiques d'éducation artistique en cirque, d'en observer les caractéristiques de l'intérieur pour en faire ressortir les particularités et en comprendre le sens (Van der Maren, 1995). Van der Maren (1995) décrit la recherche ethnographique de par l'« immersion et l'observation, plus ou moins participante, des conduites ou des systèmes (symboliques) d'échanges dans un milieu donné » (Van der Maren, 1996, p.361). Selon l'ouvrage de Poupart et al. (1997) « le produit d'une recherche ethnographique est une description détaillée et exhaustive d'une culture ou d'une situation sociale. » (p.326). Par ailleurs, la recherche qualitative a la particularité d'utiliser des données qualitatives tirées d'expériences, d'opinions ou encore de phénomènes observés, qui ne peuvent être traités sous la forme de chiffres. Elle cherche plutôt à entrer en contact avec les phénomènes étudiés, à employer des données directement tirées du contexte naturel afin de lui attribuer un sens en fonction de la signification que leur donnent les personnes impliquées dans ce contexte (Poupart et al., 1997). Dans le cadre de cette recherche, ce sont la réalité des formateurs dans leur contexte de formation ainsi que leur point de vue qui nous intéressent.

Aussi, cette recherche privilégie un processus inductif permettant au chercheur de préciser l'objet d'étude au cours de la recherche sans se limiter à des catégories d'analyse prédéterminées. (Poupart et al., 1997; Mayer et al., 2000). Compte-tenu du peu d'information disponible sur le sujet, le processus inductif nous apparaissait approprié puisqu'il permettait de se laisser imprégner des pratiques des formateurs artistiques, de s'ouvrir à leur réalité pour en faire ressortir, progressivement et d'une façon plus détaillée, les particularités et les

caractéristiques propres aux démarches pédagogiques et aux stratégies pédagogiques utilisées par ceux-ci.

3.3. Sélection des sujets

L'étude a été réalisée auprès de trois formateurs artistiques impliqués dans différents contextes de formation artistique dans le domaine du cirque. Le premier sujet offre un atelier de formation complémentaire à la formation préprofessionnelle d'une école de cirque alors que les deux autres sujets sont impliqués dans un contexte de formation continue⁵ destinée à des praticiens en arts du cirque. Les sujets composent un échantillon homogène de par leur appartenance à un groupe de formateurs indépendants en éducation artistique dans le domaine du cirque.

Le recrutement des formateurs s'est effectué par contacts personnels. La connaissance du milieu du cirque nous a permis d'entrer rapidement en communication avec plusieurs formateurs dans le but de sélectionner trois personnes volontaires, intéressées à participer au projet de recherche tout en répondant aux critères de sélection. Quatre critères ont contribué à la sélection des sujets. Ainsi, les formateurs devaient :

- 1) être impliqués dans une démarche de formation en éducation artistique auprès d'artistes de cirque (sans distinction du niveau de compétences des participants) pour une période minimale de quinze heures;

⁵ La formation continue est définie par Achard et Neveu (2001) comme étant des « activités qui permettent à un individu de développer ses connaissances et ses capacités tout au long de sa vie, et d'améliorer ses conditions d'existence, en complétant par des moyens pédagogiques appropriés, la formation initiale reçue à l'École ou l'Enseignement supérieur » (p.4). Par contre, les activités de formation continue en cirque sont utilisées, non uniquement par des finissants des écoles, mais aussi par des praticiens autodidactes qui cherchent à se forger une formation, à travers l'accumulation d'expériences professionnelles et de formation continue.

- 2) avoir une expérience d'enseignement;
- 3) accepter d'être observés et qu'une captation audio de leurs enseignements soit réalisée;
- 4) être disponibles pour deux entrevues; une première en début de processus et une seconde, à la fin des observations.

Par ailleurs, une attention particulière a été portée à la diversification des contextes d'intervention. Les sujets impliqués dans cette étude se différencient par les orientations privilégiées. Le premier sujet s'appuie sur l'implication des participants dans un processus de création comme moyen général pour favoriser le développement de qualités artistiques. Le second sujet cherche à établir un pont entre le travail des qualités artistiques et le développement d'un langage chorégraphique avec l'appareil⁶ de cirque. Le troisième sujet utilise le masque comme outil d'éducation artistique.

Le choix méthodologique de favoriser des pratiques d'enseignement différentes nous est apparu essentiel compte-tenu l'absence de recherche actuelle sur le sujet et pour l'avancement des connaissances en pédagogie artistique en cirque. Les particularités des contextes d'intervention des sujets à l'étude permettent d'approcher les pratiques d'éducation artistiques dans le domaine du cirque sous différents angles et ainsi dresser un portrait plus explicite et détaillé des pratiques (Poupart et al., 1997). Il s'agit là de donner un aperçu des pratiques d'éducation artistique en arts du cirque.

⁶ Les appareils de cirque liés à une discipline de cirque sont multiples. Selon le rapport d'analyse de la situation de travail des artistes de cirque (2002), les disciplines de cirque se regroupent en six grandes familles, soit : les disciplines aériennes, la manipulation, les équilibres, l'art clownesque, les acrobaties et l'art équestre qui peuvent être combinées en fonction des projets artistiques de l'artiste. À titre d'exemple, le trapèze est un appareil relié aux disciplines aériennes, le trampoline fait partie des appareils acrobatiques, etc.

3.4. Présentation des sujets et de leur contexte de formation

Dans le but de préserver l'anonymat des formateurs, un pseudonyme leur a été attribué. Les trois formateurs impliqués dans cette étude seront donc identifiés de la façon suivante : premier sujet, Philippe; deuxième sujet, Johanna; et troisième sujet, Antoine.

3.4.1. Premier sujet : Philippe et son contexte de formation

3.4.1.1. Présentation de Philippe

Philippe a commencé à s'intéresser à la danse au début des années 1980. D'abord joueur-compétiteur de frisbee *free style*⁷, il cherche à travers la danse, un entraînement susceptible de favoriser l'amélioration de ses performances techniques et artistiques dans sa discipline. Découvrant la danse à l'université Concordia, il abandonne la compétition en *free style* pour s'y consacrer. Dès ses premières expériences en danse, il interroge les pratiques et questionne la valeur du mouvement abstrait en opposition aux formes théâtrales dont la gestuelle s'accorde à une intention précise de communication. C'est ce qui l'amène à s'intéresser au théâtre physique pour finalement y consacrer tout son temps. Il participe alors à des formations de ce type de théâtre, puis collabore et interprète professionnellement plusieurs créations auprès de compagnies de danse-théâtre. Ces différentes expériences confirment la direction qu'il souhaite donner à sa pratique; une pratique axée sur la théâtralisation de la danse. C'est en 1998, près de vingt ans après avoir commencé la danse, qu'il se retrouve, un peu par hasard, au cirque. D'abord à titre de spécialiste en jeu, il donne des ateliers à des enfants de

⁷ L'association des joueurs de frisbee *free style* aborde la discipline telle une performance artistique nécessitant l'exécution de mouvements techniques et originaux à partir d'un frisbee. Les compétitions de *free style* mettent en jeu des équipes de deux ou trois joueurs et consiste à présenter une performance chorégraphique faite de lancers et d'échanges avec un ou plusieurs frisbee. Un jury de trois spécialistes évalue les qualités artistiques de la performance, le niveau de difficulté présenté et l'exécution des gestes techniques.

huit à douze ans inscrits au programme récréatif dans une école de cirque. C'est dans cette même école qu'il commence à mettre en scène des spectacles de cirque. Par la suite, sa pratique de metteur en scène et de formateur artistique s'élargit et se partage entre le contexte de formation préprofessionnel et professionnel. Philippe est actuellement chorégraphe acrobatique d'un spectacle professionnel de cirque en résidence en Asie.

3.4.1.2. Contexte de formation de Philippe

En 2004, après six ans au sein d'une école de cirque, il est invité à créer et à mettre en scène un spectacle à partir de certaines lignes directrices émises par la direction de l'école de cirque. Ainsi, le concept de création doit comporter :

- l'implication de trois praticiens en cours de formation ou ayant complété la formation préprofessionnelle de l'école;
- l'intégration de différentes disciplines de cirque pour l'élaboration de numéros de groupe;
- la réalisation d'un numéro individuel, par chacun des jeunes artistes, dans la discipline de leur choix.

Ce spectacle à visées pédagogiques se destine à un jeune public de six à douze ans invité à vivre une « journée au cirque ». Le spectacle raconte l'histoire du cirque à travers un contexte théâtral et cherche à faire vivre aux enfants une expérience de spectateur. La première partie de la pièce offre un aperçu de l'histoire du cirque racontée chronologiquement à l'intérieur d'une mise en scène aux effets ludiques. La seconde partie constitue une création collective comportant une alternance de numéros solistes et de numéros de groupe reliés par une trame narrative révélant l'univers de trois personnages dans leur

quotidien. Les répétitions du spectacle s'effectuent dans le même espace scénique que les représentations publiques.

Lors de collecte de données, à l'automne 2006, la création était reprise pour une troisième année. Sur les trois participants impliqués dans le projet de création, un seul était présent depuis la première version de l'œuvre. Dans le contexte de formation de Philippe, l'implication à la production d'une œuvre artistique s'inscrit en complément à la formation préprofessionnelle de l'École.

Par ailleurs, le temps est un enjeu important dans la réalisation de ce projet de création. Le groupe ne dispose que de deux semaines pour se préparer à la première représentation publique. Au cours des semaines précédant cette première représentation, huit répétitions de groupe ont été réalisées alors qu'une seule a été consacrée au travail individuel avec les deux nouveaux participants. La durée des rencontres variait de trois à quatre heures et comportait de nombreux enchaînements.

3.4.1.3. Profil des participants inscrits à la formation de Philippe

La production artistique se composait de trois jeunes artistes âgés de vingt à vingt-cinq ans : deux hommes et une femme. Sur les trois participants, un seul avait complété sa formation préprofessionnelle dans cette même école de cirque. Les deux autres participants étaient en cours de formation au programme préparatoire et avaient été choisis après être passés à travers le processus de sélection. Ils avaient tous trois des expériences de scène et/ou de rue.

3.4.2. Deuxième sujet : Johanna et son contexte de formation

3.4.2.1. Présentation de Johanna

Johanna commence à pratiquer les arts du cirque à l'âge de dix-huit ans. Déjà à cet âge, elle a de nombreuses expériences de théâtre et de mise en scène. Elle découvre le cirque en cherchant des formes alternatives au théâtre qui puissent nourrir et donner une orientation nouvelle à sa pratique artistique. Elle découvre dans la pratique du trapèze un langage naturel qui confirme sa direction artistique. Dès ses débuts au cirque, elle s'intéresse à la création et à l'intégration des formes théâtrales à l'intérieur de sa pratique artistique.

Johanna commence d'abord à pratiquer le trapèze au sein d'une compagnie de cirque pour ensuite se consacrer à des études professionnelles en arts du cirque au sein de deux écoles de formation, dont l'École Nationale de Cirque de Montréal puis l'école Rosny-sous-Bois à Paris. Au cours de sa formation, en plus de chorégraphier ses propres numéros de trapèze, elle assiste plusieurs interprètes à la construction gestuelle et chorégraphique de leur numéro. Elle s'occupe aussi de la création et la mise en scène des spectacles de fin d'année impliquant des numéros de groupe et l'intégration de performances individuelles. Par la suite, elle interprète et collabore professionnellement à plusieurs créations au Québec et en France. Elle fonde ensuite sa propre compagnie, ce qui lui permet d'allier sa passion pour la création artistique et pour l'interprétation. Parallèlement, ayant développé une expertise en création artistique au trapèze, elle offre des stages intensifs de recherche-crédation au trapèze. Johanna développe son approche de recherche en combinant ses multiples expériences en théâtre et en arts du cirque. Elle cherche alors à transférer des exercices applicables au travail de la voix et de l'écriture dramatique pour les utiliser dans le but de nourrir la recherche gestuelle et artistique au trapèze.

3.4.2.2. Contexte de formation de Johanna

La formation observée a été réalisée dans le cadre d'activités de formation continue destinées à des artistes de cirque. Cette formation s'adressait à des praticiens en art du cirque cherchant à approfondir leur pratique artistique avec leur appareil. Chaque participant s'exécutait sur un appareil distinct incluant les structures aériennes. Dans le cadre de cette étude, c'était la première fois qu'elle offrait une formation sur appareil qui n'était pas exclusivement destinée au trapèze. La formation, d'une durée de trente-deux heures, était étalée sur deux semaines à raison de sept plages horaires de trois heures et demie entrecoupées d'une fin de semaine. Seulement deux séances n'ont pu être réalisées sur les appareils puisque le studio n'était pas disponible; la première a été consacrée à des exercices au sol alors que la seconde a été substituée par une visite au musée.

3.4.2.3. Profil des participants inscrits à la formation de Johanna

Dans le cadre de la formation de Johanna, aucune sélection n'a été faite au préalable afin de donner la possibilité à tous les praticiens en arts du cirque, peu importe leurs expériences et leur niveau de compétence, de venir chercher des ressources additionnelles à leur cheminement artistique. Le groupe était formé de sept personnes : une enseignante de disciplines aériennes⁸ cherchant de nouveaux outils pour nourrir sa pratique d'enseignement, un jeune artiste ayant complété une formation professionnelle en arts du cirque et cinq autres praticiens ayant développé une pratique professionnelle de façon autodidacte, puisant à travers différentes formations. Les expériences des participants

⁸ Les disciplines aériennes sont multiples : trapèze fixe, trapèze ballant, cerceaux, sangles, etc. Ce qui rassemble ces différents appareils, c'est la particularité qu'ils ont de s'exécuter en hauteur, sans ancrage ou appui au sol.

étaient donc très diversifiées et les raisons pour lesquelles ils suivaient la formation variaient en fonction de leur bagage personnel et de leur pratique professionnelle.

3.4.3. Troisième sujet : Antoine et son contexte de formation

3.4.3.1. Présentation d'Antoine

Antoine a d'abord complété une formation en théâtre au Collège Lionel-Groulx au milieu des années 1990. Ce qui l'intéresse tout particulièrement au théâtre, c'est le travail du corps en scène et l'implication du corps dans le jeu de l'acteur. C'est ce qui l'amène au cours de sa formation en théâtre et après la réalisation de celle-ci, à poursuivre différents stages de jeu physique, dont le travail du jeu masqué. En 1998, il fonde sa propre compagnie et explore le conte pour adultes à travers le travail du corps et du jeu masqué. Il cherche alors à développer une forme actuelle de commedia dell'arte, susceptible de toucher, de faire rêver les gens. En effet, la commedia dell'arte est un théâtre populaire qui cherche à dépeindre à travers des personnages, l'univers d'une communauté. Ainsi, avec sa compagnie, il cherche non pas à retrouver les origines de la commedia dell'arte en s'appuyant sur des recherches anthropologiques, mais plutôt à découvrir une forme de théâtre adaptée aux réalités sociales et artistiques actuelles. Outre le travail au sein de sa compagnie, avec laquelle il crée et met en scène de nombreux spectacles, il offre des stages de jeu masqué en formation continue pour les comédiens et s'implique dans la formation de l'acteur à l'École Nationale et au Conservatoire de théâtre de Montréal. Il utilise le masque comme outil de travail pour stimuler la recherche gestuelle.

3.4.3.2. Contexte de formation d'Antoine

Dans le cadre de cette étude, la formation dispensée par Antoine porte sur le jeu dramatique en privilégiant le jeu masqué et la commedia dell'arte. Bien que le formateur ait réalisé à plusieurs reprises ce type de formation auprès de comédiens, cette formation répondait à une demande ponctuelle l'amenant, pour une première fois, à s'adresser à des circassiens. La formation d'une durée de vingt heures était un condensé d'un stage habituellement offert sur trente heures. La formation a été réalisée sur cinq jours consécutifs à raison de quatre heures par jour.

3.4.3.3. Profil des participants inscrits à la formation d'Antoine

Dans le cadre de la formation d'Antoine, aucune sélection n'a été faite préalablement au stage. Le groupe était formé de douze participants. Certains avaient déjà exploré le travail du masque et de la commedia dell'arte, alors que d'autres l'expérimentaient pour la première fois. Les participants étaient tous des praticiens autodidactes en cirque ayant développé leur art à travers une multitude de formations. La plupart sont jongleurs et/ou clowns et artisans de la rue. Les expériences professionnelles variaient considérablement entre les participants; près de la moitié étaient de jeunes professionnels alors que les autres pratiquaient depuis déjà plusieurs années les arts du cirque.

3.5. Méthodes de collecte des données

Cette recherche s'intéresse aux stratégies pédagogiques de formateurs dans leur démarche pédagogique en d'éducation artistique en cirque. Nos observations sur le terrain, combinées aux verbatim et au

contenu des entrevues, ont constitué les différentes sources d'instrumentation pour répondre aux objectifs de la recherche. La diversification des outils de collecte de données permet la triangulation. Celle-ci a pour fonction de « construire la complexité des événements en combinant l'information comme les pièces d'un casse-tête » (Van der Maren, 2003, p.144). Le fait de recourir à plusieurs techniques de collecte de données permet d'obtenir une meilleure compréhension de la situation et d'augmenter la confiance que l'on peut donner aux résultats obtenus (Mayer et al., 2000).

La recherche qualitative a cette particularité de recueillir un maximum d'informations à partir de plusieurs techniques d'instrumentation (Poupart et al., 1993). Compte-tenu de l'objectif de notre étude, de décrire la démarche pédagogique et les stratégies pédagogiques utilisées par des formateurs artistiques en cirque, nous avons privilégié l'accumulation de données significatives sur les sujets à l'étude et ce, par l'observation participante et l'entrevue semi-dirigée, plutôt que de multiplier le nombre de sujets comme le privilégie la recherche quantitative.

3.5.1. L'observation participante

« L'observation participante est une technique de recherche qualitative par laquelle le chercheur recueille des données de nature surtout descriptive en participant à la vie quotidienne du groupe, de l'organisation, de la personne qu'il veut étudier. » (Deslauriers cité dans Mayer et al., 2000, p.137). Elle a l'avantage de plonger le chercheur dans le milieu même où se trouvent les connaissances à l'étude et de s'en servir pour élaborer des savoirs. Par ailleurs, l'observation participante se caractérise par le niveau de participation du chercheur à l'intérieur de la situation observée (Ouellet, 1994 ; Van der Maren, 2003). Ouellet (1994) illustre le niveau de participation sur un continuum dont « les deux

extrêmes sont respectivement l'observation seulement et la participation seulement » (p.174). Dans le cadre de cette étude, l'observation participante se rapproche plus de l'observation puisque nous avons choisi de ne pas nous engager dans les activités d'apprentissage proposées par les formateurs, de rester en retrait pour mieux en saisir les particularités de la pratique.

3.5.1.1. Déroulement des observations participantes

Lors des observations, chaque formateur était muni d'une enregistreuse audio attachée à la taille par une ceinture. Un micro était fixé sur le col du chandail du formateur. Deux des formateurs ont mentionné avoir été un peu dérangés dans les premières minutes de l'enregistrement audio. Mais compte-tenu du nombre d'heures passées à observer leur travail, ils disent l'avoir vite oublié. Par ailleurs, certains problèmes techniques sont survenus au cours des enregistrements audio. En effet, vu l'implication corporelle des formateurs, l'enregistreuse attachée à la taille du formateur s'est arrêtée à quelques reprises au cours des séances d'observation de Philippe et Antoine. Ainsi, quatre heures d'enregistrement audio pour Philippe et trois heures pour Antoine n'ont pu être utilisées pour l'analyse.

De plus, les formations dispensées se succédant dans le temps, nous avons pu compléter l'ensemble des observations pour un premier formateur avant d'amorcer la collecte de données pour le suivant. Ce sont succédées à l'automne 2006 les observations de Philippe, qui ont eu lieu à la dernière semaine d'octobre et au cours de la première semaine de novembre, celles de Johanna lors des deux dernières semaines de novembre, et celles d'Antoine lors de la première semaine de décembre. Dans le cadre de la formation de Philippe et de Johanna, cinq rencontres sur neuf ont été observées pour une durée totale de dix-huit heures chacun. Pour Antoine, quatre rencontres sur cinq ont été observées pour

une durée totale de seize heures. Nous avons atteint notre niveau de saturation pour Philippe et Johanna après dix-huit heures d'observation alors que pour Antoine, notre niveau de saturation de données nouvelles a été atteint après seize heures d'observation. Le principe de saturation est défini par Poupart et al. (1997) tel « un phénomène par lequel le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique. » (p.157).

L'utilisation de l'enregistrement audio des observations avait l'avantage de permettre à la chercheuse de s'imprégner de la démarche du formateur, de se concentrer sur la démarche pédagogique puis de centrer la prise de note sur les éléments de contexte et le non verbal du formateur. La première séance d'observation de Philippe, bien qu'elle ait été utilisée lors de l'analyse des données, nous a permis de valider notre outil d'observation et de s'entraîner à la prise de notes.

3.5.1.2. Grille d'observation

La prise de notes a été réalisée à l'aide d'une grille d'observation ouverte qui a la particularité de ne pas s'ancrer sur des catégories préétablies. Cela s'accorde avec le processus inductif privilégié dans cette étude. Par contre, différentes lectures portant sur les stratégies pédagogiques dans d'autres disciplines artistiques ont été réalisées avant la collecte des données. Celles-ci visaient à outiller la chercheuse pour les observations de façon à savoir quoi regarder et comment décrire les actions des formateurs. Par ailleurs, la question de recherche était inscrite au haut de chaque grille d'observation de façon à rester concentrée sur nos intérêts de recherche. Elle servait donc de guide et de référence pour la prise de notes.

La grille d'observation était séparée en deux colonnes. Une première colonne était utilisée pour contextualiser la situation d'apprentissage : la présentation du lieu et des tâches des participants, le repérage du temps et la description du non-verbal chez le formateur. Ayant l'enregistrement audio pour capter l'ensemble des expressions verbales, nous nous sommes tenues aux comportements non-verbaux des formateurs : le rapport de proximité avec les participants, les déplacements et le positionnement dans l'espace, l'utilisation de gestes particuliers, etc. Aussi, le repérage du temps était fait à l'aide d'un chronomètre débutant au même moment que l'enregistrement audio afin de faciliter la mise en lien des observations et des notes d'observation. La seconde colonne servait d'analyse spontanée. Elle permettait de relever les récurrences, d'établir des liens entre les séances, de faire ressortir les correspondances avec le premier entretien et entre les pratiques des différents formateurs puis de formuler des questions pour le second entretien. La grille d'observation dévoilant un exemple des notes manuscrites prises lors des observations est présentée en *Annexe A*.

3.5.2. Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée « vise à obtenir des informations sur les perspectives, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. » (Van der Maren, 2003, p.155). Mayer et al. (2000) mentionne que ce type d'entrevue se prête bien aux recherches visant à circonscrire les perceptions du sujet vis-à-vis ses comportements et ses attitudes. Dans le cadre de cette étude, l'entrevue semi-dirigée constituait un moyen efficace pour accéder à certaines informations difficiles à déceler lors des observations. Pour ce faire nous avons choisi de réaliser deux entretiens : l'un de pré-observation et l'autre de post-observation.

Un premier entretien a donc été réalisé avant le début des observations. La grille d'entrevue utilisée a été définie en fonction de trois grands thèmes, soit : 1) la vision globale de l'éducation artistique en cirque, 2) la façon d'aborder les objectifs de formation, 3) la planification et l'organisation de la séance. La conception de la grille d'entrevue s'est appuyée sur des éléments provenant de la problématique et du cadre de références pour favoriser les liens entre les différents éléments de la recherche (Mayer et al., 2000). La grille d'entrevue a été validée auprès du premier professionnel observé, soit Philippe, et n'a subi aucune modification par la suite. Par contre, dans le cas de ce formateur, certaines questions ont été reprises lors de l'entrevue post-observation. Le guide d'entretien est présenté en *Annexe B*.

Un second entretien a été réalisé suivant le processus d'observation. Celui-ci visait à clarifier certains éléments observés en classe pour éviter toute interprétation issue d'observations isolées. Elle portait sur les objectifs de réalisation de certaines activités d'apprentissage proposées aux participants et de stratégies d'enseignement récurrentes utilisées par le formateur. La grille d'entrevue post-observation était donc spécifique à chacun des formateurs en fonction de certaines données d'observation. Le guide d'entretien est présenté en *Annexe C*.

La durée des entretiens variait de quarante-cinq à soixante minutes. Une enregistreuse audio était placée entre la chercheuse et le formateur. Afin d'assurer la clarté des propos du formateur, celui-ci était muni d'un micro attaché au col de son chandail.

3.5.3. Production de manuscrits électroniques

Les enregistrements de chaque séance observée ainsi que des entrevues réalisées ont fait l'objet d'une transcription fidèle dans des documents informatiques. La production de manuscrits électroniques visait essentiellement à faciliter l'accès au matériel et les références aux propos des formateurs lors de l'analyse des données présentée au Chapitre IV du présent ouvrage.

3.5.3.1. Production de manuscrits électroniques des observations

La production de manuscrits pour chaque séance d'observation comprend une mise en contexte de la séance et le verbatim des enregistrements audio effectués au cours des observations. Par ailleurs, les données tirées des notes d'observation ont été retranscrites aux endroits appropriés dans le verbatim. Dans le but de différencier les notes d'observation et les propos du formateur, les comportements non-verbaux de ceux-ci ont été écrits en rouge. De plus, les paroles ainsi que les comportements des participants à la formation ont été retranscrits en bleu. Lors du transfert des données audio en données manuscrites, les données inscrites dans la colonne « analyse spontanée » de la grille d'observation ont été retranscrites dans des boîtes commentaires. Un exemple de production de manuscrit électronique d'une séance d'observation de Philippe est présenté en *Annexe D*.

3.5.3.2. Production de manuscrits électroniques des entrevues

Le verbatim de chaque entrevue a aussi été retranscrit pour fins d'analyse. Lors de la production des manuscrits électroniques, certaines

réflexions momentanées ont été rédigées dans des boîtes commentaires, de la même manière que celles des manuscrits électroniques des observations, afin d'être réutilisées lors de l'analyse des données.

3.6. Analyse des données

Selon Altet (1994) :

Analyser, c'est construire des données à partir de faits existants, c'est mettre en relation les divers éléments des actions faites, les mettre en ordre, les situer dans un réseau de sens, et c'est en interpréter les interactions. (p.18)

Rappelons d'abord que le but de cette recherche est de décrire la démarche et les stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs en éducation artistique en cirque. Ce qui nous a amené à formuler la question suivante : Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs dans leur démarche d'éducation artistique auprès d'artiste de cirque? Ainsi, afin de répondre à la question et aux buts de cette étude, une analyse de contenu a été effectuée à partir des manuscrits d'observation et d'entrevue. Nadeau, cité dans Mayer et al. (2000) précise que l'analyse de contenu permet de « classer ou codifier les divers éléments d'un message dans des catégories afin de mieux en faire apparaître le sens » (p.161). Compte-tenu de la quantité de matériel recueilli -soit un peu plus de six cent pages de verbatim pour les observations et près de deux cent pages pour les entrevues-, il nous fallait trouver une méthode d'analyse qui puisse permettre de tenir compte de l'ensemble du matériel récolté sans toutefois s'enliser dans les détails du texte. La question de recherche devenait donc importante puisqu'elle permettait de se recentrer constamment sur les éléments à l'étude afin de ne pas tenir compte des données qui ne seraient en lien direct avec notre question de recherche.

Pour effectuer l'analyse de contenu, nous avons respecté les étapes d'analyse recensées par Mayer et al. (2000), soit :

- 1) la préparation du matériel;
- 2) la préanalyse ou la lecture des documents;
- 3) le choix de l'unité d'analyse;
- 4) la présentation des résultats en tableau;
- 5) l'analyse des résultats.

La préparation du matériel a été réalisée en transférant les manuscrits des observations dans un tableau à quatre colonnes. La première colonne permettait de donner des éléments de contexte : temps, numérotation et expression référant à l'activité d'apprentissage, nombre de participants impliqués, matériel utilisé (exemple : 2h32/exercice d'improvisation #6 intitulé, Les verbes/ Le participant s'exécute sur le trapèze). La seconde colonne transposait le manuscrit électronique des observations. La troisième colonne était prévue pour l'identification de la stratégie d'enseignement libellée par un verbe d'action (exemple : démontre). La dernière colonne précisait le contenu artistique abordé par le formateur et permettait, à l'occasion, d'identifier les objectifs poursuivis par l'activité d'apprentissage (exemple : relation avec les partenaires). Les documents électroniques des entrevues n'ont subi aucune modification.

Par la suite, une première lecture a été réalisée. Mayer et al. (2000) précise l'importance de cette première lecture des documents :

pour s'imprégner du matériel et [...] acquérir une vue d'ensemble du matériel recueilli, se familiariser avec ses différentes particularités, pressentir le type d'unités informationnelles à retenir pour une classification ultérieure et la manière de les découper en énoncés spécifiques (p.164).

Cette première lecture a permis de faire un premier codage du matériel. Coder consiste à « marquer, étiqueter, représenter à l'aide d'un

système de symboles » signifiant pour l'objet d'étude et pour le chercheur (Van der Maren, 2003, p.167). Dans notre cas cela impliquait de remplir les deux dernières colonnes du tableau d'analyse préparé au cours de la première étape. En voici un exemple tiré d'un document de préanalyse d'une séance d'observation de Johanna.

Contexte	Verbatim	Actions réalisées par le formateur	Contenu artistique et objectif poursuivi
<p>47minutes 10.</p> <p>Explication de l'impro 1</p> <p>La répétition</p> <p>L'exercice se fait en sous-groupe de deux.</p>	<p>Alors le premier exercice on va le faire en 2 groupes. Ce qu'on va faire, c'est « la répétition ». Je veux juste que vous fassiez un mouvement et à chaque fois, vous répétez ce mouvement au moins 3 fois. Le mouvement lui-même va se transformer et devenir quelque chose d'autre. C'est ça qui va vous amener au prochain mouvement.</p> <p>Hum.</p> <p><i>En démontrant.</i> Alors si tu décides d'aller mettre ta main sur la corde. Tu le fais, tu le refais et le refais...</p>	<p>Attire l'attention des participants sur la transformation du mouvement.</p> <p>Indique l'intérêt de l'exercice.</p> <p>Exemple et démonstration (la démonstration ne se fait pas sur l'appareil et n'est pas exécutée avec une grande amplitude. Il s'agit plus de l'essence.)</p>	<p>Aborde les notions: transformation du mouvement, se laisser guider par le mouvement, éviter les mouvements volontaires.</p>

Le codage du verbatim des entrevues s'est effectué dans le manuscrit électronique de transcription des données d'enregistrement audio. Nous avons conservé le même modèle de fonctionnement que celui employé lors de l'analyse spontanée réalisée au cours de la transcription, soit l'utilisation des boîtes commentaires.

L'ensemble des données a ensuite été relu à plusieurs reprises afin de raffiner le codage, d'identifier des catégories ou des grands thèmes représentatifs de chacun des formateurs et mettre en évidence les unités

sémantiques significatives; ce qui correspond à la troisième étape d'analyse. Les unités sémantiques ont été surlignées puis annotées de cette manière : J2, 47, p.19. La lettre fait référence au nom fictif du formateur. Le chiffre accolé à la lettre représente la séance observée. Puis chaque unité sémantique a été numérotée et la page dans laquelle elle se trouve a été indiquée. L'identification des unités sémantiques dans les documents d'entrevues a subi le même traitement de codage. Les données d'entretiens et d'observations se sont avérées complémentaires. Si le verbatim des entrevues a surtout servi à faire ressortir les stratégies didactiques, c'est-à-dire, l'intention de formation, les visées et les objectifs pédagogiques, les données d'observation nous ont permis l'identification des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement.

C'est ce qui nous a permis d'accéder à la quatrième étape d'analyse, c'est-à-dire, de faire la présentation des résultats en tableau. Une structure de classification des résultats en tableau a donc été développée. Celle-ci relie verticalement les quatre composantes de la stratégie pédagogique, soit : 1) les visées, 2) les objectifs pédagogiques, 3) les activités d'apprentissage et 4) les stratégies d'enseignement. Parallèlement, nous avons identifié le mouvement dans lequel s'orchestre l'ensemble de la démarche de chaque formateur et l'intention générale qui traverse l'ensemble cette démarche. C'est donc en retournant aux éléments de codage amorcés précédemment que nous avons pu relever les informations nécessaires pour formuler ces données. Les données d'analyse sous forme de tableau et de schéma sont présentées en complémentarité à l'analyse de la démarche et des stratégies pédagogiques de chacun des formateurs : Philippe au chapitre IV, Johanna au chapitre V, puis Antoine au chapitre VI. La présentation descriptive représente la cinquième et dernière étape d'analyse. Les données d'analyse sous forme de tableaux sont aussi disponibles en entier aux *Annexes H, I et J*.

3.7. Considérations éthiques

Différentes considérations éthiques ont été prises pour assurer le respect et la confidentialité des participants. Premièrement, le projet de recherche a été soumis puis accepté par le comité d'approbation éthique d'un projet impliquant des sujets humains du Département de danse de l'Université du Québec à Montréal.

Par la suite, lors de la communication avec les sujets, les implications nécessaires pour l'accomplissement de la recherche ainsi que certaines précisions méthodologiques ont été annoncées afin de permettre aux sujets de faire le choix de s'investir ou non dans l'étude : intérêts de recherche, grandes questions à l'origine du projet, objectifs poursuivis, critères de participation, déroulement des observations et considérations éthiques (confidentialité des actions et des propos puis attribution d'un nom fictif). Une entente écrite précisant ces différents éléments a été prise avec les professionnels impliqués lors du premier entretien. Il est possible de consulter le formulaire à l'*Annexe E*. Une lettre a aussi été envoyée aux formateurs après la collecte de données. Elle visait à les remercier de leur généreuse implication puis permettait de faire un rappel des objectifs poursuivis par le projet d'étude, de définir les différentes étapes traversées jusqu'à maintenant et celles à venir. Un exemple de lettre est présenté en *Annexe F*. Outre les étapes méthodologiques auxquelles ont été conviés les formateurs, la chercheuse s'est engagée à fournir aux formateurs les résultats et un bilan de l'analyse des données à la fin de l'étude.

Les participants aux formations ont aussi été informés, lors de la première séance, des perspectives de recherche de la chercheuse. Par souci de confidentialité, ils se sont vus attribuer un nom fictif. Aussi, puisque les formateurs étaient liés à une institution de formation, il nous est apparu essentiel d'en informer les responsables. Ils ont tous accepté par écrit de faire partie de cette étude. Le formulaire de consentement

des participants et des responsables des établissements de formation différait partiellement de celui des formateurs de par leur niveau d'implication à la recherche. Puisque nos intérêts de recherche portent sur les pratiques pédagogiques des formateurs, seul un exemple du formulaire de consentement s'adressant aux formateurs a été mis en annexe.

3.8. Limites de l'étude

Les choix méthodologiques comportent inévitablement des limites qui méritent d'être mentionnées. Notamment, la recherche comprend un nombre limité de sujets. Bien que les données recensées s'ancrent dans les réalités pratiques du milieu, il n'en reste pas moins qu'elles sont le fruit de pratiques singulières qui ne peuvent avoir la prétention d'englober toutes les pratiques d'éducation artistique en arts du cirque.

La durée d'observation réalisée auprès des formateurs représente aussi une limite à cette recherche. La démarche pédagogique en éducation artistique de chaque formateur n'a pu être observée en entier compte tenu de l'investissement en temps et de l'ampleur des données d'analyse que cela aurait engendré. Il est donc possible que certaines stratégies pédagogiques n'aient pu être identifiées. Dans un même ordre d'idées, il faut noter que les observations ont été réalisées dans des contextes de formation précis en cirque présentant certaines variables qui peuvent avoir eu un impact sur l'analyse des données. À titre d'exemple, le nombre d'heures alloué à la formation, le nombre de participants et leurs expériences, l'expérience des formateurs, etc. À cet effet, Perrenoud (2003) souligne que :

L'analyse des pratiques est toujours une analyse des interactions actuelles, antécédentes ou potentielles dans lesquelles l'action s'insère. Ce que fait le formateur, ici et maintenant, est toujours le produit d'une rencontre entre ce qu'il est et les circonstances (p.5).

Dans cette perspective, notre étude comporte des variables qui ne pouvaient être maîtrisées par les sujets à l'étude. C'est d'ailleurs pourquoi nous nous sommes efforcées de rechercher les répétitions et les structures invariables propres à chaque formateur. Il reste que l'ensemble de la démarche s'inscrit dans un contexte, circonscrit dans le temps et porteur de variables influençant l'action.

Le chapitre qui suit présente l'analyse et la discussion de la démarche pédagogique de Philippe en éducation artistique auprès d'artistes de cirque.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET DISCUSSION DE LA DÉMARCHE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE DE PHILIPPE EN CIRQUE

Le but de cette étude est de décrire et d'analyser les stratégies pédagogiques de trois formateurs dans leur démarche d'éducation artistique auprès d'artistes de cirque. Ce chapitre présente l'analyse et la discussion des résultats de la démarche pédagogique de Philippe en éducation artistique.

Dans un premier temps, la démarche d'éducation artistique est introduite et présentée sous forme de schéma qui illustre la manière dont Philippe fait progresser les participants autour de l'intention générale de formation. Cette présentation permet de désigner les visées qui servent à introduire l'analyse des données relatives aux stratégies pédagogiques de Philippe dont les quatre composantes en constituent le cadre d'analyse. Ainsi, 1) chacune des visées présentées est reliée à 2) des objectifs pédagogiques. Pour chacun de ces objectifs, 3) les activités d'apprentissage et 4) les stratégies d'enseignement sont précisées et illustrées par des extraits significatifs des verbatim⁹ qui mettent en lumière les particularités des enseignements artistiques. Finalement, un tableau, présenté après chacun des objectifs pédagogiques, résume les composantes de la stratégie pédagogique. Ceci représente la première étape d'analyse guidée par la question générale de recherche suivante : Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs artistiques dans leur démarche d'éducation artistique en cirque?

Une deuxième étape d'analyse est ensuite réalisée à partir des questions spécifiques suivantes : 1) Quelle est l'intention d'éducation artistique des formateurs en cirque? 2) Quels sont les styles d'enseignement des formateurs en éducation artistique en cirque? 3) Quelle est l'approche pédagogique des formateurs en éducation artistique en cirque?

⁹ Il est à noter que certains verbatim et expressions relatant les propos de Philippe ont été modifiés, en prenant soin de ne pas dénaturer le propos, afin d'apporter une structure de langue plus juste et plus précise facilitant la compréhension des extraits tirés des observations et des entrevues.

4.1. Présentation de la démarche d'éducation artistique de Philippe

Rappelons brièvement les grandes lignes du contexte de formation de Philippe définies au Chapitre III. Le travail de Philippe s'inscrit dans le projet pédagogique d'une école de cirque. La démarche du formateur en éducation artistique s'articule autour de la réalisation d'une production artistique conçue en collaboration avec trois jeunes artistes de cirque. Dans ce contexte de formation, Philippe occupe le rôle de metteur en scène/formateur. Sur les neuf répétitions précédant la première représentation publique, cinq d'entre elles ont été observées pour une durée totale de dix-huit heures. Ces observations avaient pour but de recenser les stratégies pédagogiques spécifiques utilisées par Philippe afin de développer les compétences artistiques chez les trois participants impliqués dans ce contexte de formation.

Dans la démarche de Philippe, l'implication des artistes de cirque dans un projet de création, calqué sur le modèle professionnel, est le moyen pour favoriser les apprentissages artistiques et former des artistes de cirque responsables et autonomes. À cet égard, Philippe soutient lors d'un entretien :

Je souhaite qu'à travers le processus de création, ils trouvent l'artiste en eux-mêmes; une personne qui est capable d'être à l'écoute d'un metteur en scène puis en même temps à l'écoute de ses propres idées, de ce qu'elle peut offrir à la création. C'est important que les artistes de cirque développent ce côté de recherche, cette curiosité de se pousser plus loin, soi-même, comme artiste. (E2, 1a-3, p.6-14).

La nécessité de conduire rapidement les participants à la représentation publique amène Philippe à organiser ses interventions autour de la répétition de sous-sections de la pièce dramatique. C'est à l'intérieur de ces extraits qu'il identifie les obstacles au déroulement de la pièce dramatique; obstacles qui deviendront les objectifs à atteindre, les

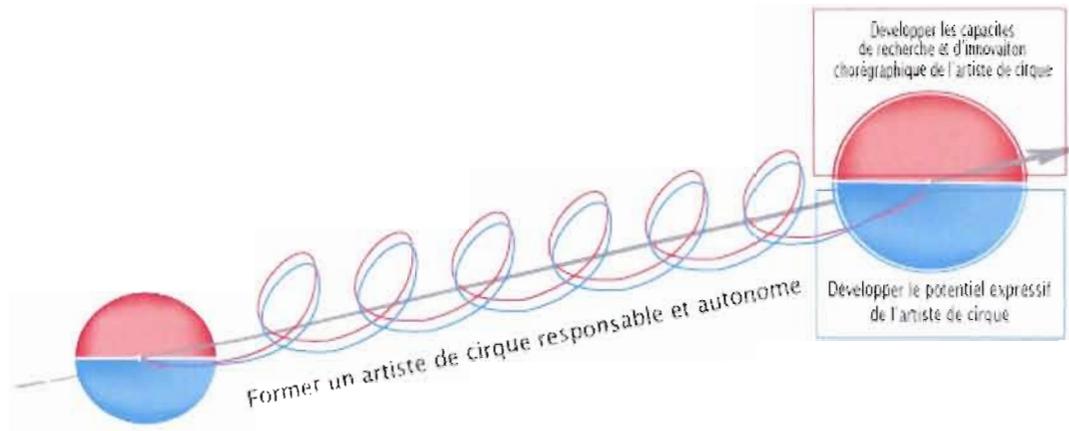
pistes de travail, les nœuds à défaire pour redonner son mouvement à la mise en scène. D'ailleurs, Philippe indique à ce propos :

Si je vois qu'ils passent par-dessus un élément, qu'ils sautent de A à C sans passer par B par exemple, ou si je vois quelque chose qui nuit au déroulement de la scène, alors je vais arrêter l'enchaînement et on va clarifier quels sont les liens (E1, 26, p.13).

Ainsi, les enchaînements s'additionnent et sont entrecoupés d'indications du formateur pour réguler les extraits chorégraphiques. Le processus se poursuit jusqu'à ce que l'enchaînement ne présente plus de problème pour le déroulement du tableau. Ainsi, la démarche pédagogique de Philippe représentée à la *figure 4.1* implique l'interaction des visées autour de l'intention générale de formation. L'axe horizontal comporte cette **intention**, guidant les choix pédagogiques du formateur, soit : **former un artiste de cirque responsable et autonome**. Celle-ci traverse l'ensemble de la démarche pédagogique (et sera discuté ultérieurement au point 4.3.). Les phases récursives qui s'effectuent de manière spiralée autour de l'axe horizontal découlent des **deux grandes visées** du formateur. La première vise à **développer les capacités de recherche et d'innovation chorégraphique de l'artiste de cirque**, alors que la seconde vise à **développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque**

C'est donc de ces deux grandes visées qu'émergent les obstacles au déroulement de la pièce dramatique. La démarche de Philippe s'apparente donc à la représentation de la dynamique de création présentée par Gosselin et al. (1998) qui implique la répétition et l'interaction des différentes phases du processus de création autour d'un axe horizontal illustrant une progression linéaire dans le temps.

Figure 4.1
Représentation de la démarche d'éducation artistique de Philippe



4.2. Analyse des données relatives aux visées et aux composantes de la stratégie pédagogique spécifiques à Philippe

Les pages qui suivent permettent de préciser, à l'aide du verbatim des entretiens et des observations, les deux grandes visées de formation ainsi que les objectifs pédagogiques spécifiques à chacune d'elles. Par ailleurs, pour chacun des objectifs pédagogiques, les activités d'apprentissage réalisées ainsi que les stratégies d'enseignement déployées par le formateur seront définies et traduites par le verbatim tiré des observations. Un résumé sous forme de tableau présentant le déploiement de la stratégie pédagogique succède à l'explicitation de chacun des objectifs pédagogiques; le tableau synthèse de l'ensemble des stratégies pédagogiques est présenté à l'Annexe H. De plus, afin de faciliter la compréhension des références se rapportant au contexte de réalisation de la production artistique, une description de l'environnement dans lequel se sont déroulés les répétitions et le spectacle issus du processus de création observé dans le cadre de cette étude est présentée à l'Annexe G.

4.2.1. Développer les capacités de recherche et d'innovation chorégraphique de l'artiste de cirque

Dans le contexte de formation de Philippe, les participants sont mobilisés pour effectuer la recherche-création. Cette manière de procéder privilégiée par Philippe vise le développement des capacités de recherche et d'innovation chorégraphique de l'artiste de cirque. Il s'agit d'ailleurs d'une des capacités exigées dans le contexte contemporain de création (Levac, 2006). Ainsi, dans sa démarche, Philippe s'appuie sur le modèle professionnel de création qui propose un va-et-vient entre les propositions des artistes de cirque et les orientations du metteur en scène. Il affirme au cours d'un entretien :

C'est important pour moi que les participants comprennent qu'un processus créatif, ce n'est pas créer de A   Z et qu'ils ont un rôle à jouer, qu'ils doivent s'investir puis faire des propositions au metteur en scène pour que la création continue d'évoluer. Donc je demande aux participants de me proposer certaines choses. (E1, 19-20, p.9).

Par ses interventions Philippe s'attarde   générer la matière nécessaire pour construire les sections manquantes et conserver, à l'intérieur des tableaux et entre les différentes sections, une fluidité dans le déroulement de la mise en scène. Dans cette optique, il cherche à la fois à :

- 1)** amener les participants à développer individuellement du matériel gestuel et chorégraphique en processus de création;
- 2)** amener les participants à coopérer, avec le metteur en scène, au développement d'enchaînements chorégraphiques en vue d'une représentation publique.

Ces objectifs pédagogiques seront décrits dans les deux prochaines parties.

4.2.1.1. Amener les participants à développer individuellement du matériel gestuel et chorégraphique en processus de création

Dans la démarche pédagogique de Philippe, il apparaît important d'amener les participants à développer individuellement du matériel gestuel et chorégraphique en processus de création. Dans cette perspective, les participants sont invités à explorer de manière autonome des possibilités d'enchaînements de mouvements pour les extraits individuels avec ou sans leur appareil. En les laissant explorer seuls, Philippe amène les participants à faire des propositions gestuelles et chorégraphiques, à apporter du matériel plus personnel. D'ailleurs, il confie : « *c'est une façon de faire sortir quelque chose qui vient d'eux-mêmes.* » (E2, 4a, p.11). Il ajoute :

Ils sont capables de faire des choses avec leur corps que je ne peux même pas imaginer. Dès que je leur ouvre la porte pour qu'ils proposent du matériel chorégraphique, ils peuvent amener le numéro beaucoup plus loin (E2, 5, p.14).

Philippe s'appuie sur ces propositions pour construire et travailler des enchaînements avec les participants. Ce procédé s'applique à la fois aux numéros de groupe, à l'intérieur desquels certaines sections personnelles doivent être définies, et aux numéros individuels où chacun doit présenter un enchaînement ou amener des propositions avant que Philippe s'investisse dans le travail d'élaboration chorégraphique.

Par ailleurs, lorsque Philippe offre des pistes d'exploration pour la recherche gestuelle et chorégraphique des numéros individuels, le cadre est plus large, plus souple puisque qu'il s'agit d'un moment pour les participants de partager, au public, un univers plus personnel. Lorsqu'il s'agit de développer du matériel qui s'insère à un moment précis de la trame narrative, l'encadrement de Philippe est un peu plus serré, plus directif, afin de conserver la cohérence dans le traitement narratif. Dans

ce dernier cas, le formateur délimite un espace de recherche précis. À titre d'exemple, il mentionne à un participant : « Ici il y a toujours huit secondes où tu ne sais pas quoi faire. Il y a toujours un blanc. Il te faut déterminer un enchaînement pour combler le manque. » (P4, 31, p.3). Dans un pareil cas, afin d'amener les participants à développer individuellement du matériel gestuel et chorégraphique, Philippe suggère des images évocatrices pour interpeller leur sensibilité, donner un sens aux propositions et pousser plus loin la recherche des participants. Par exemple, il suggère à une participante qui élabore un numéro à partir d'un ballon d'exercice :

C'est quelque chose de spécial pour toi, quelque chose à laquelle tu tiens énormément. Cela peut être un bébé dans ton ventre, la Planète vénus qui représente le côté féminin, la Planète mars qui représente le côté masculin. C'est à toi de choisir les images qui te parlent pour que tu puisses les rattacher à des émotions. (P4, 32, p.64).

Philippe oriente la recherche sur les grandes lignes narratives de la pièce. Il affirme, lors d'un entretien : « Je donne des grandes lignes, dans le sens que je fais une peinture avec un pinceau très large, puis je les laisse essayer certaines choses dans cette orientation là. » (E1, 6, p.5). Concrètement, cette stratégie d'enseignement s'actualise de cette façon dans les interventions de Philippe : « Le contexte ici, c'est que tu es en train de sortir. Tu arrives à la porte, tu es prêt et tout d'un coup tu oublies qu'est-ce que tu es en train de faire. C'est à ce moment là qu'il faut déterminer l'enchaînement.» (P1, 42, p.9)

À d'autres moments, Philippe décrit de façon imagée les caractéristiques des personnages. Il dépeint l'univers émotif de ceux-ci afin de donner un sens à la recherche chorégraphique du participant et lui permettre de lier ses expérimentations à l'émotivité de son personnage. Par exemple, il illustre les caractéristiques d'un personnage de cette façon : « Il est habité par le désir de partir, mais il ne peut pas partir. Il n'a pas assez de courage, pas de volonté. Donc chaque fois,

lorsqu'il vient pour partir, il y a toujours quelque chose qui l'oblige à rester. » (P1, 28, p.14-15). Dans une autre circonstance, il dresse le portrait d'un personnage en indiquant : *« Tu es le petit prince. Tu es toujours, comme le dit l'expression, sur une autre planète. Tu es une rêveuse, tu veux voyager sur les autres planètes. »* (P2, 72 p.34).

Les orientations artistiques données par le formateur aux participants servent certes à stimuler la recherche et le développement de matériel gestuel et chorégraphique, mais aussi à faire entrevoir les éléments dont les artistes ont à tenir compte dans la recherche de matériel pour servir le propos, nourrir l'histoire et le scénario (E1, 31, p.16).

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Philippe pour répondre à l'objectif pédagogique visant à amener les participants à développer individuellement du matériel gestuel et chorégraphique en processus de création.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
4.2.1. Développer les capacités de recherche et d'innovation chorégraphique de l'artiste de cirque	4.2.1.1. Amener les participants à développer individuellement du matériel gestuel et chorégraphique en processus de création	- Explorer de manière autonome des possibilités d'enchaînements de mouvements pour les extraits individuels avec ou sans leur appareil.	Philippe : - suggère des images évocatrices; - décrit de façon imagée les caractéristiques des personnages; - oriente la recherche sur les grandes lignes narratives de la pièce.

Si, dans un premier temps, Philippe laisse les participants explorer de manière autonome, dans un second temps, il les accompagne afin de stimuler l'exploration puis approfondir et resserrer le cadre de recherche vers la construction de séquences gestuelles et chorégraphiques. La

grande partie du travail créatif portant sur le développement des capacités de recherche et d'innovation chorégraphique de l'artiste de cirque implique la coopération entre Philippe et les participants.

4.2.1.2. Amener les participants à coopérer, avec le metteur en scène, au développement d'enchaînements chorégraphiques en vue d'une représentation publique

Dans sa démarche, Philippe cherche à faire entrevoir aux participants le type de coopération pouvant exister entre le metteur en scène et les interprètes en cours de processus créatif. Ainsi, l'objectif de ses interventions est d'amener les participants à coopérer, avec le metteur en scène, au développement d'enchaînements chorégraphiques en vue d'une représentation publique. Dans ce cas, selon la nature des extraits qui doivent être nourris et développés, les participants sont invités à collaborer en groupe ou de manière individuelle avec le formateur.

Lorsque Philippe intervient dans la recherche et accompagne les participants, les interactions verbales et gestuelles entre eux sont constantes; les propositions des uns éveillent les propositions de l'autre et vice et versa. Il précise qu'une partie importante de son rôle dans l'élaboration du matériel est d'orienter le travail, d'indiquer le chemin afin d'amener les participants à trouver, par eux-mêmes, des possibilités d'enchaînement. Il insiste : « *Mon rôle de metteur en scène, ce n'est pas de dicter la gestuelle à effectuer, mais de retravailler le matériel proposé, de le rattacher ensemble et de le lier à la mise en scène.* » (E1, 13, p.6).

Philippe utilise diverses stratégies d'enseignement pour amener les participants à collaborer à la construction d'enchaînements. Ainsi, il propose des pistes d'exploration gestuelles de cette manière : « *Pouvez-vous faire une roulade avant sur la tête ? Ou encore, est-ce qu'il y a un*

*moyen pour que vous descendiez en marchant?» (P3, 8, p.36). Dans d'autres circonstances, il démontre des possibilités gestuelles. Comme par exemple, il amène un participant à essayer une séquence d'actions après avoir dicté et démontré une possibilité d'enchaînement : « *Quand tu reviens à ton point de départ. Tu peux te promener un petit peu, marcher de côté, te gratter. Ensuite, tu marches de l'autre côté puis tu restes là et tu te grattes les fesses.* » (P1, 43a, p.12).*

À d'autres moments, il remplace les participants pour exécuter leurs séquences d'actions. Il cherche alors à offrir aux participants des exemples d'exécution pouvant redonner un mouvement à la recherche. Il mentionne, à propos de cet engagement corporel : « *Cela me permet de découvrir les vrais problèmes des artistes sur scène et d'entrer dans leur position.* » (E2, 27a, p.14-15). Cette façon de procéder permet au formateur de repérer l'obstacle et de s'outiller pour guider les participants. Ainsi, après avoir essayé une séquence gestuelle jugée problématique, il se réfère à son vécu pour guider les explorations. Par exemple, il précise à un participant, après avoir pris sa place et tenté un déplacement: « *Les deux fois que je l'ai fait, j'ai senti que je poussais un peu avec mes jambes. J'ai vraiment l'impression qu'il faut que tu t'aides avec tes jambes.* » (P3, 24, p.10). L'engagement corporel a aussi pour le formateur une valeur de communication avec les participants. Il souligne que son implication corporelle peut offrir des référents aux participants, un éclairage à ce qu'il cherche à voir dans leur corps que les mots ne suffisent pas à l'expliquer. Il confie :

Dans mes expériences d'interprète, j'ai réalisé que parfois on ne comprend pas ce que cherche le metteur en scène, on ne saisit pas la portée de ce qu'il veut dire. Puis un moment donné, il arrive sur scène et commence à jouer le numéro, à nous montrer certaines choses et tout d'un coup on trouve ! » (E2, 27, p.14-15).

Pour Philippe, la démonstration de possibilités gestuelles ou le fait de remplacer un interprète dans l'exécution n'est pas utilisé pour amener les participants à reproduire avec exactitude une séquence gestuelle,

mais plutôt pour stimuler la recherche et permettre aux participants de découvrir des voies d'expression. C'est en suggérant des pistes d'interprétation et en faisant essayer différentes avenues gestuelles que Philippe parvient à extraire le matériel ou les éléments permettant de nourrir et relier les différents tableaux. Par ailleurs, l'implication des participants au développement des séquences chorégraphiques apparaît comme une avenue facilitant l'intégration gestuelle. Cet engagement aide les participants dans l'appropriation et l'interprétation de l'œuvre. Il soutient : *« lorsqu'ils trouvent par eux-mêmes, c'est plus facile pour eux de le faire et de le répéter. Ils n'ont pas à penser à la technique puisque c'est naturel pour eux de réaliser cet enchaînement. »* (E1, 10, p.6).

D'un autre côté, au cours d'un entretien, Philippe aborde l'importance de donner confiance aux participants, de créer un climat propice à la création. Pour le formateur, l'établissement d'un climat d'ouverture et de disponibilité permet aux participants de se sentir à l'aise de faire des propositions (E1, 32, p.16-17). Ainsi, il renforce positivement l'engagement créateur et les propositions chorégraphiques des participants. À titre d'exemple, il supporte la recherche et les choix créatifs d'un participant en mentionnant : *« J'adore le bol de céréales que tu as inséré dans ton enchaînement. C'est vraiment super intéressant. »* (P1, 8, p.15). Dans une autre situation, il approuve les propositions d'un participant et l'invite à poursuivre sa recherche : *« J'adore la façon dont tu vas chercher la lune. Cela t'amène tout de suite ailleurs. Je trouve cela très intéressant. J'aimerais que tu continues à travailler dans ce sens là. »* (P1, 44, p.8). Pour Philippe, il s'avère essentiel d'encourager la recherche artistique et de reconnaître les efforts de l'artiste. Il confie :

Comme metteur en scène, il faut bien observer l'artiste sur scène et être capable de voir la différence entre ce qu'il fait de technique et lorsqu'il sort de ce qu'il fait habituellement. À ce moment là, il faut être certain qu'on l'a félicité pour ce qu'il a fait, de façon à ce qu'il poursuive dans cette direction. » (E1, 5, p.4).

Les renforcements positifs permettent donc d'encourager la recherche et l'engagement dans les zones de recherche différentes des habitudes de l'artiste. Cela rejoint la visée globale dans laquelle s'inscrivent ses interventions, soit développer les capacités de recherche et d'innovation chorégraphique de l'artiste de cirque.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Philippe pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : amener les participants à coopérer, avec le metteur en scène, au développement d'enchaînements chorégraphiques en vue d'une représentation publique.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
<p>4.2.1. Développer les capacités de recherche et d'innovation chorégraphique de l'artiste de cirque</p>	<p>4.2.1.2. Amener les participants à coopérer, avec le metteur en scène, au développement d'enchaînements chorégraphiques en vue d'une représentation publique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des enchaînements individuels ou en groupe en collaboration avec le formateur. 	<p>Philippe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - propose des pistes d'exploration gestuelles; - démontre des possibilités gestuelles ; - remplace les participants pour exécuter leurs séquences d'actions ; - se réfère à son vécu pour guider les explorations; - interroge les participants sur leurs possibilités de réalisation d'actions ; - décrit de façon imagée le contexte narratif dans lequel se trouvent les personnages ; - renforce positivement l'engagement créateur et les propositions chorégraphiques des participants.

Ceci termine l'explication de la première visée de formation de Philippe, soit développer les capacités de recherche et d'innovation chorégraphique de l'artiste de cirque. Dans cette première visée, le formateur s'attardait au développement du matériel gestuel et

chorégraphique par les participants et avec sa collaboration. Celle-ci correspond à une des spirales qui interagissent dans la démarche pédagogique du formateur en éducation artistique (présentée à la *figure 4.1.*). La seconde spirale porte sur le développement du potentiel expressif de l'artiste de cirque et est présentée dans la section suivante, au point 4.2.2.

4.2.2. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque

La nécessité de préparer les participants à la représentation publique oblige Philippe à s'attarder en grande partie, au cours de ses interventions, à outiller les participants afin qu'ils soient en mesure de répondre aux exigences de l'interprétation d'une pièce dramatique en cirque. Il a été déterminé, dans le cadre de références, que l'interprétation renvoie à la façon dont l'interprète aborde les éléments chorégraphiques afin de donner vie et sens à une œuvre destinée à la scène. Le champ de travail relié à l'interprétation réfère à la manière dont une œuvre est rendue, par les interprètes, au public.

Ainsi, lors des répétitions, Philippe cherche à développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque de façon à ce que les participants puissent offrir au public une œuvre porteuse de sens, lisible à travers l'état de corps proposé, la gestuelle et la dynamique relationnelle établies entre les interprètes sur scène. Philippe insiste, au cours d'un entretien, sur la responsabilité de l'artiste de scène de :

Trouver en soi quelque chose qui puisse te nourrir suffisamment pour qu'à chaque fois que tu fais la pièce ce soit comme si c'était la première fois. La même intensité, la même présence. Et si tu te retrouves lors d'une représentation en train de te demander qu'est-ce que tu vas manger demain matin ou quel film tu vas aller voir ce soir, tu vas te chicaner et retravailler assez fort le lendemain pour trouver autre chose qui puisse te garder présent dans le moment. Parce que c'est ce qu'on veut de nos artistes de cirque, qu'ils soient présents dans le moment (E2, 18, p.7).

Dans cette perspective, Philippe cherche à travailler la présence et à susciter le développement du potentiel expressif des participants à différents égards. Dans ses interventions pédagogiques, il veut favoriser l'incorporation des actions et des déplacements scéniques pour faciliter le travail d'interprétation et la communication avec le public. D'un autre côté, il accorde une grande importance à nourrir le travail d'interprétation en reliant les actions au fil conducteur de la pièce ou à une narration porteuse de sens pour le participant. Il s'intéresse aussi à donner un sens au travail d'interprétation en établissant un lien avec les perceptions du public. Finalement, il cherche à susciter le développement d'outils personnels pour répondre aux exigences de la représentation publique. Les activités d'apprentissage et les stratégies d'enseignement utilisées par Philippe ont pour objectifs de :

- 1) développer une aisance d'exécution et d'expression facilitant l'adaptation aux imprévus scéniques;
- 2) donner un sens au travail d'interprétation en fonction de l'effet recherché chez le public;
- 3) amener les participants à trouver des solutions personnelles d'adaptation aux imprévus.

Ces objectifs pédagogiques seront décrits dans les trois prochaines parties.

4.2.2.1. Développer une aisance d'exécution et d'expression facilitant l'adaptation aux imprévus scéniques

Dans une perspective de développement du potentiel expressif de l'artiste de cirque, Philippe s'attarde à la fois à préciser les gestes techniques des participants, à ancrer leurs actions dans un cadre de références plus large et plus englobant puis à les ramener aux grandes lignes des tableaux et de la pièce dramatique. Il souligne l'importance de

développer une aisance d'exécution et d'expression facilitant l'adaptation aux imprévus scéniques : « *C'est important d'amener les interprètes à être clairs dans leurs mouvements parce qu'une fois que c'est incorporé, tu as une liberté de jeu sur scène.* » (E2, 7-9, p.14).» D'autre part, il soutient : « *il faut aussi qu'ils aient une compréhension de l'âme du spectacle de façon à être capables de se débrouiller s'ils se retrouvent devant un problème ou s'ils ne réussissent pas un enchaînement en situation de représentation.* » (E2, 31, p.9).

Lors des répétitions, la démarche de Philippe s'articule autour d'un va-et-vient entre la répétition d'un extrait individuel ou de groupe et les indications du formateur. Dans ce contexte, les participants sont invités à reprendre de nombreuses fois un enchaînement en étant guidés, le plus souvent, par le formateur. Pendant la réalisation d'un enchaînement, Philippe guide les participants en nommant les mouvements à exécuter. À titre d'exemple, pour les déplacements, il suit l'enchaînement et indique : « *tu ouvres ta valise, tu prends la télécommande puis tu refermes ta valise et tu montes dans ton appartement.* » (P4, 7, p.4). Il procède de la même manière pour l'orientation du regard et dit en suivant l'enchaînement : « *Julien tu regardes Marianne. Garde ton regard sur elle. Maintenant tourne vers le public.* » (P2, 10, p.23). Aussi, afin d'amener les participants à intégrer les variations rythmiques des extraits dramatiques, Philippe guide le rythme des séquences gestuelles en utilisant les onomatopées pour compter la mesure puis fournir aux interprètes le tempo recherché dans les déplacements. À titre d'exemple, il suit l'action et chantonne : « *Pam pam pam pam pam... An an an an... Tan tan... Tic tac, tan tan...* » (P2, 6, p.10).

Par ailleurs, la réalisation des enchaînements permet à Philippe d'identifier les obstacles, d'extirper des éléments de précision sur lesquels se pencher dans sa démarche avec les participants. Si, pendant un enchaînement, le formateur s'aperçoit que les gestes s'entremêlent et se perdent dans une succession imprécise d'actions et de déplacements, il

suspend l'enchaînement puis récapitule et démontre les étapes d'actions en utilisant simultanément les onomatopées. Par exemple, en réalisant la séquence, il dit à l'interprète : « *tu fais un pas, deux pas et tam tu arrives au troisième. Alors c'est ahhhh, tu glisses et tu te places devant puis avec les bras tu fais 1-2-3...* » (M2, 2, p.25). Il utilise cette même stratégie pour la trajectoire du regard. Dans ce contexte, la démonstration est utilisée, non pas pour orienter l'interprète sur la reproduction parfaite des actions motrices, mais plutôt afin de séparer les actions et donner de la valeur à chacune d'elle. Cette façon de procéder vise à aider les interprètes à visualiser les déplacements et l'intention dynamique de la séquence.

Dans l'interprétation, Philippe accorde une place importante aux moments clés ou plus communément appelés dans le jargon théâtral et chorégraphique, « cues ». Les cues, que nous traduisons par des points de repères dans le temps et dans l'espace, provoquent ou entraînent l'action. Ils servent donc d'indicateurs d'action aux participants et peuvent être de nature musicale, gestuelle, dynamique, etc. Dans sa démarche, Philippe insiste pour que certains moments de l'action soient utilisés comme points de repères entre les participants et comme indicateurs d'action à l'intérieur même de la pièce. Certaines actions ou regards d'un participant deviennent donc le signal de départ, l'élément déclencheur pour un autre participant. Dans cette optique, Philippe récapitule l'enchaînement en précisant les points de repères annonçant le mouvement et spécifie l'importance de ces choix de placements pour la communication entre les artistes sur scène. Par exemple, il aborde une séquence où les personnages se cachent les uns des autres à l'intérieur de la structure métallique à trois étages et indique :

Julien tu es en haut lorsque Marianne vient voir ici sur le côté. Toi Martin à ce moment là tu pars dans le coin opposé. Ensuite Marianne te voit et elle monte. Lorsqu'elle commence à monter Julien tu descends et Martin tu montes derrière elle. (P2, 107, p.59).

À un autre moment, il fait ressortir la valeur d'un positionnement et indique : « *Le cue ici, c'est Julien. Lorsqu'il arrive sur cette ligne là, c'est le temps de partir pour le saut. Donc Julien, c'est important de t'avoir dans cette position là parce que les autres ont besoin de ta ligne pour partir.* » (M4, 15, p.30). Il est donc important, dans son travail, de préciser quels sont ces points de repères (le plus souvent, il s'agit d'un positionnement dans l'espace ou d'un regard entre les participants) qui servent d'indications et qui ne peuvent être oubliés, au risque de nuire au déroulement d'un tableau ou à l'ensemble de la création.

Bien que ce type d'indications puisse sembler de nature technique et ne s'attarder qu'à la mécanique de l'œuvre, elles apparaissent pour Philippe une manière de s'imprégner de l'action, de « *développer l'instinct* » (E2, 6, p.13). De plus, la répétition des extraits dramatiques favorise la mémorisation des actions et des déplacements puis l'appropriation du matériel chorégraphique permettant aux participants de se décentrer du mouvement technique pour être plus présents, disponibles et ouverts à ce qui survient. Voici comment Philippe l'explique dans un entretien :

Lorsque tu as intégré les actions et les déplacements à réaliser, tu n'as plus besoin, à la dernière minute, de te demander : 'quelle main je dois mettre en avant'. Tu n'es pas en train de calculer le nombre de pas, tu n'as plus besoin de penser dans quelle direction tu dois aller... À ce moment là, tu es rendu beaucoup plus présent.» (E2, 7-9, p.14).

D'ailleurs, il apparaît important dans la démarche d'éducation artistique de Philippe de constamment offrir une ligne directrice de nature artistique pour nourrir le travail d'interprétation. Il affirme : « *C'est vraiment mon travail d'encadrer les acrobaties avec le côté artistique pour arriver à proposer quelque chose qui ne soit pas seulement technique.* » (E1, 34b, p.12). C'est pourquoi Philippe utilise des stratégies d'enseignement qui permettent de donner un contexte émotif aux tableaux et aux personnages et ainsi « *enlever l'idée de penser la*

technique » (E1, 11, p.6). Il veut répondre au « pourquoi » du geste, lui donner un sens et faire comprendre aux participants l'importance « *de connaître le spectacle par en-dessous* » (E2, 24, p.11). Il cherche alors à donner une raison d'être aux consignes émises en ancrant les actions à l'intérieur de la mise en scène théâtrale. Pour ce faire, Philippe récapitule les enchaînements en les reliant à un sous-texte narratif. Par exemple, il donne un sens aux déplacements des participants en décrivant le tableau de cette façon :

Julien, tu rentres dans l'appartement lorsque Martin monte, parce qu'à ce moment là il peut vous voir Marianne et toi ensemble. Martin croit que vous êtes en amour. Il est jaloux parce que vous êtes proches. Alors quand Martin arrive, Marianne tu es en train de regarder Julien et Julien tu es raide. Comme ça nous le public on sait bien que tu es mal à l'aise. Dès que Martin descend, c'est le moment pour toi de partir parce que Martin ne peut plus vous voir. (P2, 15, p.23).

Pour Philippe, derrière chaque action, chaque enchaînement, se cache une intention susceptible de donner un sens aux actions des participants, une raison d'être aux situations présentées et aux personnages sur scène. D'ailleurs, Philippe explique aux participants l'importance de lier les enchaînements à un sous-texte porteur d'une intention ou la nécessité d'en trouver un significatif :

C'est très important d'avoir une histoire derrière ce qu'on fait. Plus l'histoire est riche, plus on va arriver à jouer cette histoire. Si l'on arrive avec rien, on va jouer avec absolument rien. Les garçons et les filles de six ans ne vont peut-être pas comprendre tout cela. Mais nous quatre on va savoir sur quoi porte ce que l'on fait. (P4, 59, p.73)

Ce qui l'amène à dire aux participants :

Si vous vous retrouvez à un endroit dans la mise en scène et que vous n'avez aucune idée de ce que vous êtes supposés penser ou faire, il est important que l'on en parle et que l'on trouve une raison d'être à ce que vous faites. (P2, 36, p.40).

Dans un même ordre d'idée, Philippe décrit, à l'aide d'images, le contexte émotif des enchaînements : « *Là c'est la panique totale. On voit une petite trace de sang et on pense que c'est la fin du monde.* » (P3, 27a, p.11). Il peut aussi aborder le contexte émotif de cette façon : « *on veut sentir qu'on doit appeler le 911 immédiatement.* » (P3, 23, p.10). Philippe se sert aussi de la description imagée pour illustrer l'effet recherché dans le tableau : « *on cherche le côté bande dessinée* » (P2, 39, p.13). Il peut aussi aborder le tableau de cette manière : « *Ici, l'image c'est que vous êtes au bureau, vous êtes des fonctionnaires et vous faites votre boulot. Lorsque quelqu'un vous demande quelque chose vous le faites immédiatement. C'est l'armée dans cette scène.* » (P4, 56, p.56).

À d'autres moments, le formateur utilise les images pour traduire les intentions de communication des personnages. À titre d'exemple, il dit à une participante dont le personnage observe les étoiles : « *Ici, c'est l'image de l'enfant qui regarde dans sa longue vue et qui pense qu'il peut toucher les étoiles.* » (P4, 39, p.75). Il aborde également l'intention du personnage en disant : « *C'est comme si tu te disais : j'ai jamais vu quelque chose d'aussi niais dans ma vie.* » (P2, 78, p.53-54). Il cherche alors à stimuler la sensibilité des participants et à les amener à donner une qualité émotive à leurs actions. Il mentionne, lors d'un entretien à propos de sa façon de procéder : « *je parle beaucoup en espérant que je vais les toucher, que je vais faire surgir une émotion qu'ils ont vécu à un moment donné dans leur vie.* » (E2, 26a, p.14).

Dans la démarche de Philippe, il est important que les participants jouent un rôle actif dans le choix des images et dans l'élaboration de sous-textes porteurs d'une intention de mouvement. Ainsi, il propose des pistes de réflexion sur les motivations d'actions de leur personnage afin de permettre aux artistes eux-mêmes, à l'extérieur des répétitions, de trouver des images ou une intention dramatique à certains extraits de la pièce susceptibles d'alimenter le travail d'interprétation. Il suscite l'élaboration des intentions ou des motivations reliées aux actions de leur

personnage de cette manière : « *Demande-toi : pourquoi il se déplace à ce moment là ? Pourquoi il a envie de fuir à cet instant ? Pourquoi reste-t-il plutôt que de se sauver ?* » (P2, 56a, p.38). Dans d'autres circonstances, il émet une multitude de possibilités d'images : « *Pense que tu as mis ton doigt dans un interrupteur. Ou encore, c'est comme si tu avais une grosse envie d'aller aux toilettes. Peut-être qu'il faut que tu penses à une bombe atomique.* » (P2, 41-43, p.14-15).

Dans un autre contexte, il offre de multiples pistes pour que l'artiste développe sa propre narration derrière la scène présentée :

Peut-être que tu es vexé parce que tu es en amour avec elle et qu'elle est en train de regarder Martin. Peut-être que tu es fâché parce qu'elle est partie regarder les étoiles et tu préférerais qu'elle soit avec toi. Il faut que tu trouves une motivation, quelque chose qui te lie avec Marianne. (P4, 38, p.72-73).

Les stratégies d'enseignement portant sur la détermination de sous-textes et d'images significatives permettent d'orienter les participants sur la portée émotionnelle et communicative de leurs actions et de leurs déplacements et ainsi favorisent les qualités d'interprétation de l'artiste sur scène.

Finalement, non seulement en répétition mais à l'extérieur des périodes de répétition, Philippe invite les participants à déterminer des sous-textes, à trouver des images significatives, à clarifier leurs enchaînements puis à préciser leurs repères visuels, gestuels ou musicaux pour l'interprétation. Tout cela pour développer une aisance d'exécution et/ou d'expression susceptible de les aider à s'investir dans la pièce et à s'adapter aux imprévus du contexte scénique.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiés par Philippe pour répondre à

l'objectif pédagogique suivant : développer une aisance d'exécution et d'expression facilitant l'adaptation aux imprévus scéniques.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
<p>4.2.2. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque</p>	<p>4.2.2.1. Développer une aisance d'exécution et d'expression facilitant l'adaptation aux imprévus scéniques</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter un enchaînement individuel ou de groupe à plusieurs reprises : - guidé par le formateur ; - sans interruption. 	<p>Philippe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - guide en nommant les mouvements à exécuter ou en précisant l'orientation du regard ; - guide la rythmique des séquences gestuelles en utilisant des onomatopées ; - guide en utilisant des images pour provoquer des sensations ou des émotions; - observe l'enchaînement sans l'interrompre.
		<ul style="list-style-type: none"> - Analyser la teneur des commentaires relatifs au contexte émotif des tableaux ou des personnages ; - appliquer les corrections à un enchaînement de mouvement ; - intégrer les commentaires du formateur lors de représentations publiques. 	<p>Philippe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - interroge la précision de l'exécution gestuelle, du positionnement dans l'espace ou de l'orientation du regard; - récapitule et démontre les étapes d'actions ou l'itinéraire du regard en utilisant simultanément des onomatopées ; - récapitule l'enchaînement en précisant les moments clés annonçant le mouvement; - spécifie l'importance des choix de placements dans l'espace pour une communication entre les artistes sur scène; - démontre l'état de corps recherché en utilisant simultanément des onomatopées ; - décrit de façon imagée <ul style="list-style-type: none"> - les intentions de communication des personnages ; - l'effet recherché dans le tableau ; - le contexte émotif de réalisation des enchaînements ;

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
(suite) 4.2.2. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque	(suite) 4.2.2.1. Développer une aisance d'exécution et d'expression facilitant l'adaptation aux imprévus scéniques		<ul style="list-style-type: none"> - récapitule les enchaînements en les reliant à un sous-texte narratif ou à des images ; - donne un sens aux objets scéniques en les reliant à un sous-texte narratif ; - explique l'importance de lier les enchaînements et les objets scéniques à un sous-texte porteur d'une intention ; - incite les participants à être à l'écoute pour conserver une spontanéité dans l'exécution.
		<ul style="list-style-type: none"> - Répéter seul ou en groupe à l'extérieur des périodes de répétitions. 	Philippe : <ul style="list-style-type: none"> - invite les participants à clarifier personnellement leurs enchaînements; - incite les participants à préciser les repères visuels, gestuels ou musicaux; - propose des pistes de réflexion sur les motivations d'actions de leur personnage.

Dans la démarche de Philippe en éducation artistique, le développement du potentiel expressif de l'artiste de cirque implique le développement d'une aisance dans l'exécution et l'expression du matériel gestuel et chorégraphique. D'un autre côté, le formateur accorde une place importante au rapport avec le public. Ce qui nous amène à aborder, au point suivant, le second objectif pédagogique lié au

développement du potentiel expressif de l'artiste de cirque, soit : donner un sens au travail d'interprétation en fonction de l'effet recherché chez le public.

4.2.2.2. Donner un sens au travail d'interprétation en fonction de l'effet recherché chez le public

Dans sa démarche, Philippe cherche à donner un sens au travail d'interprétation en fonction de l'effet recherché chez le public. Par cet objectif pédagogique, il veut amener les participants à comprendre le lien existant entre le choix des actions, la précision de celles-ci et leur effet sur le public. D'ailleurs, il souligne aux participants l'importance de constamment s'interroger sur l'endroit où ils souhaitent diriger l'attention du public; qu'est-ce qu'ils souhaitent que le public reçoive? À quel endroit, dans l'espace, cherchent-ils à orienter l'attention du public? Philippe illustre en ces mots : « *il faut toujours se demander : où est-ce qu'elle est la rondelle? Où est-ce qu'il est rendu le ballon de football?* » (P2, 16, p.16). Ainsi, dans le but de donner un sens au travail d'interprétation et de l'inscrire dans sa communication avec le public, il explique et démontre les différences de perception entre une exécution précise et imprécise. Au cours d'une répétition, il démontre les différences de réception du public et clarifie :

Si tu réalises tes mouvements avec plus de précision, de cette manière, cela va être beaucoup plus clair et le public va te suivre et comprendre ce que tu fais. Si on voit plein de gestes lancés un peu partout de cette façon, on ne comprend pas où tu t'en vas. (P1, 5, p.13).

Il utilise cette même stratégie pour faire entrevoir les différences de choix posturaux et gestuels et les différences de perception entre un regard précis et une trajectoire floue. La clarification de l'orientation du regard fait partie des essentiels pour guider l'attention du public. Il indique aux participants : « *Les yeux, c'est comme le mouvement des mains* » (P2, 20b,

p.21-22). Dans ce dernier cas, il aborde ces différences de réception de cette façon :

Si tu décides de faire une danse en te positionnant de cette façon, le regard vers le haut, cela donne une perception. Si tu fais la même danse et tu regardes le sol comme cela, c'est complètement différent. On dirait à ce moment là que tu es gêné. Donc pour moi, c'est très important l'orientation du regard puisque cela donne beaucoup d'informations au public. (P1, 22, p.8).

Il utilise également la démonstration dans le but de faire percevoir aux participants l'effet de leurs actions sur le public.

Par ailleurs, Philippe établit un lien entre les différentes relations dans l'espace et l'effet projeté sur le public. Ainsi, il indique aux participants l'effet de leurs déplacements :

Pour nous autres, le public, le spectacle se passe dans ce jeu de cache-cache entre vous. On voit Martin rentrer alors que Julien sort, puis lorsque Julien arrive dans l'espace de Marianne, elle a déjà quitté. Vous vous cachez en pensant que personne vous voit alors que nous autres on sait exactement où vous êtes. » (P2, 106-107b, p.57-59).

Il donne également de la valeur aux positionnements et aux relations dans l'espace en établissant un lien avec le lieu où devrait se poser l'attention du public :

Quand Martin monte dans sa corde, l'attention est sur lui. Lorsqu'il est en train de s'attacher, c'est beaucoup moins intéressant, donc l'attention se tourne vers vous deux, au deuxième étage de l'immeuble. Ensuite, quand Martin fait sa chute, qu'il a les pieds en bas, l'attention se retourne vers lui. Donc, à ce moment là, c'est un bon moment pour Julien de monter en haut sans que le public ait besoin de voir cela. (P2, 54, p.31).

Philippe confie, lors d'un entretien, l'importance dans sa démarche d'amener les participants à prendre conscience de l'influence de l'espace qu'ils occupent sur la réception du public. Les stratégies d'enseignement utilisées pour établir un lien avec le public servent à donner une portée

aux actions, à l'attitude posturale et aux choix de relations spatiales en fonction de la communication souhaitée avec le public (E1, 23, p.11). Bien que le public ait la liberté de traduire et de décoder la pièce dramatique à sa façon, la place occupée par les interprètes sur scène et leurs relations dans l'espace scénique contribuent à proposer des pistes de lecture. Ce sont sur ces pistes de lecture proposées au public que Philippe s'attarde lorsqu'il cherche à donner un sens au travail d'interprétation en fonction de l'effet recherché chez le public.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Philippe pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : donner un sens au travail d'interprétation en fonction de l'effet recherché chez le public.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
<p>4.2.2. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque</p>	<p>4.2.2.2. Donner un sens au travail d'interprétation en fonction de l'effet recherché chez le public</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le lien qui existe entre le choix des actions, leur précision et leur effet sur le public. 	<p>Philippe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - spécifie l'importance des actions réalisées pour le déroulement narratif ; - explique et démontre aux participants la différence de perception chez le spectateur entre: <ul style="list-style-type: none"> - une exécution précise et imprécise; - un regard précis et une trajectoire floue; - différents choix posturaux et gestuels; - établit un lien entre les différentes relations dans l'espace et: <ul style="list-style-type: none"> - l'effet projeté sur le public ; - le lieu où devrait se poser l'attention du public.

Le développement du potentiel expressif de l'artiste de cirque suppose également, pour Philippe, d'amener les participants à trouver

des solutions personnelles d'adaptation aux imprévus. Cet objectif pédagogique, présenté dans la prochaine section, boucle l'ensemble des stratégies pédagogiques que le formateur en éducation artistique utilise au cours de sa démarche auprès des artistes de cirque.

4.2.2.3. Amener les participants à trouver des solutions personnelles d'adaptation aux imprévus

Dans le contexte de formation de Philippe, le processus de création et les représentations publiques font partie de la démarche pédagogique du formateur. De ce fait, Philippe cherche à amener les participants à trouver des solutions personnelles d'adaptation aux imprévus afin de répondre aux exigences de la représentation publique. Les stratégies d'enseignement du formateur misent donc sur le partage de « trucs » du métier, sur la proposition d'outils susceptibles d'aider les participants à faire face aux enjeux de la représentation et à anticiper les événements faisant partie de la vie d'un artiste de scène. Ce partage d'expériences comporte trois aspects : la préparation aux spectacles, l'adaptation à l'intérieur des situations de représentation et le retour sur les représentations.

Ainsi, Philippe suggère des modes de préparation avant les représentations. Il propose, par exemple, aux participants de développer un rituel de préparation : « *Avant chaque spectacle, trouvez un numéro qui est agréable à faire et répétez-le. Vous allez vous échauffer et en même temps vous mettre dans une énergie commune.* » (P4, 50, p.96-97). Il cherche également à fournir des procédés d'adaptation aux imprévus du contexte scénique pour aider les participants à s'adapter aux situations inhabituelles se révélant à eux lors des représentations :

Julien et Marianne, vous échappez souvent une balle à ce moment là de la mise en scène. Trouvez un plan B. Actuellement vous avez l'air perdu et vous cherchez indépendamment l'un de l'autre une

façon de faire. Il faut que vous le trouviez ensemble. (P4, 52, p.101-102).

Dans un même ordre d'idées, Philippe propose des pistes de solutions aux problèmes pouvant survenir lors des représentations. Par exemple, il encourage le retour sur l'expérience précédente et souligne aux participants afin d'éviter de reproduire les erreurs produites au cours d'une représentation : « *Quand tu fais une erreur, visualise le spectacle et lorsque tu arrives à ce moment précis, corrige l'erreur dans ta tête, efface l'erreur et fais le bon mouvement pour bien enregistrer la séquence.* » (P4, 52a, p.96]. Il cherche donc à aider les participants à développer un mode de préparation, à entrevoir des procédés d'adaptation puis finalement à porter un regard sur leurs performances afin de trouver des moyens pour s'adapter aux imprévus et remédier aux problèmes émergeant en cours de représentations publiques.

Dans sa démarche, Philippe considère important d'amener les participants à vivre leurs expériences pour qu'ils puissent développer leurs propres outils et faire leurs propres apprentissages. C'est pourquoi la représentation publique devient un lieu important d'expérimentation susceptible de provoquer, chez les participants, les apprentissages désirés. Ainsi, les participants sont amenés à expérimenter le travail chorégraphique en représentation publique avec ou sans la présence du formateur. Philippe considère important que les participants soient confrontés aux réalités de la représentation puisqu'ils ont la possibilité de chercher et de découvrir, par eux-mêmes, des solutions d'adaptation. Ainsi, Philippe assiste, dans un premier temps, à une représentation devant public avant de laisser les participants assumer seuls le spectacle. Au cours de cette représentation, Philippe cible les problèmes et identifie les lacunes sur lesquelles se pencher lors de la prochaine rencontre; rencontre qui sera la dernière répétition avant de laisser les participants expérimenter le travail chorégraphique en représentation publique, sans sa présence, pendant six représentations.

Le fait de laisser les participants assumer seuls quelques représentations lui apparaît être une activité d'apprentissage privilégiée. Cela leur permet d'explorer leurs potentialités expressives dans leur rapport aux partenaires et au public en plus d'approfondir différentes avenues d'interprétations porteuses de leur personnalité individuelle et de leur imaginaire collectif. Il mentionne à propos de ce choix d'activité d'apprentissage :

Pour moi, c'est un laboratoire d'expérimentation où ils peuvent essayer plein de choses et prendre des risques. Avoir cette liberté d'explorer par eux-mêmes leur donne une certaine maturité comme artiste de cirque. (E2, 11-21, p.3-7).

Il ajoute :

Je leur ai dit avant de les laisser pendant plusieurs représentations : 'maintenant c'est à vous de nourrir le spectacle et de vous nourrir un et l'autre'. Je voulais qu'ils sentent que le spectacle leur appartenait. (E2, 10a, p.2).

En quittant pour plusieurs représentations, Philippe oblige les participants à se prendre en charge et à se responsabiliser vis-à-vis la création et l'acte de représentation. Ainsi, à partir du moment où les participants commencent à présenter le spectacle devant un public, Philippe occupe un rôle différent vis-à-vis l'œuvre et les participants. Il devient l'observateur extérieur qui réoriente périodiquement les participants, apportant des précisions pour stimuler les apprentissages. Dans sa démarche pédagogique en éducation artistique, Philippe assiste à une représentation après plusieurs présentations. Lors de ce spectacle, il prend des notes pour cibler les problèmes sur lesquels se pencher lors de la rencontre avec les participants prévue le lendemain. Philippe souligne, au cours d'un entretien, ses impressions quant au cheminement des participants :

Lorsque je suis revenu, ils avaient fait des changements et ils avaient perdu le rythme du spectacle. C'est le même spectacle, mais le rythme était plus long donc ils n'avaient plus de repères et on

sentait qu'ils étaient des solistes dans les numéros de groupe. C'est comme si je leur avais donné une liberté d'être eux-mêmes et ils ont oublié qu'ils étaient trois performeurs sur scène. (E2, 10-42, p.2-3).

Les observations effectuées par Philippe au cours des représentations publiques permettent au formateur de dégager les éléments nécessitant certaines précisions. C'est à partir de ces éléments que s'organisent l'aménagement de la répétition et les orientations données aux participants. Pour Philippe :

Les discussions réalisées à la suite des représentations sont très intéressantes. Je crois que cela permet d'atteindre une autre couche de maturité chez les artistes de cirque par rapport à eux-mêmes et dans leur rapport avec les autres. (E2, 11b, p.3).

Il y a donc dans la démarche de Philippe ce va-et-vient entre l'expérimentation du travail chorégraphique en représentation publique avec et sans sa présence. Ce mouvement de va-et-vient représente un élément important de la démarche d'enseignement; démarche qui dépasse le cadre des répétitions pour s'étendre aux expériences multiples de représentations.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Philippe pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : amener les participants à trouver des solutions personnelles d'adaptation aux imprévus.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
4.2.2. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque	4.2.2.3. Amener les participants à trouver des solutions personnelles d'adaptation aux imprévus	<ul style="list-style-type: none"> - Anticiper les événements faisant partie de la vie d'un artiste de scène à différents moments ; en répétition, en représentation, au retour de scène, etc. 	Philippe : <ul style="list-style-type: none"> - partage des trucs du métier : <ul style="list-style-type: none"> - suggère des modes de préparation avant les représentations; - fournit des procédés d'adaptation aux imprévus du contexte scénique; - propose des pistes de solutions aux problèmes pouvant survenir lors des représentations.
		<ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter le travail chorégraphique en représentation publique : <ul style="list-style-type: none"> - en présence du formateur ; - sans la présence du formateur; - analyser la teneur des commentaires du formateur; - intégrer les commentaires du formateur lors de représentations publiques. 	Philippe : <ul style="list-style-type: none"> - assiste à une représentation avant de laisser les participants assumer seuls le spectacle ; - laisse les participants assumer seuls le spectacle pendant plusieurs représentations; - assiste à une représentation après plusieurs présentations devant public ; - prend des notes pour cibler les problèmes sur lesquels se pencher lors de la prochaine rencontre ; - revient sur ses observations réalisées au cours de la représentation publique.

Pour conclure, une lecture verticale des visées et des objectifs pédagogiques permet de constater que la démarche d'éducation artistique de Philippe porte sur le développement des **compétences à créer et à interpréter** inhérentes à la définition de l'éducation artistique (ce que le cadre théorique nous a permis de définir). Philippe reconnaît la place de l'artiste de cirque tant pour son rôle d'interprète, capable de sensibilité et de communication avec le public, que pour son potentiel créatif dans

l'élaboration de l'œuvre dramatique. Cela rejoint la définition de l'interprète-créateur de Levac (2006) qui aborde ce double rôle de l'interprète contemporain. Philippe fonde donc sa démarche pédagogique sur ces deux compétences en organisant ses visées autour de celles-ci. La première visée s'attardant à développer les capacités de recherche et d'innovation de l'artiste de cirque fait référence à la compétence à créer et la seconde visant à développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque fait référence à la compétence à interpréter.

Ceci termine la présentation des stratégies pédagogiques mobilisées par Philippe. La synthèse des tableaux des stratégies pédagogiques du formateur est présenté, à titre informatif, à l'Annexe H.

4.3. Analyse des données relatives à la démarche pédagogique de Philippe

La section précédente (4.2) présentait l'analyse des données relatives aux stratégies pédagogiques de Philippe en éducation artistique. Introduite par les visées, elle nous a permis de préciser le déploiement des stratégies pédagogiques et ainsi répondre à la question générale de recherche : Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par Philippe dans sa démarche d'éducation artistique auprès des artistes de cirque.

Ce deuxième volet d'analyse porte sur les données relatives à la démarche pédagogique en posant la question suivante : **Quelle est l'intention d'éducation artistique de Philippe?**

L'intention représente, tel que le souligne Legendre (1993), le « but intérieur » du formateur, ce qu'il souhaiterait que les artistes de cirque atteignent au terme de sa démarche d'éducation artistique. L'analyse des données relatives à la démarche pédagogique de Philippe nous a permis

de faire ressortir que son intention d'éducation artistique est de **former un artiste de cirque responsable et autonome**. Cette intention a la particularité de traverser la démarche d'éducation artistique (voir figure 4.1). Une lecture transversale des stratégies pédagogiques mobilisées par Philippe permet de retracer les empreintes laissées par cette intention tout au long de sa démarche d'éducation artistique. Débutons d'abord, en précisant les concepts de responsabilisation et d'autonomie.

Le concept de responsabilisation est défini par Mandeville (2004) de cette manière :

La responsabilisation peut être décrite par deux mots simples : se débrouiller seul. De façon assez déconcertante, l'intervention qui fait la différence est celle qui pousse l'individu à se responsabiliser; il pourrait être obligé de faire des choses qu'il n'a pas décidées, apprendre sur le tas, la plupart du temps, apprendre par soi-même ou avec des pairs, dans un contexte où il est appelé à faire de nombreux choix personnels cruciaux. [...] La responsabilisation suppose que la personne se prend en charge au cours de l'expérience. (p.43).

D'un autre côté, le concept d'autonomie est défini par Legendre (1993) telle :

Une finalité éducationnelle qui vise et qui reconnaît un droit et une responsabilité pour un individu ou une collectivité à se prendre en charge pour fixer ses orientations, déterminer ses principes d'action, effectuer des choix, prendre des décisions et manifester une indépendance relative à certains comportements (p.119).

Les données fournies par ces définitions sont transposables à la démarche de Philippe à différents égards. En effet, les activités d'apprentissage requièrent l'investissement des participants dans la recherche et la nécessité de chercher par eux-mêmes, de trouver des pistes de travail ou de solutions. Il en est de même pour les stratégies d'enseignement qui nous éclairent sur la manière dont se manifeste l'intention de former un artiste de cirque responsable et autonome.

Philippe propose des pistes d'exploration ou de solutions pour susciter la recherche et les découvertes personnelles chez les participants, tant au plan des habiletés créatives que de leur capacité à trouver des solutions aux problèmes émergents. Philippe ne veut pas imposer sa manière de faire, mais bien inciter les participants à faire des choix, à trouver des modes de fonctionnement personnels, à prendre des décisions...

Il est possible de constater qu'il existe une interrelation entre les concepts d'autonomie et de responsabilisation : c'est en responsabilisant les participants, en leur donnant la possibilité de chercher par eux-mêmes, de faire des choix, qu'ils deviennent autonomes. Ainsi, la responsabilisation traduit la capacité de l'artiste de cirque à se prendre en charge au cours de l'expérience et à assumer son rôle dans le processus de création (collaborer avec le metteur en scène, répéter les enchaînements...). L'autonomie, tels que le précisent les travaux d'inspiration constructiviste de Lasnier (2000), implique une capacité à utiliser les connaissances et les habiletés apprises dans un autre contexte. Ainsi, la personne autonome parvient à trouver ses propres solutions, à transférer ses expériences pour les mettre à profit dans une autre situation. Ce qui rejoint la conception de l'artiste de cirque « parfait » chez Philippe, livrée au cours d'un entretien :

L'artiste parfait, c'est quelqu'un qui est toujours en questionnement. Qui est toujours en train de chercher quelque chose de nouveau, de différent, quelqu'un qui est toujours en évolution. Et s'il se retrouve devant un nœud, il va travailler assez fort pour trouver des solutions. (E2, 17-18, p.6).

Avec comme intention de rendre les artistes de cirque autonomes, Philippe amène les participants à transférer les apprentissages réalisés au cours du processus de création aux situations de représentation publique. La multiplication des répétitions permet d'aider les participants à utiliser leurs expériences antérieures dans le but de bonifier leur travail et développer en profondeur leurs habiletés scéniques.

Choisir un mode de fonctionnement calqué sur le modèle professionnel peut aussi faciliter le transfert des expériences acquises au cours de la démarche avec Philippe dans d'autres contextes de création. À ce sujet, Philippe affirme, au terme de son processus auprès des participants : « *Je pense qu'ils ne sont pas assez matures pour se prendre en charge et continuer par eux-mêmes de chercher, de s'interroger. Ils manquent encore d'outils.* » (E2, 19-43, p.7). Il ajoute : « *Pourtant j'ai l'impression que nous avons une création suffisamment ouverte pour qu'ils puissent poser des questions, pousser leur réflexion, trouver les ressources pour continuer leur démarche personnelle.* » (E2, 43, p.7). Cette dernière affirmation de Philippe au sujet de l'intégration et du transfert des connaissances par les participants, témoigne des préoccupations constructivistes de l'apprentissage. Les constructivistes reconnaissent à l'enseignant la responsabilité de faciliter la construction des savoirs chez les apprenants. De plus, ils attribuent à l'apprenant un rôle actif dans les apprentissages (Altet, 1997; Langevin et Bruneau, 2000; Vienneau, 2005). Dans cette perspective, les expériences antérieures des participants ainsi que leur niveau d'habileté à résoudre des problèmes ou à porter un regard sur leur pratique, avant la formation, peuvent avoir un impact considérable sur leur capacité de transfert et d'intégration (Lasnier, 2000). D'ailleurs, Perrenoud (2001) soutient que « l'autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne vont pas sans une forte capacité à réfléchir dans et sur son action. » (p.14). La réflexion dans l'action réfère à la capacité de s'adapter aux imprévus et à être disponible à ce qui survient dans l'instant de l'action. La réflexion sur l'action fait référence à la capacité du professionnel à porter un regard sur sa propre pratique.

Dans la démarche de Philippe, l'intention de rendre responsable et autonome les participants est indissociable du travail des qualités créatives et d'interprétation. Bien que cette intention s'écarte des compétences d'éducation artistique relevées dans la définition du concept au chapitre II, elle constitue, dans la conception éducative du formateur,

l'élément fondamental à acquérir pour assurer le développement professionnel de l'artiste de cirque.

4.4. Discussion des résultats liés au style d'enseignement de Philippe

Les styles d'enseignement ont été définis dans le cadre de références comme la « configuration de comportements et d'attitudes – faits, gestes, intérêts, communication, caractère- qui caractérisent un enseignant » (Legendre, 1993, p.1199). Ils se rapportent à la manière dont Philippe aborde les savoirs et les apprenants au cours de la relation d'enseignement. L'identification des styles d'enseignement de Philippe permet de répondre à la question spécifique suivante : **Quels sont les styles d'enseignement de Philippe en éducation artistique en cirque?**

La démarche pédagogique de Philippe a la particularité de s'articuler autour de la réalisation d'une production artistique. Dans ce contexte, Philippe se voit attribuer le double rôle de metteur en scène et de formateur. Ces rôles peuvent être assumés et compris de diverses manières en fonction du rôle que se donne le formateur; rôle caractérisé par les styles d'enseignement.

Suite à l'analyse des données, nous avons déterminé les styles d'enseignement de Philippe en s'inspirant des modèles de styles d'enseignement de Clouzot et Bloch (2001) et de Mosston et Ashworth, (1990) ainsi que de certains auteurs traitant de l'éducation artistique (Levac, 2006; Michaud, 1996). Les quatre styles d'enseignement répertoriés sont : le *guide*, le *répétiteur*, l'*enseignant explicite* et la *personne ressource*. En voici la description...

Le guide :

Le *guide* est celui « qui fournit les renseignements et directives qui seront utiles [à l'apprenant] dans son cheminement d'apprentissage » (Legendre, 1993, p.678). Il est alors un médiateur qui établit un pont entre le savoir et l'apprenant, entre l'œuvre et les participants. Ce rôle de *guide* se reflète dans les balises offertes aux participants, dans les informations concernant la cohérence de l'œuvre ou révélant les dessous de la pièce. Concrètement, cela s'observe dans le choix des stratégies d'enseignement incitatives, tel que suggérer des images évocatrices ou proposer des pistes d'exploration gestuelles, pour ne donner que quelques exemples.

Philippe se positionne donc en tant que catalyseur qui s'assure que la démarche individuelle de chacun est en accord avec l'ensemble de la trame narrative et qu'elle converge vers une unité d'ensemble. D'ailleurs, Philippe illustre sa perception quant à son rôle dans le processus de création :

Il faut qu'il y ait un capitaine pour diriger le bateau et qu'il soit clair avec la direction dans laquelle s'en va le bateau. Mais ce qu'on mange entre ici et là, on peut tous faire des repas, mais on s'en va tous vers le même endroit. (E1, 28, p.15).

Ce *guide*, tout comme le capitaine du bateau, s'entoure de personnes qui ont un rôle à jouer tout au long du parcours. Dans sa démarche d'éducation artistique, Philippe reconnaît le rôle actif des participants dans le processus de création. Ce rôle de *guide* rappelle d'ailleurs l'approche incitative du chorégraphe contemporain tel qu'abordée par Levac (2006). L'auteure précise que « les échanges et les réajustements entre le chorégraphe et les danseurs nourrissent la dynamique de travail et ponctuent la construction de la pièce » (p.46). Ainsi, si Philippe garde le cap, il sait aussi s'enrichir des propositions des participants et s'en servir pour orienter le parcours. On retrace également le passage de ce style d'enseignement par l'utilisation de

stratégies descriptives pour illustrer les caractéristiques d'un personnage, le contexte émotif de réalisation des enchaînements ou encore les intentions de communication des personnages. Philippe est alors le pont entre le travail de l'artiste et l'œuvre. Celui qui garde constamment un œil sur la trame narrative, un point d'ancrage sur le fil conducteur de l'œuvre pour en assurer la cohérence et s'assurer que tous les participants vont dans la même direction.

Le répétiteur :

Le répétiteur, plus connu dans le milieu de la danse, est l'œil extérieur qui accompagne les interprètes en cours de répétition et qui précise les exigences techniques et sensibles de l'œuvre. Ainsi, le *répétiteur* est l'accompagnateur (Mosston et Ashworth, 1990). Le Petit Robert (1993) définit l'action d'accompagner comme : « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (p.17). Le *répétiteur* est celui qui suit pas à pas les artistes de cirque, qui leur donne les ressources pour se percevoir de l'extérieur, préciser leur exécution et la nature expressive de leurs actions, de leurs gestes, de leur regard...

L'étude de Sophie Michaud (1996), portant sur l'action du répétiteur au cours du processus de création de l'œuvre chorégraphique contemporaine, révèle différentes actions posées par ce dernier qui rejoignent la posture de Philippe dans le choix de certaines stratégies d'enseignement. Dans un premier temps, l'auteure souligne que le *répétiteur* a le rôle de renseigner sur ce qu'il a vu, sur l'état de corps et le détail du mouvement. Il accompagne ses paroles de gestes pour informer les interprètes tant sur ce qui est fait que sur ce qui devrait être fait. Cela se reflète dans la démarche de Philippe par l'utilisation de stratégies d'enseignement démonstratives. Par exemple : expliquer et démontrer aux participants la différence de perception chez le spectateur entre les choix posturaux et gestuels. Michaud (1996) mentionne également que le *répétiteur* situe l'artiste dans un contexte spatial et temporel, rappelle les

exigences de la séquence et les points importants dont il faut tenir compte, propose des solutions pour induire l'action. Cela se traduit dans la démarche d'éducation artistique de Philippe par l'utilisation de stratégies d'enseignement régulatrices : guider en nommant les mouvements à exécuter ou en précisant l'orientation du regard, récapituler les enchaînements en précisant les moments clés annonçant le mouvement, etc. Aussi, Michaud (1996) souligne que le *répétiteur* utilise des sons pour rappeler le repère musical et la rythmique de l'enchaînement. C'est ce que Philippe fait en guidant la rythmique des séquences gestuelles par l'utilisation d'onomatopées, entre autre. D'ailleurs, le *répétiteur* :

exploite les diverses modalités de la communication verbale et non-verbale. Son mode d'intervention est hybride, il fait état de la présence de la parole, du vocal, du silence, d'une gestuelle « paraphrastique », du toucher et du mouvement dansé comme éléments concourants (Michaud, 1996, p.56).

Cette citation tirée de l'étude de Michaud (1996) traduit une portion importante des interventions de Philippe auprès des artistes de cirque. D'ailleurs, l'observation de la démarche du formateur a nécessité une prise de notes rigoureuse pour parvenir à donner un sens aux données audio chargées d'onomatopées et surtout pour les replacer dans leur contexte. Selon Michaud (1996) « sans la gestuelle [du *répétiteur*], le discours verbal serait souvent incompris, la fluidité de la parole deviendrait difficile » (p.57). Chez Philippe, le geste et la parole se complètent. Il y a juxtaposition et chevauchement du langage verbal et non verbal, alternance entre les deux niveaux de langage, complémentarité.

L'enseignant explicite :

Une démarche d'enseignement explicite a la particularité, selon les principes d'élaboration de compétences de Lasnier (2000) de rendre signifiantes les interventions du formateur et de faciliter l'intégration des compétences; ce qui est cohérent dans la démarche de Philippe compte-

tenu de son intention générale. À l'intérieur de sa démarche d'éducation artistique, Philippe prend le rôle d'*enseignant explicite* en utilisant les données du terrain comme tremplin pour expliquer, justifier, clarifier... Cette posture de l'*enseignant explicite* se traduit, dans la démarche de Philippe, par la mobilisation de stratégies d'enseignement explicatives visant à rendre explicite sa démarche, à donner un sens aux consignes émises, à traduire sa pensée aux participants, à expliquer l'importance de certains choix...

Langevin et Bruneau (2000) affirment que « l'apprentissage d'un concept, d'un procédé, d'une démarche et son transfert nécessitent un enseignement explicite » (p.31). Pour ces auteures « le fait que l'enseignant accepte de penser devant son groupe, de dévoiler son parcours vers la connaissance, en y incluant les difficultés, les obstacles, les questionnements, les pistes de solutions possibles » (*ibid*, p.31) font de lui un *enseignant explicite*. Ainsi, réfléchir à haute voix, expliquer et justifier ses choix et les indications fournies aux participants représentent des outils pour aider ces derniers à intégrer les différentes étapes ou les différents questionnements nécessaires en cours de processus de création.

Dans la démarche de Philippe, la posture de l'*enseignant explicite* permet de donner un sens aux actions posées par le *guide* et le *répétiteur*, à justifier leurs propos, à informer sur le chemin intellectuel parcouru par ces deux protagonistes. Ainsi, l'*enseignant explicite* apparaît là où un besoin se fait sentir. Peu importe si c'est le *guide* ou le *répétiteur* qui est en avant-scène, il se faufile pour amener des précisions, prend les devants pour favoriser la compréhension des participants. Concrètement, cette posture se traduit par exemple alors que Philippe explique l'importance de lier les enchaînements et les objets scéniques à un sous-texte porteur d'une intention ou encore lorsqu'il spécifie l'importance des choix de placements dans l'espace pour une

communication entre les artistes sur scène après avoir donné des indications aux participants en lien avec ces notions.

La personne ressource :

La *personne ressource* a pour fonction « d'offrir à l'apprenant la possibilité de choisir ses expériences d'apprentissage, de les planifier, de les exécuter et de les évaluer » (Legendre, 1993, p.1203). Philippe opte pour le rôle de *personne ressource* en laissant les participants explorer de manière autonome des possibilités d'enchaînement de mouvements et en les laissant prendre en charge le spectacle. À partir du moment où il les laisse aller seuls, il les rend responsables d'organiser la situation pédagogique, de prendre en charge leurs apprentissages, de trouver par eux-mêmes des pistes de travail et de solutions. En se plaçant en retrait de la situation pédagogique, Philippe les force à prendre des décisions, à interagir avec leurs pairs, à trouver des solutions; ce qui rejoint la définition de la responsabilisation abordée précédemment.

Dans la démarche de Philippe, les différents styles d'enseignement se chevauchent. Les rôles de *guide*, de *répétiteur* et de *personne ressource* interagissent autour de l'*enseignant explicite* de la même manière que les visées autour de l'intention (voir figure 4.1). La posture de l'*enseignant explicite* représente le fil conducteur de sa démarche d'éducation artistique, le tronc commun qui lui permet de donner un sens aux différents styles qu'il adopte.

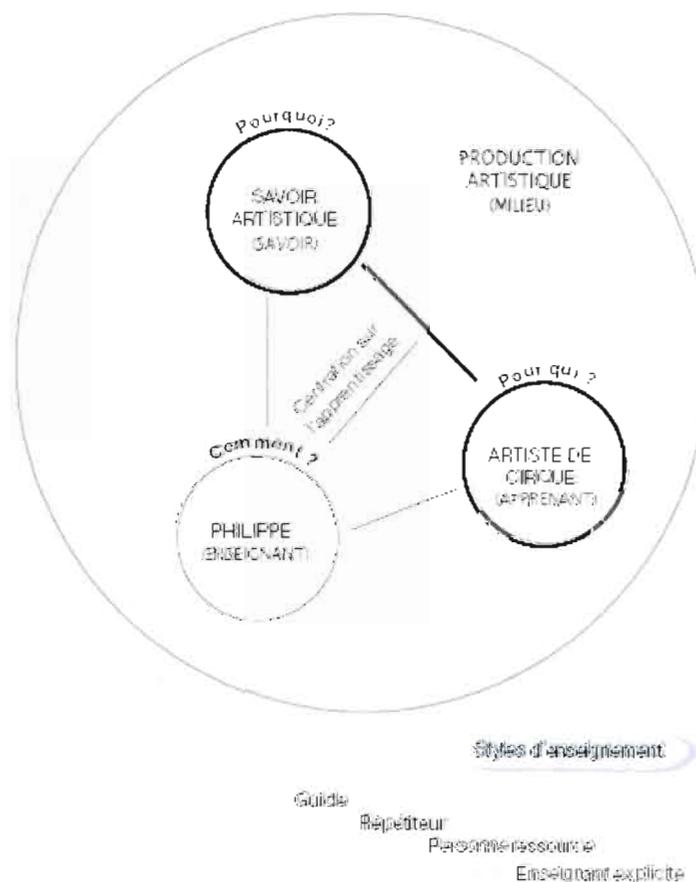
4.5. Discussion des résultats liés à l'approche pédagogique de Philippe

L'approche pédagogique met en lumière les composantes de la situation pédagogique autour desquelles s'organise la démarche d'éducation artistique du formateur (Legendre, 1993). Suite à l'analyse des données et à la discussion des résultats liés aux styles

d'enseignement, il nous est possible de répondre à la question spécifique suivante : **Quelle est l'approche pédagogique de Philippe en éducation artistique en cirque?**

Dans l'organisation de la situation pédagogique, il semble que Philippe accorde une place importante aux apprenants, au milieu et à la relation d'apprentissage (voir figure 4.2.).

Figure 4.2.
Transposition des concepts pédagogiques à la démarche de Philippe en éducation artistique



Voyons comment cela se manifeste dans la démarche d'éducation artistique de Philippe. Les caractéristiques de l'approche sont soulignées et en *italique*.

L'importance accordée aux besoins spécifiques des artistes de cirque (apprenant)

Nous avons identifié en introduction que l'organisation de la démarche d'éducation artistique de Philippe s'appuie sur la répétition de sous-sections de la pièce dramatique desquelles il extrait les nœuds de difficultés chez les participants; éléments qui constituent les bases de construction de ses objectifs. Cette façon d'aborder ses enseignements rappelle les travaux d'inspiration constructiviste d'Astolfi (1997) pour qui les difficultés rencontrées chez l'apprenant se transforment en « objectifs-obstacles » qu'il faut isoler et franchir à l'instant où ils surviennent. Sans exclure les concepts-clés chers à l'enseignant dans sa discipline, Astolfi considère essentiel d'identifier les nœuds de difficultés rencontrées et d'en faire des objectifs propres à l'apprenant. Cette façon d'entrevoir sa démarche d'éducation artistique fait ressortir l'importance accordée aux particularités individuelles des participants. Elle rejoint la pensée constructiviste qui reconnaît la singularité de l'apprenant et la nécessité d'adaptation de l'enseignant aux différences individuelles par la mise en place de conditions d'apprentissage facilitatrices propres à chacun (Altet, 1997; Vienneau, 2005, Medzo, 2005).

Le rôle actif de l'artiste de cirque (apprenant)

Le rôle actif accordé à l'artiste de cirque se manifeste à travers les activités d'apprentissage proposées. Les participants sont appelés à explorer de manière autonome, à collaborer avec le metteur en scène à la construction de l'œuvre, à répéter et à trouver des pistes de solutions par eux-mêmes, à assumer avec les autres participants les représentations publiques. Ils ont aussi la responsabilité d'analyser la nature des commentaires, d'appliquer les corrections et de les intégrer au cours des

représentations publiques. Ces actions liées au rôle de l'apprenant découlent du paradigme centré sur les apprentissages et sur l'apprenant qui reconnaît l'implication de l'apprenant dans la situation pédagogique et sa responsabilité dans la construction, le transfert et l'appropriation des savoirs (Altet, 1997; Ruano-Borbalan, 2003).

L'importance accordée au contexte de production artistique (milieu)

Dans le contexte de formation de Philippe, l'implication des participants à la production d'une œuvre chorégraphique souligne la place accordée au contexte ou au milieu. Le milieu, rappelons-le, réfère aux conditions dans lesquelles se trouvent les artistes de cirque. Le modèle de fonctionnement reproduisant la dynamique de création professionnelle et la participation conjointe des trois artistes de cirque renvoient à la conception socioconstructiviste qui reconnaît la nécessité, dans l'apprentissage, de placer les apprenants dans une situation significative (contexte favorisant le transfert dans d'autres situations) et en interactions avec les pairs (Medzo, 2005; Raby et Viola, 2007). Cette importance accordée au milieu et aux relations avec les autres artistes s'actualise principalement lorsque Philippe occupe le rôle de *personne ressource*. Dans cette posture, il favorise l'apprentissage par l'expérience, par l'action, par la mise en pratique et par les échanges avec les autres (Lasnier, 2000).

La priorité accordée à l'axe apprenant-savoir

L'identification de l'intention d'éducation artistique nous a permis de relever que le fil conducteur orientant le choix des stratégies pédagogiques porte sur les capacités de l'artiste de cirque à se responsabiliser et à être autonome. Ainsi, l'intention reflète une priorité accordée à l'intégration et au transfert des savoirs dans d'autres situations d'apprentissage. Ces préoccupations centrées sur l'apprentissage rejoignent la pensée constructiviste. Tout comme les fervents de cette culture pédagogique, Philippe privilégie des valeurs tels

que l'autonomie, la capacité d'adaptation, le transfert... (Vienneau, 2005) dans le développement des compétences à créer et à interpréter.

Par ailleurs, les styles d'enseignement sont particulièrement éloquentes pour situer l'approche pédagogique. En effet, il révèle le type de relation entretenu avec l'apprenant et par le fait même la relation pédagogique qui prime dans la situation pédagogique menée par le formateur artistique. Dans le cas de Philippe, le *guide* et l'*enseignant explicite* nous ont permis de mettre en lumière l'axe apprenant-savoir et ainsi d'établir un pont avec les approches centrées sur l'apprentissage. Ces dernières situent l'enseignant tel un médiateur qui, tout comme le précise Rezeau (2001), facilite les rapprochements entre les savoirs et les apprenants (voir figure 4.2.). Ainsi, nous parvenons à désigner l'approche pédagogique qui englobe la démarche de Philippe en éducation artistique **d'approche par approfondissement des connaissances**. Celle-ci est définie par Legendre (1993) telle « l'utilisation systématique de situations, d'exercices ou de tâches choisis pour promouvoir le processus d'acquisition de connaissances et encourager ou accélérer les réactions souhaitables à l'enseignant » (p.101). Le style *enseignant explicite* est particulièrement révélateur de cette approche. En choisissant la transparence comme mode d'enseignement et en expliquant les raisons de ses choix, Philippe permet d'établir un pont entre les savoirs et l'apprenant et ainsi de faciliter l'accès aux savoirs par les participants.

En résumé, l'approche par approfondissement de connaissances rejoint le paradigme centré sur l'apprentissage et l'apprenant qui reconnaît l'importance du rôle actif de l'apprenant et de son implication dans la construction de ses savoirs. En privilégiant l'axe apprenant-savoir, Philippe adopte la pensée constructiviste centrant l'activité du formateur artistique sur l'apprentissage (voir figure 4.2.). De plus, le contexte de production artistique et la participation conjointe des trois artistes rappellent le penchant « socio » des approches constructivistes.

Pour conclure le chapitre IV, nous présentons un bref résumé des pratiques de Philippe en éducation artistique. Philippe cherche à faire vivre aux participants les différentes étapes d'un processus créatif et à les amener à prendre conscience des enjeux qui se rattachent à chacune d'elles. Ainsi, il explique ce qu'il fait et les raisons qui le poussent à agir d'une certaine manière. Philippe mise sur les expériences vécues par les participants, sur leur implication et sur leur capacité à se prendre en charge. Il est essentiel pour le formateur de tenir compte des particularités individuelles des artistes avec lesquels il travaille et d'aborder l'expérience en fonction des besoins ou des obstacles qui surviennent au cours des répétitions. Il mise sur l'autonomie, la responsabilisation de l'artiste, la capacité d'adaptation et de transfert dans différentes situations.

Le chapitre suivant présente l'analyse et la discussion de la démarche pédagogique de Johanna en éducation artistique en cirque.

CHAPITRE V

ANALYSE ET DISCUSSION DE LA DÉMARCHE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE DE JOHANNA EN CIRQUE

Le chapitre V présente l'analyse et la discussion des résultats de la démarche pédagogique de Johanna en éducation artistique.

Dans un premier temps, la démarche d'éducation artistique est introduite et présentée sous forme de schéma qui illustre la manière dont Johanna fait progresser les participants autour de l'intention générale de formation. Cette présentation permet de désigner les visées qui servent à introduire l'analyse des données relatives aux stratégies pédagogiques de Johanna dont les quatre composantes en constituent le cadre d'analyse. Ainsi, 1) chacune des visées présentées est reliée à 2) des objectifs pédagogiques. Pour chacun de ces objectifs, 3) les activités d'apprentissage et 4) les stratégies d'enseignement sont précisées et illustrées par des extraits significatifs des verbatim¹⁰ qui mettent en lumière les particularités des enseignements artistiques. Finalement, un tableau, présenté après chacun des objectifs pédagogiques, résume les composantes de la stratégie pédagogique. Ceci représente la première étape d'analyse guidée par la question générale de recherche suivante : Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs artistiques dans leur démarche d'éducation artistique en cirque?

Une deuxième étape d'analyse est ensuite réalisée à partir des questions spécifiques suivantes : 1) Quelle est l'intention d'éducation artistique des formateurs en cirque? 2) Quels sont les styles d'enseignement des formateurs en éducation artistique en cirque? 3) Quelle est l'approche pédagogique des formateurs en éducation artistique en cirque?

¹⁰ Il est à noter que certains verbatim et expressions relatant les propos de Johanna ont été modifiés, en prenant soin de ne pas dénaturer le propos, afin d'apporter une structure de langue plus juste et plus précise facilitant la compréhension des extraits tirés des observations et des entrevues.

5.1. Présentation de la démarche d'éducation artistique de Johanna

Il a été mentionné au chapitre III que la démarche d'éducation artistique de Johanna s'inscrit dans un contexte de formation continue en arts du cirque destinée au travail créatif sur appareils. Elle offre pour une première fois une formation sur appareil qui n'est pas exclusivement destinée au trapèze mais à toutes formes d'appareils de cirque. La formation dispensée s'échelonne sur deux semaines et totalise trente-deux heures. Sur les huit rencontres allouées à la formation, cinq séances couvrant seize heures ont été observées et ont fait l'objet d'une analyse systématique qui a permis de faire ressortir l'intention d'éducation artistique guidant l'ensemble des interventions de la formatrice, soit : former un praticien réflexif. Le sociologue Philippe Perrenoud (2001) s'est largement penché sur la question de la pratique réflexive. Il souligne que :

Former à une pratique réflexive, c'est faire de la réflexion une routine. [C'est développer] l'habitude de douter, de s'étonner, de poser des questions, de mettre quelques réflexions par écrit, de débattre, de réfléchir à haute voix. (p.63).

L'auteur précise que « la pratique réflexive peut, comme le jogging, devenir une habitude, une dépense d'énergie intégrée à la vie quotidienne » (*ibid*, p.63). Le praticien réflexif est donc celui qui établit un rapport réflexif vis-à-vis sa pratique et face à lui-même. C'est une personne capable d'auto-observation, apte à se remettre en question et à porter un regard critique sur soi. Johanna mentionne :

Ce que je veux, c'est ouvrir la créativité des participants et offrir des pistes de réflexion pour qu'ils puissent créer plus facilement par eux-mêmes, et voir d'autres façons d'aborder le travail avec leur appareil. (E1, 1a, p.6).

Ainsi, il apparaît important, dans la démarche de Johanna, d'amener les participants à développer cette habitude réflexive propice au

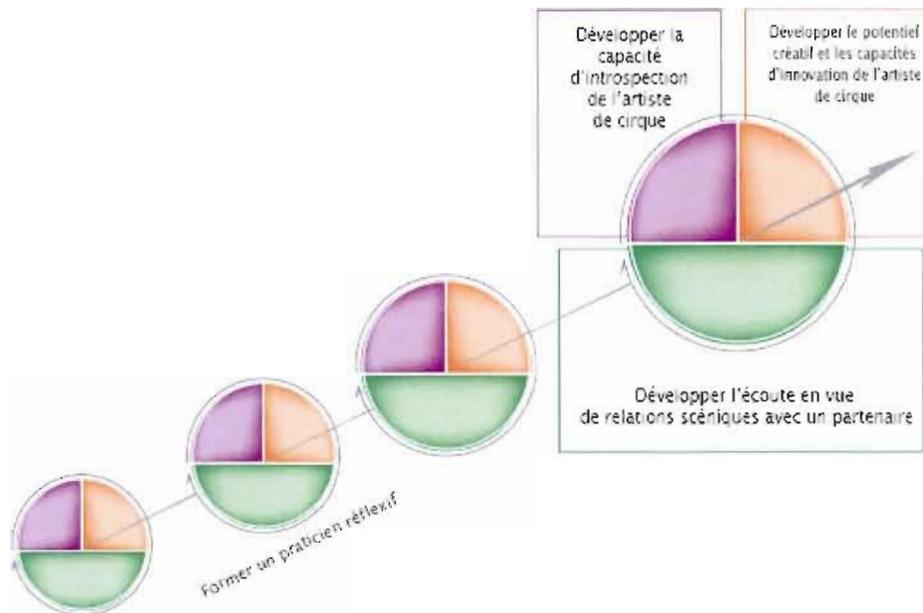
développement de l'artiste et de ses qualités créatives. En effet, l'ensemble des interventions de la formatrice s'organise autour de ce désir d'amener les participants « *dans des places inattendues* », vers des directions différentes de leurs habitudes. Pour Johanna, cette orientation donnée à sa démarche auprès des artistes de cirque lui apparaît être un moyen propice à la découverte de nouvelles facettes de leur personnalité et de façons différentes d'aborder leur pratique artistique; découvertes susceptibles de nourrir leur démarche artistique et de les aider à trouver ce qui les distinguent des autres artistes (E1, 16b, p.5-6). Elle soutient : « *ce que je veux faire, c'est défaire des murs* » (E2, 11, p.1). C'est ce qu'elle précise aux participants lors de la première rencontre :

Ce qui m'intéresse, c'est de voir quel est le génie de chacun, quelle est l'originalité de chacun, l'histoire de chacun. Ce qui m'intéresse, ce n'est pas de vous montrer comment bouger ou faire une chorégraphie, mais de faire ressortir qu'est-ce qui peut vous distinguer des autres artistes. (J1, 27, p.6).

Cette **intention de former un praticien réflexif** guide l'ensemble de la démarche pédagogique de Johanna et sera discutée ultérieurement dans le chapitre au point 5.3. Elle représente le noyau autour duquel se greffent les **trois grandes visées** de la formatrice. La première vise à **développer la capacité d'introspection de l'artiste de cirque**, la seconde à **développer l'écoute en vue de relations scéniques avec un partenaire**, et finalement la troisième vise à **développer le potentiel créatif et les capacités d'innovation de l'artiste de cirque**.

Dans la démarche pédagogique de Johanna, présentée à la *figure 5.1*, chaque séance est structurée sur le même principe autour de l'intention générale de formation. C'est par addition des expériences vécues en cours de formation que se font les apprentissages artistiques.

Figure 5.1
Représentation de la démarche d'éducation artistique de Johanna



Ainsi, à chaque séance, des activités d'apprentissage reliées à chacune des trois visées se succèdent pour créer une structure en boucle. Cela permet d'installer progressivement une atmosphère positive de travail facilitant l'engagement des participants lors des situations d'exploration offertes. En effet, Johanna perçoit, dans le travail créatif des artistes de cirque, une certaine vulnérabilité, une fragilité qui nécessitent, lors de la formation, d'établir un climat de confiance, de créer une atmosphère de travail favorable à l'engagement créateur. À cet égard elle souligne :

Si tu as peur de la réaction des autres, tu n'oses pas aller dans de nouvelles directions. Je trouve que la meilleure façon de faire pour être plus créatif et pour briser certains murs, c'est d'avoir des gens autour qui te supportent. (E1, 4, p.6).

La structure progressive apparaît donc indispensable à la formatrice pour faciliter l'engagement des participants dans le processus de

recherche et développer un lien entre les participants. Ainsi, elle débute chaque séance par un rassemblement sur les expériences liées aux exercices réalisés à la maison. Elle dit, lors d'un entretien, que le rassemblement « *aide l'esprit d'équipe* ». Elle ajoute : « *Ils font tous la même chose, donc ils peuvent parler de leurs expériences, et de la manière dont ils ont vécu l'exercice.* » (E2, 41, p.15). Lieu d'échange et de partage d'expériences de réflexion, ce moment de rassemblement semble contribuer à développer un lien entre les participants et leur permettre de prendre conscience de la démarche de recherche de chacun. Elle poursuit la séance en amenant progressivement les participants à se mettre en action à travers des exercices de groupe nécessitant d'établir un contact physique ou visuel entre eux. Pour Johanna, les exercices de groupe servent « *à développer l'ambiance créative, à développer les relations entre eux et à se préparer, physiquement et émotionnellement, au travail d'exploration* » (E1, 2, p.7). Enfin, elle atteint le cœur de sa séance qui s'organise autour d'activités d'improvisation réalisées à tour de rôle en fonction des besoins pressentis pour chacun des participants et pour les artistes de cirque en général.

D'un autre côté, la reproduction de la structure de travail à chaque séance semble être un moyen de créer un mouvement de continuité dans l'acte créateur. Johanna souhaite qu'à travers le stage, les participants aient trouvé une certaine forme de plaisir et des outils qui les amènent à poursuivre, par eux-mêmes, cette démarche de recherche.

5.2. Analyse des données relatives aux visées et aux composantes de la stratégie pédagogique spécifiques à Johanna

Les pages qui suivent permettent de préciser, à l'aide du verbatim des entrevues et des observations, les trois grandes visées de formation

de Johanna ainsi que les objectifs pédagogiques spécifiques à chacune d'elles. Par ailleurs, pour chacun des objectifs pédagogiques, les activités d'apprentissages réalisées ainsi que les stratégies d'enseignements déployées par la formatrice seront définies et traduites par le verbatim tiré des observations. Un résumé sous forme de tableau présentant le déploiement de la stratégie pédagogique succède l'explicitation de chacun des objectifs pédagogiques; le tableau synthèse de l'ensemble des stratégies pédagogiques est présenté, à titre informatif, à l'Annexe I.

5.2.1. Développer la capacité d'introspection de l'artiste de cirque

Dans la vision artistique de Johanna, il existe un lien indéniable entre l'individu et l'artiste, le développement de l'un ayant inévitablement une influence sur le cheminement de l'autre. À travers les activités d'apprentissage proposées, Johanna vise, certes, à toucher l'artiste mais aussi l'individu. D'ailleurs, elle indique aux participants :

Pour évoluer comme artiste, il faut passer par un travail personnel et émotionnel afin de s'ouvrir des portes et d'avoir accès aux différentes facettes de sa personnalité. Pour se dépasser comme artiste, il faut prendre conscience des blocages ou des habitudes que l'on a et les utiliser pour le travail créatif. (J1, 1, p.4).

Dans l'optique de développer la capacité d'introspection de l'artiste de cirque, Johanna propose des outils susceptibles d'amener les participants à poser un regard sur eux-mêmes, à apprendre à se connaître et à découvrir ce qu'ils ont à offrir ou à exprimer à travers leur pratique artistique. Ce qu'elle précise aux participants : « *Comme artiste, nous avons l'obligation de découvrir notre originalité et d'utiliser toutes ces forces intérieures pour s'exprimer. Sinon ce n'est pas intéressant et c'est du gaspillage.* » (J1, 5, p.6).

C'est la raison pour laquelle elle propose des exercices fournissant des pistes de réflexion continue puis des outils susceptibles d'aider les participants à approfondir leur démarche artistique et à stimuler leur créativité. Elle mentionne que son but : « *est de donner plein de trucs différents, des outils qu'ils pourront développer par la suite.* » (E2, 40, p.14-15). Dans cette optique, les activités d'apprentissage et les stratégies d'enseignement utilisées par la formatrice cherchent à :

- 1) développer une habitude de réflexion conduisant à une pratique artistique singulière;
- 2) relier les exercices d'introspection à la pratique artistique de l'artiste de cirque.

Ces objectifs pédagogiques seront décrits dans les deux prochaines parties.

5.2.1.1. Développer une habitude de réflexion conduisant à une pratique artistique singulière

Tel que mentionné précédemment, Johanna s'intéresse à la singularité de l'artiste. Pour la formatrice, chaque artiste est porteur d'une sensibilité et d'une originalité qui se doit d'être explorée pour donner un sens et une authenticité à la démarche artistique de l'artiste. C'est ce qui l'amène à proposer une variété d'exercices à réaliser, individuellement à la maison. Ces exercices, qu'elle nomme « devoirs », sont préalables aux rencontres et utilisés afin d'immerger les participants à l'intérieur d'une démarche de recherche et de réflexion constante. Cette recherche se poursuit au-delà du temps consacré aux rencontres. Les exercices utilisés sont perçus comme des moyens d'amener les participants à se repositionner constamment face à eux-mêmes et à leur pratique artistique. Par ces exercices, elle cherche, tel que le mentionne

le titre, à développer une habitude de réflexion conduisant à une pratique artistique singulière.

Johanna propose un exercice d'écriture automatique portant sur la disponibilité au travail créatif. Cet exercice, à réaliser à chaque matin, est utilisé pour stimuler la recherche et libérer l'esprit des éléments parasites qui pourraient nuire à l'ouverture et à la disponibilité dans un contexte de recherche. Elle précise aux participants : « *L'idée, c'est de se préparer au travail créatif. Il faut se vider la tête pour s'ouvrir à la créativité. Cet exercice permet de se réveiller puis de se rendre actif et prêt pour le travail créatif.* » (J1, 28-42, p.12-15). Elle cherche donc, à travers l'écriture automatique matinale, à amener les participants à être réceptifs et ouverts aux propositions d'exploration.

Bien que Johanna considère important de se libérer l'esprit pour maximiser le travail créatif, elle perçoit aussi la nécessité de stimuler l'imaginaire afin de conserver la mouvance dans le travail créatif. À cet égard, elle mentionne : « *c'est important qu'il y ait une circulation continue sinon il y a un blocage qui ne permet plus de se rendre disponible aux stimulations créatives.* » (J4, 7, p.11). Ainsi, elle propose des outils pour stimuler l'imaginaire des participants et les amener à être réceptifs à leur environnement. Elle rappelle à ce sujet : « *On pense souvent que les idées, la créativité, c'est seulement à l'intérieur de soi; que tu l'as ou tu ne l'as pas. Mais c'est fou comme les idées proviennent de partout.* » (J4, 4, p.9). Elle offre donc des exercices d'éveil à leur propre sensibilité. Par exemple, un des exercices proposé s'intitule le « *rendez-vous avec l'artiste* ». Il s'agit d'un moment que chacun s'accorde pour réaliser une activité agréable et stimulante pour l'imaginaire; marcher en forêt, aller au musée, etc. Dans un autre contexte, elle suggère aux participants de réaliser une tempête d'idées en observant des objets simples de la vie quotidienne de façon à les percevoir de façon différente, et qui sait, s'en servir par la suite pour la création d'une œuvre. À travers ce type d'exercice, elle cherche à

amener les participants à se laisser imprégner de l'environnement. Elle souligne, à propos de cette façon d'aborder le travail :

Si on ne se laisse pas influencer par ces éléments qui proviennent d'un peu partout, on se ferme à notre boîte à images et à ce qu'on connaît, sans chercher plus loin. Le fait d'utiliser des stimulations extérieures pour approcher notre imagination amène à des images plus profondes et uniques qui peuvent nous amener dans des territoires que l'on n'a jamais expérimentés et que l'on n'avait pas envisagés. (J4, 5-6, p.10-11).

Ces exercices s'attardent au développement du propos thématique de l'artiste. Ils amènent les participants à percevoir différentes avenues créatives, des pistes de travail pour la recherche et l'exploration. Ils permettent de pousser leur imagination dans différentes directions et d'entrevoir les choses sous de nouveaux angles.

Les exercices d'introspection qu'elle propose visent aussi à définir la personnalité, à apprendre à se connaître comme personne dans ses habitudes et ses goûts : « *C'est vraiment des petits trucs pour leur faire réaliser des choses.* » (E2, 43, p.15). Ainsi, elle peut demander aux participants de choisir trois pièces musicales. Une première, que l'on apprécie beaucoup : « *c'est quelque chose qui vous fait vraiment chavirer, que tu écouterais à trois heures du matin lorsque tu as fait la fête.* » Une seconde, qui a pour effet de motiver : « *c'est pour te motiver si tu dois faire le ménage de la maison.* » Et une dernière qui représente la personne : « *si tu as un nouvel amoureux et tu veux lui faire voir quel type de personne tu es, tu lui fais écouter cette chanson.* » (J1, 33, p.16). À d'autres moments, elle invite les participants à écrire une lettre à leur appareil (à son trapèze, à sa corde, à sa chaise, etc.) ou à identifier cinq « vies »; cinq autres choses qu'ils auraient aimé réaliser ou faire dans la vie : être pompier, être fleuriste, faire du parachute...

Ces exercices réalisés à la maison engagent les participants dans un processus de réflexion tant au plan personnel qu'artistique ce qui permet d'ouvrir des portes sur sa propre créativité. Pour Johanna :

Dès que tu commences à identifier ce que tu veux, ta vision, tes intérêts, tes goûts, c'est comme si toutes les portes s'ouvrent naturellement. Il fallait simplement que tu en sois conscient et que tu puisses bien les identifier. C'est magique! (J3, 20, p.2).

Bien qu'ils ne soient pas tous axés sur la réflexion, les exercices peuvent aussi mener à des prises de conscience. C'est ce qu'elle confirme en abordant l'exercice d'écriture automatique portant sur la disponibilité au travail créatif :

Le fait que tu sois obligé de te vider l'esprit, tout d'un coup tu peux voir ressortir des thèmes qui t'amènent à aborder ton travail dans cet angle-là. Si tu te rends compte que tu es vraiment préoccupé par les femmes opprimées, par exemple, et bien cela peut devenir l'histoire que tu as envie de raconter. (J2, 14, p.9).

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Johanna pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : développer une habitude de réflexion conduisant à une pratique artistique singulière.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
5.2.1. Développer la capacité d'introspection de l'artiste de cirque	5.2.1.1. Développer une habitude de réflexion conduisant à une pratique artistique singulière	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser une variété d'exercices à l'extérieur des séances; - exercice d'écriture automatique portant sur la disponibilité au travail créatif; - exercices d'introspection pour définir sa personnalité (ex : goûts, style de vie, propos 	Johanna : <ul style="list-style-type: none"> - incite les participants à réaliser les exercices individuellement.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
(suite) 5.2.1. Développer la capacité d'introspection de l'artiste de cirque	(suite) 5.2.1.1. Développer une habitude de réflexion conduisant à une pratique artistique singulière	artistique, etc.) ; - exercices d'éveil à la sensibilité (ex : musée, activité de découverte, etc.).	

Pour Johanna, le type d'exercices présentés précédemment permet de développer une habitude de réflexion chez les participants en offrant des pistes susceptibles de les aider à trouver leur singularité artistique et de les accompagner dans le renouvellement de leur pratique. Le prochain objectif pédagogique cherche d'ailleurs à établir ce lien entre les exercices et la démarche artistique de l'artiste de cirque.

5.2.1.2. Relier les exercices d'introspection à la démarche artistique de l'artiste de cirque

Il apparaît important, pour Johanna, de donner un sens aux exercices d'introspection proposés afin d'amener les participants à entrevoir leur intérêt dans leur pratique artistique. Ainsi, elle débute chaque séance par un rassemblement visant à relier les exercices d'introspection réalisés à la maison, à la démarche de l'artiste de cirque. Elle se sert de cette période pour établir le pont entre la formation et la pratique artistique des participants. Dans ce contexte, elle mentionne l'objectif des exercices et leur rôle dans la démarche artistique de l'artiste de cirque. Par exemple, elle justifie les raisons qui la poussent à amener les participants à faire des choix musicaux :

Une des raisons pour laquelle je vous ai demandé de choisir des musiques, c'est qu'il est important d'identifier ses goûts. Lorsque tu réalises quels sont les livres, les musiques, les films que tu aimes, cela t'aide à comprendre quelles sont les histoires que tu as à

raconter ou les thèmes que tu as envie d'exploiter. C'est comme des flèches qui te montrent la direction où tu dois aller. (J2, 5-17, p.8-9).

Par ailleurs, Johanna utilise ses expériences personnelles pour donner un sens aux exercices proposés. Elle donne des exemples d'utilisation des exercices tirés de sa pratique personnelle. Elle aborde un exercice visant la prise de conscience des participants envers leur style de vie et le temps consacré aux différentes sphères physique, spirituelle, émotive, sociale et professionnelle. Johanna évoque ses propres prises de conscience :

Je n'ai jamais eu à mettre l'emphase sur le travail physique auparavant. Mais maintenant, que je pratique moins le cirque, je dois faire des efforts pour rééquilibrer ma vie et trouver du temps pour être plus physique. (J3, 22, p.4).

Pour Johanna, offrir des exemples concrets tirés de sa pratique lui apparaît souvent être la meilleure façon de faire voir les possibilités d'utilisation des exercices. En montrant la manière dont elle les a intégrés dans sa pratique artistique, elle cherche à s'éloigner de l'explicitation théorique des objectifs. D'un autre côté, en abordant sa démarche personnelle, elle cherche à se placer dans la même posture que les participants. Elle veut démontrer de quelle façon ce processus de recherche l'a amenée à s'accomplir comme artiste de cirque. Johanna aborde cet élément au cours d'un entretien : « *Dès fois, je préfère donner des exemples parce que je veux qu'ils sachent que pour moi c'était le même processus et que ce n'était pas nécessairement toujours facile et évident.* » (E2, 38, p.14).

Le lien qu'elle établit entre les exercices d'introspection et la démarche de l'artiste de cirque contribue à développer la capacité d'introspection. Elle cherche à instaurer l'habitude de réflexion à travers la réalisation de ces exercices. En donnant un sens aux exercices, elle donne une raison aux participants de s'y investir.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Johanna pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : relier les exercices d'introspection à la démarche artistique l'artiste de cirque.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
5.2.1. Développer la capacité d'introspection de l'artiste de cirque	5.2.1.2. Relier les exercices d'introspection à la démarche artistique l'artiste de cirque	<ul style="list-style-type: none"> - Se rassembler et partager leurs expériences d'introspection. 	Johanna : <ul style="list-style-type: none"> - interroge les participants sur les expériences vécues lors de la réalisation des exercices. - donne des exemples d'utilisation des exercices tirés de sa pratique personnelle ; - mentionne les objectifs des exercices et explique leur rôle dans la démarche artistique de l'artiste de cirque; - présente des exemples de réinvestissement des exercices dans la démarche personnelle et artistique des participants.

Ceci conclut la première étape de la séance portant sur les exercices réalisés à la maison. La discussion sur les expériences de réflexion permet d'installer un climat d'échange et d'amener les participants à établir des liens entre eux; lien que Johanna cherche à approfondir. Dans un deuxième temps de formation, elle amène progressivement les participants à se mettre en action à travers des exercices de groupe. Cette seconde étape correspond à la deuxième visée de Johanna en éducation artistique : développer l'écoute entre les partenaires en vue de relations scéniques.

5.2.2. Développer l'écoute entre les partenaires en vue de relations scéniques

Dans sa démarche, Johanna cherche à développer l'écoute entre les partenaires en vue de relations scéniques à travers des exercices de groupe. Ceux-ci nécessitent d'établir un contact physique ou visuel entre les participants et un retour sur les expériences. Cette seconde visée de formation, correspondant au deuxième temps de formation, apparaît importante puisque la pratique des arts du cirque implique, régulièrement, le travail avec des partenaires de scène. Dans ce contexte, les activités d'apprentissage proposées et les stratégies pédagogiques utilisées s'orientent autour de deux grands objectifs pédagogiques :

- 1) éveiller la sensibilité de l'artiste de cirque dans son rapport à un partenaire;
- 2) amener les artistes de cirque à prendre conscience de leur rôle dans la relation avec un partenaire.

Ces objectifs pédagogiques portant sur la dimension d'échange et de dialogue avec un partenaire de scène seront décrits dans les deux prochaines parties.

5.2.2.1. Éveiller la sensibilité de l'artiste de cirque dans son rapport à un partenaire

Dans le but d'éveiller la sensibilité de l'artiste de cirque dans son rapport à un partenaire, Johanna propose des exercices de groupe nécessitant l'établissement d'un contact physique ou visuel entre les participants. Elle préconise les contacts physiques à travers différents exercices de contact-improvisation¹¹. Johanna reconnaît dans ce type

¹¹ « Le contact improvisation est une technique de danse dans laquelle les points de contact physique sont à l'origine d'une improvisation et d'une exploration des mouvements ». Dans ce type d'exercices, « la priorité est donnée à l'écoute et à la

d'exercice une bonne base pour aider les artistes de cirque à comprendre le dialogue nécessaire entre les artistes sur scène. Elle spécifie, au cours d'un entretien, que si cet échange a été bien intégré dans le corps, il sera plus facile pour les artistes de le ressentir dans d'autres contextes d'improvisation ou dans le rapport à l'autre sur scène.

Par exemple, lors de la quatrième journée de formation, n'ayant pas accès aux appareils, Johanna a choisi d'explorer, avec les participants, pendant près de la moitié de la séance, différents exercices de contact-improvisation. Cette période allouée au contact physique avec l'autre est apparue un élément déclencheur important dans le rapprochement des participants et dans le renforcement des liens entre eux. Ce qu'elle confirme : *J'ai trouvé cette journée-là magique ! Je crois que c'est à partir de ce moment qu'ils ont commencé à se solidifier comme groupe. Tu connectes tellement avec l'autre lorsque tu touches son corps* » (E2, 20, p.11).

Les exercices de contact avec le partenaire contribuent d'une part à solidifier les liens au sein du groupe de formation et de l'autre à éveiller la sensibilité de l'artiste de cirque dans son rapport au partenaire. Dans cette optique, Johanna guide le travail d'exploration et attire l'attention des participants sur les sensations kinesthésiques recherchées dans la relation avec le partenaire. Par exemple, elle spécifie : « *Tu ne devrais pas sentir que tu as tout ton poids sur tes propres pieds. Il y a une partie de ton poids qui est sur l'autre.* » (J3, 4, p.13). Ou encore préciser : « *Tu dois sentir que si tu quittes l'autre, tu vas tomber. Il faut sentir que la communication est égale.* » (J1, 1, p.22).

Elle suggère également des pistes d'actions pour l'exploration avec son partenaire. À titre d'exemple, elle aborde différentes voies d'exploration : « *Essayez de bouger éloignés l'un de l'autre. Essayez*

confiance entre les partenaires : les rencontres doivent se faire en toute fluidité, les danseurs doivent se rendre disponibles aux mouvements des autres, les partenaires doivent adapter leurs mouvements aux déplacements mutuels ». (Wikipedia inc., 2008).

d'avancer, de reculer, de monter, puis de descendre. Sentez qu'est-ce que vous fait ressentir la modification du contact avec l'autre. » (J3, 6, p.14). Les pistes d'actions permettent d'amener les participants à être sensibles aux sensations qui émergent et aux transformations qui se produisent dans leur corps alors que le contact avec l'autre se modifie.

Dans un même ordre d'idée, elle incite les participants à être à l'écoute de leur partenaire. Par exemple, lors d'un exercice intitulé « voiture-conducteur », où un participant guide l'action alors que l'autre se laisse diriger, elle précise en ces termes : « *Le but du conducteur, c'est d'être à l'écoute de sa voiture pour voir à quel moment elle aura besoin d'essence. Il faut prendre soin de sa voiture, lui laisser le temps de réagir.* » (J1, 3-4, p.27-28). Aussi, dans l'optique d'éveiller la sensibilité dans le rapport à l'autre, Johanna incite les participants à prendre le temps d'établir un contact avec son partenaire. Elle souligne : « *Il ne faut pas aller trop vite. Si vous ne le sentez pas, restez là jusqu'à ce que vous l'ayez trouvé. Prenez le temps, allez-y doucement pour vraiment sentir l'autre.* » (J3, 12, p.19]. Dans ce contexte de recherche, elle veut amener les participants à ressentir le rapport d'écoute et faire en sorte qu'il puisse se laisser guider par ce qui émerge de la relation plutôt que de forcer une direction. Cet élément rappelle l'importance dans le travail de Johanna d'amener les participants à s'ouvrir, à se laisser surprendre par ce qui se présente dans le moment.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Johanna pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : éveiller la sensibilité de l'artiste de cirque dans son rapport à un partenaire.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
5.2.2. Développer l'écoute entre les partenaires en vue de relations scéniques	5.2.2.1. Éveiller la sensibilité de l'artiste de cirque dans son rapport à un partenaire	<ul style="list-style-type: none"> - Établir un contact visuel ou physique avec un partenaire. 	Johanna : <ul style="list-style-type: none"> - utilise un support musical ; - guide en participant; - attire l'attention sur les sensations kinesthésiques recherchées par la relation avec le partenaire; - suggère des pistes d'actions pour l'exploration avec son partenaire; - propose différentes possibilités de relations avec son partenaire ; - décrit de façon imagée le rôle de chacun dans la relation avec le partenaire; - incite les participants à être à l'écoute de leur partenaire ; - incite les participants à prendre le temps d'établir un contact avec son partenaire.

Les exercices ayant pour but d'éveiller la sensibilité de l'artiste de cirque dans son rapport à un partenaire ont permis à Johanna d'insister sur la notion de responsabilité des partenaires l'un envers l'autre au cours de l'action. Cette notion, elle l'approfondit à travers un second objectif pédagogique, celui d'amener les artistes de cirque à prendre conscience de leur responsabilité dans la relation avec un partenaire.

5.2.2.2. Amener les artistes de cirque à prendre conscience de leur responsabilité dans la relation avec un partenaire

Dans son travail, Johanna s'attarde à donner un sens à la démarche de formation et à favoriser, par le fait même, la compréhension des différentes facettes du travail de l'artiste de cirque. Pour répondre à la visée reliée au développement de l'écoute en vue de relations scéniques

avec un partenaire, Johanna considère essentiel d'amener les participants à prendre conscience de leur responsabilité dans la relation avec un partenaire. Ainsi, suite à l'exploration de la sensibilité, elle s'arrête pour faire un retour sur l'activité d'exploration et décrit ses perceptions en lien avec la nécessité d'écoute et de dialogue dans la relation avec le partenaire. À titre d'exemple, elle mentionne, à l'égard d'un sous-groupe : « *Je ne sais pas jusqu'à quel point tu étais impliqué dans la relation, mais j'avais l'impression que c'était toujours elle qui dirigeait. Il faut quand même qu'on sente le dialogue entre les deux* » (J1, 20, p.28).

D'un autre côté, elle renforce positivement le travail d'écoute de l'autre lors de l'exploration avec le partenaire. Elle formule les renforcements donnés aux participants de cette manière : « *Il y avait vraiment une connexion entre vous-deux. On percevait un seul corps qui bougeait. Je trouvais qu'il y avait beaucoup d'écoute.* » (J3, 19, p.10). Cette façon de partager ses perceptions permet à la fois d'offrir des commentaires vis-à-vis le travail des participants en s'appuyant sur les situations d'exploration réalisées et du même coup de revenir sur la responsabilité de chacun dans la relation avec un partenaire. Elle cherche donc à favoriser, chez les participants, l'établissement de liens entre leur exécution et ses commentaires.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Johanna pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : amener les participants à prendre conscience de leur responsabilité dans la relation avec un partenaire.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
<p>5.2.2. Développer l'écoute entre les partenaires en vue de relations scéniques</p>	<p>5.2.2.2. Amener les artistes de cirque à prendre conscience de leur responsabilité dans la relation avec un partenaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Établir les liens entre son exécution et les commentaires de la formatrice. 	<p>Johanna :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrit ses perceptions en lien avec la nécessité d'écoute et de dialogue dans la relation avec le partenaire; - attire l'attention sur les éléments qu'elle aurait souhaité voir exploiter plus en profondeur; - revient sur le rôle de chacun dans la relation avec le partenaire ; - renforce positivement : <ul style="list-style-type: none"> - le travail d'écoute de l'autre lors de l'exploration avec le partenaire; - l'engagement dans la situation d'exploration avec le partenaire.

Dans l'organisation de ses séances, Johanna progresse de manière circulaire d'une visée à l'autre. Ainsi, en terminant le travail de la seconde visée, elle entame le cœur de sa séance. Cette dernière visée occupe la moitié de la séance et porte sur le développement du potentiel créatif et des capacités d'innovation de l'artiste de cirque. Cette dernière phase de la séance est perçue tel un laboratoire d'expérimentation propice à essayer des choses, aller dans des directions différentes pour le plaisir de voir où elles peuvent mener.

5.2.3. Développer le potentiel créatif et les capacités d'innovation de l'artiste de cirque

Johanna perçoit chez les artistes de cirque une habitude à demeurer dans les mêmes patrons de mouvement et à s'ancrer dans des habitudes gestuelles et dynamiques.

D'ailleurs, elle précise au cours d'un entretien :

Souvent le problème des artistes de cirque, c'est qu'ils ont trouvé leur façon de bouger et tu as l'impression que c'est comme si ils étaient des peintres et qu'ils utilisaient seulement trois couleurs au lieu de jouer avec trente possibilités de couleurs. (E1, 10, p.4).

Cette constatation l'amène à articuler la moitié de chaque séance autour d'une grande visée : développer le potentiel créatif et les capacités d'innovation de l'artiste de cirque. En effet, tel que mentionné en introduction de sa démarche pédagogique, elle considère essentiel d'amener les participants à dépasser leur cadre habituel de recherche, d'explorer différents angles, différentes approches pour qu'ils découvrent constamment de nouvelles façons d'aborder leur travail. Elle précise : « Surtout avec l'appareil parce que nous, les artistes de cirque, on est toujours avec le même appareil. Il faut donc arriver à trouver de quelle manière on peut l'aborder différemment. » (E1, 1b, p.6). Dans l'optique d'amener les participants à se lancer dans l'expérimentation et à tenter différentes orientations, elle organise ses activités d'apprentissage et ses stratégies d'enseignement autour des objectifs pédagogiques suivant :

- 1) transformer les habitudes gestuelles et le type de relation qu'entretient l'artiste de cirque avec son appareil;
- 2) valoriser le travail d'investigation de l'artiste de cirque.

Ces objectifs pédagogiques, tous deux rattachés à un désir de développement du potentiel créatif et des capacités d'innovation de l'artiste de cirque, seront décrits dans les deux prochaines parties.

5.2.3.1. Transformer les habitudes gestuelles et le type de relation qu'entretient l'artiste de cirque avec son appareil

Il apparaît essentiel, pour Johanna, de mettre en place différentes activités d'apprentissage et stratégies d'enseignement visant à

transformer les habitudes gestuelles et le type de relation qu'entretient l'artiste de cirque avec son appareil. Cet objectif pédagogique permet d'amener les participants à sortir de leur cadre habituel de recherche et d'explorer de multiples voies d'expression. Ainsi, Johanna identifie un aspect du travail de chacun qui nécessite un approfondissement et oriente ses interventions en fonction des besoins pressentis pour chaque participant. Elle confie, lors d'un entretien à propos de sa façon de procéder :

Dans les exercices, j'essaie souvent de pousser les artistes de cirque dans des directions où je pressens certaines résistances ou qu'ils n'auraient pas choisies spontanément par eux-mêmes. Parce que lorsque tu les déstabilises un peu, que tu les pousses hors de leur zone de confort, c'est souvent là que sortent les petits bijoux et qu'ils se surprennent eux-mêmes. S'ils sont trop bien et en sécurité dans leurs mouvements ils ne s'investissent plus (E1, 9, p.3-4).

Dans cette optique, Johanna invite les participants à improviser à tour de rôle avec leur appareil à partir de paramètres gestuels ou thématiques établis en fonction des forces et des faiblesses de chacun. À titre d'exemple, elle spécifie, à propos d'une participante qui présentait peu de vocabulaire de mouvement : « *J'ai fait avec elle un exercice où elle imite les autres. De cette façon elle était obligée d'aller plus loin que ses propres mouvements.* » (E2, 44, p.2-3). À propos d'une autre participante, elle mentionne : « *elle était tout le temps super gentille, alors je voulais qu'elle se fâche pour trouver une sorte de pouvoir dans le mouvement.* » (E2, 44b, p.3). Bien que certaines improvisations soient réalisées par l'ensemble des participants dans le but de répondre aux besoins présagés pour l'ensemble des artistes de cirque, plusieurs sont accomplis par un seul participant. Cette façon d'approcher le travail de recherche vise d'une part, à répondre aux besoins spécifiques de chacun et d'autre part, à multiplier les exemples d'exercices d'improvisation pour la poursuite de la démarche de recherche des participants après la formation.

Aussi, il apparaît essentiel pour Johanna d'amener les participants à innover au niveau du type de rapport entretenu avec leur appareil et à prendre conscience du lien émotif qui les relie à celui-ci. C'est ce qu'elle révèle aux participants : « *Souvent les artistes de cirque oublient leur appareil et l'utilisent comme un accessoire. Mais c'est un symbole, il dit déjà beaucoup par lui-même.* » (J1, 11a, p.4). Elle insiste : « *Il faut être en complément avec lui. Tu es comme un partenaire avec ton appareil.* » (J1, 11b, p.5). C'est d'ailleurs ce qui l'amène à réaliser la majorité des improvisations sur appareil¹² et à faire appel à des exercices de réflexion sur la relation avec l'appareil comme point de départ pour certaines improvisations. À titre d'exemple, après avoir demandé aux participants de choisir des verbes significatifs reflétant la relation avec leur appareil, elle leur demande d'interpréter ses verbes, de les mettre dans leur corps en improvisant sur l'appareil.

D'un autre côté, lors de certaines improvisations, elle mobilise la présence de participants supplémentaires pour nourrir le travail de recherche puis stimuler l'exploration gestuelle et thématique du participant ciblé par l'improvisation. Elle signale à cet égard :

Si tu pars du principe que chaque exercice est réalisé dans l'optique d'amener les participants à sortir de leur cadre habituel de recherche, c'est évident que lorsque tu amènes une autre personne cela provoque forcément une spontanéité et une énergie que l'artiste n'a pas habituellement. (E2, 13, p.3).

S'ils ne sont pas impliqués dans la situation d'exploration, les participants observent les improvisations réalisées par leurs pairs. D'ailleurs, l'observation est un outil d'apprentissage important dans la démarche de Johanna. Elle affirme : « *tu apprends tellement quand tu regardes quelqu'un qui est en train de découvrir quelque chose*

¹² Tel que mentionné lors de la présentation du contexte d'intervention de la formatrice au Chapitre III, deux journées au cours de la formation ne permettaient pas à la formatrice d'avoir accès aux appareils de cirque. Ainsi, une première a été allouée à un travail au sol alors qu'une seconde a eu lieu au musée et a servi de « nourriture créative » et a été réinvestie dans le travail sur les appareils.

créativement. » (E1, 18a, p.7). L'observation des participants en cours d'improvisation est perçue telle une source de stimulation pour la démarche personnelle de chacun. En observant d'autres façons d'aborder le travail d'improvisation, d'autres angles d'approches gestuelles et différentes façons d'amener la relation avec l'appareil, les participants peuvent s'en inspirer pour enrichir leur propre démarche. Par exemple, une personne habituée à aborder son appareil tout en douceur peut percevoir dans le travail d'un autre participant une possibilité de confrontation dans la relation avec l'appareil.

Outre les activités d'apprentissage proposées, Johanna utilise une multitude de stratégies d'enseignement pour répondre à son objectif qui est de transformer les habitudes gestuelles et le type de relation qu'entretient l'artiste de cirque avec son appareil. Entre autres, elle s'assure d'offrir aux participants l'ensemble des consignes avant le début de l'improvisation pour éviter d'intervenir durant le travail d'exploration. Elle préfère d'ailleurs suspendre l'improvisation pour réorienter les participants, que de s'immiscer dans le travail de recherche. À cet égard, elle aborde son expérience personnelle :

Je sais que pour moi, si je suis dans une improvisation et que quelqu'un me parle, cela brise complètement l'ambiance et la qualité de mon improvisation. C'est difficile quand il y a des informations qui rentrent d'un côté et que tu essaies d'être dans le moment. C'est important pour moi qu'ils puissent se laisser transporter et qu'ils s'investissent pleinement. Donc, je crois qu'il est préférable de ne pas intervenir en même temps. (E2, 23-26, p.11).

Cette façon d'aborder l'expérience d'improvisation vise à amener les participants à s'investir dans le moment, à se laisser porter par ce qui émerge dans l'instant pour se laisser surprendre et découvrir d'autres façons d'aborder le travail. Ainsi, pour Johanna, le fait de donner des informations au cours de l'improvisation nuit à l'investissement total de la personne plutôt que de nourrir le travail de recherche. Ce qu'elle précise de la sorte : « *j'pense que quand tu as une nouvelle information, il*

faut que tu la digères pour pouvoir construire à partir de cela » (E2, 25, p.11).

Ainsi, avant le début de l'improvisation, Johanna illustre, par des images, les sensations kinesthésiques, l'état émotif ou l'état de corps recherchés dans la situation d'improvisation. Par exemple, elle propose à une participante ayant certaines difficultés à utiliser son tronc pour donner une orientation aux mouvements périphériques, un exercice de va-et-vient entre les mouvements d'extension et de fermeture. Ainsi, elle illustre les sensations kinesthésiques recherchées dans les mouvements d'ouverture et de fermeture du tronc : *« C'est comme un élastique, faut qu'il aille jusqu'au bout, pour qu'après il puisse revenir » (J2, 51-52, p.59-61).* D'un autre côté, elle illustre, par des images, les sensations recherchées de cette manière : *« Pense à quelque chose que tu ressens par rapport à ton appareil. Et tu le mets à 10 sur une échelle de 1 à 10. C'est comme une obsession, une folie totale. C'est l'état qu'il faut trouver. » (J2, 49, p.64).* Ou encore, elle décrit, de façon imagée, l'état émotif recherché :

Tu es schizophrène et tu essaies de passer pour quelqu'un de normal. Mais tu es à une station d'autobus et tu ne peux pas t'empêcher d'avoir des crises de schizophrénie. C'est cette émotion là que tu laisses ressortir à différents moments de l'improvisation. (J2, 50, p.64).

L'utilisation des images lors des consignes d'exécution est perçue par la formatrice comme une façon de transformer le mouvement, de lui donner une spontanéité, une sincérité qu'une simple explication ne permettrait pas. Elle rapporte une constatation tirée de ses expériences :

Je me rappelle d'avoir réalisé assez rapidement que si tu dis à quelqu'un, en travaillant physiquement 'imagine que ça brûle', tu vas avoir une qualité de mouvement beaucoup plus vraie que si tu dis 'touche là et recule après'. Dans ce dernier cas, la personne essaie de recréer quelque chose et le mouvement devient beaucoup plus artificiel. (E2, 36, p.14).

Par ailleurs, Johanna suggère des possibilités d'exploration gestuelles et chorégraphiques aux participants. Par exemple, lors d'une improvisation où elle demande à un participant de présenter son appareil sous différents angles, elle mentionne :

Cela peut prendre différentes formes, dont celles-ci : tu peux nous montrer physiquement quelles sont les possibilités d'utilisation de ton appareil. Une autre fois, tu peux nous montrer comment tu te sens vis-à-vis ton appareil. Ou encore tu peux être fâché contre l'appareil. C'est de développer à partir de cela. » (J2, 45, p.49).

Par cette façon de faire, elle suscite l'exploration en faisant entrevoir tout un champ de possibilités et en démontrant aux participants les possibilités illimitées d'exploration.

Aussi, avant de débiter l'improvisation, elle incite les participants à prendre le temps d'accueillir les sensations qui surgissent : *« Tu vas commencer dans une position assez confortable, assez naturelle pour être capable de maintenir environ dix secondes sans bouger, juste pour installer les émotions, pour prendre le temps de ressentir. » (J2, 41, p.43).*

Finalement, Johanna utilise un support musical choisi en fonction des objectifs de l'improvisation. Elle confie, lors d'un entretien : *« Parfois je n'ai même pas besoin de dire l'objectif de l'exercice car je sais qu'en mettant la musique, elle va diriger l'artiste dans la direction que je souhaite. » (E2, 19, p.9).* Par ailleurs, Johanna incite les participants à continuer l'improvisation jusqu'à la fin de la pièce musicale. Cette façon de procéder amène les participants à se surprendre, à dépasser leurs habitudes et le niveau conscient des choses pour toucher à une sensibilité peut-être même insoupçonnée par les participants. Johanna précise, en abordant sa propre pratique d'improvisation : *« Le fait de continuer, même si je sentais que cela m'amenait nulle part, a complètement changé ma façon de faire du trapèze. En continuant, c'est là tout d'un coup que les idées se mettaient à sortir naturellement. » (J2, 14, p.10).* L'obligation de poursuivre l'improvisation jusqu'à la fin de la pièce

musicale est directement en lien avec l'objectif pédagogique de la formatrice qui cherche à amener les participants à dépasser leur cadre de recherche habituel pour explorer des avenues différentes de leurs habitudes.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Johanna pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : transformer les habitudes gestuelles et le type de relation qu'entretient l'artiste de cirque avec son appareil.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
<p>5.2.3. Développer le potentiel créatif et les capacités d'innovation de l'artiste de cirque</p>	<p>5.2.3.1. Transformer les habitudes gestuelles et le type de relation qu'entretient l'artiste de cirque avec son appareil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Improviser à tour de rôle avec son appareil à partir de paramètres gestuels ou thématiques établis par la formatrice en fonction de chacun ; - observer les improvisations réalisées par leurs pairs; - Stimuler l'exploration gestuelle et thématique d'un participant en improvisant avec lui. 	<p>Johanna :</p> <ul style="list-style-type: none"> - précise les objectifs de l'improvisation ; - observe sans intervenir durant les improvisations; - décrit de façon imagée le contexte de réalisation de l'improvisation; - illustre par des images : <ul style="list-style-type: none"> - les sensations kinesthésiques recherchées; - l'état émotif ou l'état de corps recherché; - fait appel à des exercices de réflexion sur la relation avec l'appareil; - suggère des possibilités d'exploration gestuelles et chorégraphiques ; - incite à se laisser guider par ce qui survient; - incite à prendre le temps d'accueillir les sensations qui surgissent; - utilise un support musical choisi en fonction des objectifs de l'improvisation ; - incite à poursuivre l'improvisation jusqu'à la fin de la pièce musicale.

Par ailleurs, pour développer le potentiel créatif et les capacités d'innovation de l'artiste de cirque, il apparaît essentiel pour la formatrice de revenir sur le travail d'improvisation, de confronter ses perceptions à celles des observateurs et des improvisateurs à travers un second objectif : valoriser le travail d'investigation de l'artiste de cirque.

5.2.3.2. Valoriser le travail d'investigation de l'artiste de cirque

L'exploration engendrée par les situations d'improvisation n'a de valeur pour la formatrice que si elle est liée à un retour sur cette expérience; retour susceptible d'offrir des pistes pour l'évolution de la démarche artistique des participants en faisant ressortir les lacunes et les éléments positifs de la situation d'exploration. Elle veut donc, par les activités d'apprentissage et les stratégies d'enseignement préconisées dans ce contexte d'intervention, valoriser le travail d'investigation de l'artiste. Ainsi, dans un premier temps, elle suscite la discussion en invitant les participants-spectateurs à exprimer leurs commentaires sur les improvisations. En effet, pour Johanna :

Les commentaires des autres, c'est ce qui fait le stage ! Parce que le cirque, tu le fais aussi pour un public. Donc les différences d'interprétation de chacun donnent beaucoup d'informations à la personne. » (E2, 32, p.12).

Après les improvisations, elle demande aux observateurs : *Est-ce que tu veux dire quelque chose? (J2, 27, p.27) « Qu'est-ce que les gens en ont pensé? » (J2, 28, p.51). « Comment vous avez trouvé l'improvisation ? » (J2, 23 p.36).* Johanna s'intéresse aussi à la façon dont a été vécue la situation d'exploration et interroge les participants sur leur ressenti au cours de l'improvisation. Par exemple, elle s'adresse à l'improvisateur en questionnant de la façon suivante : *« Comment tu t'es senti? » (J2, 25, p.52).* Ou encore, elle oriente le questionnement sur un élément plus

précis : « *Je ne sais pas si tu as senti, mais moi je voyais de temps en temps que cela te faisais sortir de tes habitudes. Est-ce que tu as senti ces petits moments là?* » (J2, 22, p.35).

Les échanges sur les différentes perceptions sont utilisés par Johanna comme tremplin pour orienter ses commentaires. Elle ajuste sa façon d'aborder le travail créatif d'une personne à l'autre et d'une expérience à l'autre. Elle aborde, lors d'un entretien, l'importance dans sa démarche de savoir comment l'expérience a été vécue par les participants de cette façon : « *Je dose mes commentaires à partir de leur ressenti. Si c'était difficile pour eux et que de l'avoir fait c'était un grand pas, je vais m'ajuster de façon à les encourager dans leur démarche.* » (E2, 30-31, p.12).

D'un autre côté, ce partage d'expériences constitue, pour Johanna, un outil permettant d'isoler différentes informations susceptibles d'identifier les besoins pressentis ou les orientations pouvant contribuer à stimuler les participants dans leur démarche de recherche. C'est d'ailleurs ce qu'elle spécifie au cours d'un entretien : « *Cela me donne beaucoup d'informations pour m'aider, parfois, à faire des choix d'exercices qui puissent arriver à extraire leurs histoires, leurs émotions. Cela m'ouvre sur leur vulnérabilité.* » (E1, 7, p.3). À titre d'exemple, après qu'une participante ait manifesté s'être sentie prise telle une prisonnière, elle lui a proposé un exercice renforçant cette sensation. Le dialogue et les discussions contribuent donc à stimuler ses commentaires, à organiser les activités d'apprentissage et à orienter sa relation avec les participants.

Par ailleurs, il apparaît important à Johanna de décrire ses perceptions personnelles et de démontrer aux participants l'effet ressenti en établissant un lien avec les objectifs des activités d'apprentissage. Rappelons d'abord que les improvisations sur lesquelles elle fait un retour s'attardaient à transformer les habitudes gestuelles et le type de

relation qu'entretient l'artiste de cirque avec son appareil. Dans cette optique, les commentaires de la formatrice portent sur ces différents aspects. Ainsi, elle aborde la transformation des habitudes gestuelles suite à la réalisation d'une improvisation nécessitant de réagir à des verbes significatifs en lien avec l'appareil : « *Le verbe brûler c'était magnifique. Cela changeait tellement ta gestuelle.* » (J2, 55, p.41). Pour le même exercice elle mentionne à un autre participant : « *J'avais l'impression que c'était complètement une autre façon de bouger pour toi. Comme si danser était interdit pour toi sur ton appareil. Cela a ouvert à un nouvel aspect de jeu.* » (J1, 47, p.41). Aussi, Johanna cherche à faire ressortir ce qui émerge des improvisations de façon à susciter et nourrir un lien particulier avec l'appareil. Elle précise, à la suite d'une improvisation : « *Je trouvais vraiment intéressant le changement que l'exercice produisait dans ta relation avec ton appareil. Ce n'était pas juste un accessoire, tu lui donnais de la valeur.* » (J2, 56, p.50).

L'engagement de l'artiste de cirque dans la situation d'improvisation s'avère être un élément important pour Johanna afin de développer le potentiel créatif et les capacités d'innovation de l'artiste de cirque. Ainsi, orientée vers son objectif pédagogique de valorisation du travail d'investigation, elle cherche à faire ressortir, à partir des situations d'improvisation, le niveau d'implication perçu. Dans cette optique, elle attire l'attention sur les éléments qu'elle aurait souhaité voir exploités plus en profondeur et communique ses impressions relatives à l'engagement du participant en situation d'improvisation. Elle précise son propos : « *Il y avait des fois où j'avais envie que tu développes plus. Tu as commencé un jeu et finalement tu n'as pas développé, tu t'en es tenu à cela.* » (J2, 32, p.51). Dans un autre contexte, elle indique à une participante : « *J'avais envie que tu bouges un peu plus avec ta chaise, que tu explores, que tu cherches, que tu découvres un peu plus.* » (J2, 34, p.67).

Pour Johanna, l'engagement des participants en situation d'improvisation est central pour permettre l'exploration d'avenues différentes de leurs habitudes gestuelles dans la relation avec leur appareil. Ainsi, à travers les commentaires émis aux participants lors du retour sur les improvisations, elle renforce positivement les participants qui s'engagent dans des zones de mouvement inattendues. À titre d'exemple, elle encourage l'innovation en mentionnant : « *J'ai aimé à quel point tu étais physique. Il y avait des moments où tu étais vraiment dans ton corps et c'était tellement différent de ta façon de bouger habituelle.* » (J2, 37, p.34). Les différents commentaires faisant état des transformations quant aux habitudes des participants permettent de les informer sur leurs habitudes gestuelles et chorégraphiques. La formatrice cherche ainsi à amener les participants à prendre conscience de leurs habitudes afin de les aider à aller dans des directions différentes de celles prédominantes dans leur démarche artistique. Après une improvisation, elle souligne à un participant : « *Tu as de la facilité à utiliser le visage dans ton jeu. Mais quand tu t'engages physiquement, pour moi, c'est mille fois plus intéressant.* » (J1, 38, p.43).

De plus, Johanna revient sur les objectifs des exercices proposés afin de permettre aux participants d'entrevoir les potentialités et l'intérêt des improvisations dans leur démarche. Elle mentionne, à propos d'un exercice nécessitant l'engagement du regard : « *C'est un exercice qui est pour la présence.* » (J2, 18, p.44). Elle spécifie également, à propos d'une improvisation axée sur la présentation des multiples facettes ou des multiples possibilités d'utilisation d'un appareil : « *C'est pour travailler différents angles d'approche avec l'appareil. C'est aussi, d'aller moins dans la logique et plus dans l'abstrait, dans l'imagé.* » (J2, 19, p.58). Lors d'un exercice, elle précise l'intérêt de la répétition d'un même geste : « *L'idée c'est que souvent le premier mouvement est freinant. Donc en le répétant, cela amène ailleurs que vous ne seriez allés normalement.* » (J2, 20, p.22). La mention des objectifs permet de donner des orientations possibles aux exercices proposés d'une part, et d'autre part permet une

meilleure compréhension des besoins spécifiques de la personne dans sa démarche artistique. De plus, ils peuvent amener les participants à développer par eux-mêmes d'autres situations d'improvisation à partir des objectifs poursuivis.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Johanna pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : valoriser le travail d'investigation de l'artiste de cirque.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
5.2.3. Développer le potentiel créatif et les capacités d'innovation de l'artiste de cirque	5.2.3.2. Valoriser le travail d'investigation de l'artiste de cirque	<ul style="list-style-type: none"> - Commenter et discuter les improvisations 	Johanna : <ul style="list-style-type: none"> - invite les participants-spectateurs à exprimer leurs commentaires; - interroge les participants sur leur ressenti au cours de l'improvisation; - revient sur les objectifs des proposées ; - décrit ses perceptions personnelles et démontre l'effet ressenti en lien avec les objectifs; - attire l'attention sur les éléments qu'elle aurait souhaité voir exploiter plus en profondeur; - informe les participants de leurs habitudes gestuelles et chorégraphiques ; - renforce positivement les participants qui s'engagent dans des zones de mouvement inattendues.
		<ul style="list-style-type: none"> - Reprendre certaines improvisations et en faire une captation vidéo. 	Johanna : <ul style="list-style-type: none"> - choisit quelques improvisations significatives comme amorce pour le travail d'improvisation.

Pour conclure, l'analyse des données à partir de notre question générale de recherche permet de faire ressortir que la démarche d'éducation artistique de Johanna porte plus spécifiquement sur le travail des **qualités créatives**. Sans nier le lien qui existe entre le développement des compétences à créer et à interpréter propres à la définition de l'éducation artistique, elle se consacre à fournir des outils pour faciliter le travail créatif des participants. La compétence à créer a été définie au chapitre II comme une aptitude à innover, à inventer, à concevoir de nouvelle manière d'aborder les choses (Arguel, 1991). Cette définition a été approfondie par différents auteurs (Lachance et Venne, 2004; Levac, 2006) qui font ressortir l'importance de l'investissement de l'artiste de cirque à la création contemporaine; au plan personnel pour nourrir le concept de création et au plan corporel pour alimenter la création du matériel gestuelle et chorégraphique. Ce sont ces deux dimensions qui rejoignent le travail de la formatrice. La dimension personnelle est abordée à travers les activités de réflexion et d'échanges entre les participants, puis la dimension corporelle plus particulièrement à travers les activités d'improvisation visant le développement des capacités de recherche et d'innovation gestuelle et chorégraphique. D'un autre côté, il a été déterminé que l'acte créateur, chez l'artiste de cirque, peut mener à l'élaboration d'un numéro individuel ou encore à la collaboration avec un ou plusieurs artistes à la composition d'un spectacle (Pouliot, 2002). Cette composante de l'acte créateur en cirque, impliquant le travail avec les partenaires, est abordée au cours de la deuxième phase des séances de Johanna et correspond à la seconde visée.

Par ailleurs, dans la démarche de Johanna, compte-tenu de l'importance accordée à l'observation et à la formulation des perceptions par les participants, il est possible d'ajouter, à la compétence à créer, celle d'apprécier. Plusieurs programmes de formation en arts destinés au milieu scolaire (Programme du Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport,

en danse, théâtre, arts plastiques et musique) contiennent cette compétence. La capacité à articuler ses goûts et son appréciation esthétique relève également d'un élément de compétence identifié dans le programme de formation de l'École Nationale de Cirque.

Ceci termine la présentation des stratégies pédagogiques mobilisées par Johanna. La synthèse des tableaux des stratégies pédagogiques de la formatrice est présentée à l'*Annexe I* à titre informatif.

5.3. Analyse des données relatives à la démarche pédagogique de Johanna

La section précédente présentait l'analyse des données relatives aux stratégies pédagogiques de Johanna en éducation artistique. Introduite par les visées, elle nous a permis de préciser le déploiement des stratégies pédagogiques et de répondre à la question générale de recherche. L'analyse des données relatives à la démarche pédagogique, pour sa part, est supportée par la question suivante : **Quelle est l'intention d'éducation artistique de Johanna?**

L'intention découlant de l'analyse de la démarche pédagogique de la formatrice est de former un praticien réflexif. Cette intention traverse la démarche d'éducation artistique de la formatrice (*voir* figure 5.1.) et s'actualise à travers les stratégies pédagogiques mobilisées au cours de la relation d'enseignement; relation comprise par le rapport entre la formatrice artistique et l'artiste de cirque (Legendre, 1993).

L'intention de former un praticien réflexif se manifeste à différents égards. Dans un premier temps, celle-ci s'observe dans la structure organisationnelle de la séance de formation répétée à chaque rencontre et à laquelle prennent part les trois visées de formation (*voir* figure 5.1.). Pour chacune des visées, Johanna fixe deux objectifs pédagogiques liés, à

leur tour, à une activité d'apprentissage; le premier orienté vers l'expérimentation (exercices de réflexion, exercices avec partenaires, improvisation) et le second axé sur la rétrospection (partage sur l'expérience). Cette dernière suppose de porter un regard sur l'action en utilisant les situations d'expérimentation comme sujet de réflexion. Cette façon d'aborder ses enseignements rejoint la pensée d'inspiration humaniste de Perrenoud (2001) qui traite de cette forme de réflexion portée *sur l'action* :

C'est prendre sa propre action comme objet de réflexion, soit pour le comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autre, à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique (p.31).

La réflexion *sur l'action* a pour fonction principale « d'aider à dresser un bilan, de comprendre ce qui a marché ou non, de préparer à la prochaine fois » (*ibid*, p.35). Dans cette perspective, la réflexion peut mener à l'action. Ce que Perrenoud (2001) spécifie : « La réflexion après l'action peut capitaliser de l'expérience, voire la transformer en savoirs susceptibles d'être réinvestis dans d'autres circonstances. » (p.36). Ainsi, le retour réflexif sur l'expérience peut mener les participants à porter un regard nouveau sur leurs expériences et contribuer à modifier leurs investissements futurs, nourrir leur démarche de recherche... En réfléchissant « à ce qui s'est passé, à ce qu'il a fait ou essayé de faire, à ce que son action a donné » (*ibid*, p.35) l'artiste de cirque est amené par le fait même à réfléchir sur « comment continuer, reprendre, affronter un problème, répondre à une demande » (*ibid*, p.35). Ce qui fait écho à la démarche d'éducation artistique de Johanna par laquelle elle cherche à offrir des outils aux participants pour qu'ils puissent poursuivre leur recherche et trouver les ressources en eux-mêmes lorsqu'ils se trouvent face à une difficulté. D'ailleurs, lors d'un entretien, Johanna fait ressortir qu'une des difficultés des artistes de cirque est de découvrir par eux-mêmes de nouvelles avenues de création et des pistes de solution lorsqu'ils se trouvent devant une impasse dans le travail de recherche.

Elle rapporte à ce sujet : « *Lorsqu'ils sont contre un mur ou qu'ils sont constamment dans le même matériel, les artistes de cirque ne savent pas comment s'en sortir.* » (E2, 15a, p.7-8). Il est donc essentiel dans sa démarche pédagogique d'offrir des outils de réflexion réutilisables ou transformables qui puissent aider les participants à trouver leurs propres pistes de solutions et de stimulations leur permettant de poursuivre la recherche création de manière autonome. La formatrice souligne : « *Ce que j'espère, c'est qu'après le stage ils aient des outils pour trouver eux-mêmes de nouvelles directions d'exploration et leurs propres idées d'exercices.* » (E2, 15b, p.7-8). Perrenoud (2001) soutient que la réflexion *hors du feu de l'action*, pour reprendre la terminologie de l'auteur, « relie le passé et l'avenir [...] permet d'anticiper et prépare le praticien, souvent à son insu, à réfléchir plus vite dans l'action et à envisager davantage d'hypothèse » (*ibid*, p.35-31).

Pour illustrer l'effet de l'expérience de réflexion sur la capacité à être ouvert à ce qui se passe dans l'instant, à être capable d'y prêter attention et de s'y adapter, Carbonneau et Héту (1996), qui se sont intéressés à la pratique enseignante, proposent une analogie avec les capacités perceptives d'une conduite nocturne chez un conducteur expérimenté versus un conducteur débutant. Ces auteurs stipulent qu'un chauffeur expérimenté a l'impression d'avoir des yeux tout le tour de la tête, a une sensation d'ouverture et de disponibilité aux mouvements qui se produisent de part et d'autre. Contrairement au chauffeur expérimenté, le novice ne parvient pas à décentrer son attention du jet lumineux qu'il projette lui-même dans la nuit. Cette analogie nous apparaît particulièrement intéressante pour comprendre la place que peut occuper l'habitude réflexive dans une démarche artistique. En effet, on peut supposer, en partant de la prémisse de Carbonneau et Héту (1996), que la multiplication des expériences de réflexion sur l'action dans le contexte de formation de Johanna peut amener les participants à prendre la place du chauffeur expérimenté et donc, durant les situations de recherche, à être plus présents,

disponibles à ce qui survient dans l'instant, capables de se laisser porter par le moment, ouverts aux différentes avenues qui se présentent et disposés à en tenir compte dans leurs expérimentations. Cela rejoint un des éléments centraux de la démarche pédagogique de Johanna. En effet, autant dans les exercices de réflexion, d'écoute du partenaire que dans les exercices d'improvisation, Johanna cherche à aider les participants à se surprendre eux-mêmes, à aller dans des directions de recherche différentes de leurs habitudes, à être ouverts et à se laisser teinter par la situation. D'ailleurs, il semble que développer les capacités de réflexion *dans le feu de l'action* c'est « développer une capacité réflexive mobilisable dans l'urgence et l'incertitude » (Perrenoud, 2001, p.34), une capacité d'adaptation au moment et une disponibilité dans l'instant présent. En multipliant les expériences d'exploration, Johanna contribue au développement de la capacité de l'artiste de cirque à réfléchir dans l'action; ce qui peut permettre à l'artiste de cirque de mieux vivre l'instabilité et la vulnérabilité dans lesquelles il peut être plongé en situation d'improvisation. L'accumulation d'expériences significatives peut mener les participants à développer cette habitude réflexive dans l'action et à dépasser leurs habitudes, leurs schèmes de recherche. En effet, Perrenoud perçoit l'acte réflexif dans une continuité. La *réflexion sur l'action* permet une meilleure capacité de *réflexion dans l'action* et la capacité de *réfléchir dans l'action* donne des pistes de *réflexion sur l'action*.

Cet ancrage théorique démontrant les effets potentiels de la réflexion *hors du feu de l'action* et *dans le feu de l'action* fait ressortir la cohérence de la démarche pédagogique de Johanna. En effet, la pratique réflexive apparaît comme un outil privilégié pour sortir les participants de leurs habitudes en les aidant à poser un regard sur leur pratique, à percevoir quelles sont leurs habitudes et quelle est leur zone de confort. Cet intérêt porté à la construction de la personne à travers la pensée réflexive rejoint la pensée humaniste qui conçoit l'apprentissage à travers le développement personnel (Raby et Viola, 2007).

Nous avons déterminé que le fait de multiplier les expériences et de faire un retour sur ces dernières contribuait à alimenter le développement des capacités réflexives de l'artiste de cirque *dans l'action* et *sur l'action*; ce que les explications de Perrenoud (2001) nous ont permis de situer et de définir. L'auteur nous amène aussi à percevoir chez Johanna une autre forme de réflexion à laquelle il confère une importance dans le cheminement du praticien réflexif et qu'il nomme : la réflexion *sur le système d'action* –ou schèmes d'actions-. Jean Piaget (1973), reconnu pour ses travaux en psychologie du développement, propose une définition de cette expression :

Nous appellerons [système d'action ou] schèmes d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. (Cité dans Perrenoud, 2001, p.37).

La réflexion *sur le système d'action* renvoie à une réflexion plus générale qui ne s'arrête pas à l'action singulière mais qui porte un regard en retrait pour permettre une réflexion globale sur sa pratique, et une certaine forme de généralisation. On parle de réflexion *sur le système d'action* « chaque fois que le sujet s'éloigne d'une action singulière pour réfléchir sur les structures de son action et sur le système d'action dans lequel il est pris » (Perrenoud, 2001, p.37). Dans le contexte de formation de Johanna, ce type de réflexion se reflète dans les activités d'apprentissage portant sur des réflexions personnelles quant à la relation avec son appareil ou encore à ses goûts musicaux. Cette première étape d'exploration qui a lieu à la maison et à laquelle Johanna alloue le début de chaque séance est rattachée à la première visée, soit : développer la capacité d'introspection de l'artiste de cirque. Le retour sur l'expérience sert dans ce cas à aider les participants à percevoir leur démarche artistique dans son ensemble plutôt que de regarder les actions isolées. D'ailleurs, Perrenoud (2001) précise que la réflexion *sur le système d'action* est aussi une « réflexion du sujet sur soi, son histoire de vie, sa formation, son identité personnelle ou professionnelle, ses

projets » (p.39). Précisons que l'introspection est définie par l'action de se regarder à l'intérieur, de s'observer soi-même (Petit Robert, 1993). Réfléchir sur soi, sur ses goûts, sur ses particularités, c'est porter un regard sur la trame stable de l'individu.

Cet intérêt porté à la réflexion sur ses propres façons de procéder, s'observe dans d'autres facettes de la formation de Johanna telle que dans la stratégie d'enseignement qui consiste à informer les participants de leurs habitudes gestuelles et chorégraphiques (*voir* tableau synthèse à l'Annexe I). En effet, dans sa démarche pédagogique, Johanna se permet, dans les retours sur les expériences, d'interpeller les participants sur leurs habitudes gestuelles et sur les avenues qu'ils ont l'habitude d'emprunter dans la recherche afin qu'ils puissent agir sur leur schème d'actions. Dans un même ordre d'idées, elle choisit des thématiques d'improvisation pour amener les participants à explorer en profondeur certaines caractéristiques relevées de leur système d'action ou au contraire pour les amener à sortir de leurs schèmes d'actions, de leurs habitudes. Cette préoccupation pour le développement de la personne fait écho à la conception humaniste (Raby et Viola, 2007).

Dans la démarche de Johanna, cet intérêt pour la pratique réflexive est indissociable de la compétence à créer. Bien que cette intention ne soit pas mentionnée dans les compétences d'éducation artistique relevées dans la définition du concept au chapitre II, elle constitue, dans la conception éducative de la formatrice, un élément essentiel pour assurer le développement personnel de l'artiste et de sa pratique artistique.

5.4. Discussion des résultats liés au style d'enseignement de Johanna

Les styles d'enseignement dépeignent la personnalité du formateur en donnant une couleur à ses enseignements et à la relation qu'il entretient avec les participants. L'identification des styles d'enseignement de Johanna permet de répondre à la question spécifique suivante : **Quels sont les styles d'enseignement de Johanna en éducation artistique en cirque?**

Le modèle de styles d'enseignement de Clouzot et Bloch (2001) nous a inspiré les styles d'enseignement caractérisant la personnalité de Johanna à l'intérieur de sa démarche d'éducation artistique. Deux styles d'enseignement se sont avérés prédominant : *l'éveilleur et le confident*. Contrairement à Philippe où les styles d'enseignement interagissent, laissant la place à l'un ou à l'autre selon la situation, les styles d'enseignement de Johanna sont complémentaires et inséparables tels des compagnons de route qui cheminent ensemble, côte à côte. En voici la description...

L'éveilleur :

Le fait d'éveiller est défini par l'action de « tirer du sommeil », de « faire manifester ce qui était latent », de « faire naître un sentiment ou une idée » (Le Petit Robert, 1993, p.946). La formation de Johanna repose sur cette idée d'éveiller les participants. Éveiller à un mode de recherche créative. Éveiller à ses goûts, à ses intérêts, à son propre « *génie* ». Éveiller à son originalité, à sa singularité, à ce qu'on a de plus « *précieux* » en soi. Éveiller à ses « *histoires personnelles et à ce qui peut nous distinguer comme artiste* » (J1, 27, p.6)...

Le style *éveilleur*, est inspiré des écrits de Clouzot et Bloch (2001) qui le décrivent tel « celui qui ouvre à l'apprenant un nouveau champ d'apprentissage. Sa fonction est de faire vivre une expérience initiale, de

créer une contrainte ou d'éveiller une motivation » (Clouzot et Bloch, 2001p.117). Les caractéristiques abordées par ces auteurs s'expliquent dans la démarche d'éducation artistique de Johanna à travers la structure de fonctionnement circulaire répétée à chaque séance (voir figure 5.1.). Celle-ci contribue à multiplier les expériences et à donner un élan, une impulsion susceptible de provoquer un mouvement continu de recherche. Ceci rejoint la pensée de Lasnier (2000) qui souligne que l'on « apprend par couche successives [...] en étant mis en situation plusieurs fois par rapport à un même apprentissage » (p.172). Sans avoir la conviction que ces choix pédagogiques auront l'effet d'éveil chez les participants, ceci représente un souhait, un désir que Johanna exprime à sa manière : « *J'espère qu'ils soient suffisamment stimulés par le travail créatif, qu'ils soient drogués par cet aspect là pour qu'ils aient envie de continuer par eux-mêmes.* » (E1, 19, p.9).

Tout comme l'éveilleur défini par Clouzot et Bloch (2001) Johanna cherche « à ouvrir des portes, à allumer une flamme, à faire prendre conscience des potentialités qui sommeillent » en chacun... (p.116). Les particularités de ce style d'enseignement se traduisent dans le choix d'activités d'improvisation établies en fonction des besoins de chacun ou par des exercices d'introspection amenant les participants à définir leur personnalité. Cette idée de « briser des murs » et « d'ouvrir des portes », pour reprendre les paroles de la formatrice, s'illustre également par la multiplication des propositions d'exercices qui permet d'accumuler les expériences d'exploration et de réflexion et ainsi donner des outils pouvant être réinvestis dans la démarche artistique des participants.

Chez Johanna, l'expérience d'éveil par l'exploration est complétée par un retour sur la pratique dans lequel la formatrice décrit ses perceptions personnelles, attire l'attention sur les éléments qu'elle aurait souhaité voir exploiter plus en profondeur... Les stratégies d'enseignement par appréciation renforcent le rôle d'éveilleur de la

formatrice en offrant un point de vue susceptible d'aider les participants à poser un regard nouveau sur leur propre façon de faire.

Clouzot et Bloch (2001) résument l'expérience d'éveil dans laquelle l'*éveilleur* plonge les apprenants.

Cette expérience d'éveil, qui peut être très intense, fait que 'rien ne sera plus comme avant' et est, en elle-même, un modèle réduit de l'apprentissage tout entier : dans un temps limité, elle donne une sorte de raccourci du processus qu'elle met en route et permet à l'apprenant d'avoir un premier aperçu des résultats qu'il pourra atteindre. (p.119).

Les éléments annoncés par ces auteurs, transposés à la démarche d'éducation artistique de Johanna, se révèlent notamment par l'utilisation de stratégies d'enseignement explicatives ou justificatives tels que mentionner les objectifs des exercices ou expliquer le rôle des exercices dans la démarche artistique de l'artiste de cirque. Ces stratégies d'enseignement permettent de donner un sens aux activités d'apprentissage proposées, de rendre la démarche explicite pour maximiser les chances de réussite de l'expérience d'éveil. Rappelons qu'un enseignement explicite, tel qu'abordé dans la démarche d'éducation artistique de Philippe, permet de rendre signifiantes les situations d'apprentissage et favoriser la rétention, l'intégration et le transfert (Lasnier, 2000). Johanna a aussi recourt à plusieurs reprises aux stratégies d'enseignement manifestes qui illustrent la manière dont les exercices ont contribué à son propre développement professionnel. Ainsi, elle donne des exemples de réinvestissement des exercices, partage des expériences tirées de sa pratique personnelle, etc. Ces dernières visent à faire entrevoir les effets possibles d'une telle démarche. La dynamique relationnelle qu'elle établit, à ce moment là, est celle de l'artiste accompli qui transmet à de jeunes artistes son cheminement et les sentiers empruntés. Le fait d'aborder ses expériences d'artiste peut aider les participants à accéder à un niveau supérieur de maturité professionnelle et artistique. Le type de relation qu'elle établit avec les

participants fait ressortir l'importance accordée par Johanna à l'établissement d'un climat favorable aux apprentissages.

Le confident :

Le style *confident* évoque le ton avec lequel Johanna aborde les participants et colore le climat qu'elle établit pour favoriser les apprentissages. Ce style s'observe, dans un premier temps, par l'installation d'un rapport égalitaire avec les participants se traduisant par une approche informelle d'échanges qui se déroulent avant le début des séances et au cours des moments de pauses. D'ailleurs, elle aborde cette façon d'être lors d'un entretien : « *Je ne me sentais pas comme un Professeur. Je ne sentais pas de décalage entre eux et moi. Et aussi, je n'arriverais pas à faire autrement. Je pense que c'est spontané chez-moi* » (E2, 39, p.14). Ce rapport égalitaire se reflète également par l'implication de la formatrice dans les exercices de groupe ou encore par la dynamique relationnelle qu'elle instaure lors du retour sur les expériences. Johanna semble à l'aise de partager avec les participants et de s'investir personnellement dans les échanges. Ce contexte plus intimiste créé par la formatrice est cohérent compte-tenu de l'importance accordée à l'établissement d'un climat propice à l'engagement créateur des participants. Le rôle de *confident* dévoile le désir de la formatrice de créer un climat positif facilitant l'engagement.

Le style *confident* se reflète d'ailleurs dans le choix d'activités d'apprentissage favorisant les échanges, la verbalisation de leurs impressions, la mise à mots de sensations internes, la possibilité d'exprimer ce qu'ils vivent, etc. Cela rejoint Clouzot et Bloch (2001) pour qui la présence du *confident* permet « le passage par la verbalisation souvent si importante dans l'apprentissage. » Les auteurs précisent :

Le confident [...] nous aide à prendre de la distance par rapport à ce que nous vivons, à l'analyser et à agir dessus. Il renforce la boucle du feed-back qui va des résultats d'une action à l'action suivante, de la perception et l'analyse des erreurs à un nouvel

essai. [II] nous aide à préciser nos impressions et facilite notre expression : il suscite en nous un autre regard. (*ibid*, p.107).

Cette citation rejoint les objectifs pédagogiques de Johanna qui adopte comme activité d'apprentissage le partage des expériences, la discussion sur les différentes perceptions et l'évocation des commentaires des improvisateurs et des observateurs. Bien qu'elle utilise le questionnement comme stratégie d'enseignement, celui-ci sert simplement à introduire les réflexions, à donner la parole... Elle n'opte donc pas pour le style *questionneur*, mais bien pour celui de *confident*. Comme le mentionne Clouzot et Bloch (2001) « le confident nous met en confiance, le questionneur remet en cause notre confort » (p.109). Dans ce rôle de confident, elle aide les participants à « dire à haute voix leurs pensées, leurs sentiments, leurs sensations » ce qui peut avoir pour effet de « les voir autrement » (*ibid*, p.107).

Dans la démarche d'éducation artistique de Johanna, la possibilité de se révéler comme *éveilleur* implique l'attitude du *confident* qui facilite l'accès à la personne et favorise la disponibilité; éléments représentant les clés de l'expérience d'éveil. Ils sont essentiellement des facilitateurs qui aident les participants à poser un regard sur eux-mêmes et à faire des prises de conscience personnelles. En adoptant ses styles d'enseignement Johanna cherche à accompagner les participants dans leur démarche et à leur permettre de se révéler à eux-mêmes, de se découvrir.

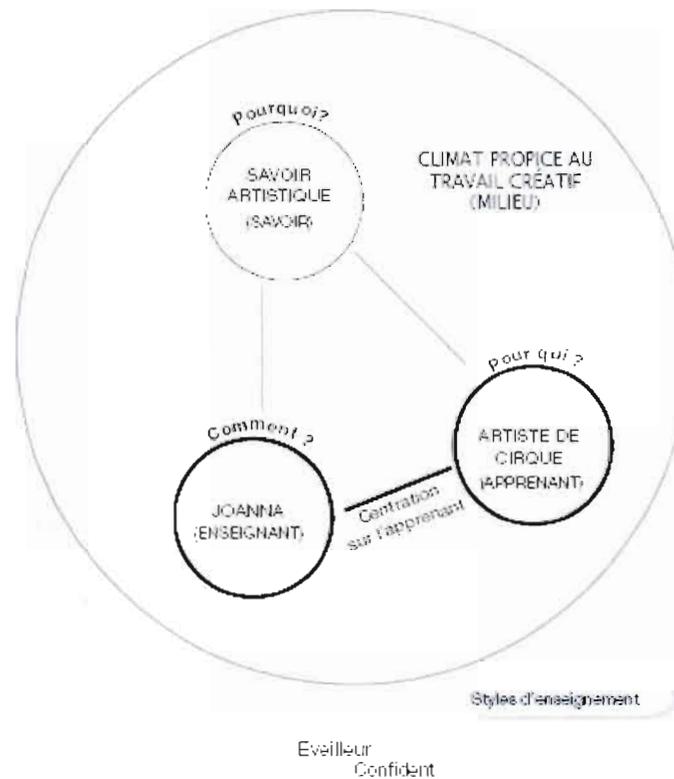
5.5. Discussion des résultats liés à l'approche pédagogique de Johanna

L'approche pédagogique représente le schème de valeurs qui guide les choix pédagogiques du formateur artistique. L'analyse des données et l'identification des styles d'enseignement permettent de répondre à la

question spécifique suivante : **Quelle est l'approche pédagogique de Johanna en éducation artistique en cirque?**

L'approche pédagogique met en relief certaines composantes de la situation pédagogique. Dans sa démarche d'éducation artistique Johanna accorde une place importante à l'apprenant, au milieu et à la relation d'enseignement (voir figure 5.2).

Figure 5.2
Transposition des concepts pédagogiques à la démarche de Johanna en éducation artistique



Voyons comment cela se manifeste dans la démarche d'éducation artistique de Johanna. Les caractéristiques de l'approche sont soulignées et en *italique*.

L'importance accordée aux besoins spécifiques des artistes de cirque (apprenant)

L'importance accordée aux besoins spécifiques des artistes de cirque s'explique dans un premier temps par l'intention de former un praticien réflexif. Ce fil conducteur, laisse entendre, tel que le mentionne Perrenoud (2001), une « forte accentuation de la part professionnelle de la formation, au-delà de la maîtrise des contenus à enseigner » (p.12). Le fait de privilégier, comme intention, la construction personnelle de l'artiste de cirque, souligne la place attribuée au cheminement de celui-ci dans l'organisation de la situation pédagogique.

L'attribution du style *éveilleur* confirme cette importance. *L'éveilleur* s'attarde aux besoins des participants, reconnaît le caractère singulier des participants et adapte les situations d'apprentissage en fonction de chacun. Cela rejoint le paradigme centré sur les apprentissages et l'apprenant qui favorise l'apprentissage par l'expérience, suscite les prises de conscience et la réflexion puis mise sur le caractère unique de chacun (Lasnier, 2000). On reconnaît chez Johanna la nécessité de tenir compte des différences individuelles propres à ce paradigme dans le choix des activités d'apprentissage : improvisation en fonction des besoins pressentis, activités de réflexion personnelle, invitation à partager ses perceptions... Elle rejoint les caractéristiques de l'enseignant définies par la posture humaniste tel un être « sensible à ses élèves qui s'efforce de constamment les interpeller afin de promouvoir chez eux le développement de toutes les facettes de leur être, soit le développement de leur plein potentiel » (Raby et Viola, 2007, p.204).

D'ailleurs, durant les séances, Johanna porte une attention particulière à ce que les participants lui rapportent, leurs difficultés, leurs intérêts, leurs points de vue et aux blocages qui se manifestent. Ce qu'elle retire de la rencontre avec les participants, elle le réinvestit dans l'organisation de la prochaine rencontre et dans le choix d'activités d'apprentissage. Chez Johanna, chaque séance est planifiée à partir d'un retour sur les observations réalisées et les commentaires des participants au cours de la séance. Elle dit : « *Je fais mes devoirs!* ». Cette façon d'aborder l'organisation de ses séances sous-tend une transposition de sa propre pratique réflexive d'artiste à sa pratique enseignante. Par ailleurs, cette manière d'aborder son rôle d'enseignante au cours de la relation didactique, en amont de la relation d'enseignement, rejoint la description de l'enseignant humaniste que Raby et Viola (2007) décrivent comme celui « qui prend le temps de réfléchir à ses pratiques quotidiennes, qui est à l'écoute de ce qui se passe dans sa classe, auprès de ses élèves (ses sensations, ses émotions, ses comportements, ses désirs et ses idées) » (p.204). Ceci renforce l'ancrage de la formatrice à la pensée humaniste qui reconnaît l'enseignant comme un praticien réflexif.

Le rôle actif des artistes de cirque et l'importance accordée au climat (apprenant et milieu)

Dans la démarche de Johanna, tout comme le conçoivent les constructivistes et les humanistes, l'engagement des participants dans les activités d'apprentissage proposées est conditionnel à l'expérience d'éveil et aux possibles apprentissages réalisés en cours de formation (Raby et Viola, 2007). D'un autre côté, leur implication est non seulement nécessaire à leurs propres apprentissages, mais aussi au cheminement de leurs pairs. Les participants ont un rôle à jouer dans le processus de recherche des autres artistes en formation. Ils sont constamment invités à partager leurs perceptions, à échanger leur point de vue sur leur travail et sur celui des autres participants. Dans la démarche d'éducation artistique de Johanna, les pairs se voient octroyer le rôle de *compagnons*

de route. Cette terminologie empruntée à Clouzot et Bloch (2001) permet de situer les participants comme des collègues qui cheminent ensemble « côté à côte, mais ne mettent pas leurs pas l'un dans l'autre » (*ibid*, p.109). Ils ont chacun leur cheminement et le partagent pour s'en enrichir. « Chacun poursuit sa route mais en sachant que l'autre est là, tout proche, engagé dans le même effort. » (*ibid*, p.109). L'explication de ces auteurs définit parfaitement la place des participants dans la formation de Johanna et permet de préciser l'importance accordée à l'environnement de travail et à l'implication des participants à tout moment de la démarche pédagogique. Dans cette perspective, l'approche de Johanna, tout comme le soutiennent les humanistes, reconnaît les différences entre les participants comme une source d'apprentissage et de développement (Raby et Viola, 2007).

L'importance accordée par Johanna au lien de confiance et à la relation avec les participants, mise en évidence à travers le style d'enseignement *confident*, permet également d'établir un parallèle avec les conceptions humanistes de l'enseignement. Celles-ci reconnaissent la nécessité d'un rapport d'échanges positifs entre l'enseignant et les apprenants afin d'encourager l'engagement personnel des participants et de soutenir les apprentissages significatifs (Rogers, 1983; Raby et Viola, 2007).

La priorité accordée à l'axe apprenant-enseignant

Raby et Viola (2007) soulignent que la recherche d'harmonie dans les relations entretenues avec les pairs et avec l'enseignant relève de la création d'un environnement positif, propice à l'engagement. Tout comme les humanistes, Johanna considère « l'environnement dans lequel évoluent les élèves comme l'un des éléments essentiels à leur actualisation pédagogique » (Raby et Viola, 2007, p.200). Cela se confirme notamment dans l'attribution des styles *éveilleur* et *confident* soulignant l'importance accordée au rôle de la formatrice artistique et à

l'établissement d'un climat d'échange et de respect avec les participants. Ces styles d'enseignement sont particulièrement révélateurs du type de relation qui prime dans la situation pédagogique menée par la formatrice artistique. Dans le cas de Johanna, les styles, *éveilleur* et *confident*, nous ont permis de mettre en lumière l'axe apprenant-enseignant et ainsi établir un pont avec les approches centrées sur l'apprenant.

Par ailleurs, tout comme le conçoivent les fervents du courant humaniste, Johanna mise sur les besoins spécifiques des participants et tient compte du caractère indissociable de l'individu et de l'artiste. Elle considère les artistes de cirque dans leur globalité en leur offrant des pistes de réflexion personnelles susceptibles de contribuer au développement de la personne et par le fait même de l'artiste. Nous en arrivons donc à désigner l'approche pédagogique englobant la démarche d'éducation artistique de Johanna d'**approche holistique**. Legendre (1993) la définit telle une « approche du développement humain qui prend en compte les multiples contextes (interpersonnels, sociaux, physiques) dans lesquels se déroule le développement. » (p.83)

En résumé, l'approche holistique de Johanna rejoint le paradigme centré sur l'apprentissage et l'apprenant qui reconnaît la singularité et le rôle actif des participants dans la situation pédagogique. Par ailleurs, en privilégiant la relation d'enseignement sur l'axe apprenant-enseignant Johanna se rapproche de la pensée humaniste centrant l'activité de l'enseignant sur l'apprenant et sur son développement global (*voir* figure 5.2.). L'approche holistique de Johanna reconnaît également l'importance des interactions avec les pairs dans le développement et la construction de la personne.

Bien que l'approche par approfondissement de connaissances de Philippe et l'approche holistique de Johanna se recoupent dans un même paradigme (paradigme centré sur l'apprentissage et l'apprenant), les styles d'enseignement adoptés par les formateurs artistiques dans leur

relation avec les artistes de cirque témoignent de la priorité accordée aux apprentissages chez Philippe et à l'apprenant chez Johanna.

Pour conclure ce chapitre, nous résumons les pratiques de Johanna en éducation artistique. Johanna établit un rapport égalitaire avec les participants. Elle accorde une grande importance à l'établissement d'un climat d'échange et de respect tant dans ses relations avec les participants que dans les relations qu'ils entretiennent entre eux. La structure de ses séances se fonde sur ce désir de créer un climat propice à l'engagement créateur. Par ailleurs, Johanna s'intéresse aux intérêts des participants, à leurs perceptions et à leur façon de vivre les situations d'apprentissage. Il est essentiel pour la formatrice que chaque artiste partage ses perceptions, donne son point de vue, enrichisse les autres de sa vision des choses. Chaque séance est construite à partir des besoins pressentis pour chacun des artistes de cirque. La planification des séances se fait donc à partir des besoins spécifiques identifiés pour chacun des participants. Les enseignements de Johanna se fondent sur l'accumulation d'expériences diverses encourageant l'engagement dans des zones de recherche gestuelle et créative différentes de leurs habitudes et permettant aux participants de mieux se connaître. Elle mise sur l'expérimentation, sur l'ouverture à soi et aux autres et sur les découvertes personnelles.

Le chapitre suivant présente l'analyse et la discussion des résultats de la démarche pédagogique d'Antoine en éducation artistique en cirque.

CHAPITRE VI

ANALYSE ET DISCUSSION DE LA DÉMARCHE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE D'ANTOINE EN CIRQUE

Le chapitre VI présente l'analyse et la discussion des résultats de la démarche pédagogique d'Antoine en éducation artistique

Dans un premier temps, la démarche d'éducation artistique est introduite et présentée sous forme de schéma qui illustre la manière dont Antoine fait progresser les participants autour de l'intention générale de formation. Cette présentation permet de désigner les visées qui servent à introduire l'analyse des données relatives aux stratégies pédagogiques d'Antoine dont les quatre composantes en constituent le cadre d'analyse. Ainsi, 1) chacune des visées présentées est reliée à 2) des objectifs pédagogiques. Pour chacun de ces objectifs, 3) les activités d'apprentissage et 4) les stratégies d'enseignement sont précisées et illustrées par des extraits significatifs des verbatim¹³ qui mettent en lumière les particularités des enseignements artistiques. Finalement, un tableau, présenté après chacun des objectifs pédagogiques, résume les composantes de la stratégie pédagogique. Ceci représente la première étape d'analyse guidée par la question générale de recherche suivante : Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs artistiques dans leur démarche d'éducation artistique en cirque?

Une deuxième étape d'analyse est ensuite réalisée à partir des questions spécifiques suivantes : 1) Quelle est l'intention d'éducation artistique des formateurs en cirque? 2) Quels sont les styles d'enseignement des formateurs en éducation artistique en cirque? 3) Quelle est l'approche pédagogique des formateurs en éducation artistique en cirque?

¹³ Il est à noter que certains verbatim et expressions relatant les propos d'Antoine ont été modifiés, en prenant soin de ne pas dénaturer le propos, afin d'apporter une structure de langue plus juste et plus précise facilitant la compréhension des extraits tirés des observations et des entrevues.

6.1. Présentation de la démarche d'éducation artistique d'Antoine

Tel que mentionné au Chapitre III, le stage offert par Antoine, aux artistes de cirque, s'inscrit dans un contexte de formation continue portant sur le jeu théâtral impliquant le masque et la commedia dell'arte. Bien que le formateur ait réalisé à plusieurs reprises ce type de formation auprès de comédiens, c'est une demande ponctuelle d'un organisme de formation continue en cirque qui l'a amené, pour une première fois, à s'adresser à des circassiens. Par ailleurs, la formation analysée, d'une durée de vingt heures, est un condensé d'un stage habituellement réparti sur trente heures. Antoine appréhende dès le départ la restriction du nombre d'heures alloué. À ce sujet, il confie au cours d'un entretien : « *cela m'oblige à expliquer beaucoup de choses plutôt que d'amener les participants à prendre le temps de découvrir par eux-mêmes. Je suis obligé d'expliquer le 'pourquoi' des exercices pour accélérer le processus.* » (E1, 2, p.5). Dans le cadre de cette étude, cinq séances consécutives ont été consacrées à la formation, dont quatre ont été observées : les deux premières et les deux dernières séances pour une durée totale de seize heures. Les participants inscrits à la formation sont des artistes de cirque autodidactes ayant développé leur art à travers une multitude de formations. La plupart sont jongleurs et/ou clowns et artisans de la rue.

L'analyse des données a permis d'identifier que l'**intention** d'éducation artistique d'Antoine est de : **situer l'engagement de l'artiste de cirque dans son rapport avec le public**. Celle-ci sera discutée au point 6.3. Antoine souligne à propos de son intention :

Il faut qu'ils comprennent que s'ils veulent dégager une émotion, c'est à l'intérieur qu'ils vont la trouver; en faisant confiance à leurs sensations, à la relation avec le partenaire, à leur masque et aux spectateurs. S'ils arrivent à se laisser jouer, à ne pas forcer les choses, l'émotion va arriver d'elle-même et le public va sentir cet état d'ouverture et l'émotivité qui les habite. (E1, 28, p.19)

Dans ce contexte, Antoine utilise le masque comme tremplin pour travailler les qualités d'interprétation de l'artiste de cirque. Ce qu'il confirme :

Le masque est un outil de travail. Tu peux aussi faire des spectacles en utilisant le masque, mais il peut être utilisé comme un outil de travail pour t'amener dans ton corps et t'amener à une vérité. Le masque est un levier pour le jeu. (A, E1, 26, p.17-24).

Par ailleurs, Antoine introduit différents masques et insiste sur la nécessité d'une progression dans l'utilisation de ceux-ci pour accéder au masque de jeu et aborder la commedia dell'arte. À cet égard, il soutient :

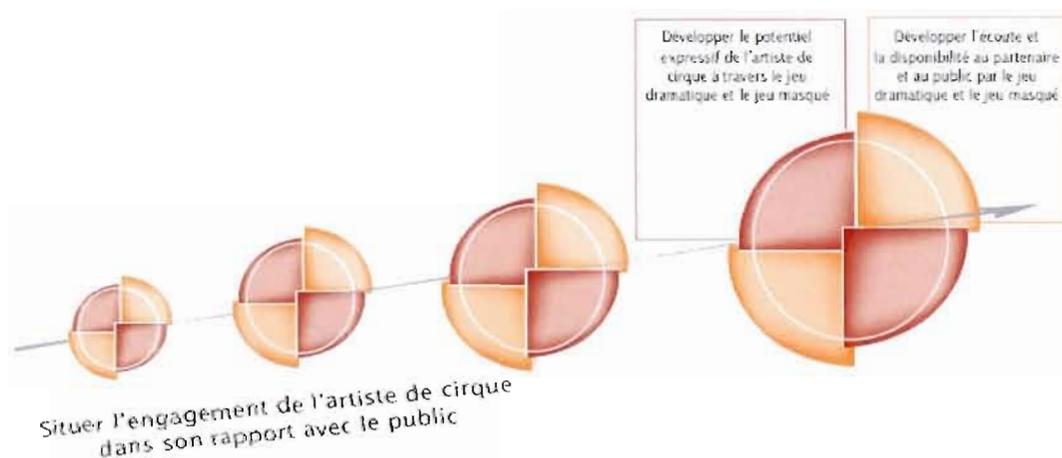
C'est cette idée d'amener tranquillement aux masques de jeu, à des masques de caractère, pour ensuite amener aux personnages. Je ne peux pas arriver aux masques de commedia sans passer par certaines étapes sinon on va patauger dans le vide. (E1, 33, p.22).

À propos de la progression, Antoine fait un lien avec la construction d'une maison : « Avant de décorer une maison il faut faire les fondations. Même si c'est plus agréable de décorer ta maison, il faut dans un premier temps, couler du ciment. » (E1, 34, p.22). Ainsi, il débute la première journée de formation sans masque pour installer les bases du jeu dramatique. Lors de la seconde journée, il intègre les masques de découverte, soit : le masque neutre et le masque homoérectus. Le masque neutre facilite l'éveil des sensations alors que le masque homoérectus permet d'ouvrir les sens, de travailler sur la présence. À ce sujet, Antoine mentionne : « Le masque neutre permet une prise de conscience du corps alors que le masque homoérectus aide à faire confiance à ce que tu joues, à faire confiance à ce que tu vis, à ton masque, à ton partenaire. » (E1, 14, p.10). Par ailleurs, le masque homoérectus se rapproche de l'être humain et fait le pont entre les masques de découverte et les masques de jeu. Antoine complète sa formation avec l'utilisation de masques de jeu et consacre la dernière journée de stage à l'exploration de la commedia dell'arte à travers des activités synthèses. Il soutient l'importance accordée à la progression en

précisant : « si on va dans la commedia dell'arte toute la semaine, j'ai l'impression qu'ils vont avoir de la difficulté à sortir des clichés. » (E1, 24, p.17).

S'il apparaît essentiel pour Antoine d'établir une progression dans l'utilisation des différents masques, il semble que cette façon d'aborder le travail du masque se reflète à l'ensemble de sa démarche pédagogique en éducation artistique. En effet, tel que présenté à la *figure 6.1* Antoine propose une logique de progression des exercices par emboîtement.

Figure 6.1
Représentation de la démarche d'éducation artistique d'Antoine



Ainsi, les participants sont amenés à transposer les notions abordées dans un contexte d'apprentissage à d'autres situations d'exploration. Il vise de la sorte l'intégration progressive des acquis se rapportant aux **deux grandes visées** du formateur : **développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué** et **développer l'écoute et la disponibilité aux partenaires et au public par le jeu dramatique et le jeu masqué**.

Celles-ci s'articulent autour de l'intention d'Antoine de **situer l'engagement de l'artiste de cirque dans son rapport avec le public.**

6.2. Analyse des données relatives aux visées et aux composantes de la stratégie pédagogique spécifiques à Antoine

Les pages qui suivent permettent de préciser, à l'aide du verbatim des entrevues et des observations, les deux grandes visées de formation d'Antoine ainsi que les objectifs pédagogiques spécifiques à chacune d'elles. Par ailleurs, pour chacun des objectifs pédagogiques, les activités d'apprentissage réalisées ainsi que les stratégies d'enseignement déployées par le formateur seront définies et traduit par le verbatim tirés des observations. Un tableau synthèse du déploiement de la stratégie pédagogique succède l'explicitation de chacun des objectifs pédagogiques; le tableau synthèse de l'ensemble des stratégies pédagogiques est présenté à l'*Annexe J* à titre informatif.

6.2.1. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué

Antoine cherche à susciter le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué dans un but d'une communication claire, signifiante et sensible avec le public. En effet, bien que cette première visée s'attarde au travail personnel du corps chez l'artiste de cirque, Antoine cherche tout de même à établir un pont entre les différentes facettes d'exploration du potentiel expressif et la communication avec le public. Il a été précisé en introduction de la présentation de la démarche pédagogique d'Antoine que la communication avec public fait partie de l'intention de formation qui traverse la démarche et guide l'ensemble des activités d'apprentissage et

des stratégies d'enseignement du formateur. Les objectifs pédagogiques, liés au développement du potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué, s'attardent à :

- 1) préciser les exigences corporelles et techniques reliées à l'interprétation de personnages ;
- 2) explorer le potentiel expressif du corps pour composer des personnages ;
- 3) mettre l'accent sur les sensations pour interpréter un personnage.

Ceux-ci seront décrits dans les trois prochaines parties.

6.2.1.1. Préciser les exigences corporelles et techniques reliées à l'interprétation de personnages

Le travail de précision est une des notions principales dans la démarche pédagogique d'Antoine. Dans ce contexte, les interventions du formateur visent à donner de l'amplitude au corps et aux gestes puis de l'importance à chacune des actions réalisées pour les rendre plus claires pour le public. Antoine parle, à plusieurs reprises au cours de la formation, de « *dessiner le corps dans l'espace* » et « *d'aller au bout des choses* ».

Dans le but de préciser les exigences corporelles et techniques reliées à l'interprétation de personnages, Antoine cherche à clarifier les actions réalisées et propose aux participants de décomposer une phrase de mouvements techniques. Ceux-ci peuvent prendre différentes formes. À leur plus simple expression, les exercices de décomposition servent d'échauffement, de porte d'entrée pour le travail du corps. Puis, ceux-ci sont complexifiés pour devenir des outils de travail favorisant la décomposition des actions pour redonner au corps la précision nécessaire à sa communication avec le public. Ainsi, les participants

doivent décomposer une phrase de mouvements en segmentant les articulations. À titre d'exemple, il propose d'exécuter une courbe avec le tronc, dont les pieds seraient le point de départ et le point d'arrivée serait le bout de doigts, les bras allongés au-dessus de la tête. Il demande aux participants de débiter avec les pieds et les genoux pour ensuite impliquer graduellement les hanches, le nombril, la poitrine, la tête, pour terminer avec les bras.

Dans d'autres contextes, les exercices sont réalisés en partant de verbes d'action. Les verbes sont alors utilisés par le formateur pour rendre concrètes les actions et aider les participants à décomposer chacune d'elles. Il présente un exercice qu'il nomme « je vois, je réagis, j'agis ». Dans cet exercice, Antoine insiste sur les trois étapes ; « je vois », en tournant la tête sur le côté, « je réagis », en reculant et en appliquant le poids sur la jambe arrière puis « j'agis » en engageant les épaules devant et en transférant le poids sur la jambe avant. Antoine aborde l'intérêt de ce type d'exercice, lors d'une séance avec les participants: « *L'idée c'est de décortiquer le corps, de découper les gestes et de ne pas réaliser une action avant d'avoir fait la précédente.* » (A1, 105a, p.64). Il fait une analogie avec le jeu dramatique et transpose les objectifs de ce type d'exercice à la scène : « *C'est le même principe que sur scène. On ne peut pas prendre la décision qu'on ne veut pas voir une personne sans d'abord l'avoir aperçue.* » (A1, 105b, p.64).

Dans l'idée constante de progression, Antoine propose une augmentation du niveau de difficulté des exercices soit en augmentant le nombre d'actions impliquées, soit en donnant de la valeur à une action de la phrase de mouvements ou encore en modulant la rythmique de la séquence. À titre d'exemple, pour reprendre l'exercice de la courbe, il invite les participants à donner de l'importance à une étape, à mettre un accent particulier à un endroit dans la courbe. Il souligne : « *c'est une façon de voir si vous êtes capable de donner l'accent à l'endroit où vous le voulez.* » (A2, 40, p.13). Le travail de décomposition des actions motrices

est une façon d'amener les participants à segmenter les actions réalisées, à donner de la valeur aux moindres petits gestes puis à épurer le travail gestuel et éliminer les gestes parasites ou inutiles.

Dans le but de préciser les exigences corporelles et techniques reliées à l'interprétation de personnage, Antoine guide l'exploration en participant. Son engagement corporel durant les exercices lui apparaît une façon de présenter un modèle, d'offrir des images, des référents susceptibles d'aider les participants à intégrer les éléments techniques abordés. À ce sujet, il mentionne : « *Lorsqu'il y a des éléments plus techniques, j'aime bien m'insérer dans le groupe pour qu'ils puissent voir comment je fais l'exercice et ensuite se l'approprier et le faire à leur façon.* » (E2, 3, p.15). Puisque les exercices proposés dans ce contexte s'ancrent dans une gestuelle précise nécessitant d'être reproduite pour les besoins de l'exercice, il lui apparaît intéressant de s'impliquer, de s'engager corporellement comme modèle d'action. Dans ce contexte, il guide et attire l'attention des participants sur l'exécution de chacune des actions. Cela se manifeste de cette manière : « *Il faut bien décortiquer les actions. Pensez à séparer chacune d'elles, à bien découper les gestes. Je fais une chose à la fois, je n'en fais pas trois.* » (A2, 14, p.8). Dans un même ordre d'idées, Antoine met en garde les participants contre l'oubli d'une étape : « *Ne sautez pas d'étapes. Attention, certains sautent des étapes* » (A2, 12, p.8).

Antoine aborde aussi le travail d'expansion du corps en amenant les participants à « *aller au bout du geste* » (A2, 34, p.11). En effet, Antoine considère qu'il est essentiel de travailler l'amplitude gestuelle afin de donner une portée aux actions, de les rendre perceptibles puis signifiantes pour le public. Dans cette optique, il démontre et explique les consignes liées à l'amplitude des actions. Les discours verbal et gestuel se chevauchent, présentant d'une part, ce qui est recherché dans le travail (ses attentes quant à la réalisation de la séquence de mouvements), et d'autre part ce qui doit être évité, proscrit. La

démonstration permet aux participants d'entrevoir la différence entre une exécution complétée jusqu'aux extrémités et une exécution incomplète s'arrêtant avant la fin du mouvement. Il aborde les consignes liées à l'amplitude des actions en démontrant l'exercice de la courbe : « *Déroulez jusqu'au bout des doigts. Je ne fais pas seulement cela en arrêtant l'action des bras avant la fin. Non! Mon bras il va le plus loin qu'il peut et il me pousse vers le haut. Sentez bien l'impulsion qui va jusqu'au bout.* » (A2, 18, p.9).

Les notions de précision du corps passent par la décomposition des actions motrices puis par l'amplitude du mouvement et sont transposées dans la démarche du formateur lors de l'utilisation du masque. À titre d'exemple, lorsqu'il aborde le jeu masqué, il délimite un espace de jeu à l'aide de bâtons et demande aux participants, avant leur entrée dans cet espace, de réaliser la séquence exposée précédemment « je vois, je réagis, j'agis ». Un autre exemple serait celui où il présente aux participants, lors de l'utilisation du masque neutre, une mise en situation dramatique soutenue par des verbes d'action. Celle-ci s'attarde à la fois à la décomposition des actions et à l'amplitude du geste pour le rendre visible et clair pour le public. D'ailleurs, au-delà de l'utilisation technique des exercices, la notion de précision du corps revient constamment dans la démarche d'Antoine.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Antoine pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : préciser les exigences corporelles et techniques reliées à l'interprétation de personnages.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
6.2.1. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué	6.2.1.1. Préciser les exigences corporelles et techniques reliées à l'interprétation de personnages	<ul style="list-style-type: none"> - Décomposer une phrase de mouvements techniques : <ul style="list-style-type: none"> - en segmentant les articulations (ex : cou-épaule-coude-poignet); - en partant de verbes d'action (ex : « je vois, je réagis, j'agis »). - Augmenter le niveau de difficulté : <ul style="list-style-type: none"> - en augmentant le nombre d'actions impliquées ; - en donnant de la valeur à une action (ex : mettre l'accent sur le coude) ; - en modulant la rythmique de la séquence. - transposer les éléments abordés au travail du masque. 	Antoine : <ul style="list-style-type: none"> - guide en participant; - attire l'attention sur l'exécution de chaque action; - met en garde contre l'oubli d'une étape; - attire l'attention sur le mouvement déclencheur de l'action; - décrit de façon imagée les sensations kinesthésiques recherchées; - démontre les consignes liées à l'amplitude des actions « <i>aller au bout des gestes</i> » - incite les participants à utiliser la respiration comme moteur du mouvement; - démontre la différence de perception entre: <ul style="list-style-type: none"> - une exécution précise et floue; - une exécution complétée jusqu'aux extrémités et incomplète.
		<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le lien entre les exercices et les objectifs. 	Antoine : <ul style="list-style-type: none"> - revient sur les objectifs des exercices proposés; - présente des alternatives aux exercices proposés.

Le développement du potentiel expressif de l'artiste de cirque dans la démarche d'Antoine implique, tel qu'abordé dans l'explication qui précède, de préciser les exigences corporelles et techniques reliées à l'interprétation de personnages. D'un autre côté, le travail expressif du corps peut amener à explorer et composer le personnage; composantes qui constituent le second objectif pédagogique du formateur.

6.2.1.2. Explorer le potentiel expressif du corps pour composer des personnages

Dans sa démarche pédagogique, Antoine veut explorer le potentiel expressif du corps pour composer des personnages. Si préciser les exigences corporelles et techniques permet d'offrir une clarté dans les actions, ce deuxième objectif de modification de l'attitude corporelle cherche à donner une signification au corps. Pour Antoine, les caractéristiques posturales sont porteuses de sens et apportent une compréhension différente en fonction des choix de mises en tension du corps. Dans cette optique, les activités d'apprentissage proposées amènent les participants à expérimenter le travail de composition du corps par la modification de l'origine du mouvement. Ainsi, selon l'origine du mouvement, le corps apporte une signification différente. Ce que le formateur démontre aux participants :

Si tu parles en insistant sur la tension au niveau de l'estomac, on a l'impression que le personnage te dévore. Alors que si tu te concentres sur le bassin il y a quelque chose de sexuel dans la relation. Ce sont simplement des niveaux de jeu pour nourrir l'interprétation. Ce sont des choix que tu peux faire en fonction de ce que tu as envie de projeter au public. » (A1, 97, p.57).

Dans ce contexte, Antoine attire l'attention sur l'initiation du mouvement par une partie du corps en indiquant aux participants : « *Imaginez qu'il y a une corde qui vous tire le nombril. On se laisse tirer par le nombril.* » (A4, 23, p.47). Il change la partie du corps en tension et mentionne : « *On se laisse maintenant traîner par le bassin et on avance* » (A1, 71, p.49). Ainsi, il permet aux participants d'explorer différents points d'initiation. Aussi, afin de susciter l'exploration, il propose des pistes d'exploration à partir de différentes questions. Par exemple, il dirige l'expérimentation :

Comment on court lorsqu'on est porté par le bassin ? Comment les pieds se posent au sol ? La rythmique n'est pas la même que lorsque ce sont les genoux qui initient le mouvement. Est-ce qu'on

marche vite dans cette position ? Est-ce qu'on fait de grands pas, des petits pas ? » (A1, 69a, p.48).

La formule interrogative est aussi abordée par le formateur pour amener les participants à ressentir les différences sensorielles produites par la modification des points de tension. Ainsi, il attire l'attention des participants sur leurs sensations ou leur état émotif à partir de différentes questions. Cette stratégie d'enseignement se traduit de cette façon : « *Qu'est-ce que cela nous fait ressentir ? Quel genre de bibitte, de personnage apparaît, dans quel état d'esprit cela nous amène ?* ». (A1, 68, p.48). Dans un même ordre d'idées, il décrit de façon imagée les sensations recherchées. Ainsi, il mentionne, en abordant les tensions : « *C'est vraiment comme un élastique que l'on tend au maximum et qu'on relâche tout d'un coup.* » (A4, 36, p.61). À d'autres moments, il établit un lien entre la mise en tension de la région du corps et des personnes ou des personnages connus. Il indique également aux participants, alors qu'il leur demande de se laisser porter par le bassin : « *On fait notre Roy Dupuis...* (A1, 72, p.49). Il peut ensuite modifier le point de départ et dire aux participants de se laisser tirer par l'arrière des genoux « *comme Forest Gump* » (A1, 76, p.49). Les images permettent de rendre concrètes les actions du corps, d'aider les participants à enraciner les sensations que procurent les images énoncées dans leur corps et avoir des repères pour retrouver plus facilement ces sensations.

Pour alimenter l'exploration du travail de composition, les participants sont invités à amplifier et diminuer la mise en tension du corps. Cette modulation de la tension exercée à l'origine du mouvement permet d'explorer un éventail de possibilités qui peut guider les choix de composition en fonction du type de personnage recherché; un personnage caricatural nécessite une importante mise en tension pour amplifier les caractéristiques puis la diminution de la mise en tension peut mener à un personnage s'intégrant plus facilement dans une mise en scène réaliste.

Il explique aux participants :

Je peux faire un vieux dans une pièce de théâtre de Michel Tremblay et tout d'un coup exagérer la tension et devenir un Pantalon dans une scène de commedia dell'arte. Puis je diminue la tension et je reviens dans la pièce de Michel Tremblay. C'est simplement une question d'amplitude. (A1, 85, p.52).

Il propose, par le fait même, différents exemples d'utilisation des exercices et démontre les différences de réception en fonction des choix d'interprétation.

Ce travail d'exploration du potentiel expressif du corps pour la composition de personnages se fait d'une part sans masque (lors de la première journée) pour être ensuite transposé à la composition de personnages de la commedia dell'arte lors de la dernière journée de formation.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Antoine pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : explorer le potentiel expressif du corps pour composer des personnages.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
6.2.1. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué	6.2.1.2. Explorer le potentiel expressif du corps pour composer des personnages	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter le travail de composition du corps par la modification de l'origine du mouvement (ex : initier par le bassin) et : - en amplifiant et diminuant la mise en tension; - en combinant plusieurs parties du corps ; 	Antoine : <ul style="list-style-type: none"> - guidé en participant; - attire l'attention sur l'initiation du mouvement par une partie du corps ; - propose des pistes d'exploration à partir de différentes questions; - attire l'attention des participants sur leurs sensations ou leur état émotif à partir de différentes questions; - décrit de façon imagée les sensations recherchées; - établit un lien entre des

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
(suite) 6.2.1. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué	(suite) 6.2.1.2. Explorer le potentiel expressif du corps pour composer des personnages	- transposer les éléments abordés à la composition de personnage de la commedia dell'arte.	personnages connus et la mise en tension d'une région du corps ; - incite les participants à prendre le temps d'accueillir les sensations qui surgissent; - invite à reprendre au début, s'il y a lieu, pour se recentrer sur leurs sensations.
		- Comprendre le lien entre les exercices et les objectifs.	Antoine : - revient sur les objectifs des exercices proposés; - présente différents exemples d'utilisation des exercices ; - démontre les différences de perception en fonction des choix d'interprétation.

Les deux derniers objectifs pédagogiques présentés mettaient l'accent sur des éléments de précision et de composition du corps pour développer les potentialités expressives de l'artiste de cirque. Le dernier objectif se rapportant à l'expressivité est davantage lié au travail des qualités sensibles de l'artiste de cirque et amène Antoine à mettre l'accent sur les sensations pour nourrir le travail d'interprétation d'un personnage.

6.2.1.3. Mettre l'accent sur les sensations pour interpréter un personnage

Il a été mentionné précédemment que pour développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque, le formateur s'attarde à clarifier les lignes du corps et à rendre le corps signifiant. Le troisième objectif s'attarde à lui donner une portée émotive pour le rendre sensible au public. Le masque neutre est l'outil privilégié par le formateur pour amener les participants à être réceptifs à leurs sensations. C'est cette disponibilité

qui permet d'établir une communication sensible avec le public. C'est ce qu'Antoine explique aux participants en précisant les avantages du masque neutre pour développer l'écoute et la disponibilité aux sensations :

Le masque neutre est à l'écoute des sensations que provoquent la lumière, les bruits, le vent, les sons, les mouvements, mais ce n'est pas un personnage, ni une personne humaine. C'est un réceptacle. Un récepteur. » (A2, 65-66, p.27).

Il précise : « *Le masque neutre permet une prise de conscience. Il amène dans le corps et permet d'être à l'écoute de tout ce qu'on fait, de tout ce qui se passe dans notre corps.* » (A2, 117, p.52). Sa fonction est donc de mettre l'accent sur les sensations pour interpréter un personnage.

Par l'utilisation du masque neutre, Antoine veut amener les participants à prendre conscience du senti afin de parvenir à doser le travail des sensations en fonction de leurs choix d'interprétation. Dans cette optique, les participants doivent s'engager dans des propositions d'espaces scéniques différents avec le masque neutre. En proposant un contexte, un lieu ou un état, Antoine veut amener les participants à y entrer, à y pénétrer et à s'en laisser teinter. Par exemple, il demande aux participants : « *Vous allez choisir un élément : le feu, la terre, l'air ou l'eau. Et tranquillement vos pieds vont marcher dans cet élément* ». Puis graduellement il fait monter l'élément au genou, à la taille, au torse et dans tout le corps. Dans un autre contexte, il suggère aux participants de choisir un lieu : « *un centre d'achats, une église, un cimetière, un champ. N'importe quel espace. Puis vous allez marcher dans cet endroit* » (A2, 99a, p.44). Il cherche à introduire les participants dans un espace qui puisse provoquer des sensations pour les amener à être à l'écoute de ce qui survient, à ressentir l'effet de ces différents espaces, leurs différences, etc.

Au cours des expérimentations, les participants sont aussi invités à amplifier et diminuer le niveau d'intensité des sensations. Pour se faire, Antoine décrit, de façon imagée, le niveau d'intensité recherché. Par exemple, afin de pousser l'état de corps à sa plus grande amplitude, il dit : « *L'élément va se déchaîner. Laissez-le monter tranquillement. Du bout des doigts, laissez-le monter. Il se déchaîne au maximum.* » » (A2, 75, p.30-31). Puis, dans le but de diminuer l'intensité projetée au public, il aborde l'expérimentation : « *Le jeu devient une petite flamme. Tout doucement, on prend le temps de le calmer pour garder la même essence. Maintenant le feu n'est plus que la lueur d'une chandelle.* » (A2, 76, p.30-31). Dans ce contexte, il met l'accent sur la modulation des sensations afin d'offrir des outils aux participants pour doser le travail des sensations et ainsi faire des choix au niveau de l'intensité recherchée dans le travail d'interprétation. Antoine veut amener les participants à simplifier l'état de corps projeté tout en gardant le souvenir corporel, tout en conservant le niveau d'intensité des sensations vécues lors de l'amplification. Il est donc important pour le formateur d'inciter les participants à être à l'écoute de leurs sensations : « *Ne jouez rien. C'est seulement de recevoir qu'est-ce que cela provoque dans le corps. Rappelez-vous que le masque neutre découvre, n'a pas peur, n'est pas surpris. Il fait simplement recevoir.* » (A2, 70-74, p.29). Dans un autre contexte il précise : « *C'est de sentir qu'il y a du béton dans votre corps, qu'il y a une rigueur, que c'est coincé. Soyez à l'écoute de ses sensations.* » (A2, 86, p.36). En complément, il met en garde les participants contre le jeu volontaire, le fait de « forcer l'action ». C'est ce qui, dans ses enseignements, se traduit de cette façon : « *Ce n'est pas de le mimer mais d'être dans cet espace. Ne pensez pas trop. Laissez-le aller dans le corps.* » (A2, 99, p.44).

Par ailleurs, l'utilisation de la respiration est centrale dans le travail des sensations. Pour le formateur, celle-ci permet de donner accès aux sensations. Ainsi, il incite les participants à utiliser la respiration comme moteur du mouvement. Il l'exprime de cette façon : « *Trouvez la*

particularité de ce lieu dans la respiration. Sentez ce qui se passe dans la respiration lorsque vous entrez dans ce lieu. » (A2, 101, p.45). Lors de l'amplification des sensations, il aborde l'utilisation de la respiration en précisant, par exemple, pour le travail des éléments : « *Laissez l'élément se déchaîner. Laissez-le monter dans votre respiration, c'est surtout là que vous allez trouver l'intensité. Laissez aller au maximum.* » (A2, 75, p.30). Puis, il amène les participants à diminuer l'intensité en indiquant : « *Tranquillement, on prend le temps de laisser l'élément se calmer en gardant la même essence, dans la respiration. C'est seulement la respiration qui reste, la respiration de cet élément.* » (A2, 76, p.31). Pour Antoine, c'est à partir de la prise de conscience de la respiration qu'il devient possible de rentrer en contact avec ses sensations et de moduler la portée du senti. La respiration permet de conserver l'état de corps ressenti tout en diminuant le niveau d'intensité projeté au public.

Dans la démarche d'Antoine en éducation artistique, les contenus de formation se chevauchent. À travers les activités d'apprentissage mises en place, il veut amener les participants à transposer les notions d'un exercice à un autre, d'un contexte à un autre. Ainsi, il propose aux participants d'expérimenter le travail des sensations en réagissant à une mise en situation dramatique soutenue par des verbes d'action. Par exemple, il propose un exercice qu'il nomme « l'appel à la mer ». Il décrit l'exercice comme suit : « *Vous allez entrer dans le brouillard. Traverser le brouillard. Voir le soleil. Sentir le soleil. Baisser le regard. Apercevoir la mer. Prendre un caillou, puis le lancer dans la mer.* » (A2, 77, p.31). Dans ces consignes, il insiste sur les actions à réaliser et suppose que les différents univers traversés par les participants devraient générer des sensations changeantes, perceptibles pour le public. Il cherche d'une part, à amener les participants à décomposer leurs actions, à prendre le temps de faire chacune d'elles et à les définir pour clarifier le corps en vue d'une communication avec le public. D'une autre part, il veut voir de quelle façon les participants vont se laisser imprégner des espaces scéniques changeants, sans « *forcer l'action* », en étant simplement à

l'écoute des sensations, à l'écoute de la respiration, à l'écoute des différents espaces scéniques traversés. Durant ce type d'exercice, peu de commentaires sont donnés aux participants, si ce n'est que les indications de mise en contexte.

Les activités d'apprentissage présentées ainsi que les stratégies d'enseignement utilisées mettent l'accent sur les sensations dans le but d'interpréter un personnage. Dans ce contexte, les expérimentations partent des sensations pour travailler le potentiel expressif du corps. Contrairement aux exercices de précision technique proposés précédemment, Antoine n'impose pas de gestuelle précise et s'intéresse à la manière dont les participants vont aborder le travail des sensations.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Antoine pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : mettre l'accent sur les sensations pour interpréter un personnage.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
6.2.1. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué	6.2.1.3. Mettre l'accent sur les sensations pour interpréter un personnage	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter le travail des sensations avec le masque neutre : - en s'engageant dans des propositions d'espaces scéniques différents (ex : vous êtes dans un centre d'achats) - en amplifiant et diminuant le niveau d'intensité; - en réagissant à une mise en situation dramatique soutenue par des 	Antoine : <ul style="list-style-type: none"> - explique les avantages du masque neutre pour développer l'écoute et la disponibilité aux sensations; - délimite un espace de jeu à l'aide de bâtons; - divise la classe en groupes d'exécutants et d'observateurs; - guide en observant; - attire l'attention des participants sur leurs sensations à partir de différentes questions; - décrit de façon imagée le niveau d'intensité recherché; - met en garde les participants contre le jeu volontaire, « <i>forcer</i>

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
(suite) 6.2.1. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué	(suite) 6.2.1.3. Mettre l'accent sur les sensations pour interpréter un personnage	verbes d'action ;	<i>L'action</i> ;
		<ul style="list-style-type: none"> - observer ses collègues en situation d'exploration; - transposer les éléments abordés dans le travail du masque homoérectus et du masque de jeu. 	<ul style="list-style-type: none"> - incite à être à l'écoute de leurs sensations; - incite les participants à s'engager jusqu'aux extrémités. « <i>aller au bout des gestes</i> » - incite les participants à utiliser de la respiration comme moteur du mouvement.
		<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le lien entre les exercices et les objectifs. 	Antoine : <ul style="list-style-type: none"> - revient sur les objectifs des exercices proposés; - s'appuie sur des exemples de situations d'exploration pour attirer l'attention sur la différence de perception entre : <ul style="list-style-type: none"> - une exécution précise et floue; - une exécution complétée jusqu'aux extrémités et incomplète. - présente des alternatives aux exercices proposés.

Pour développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué, Antoine s'attarde au travail du corps, de manière individuelle, sans entrer en relation avec des partenaires de jeu ou avec un public. Par cette première visée, le formateur installe des bases corporelles permettant de soutenir le développement des qualités expressives essentielles à la communication avec le public. La seconde visée préconisée par le formateur porte sur l'écoute de l'environnement puis la disponibilité aux partenaires et au public.

6.2.2. Développer l'écoute et la disponibilité aux partenaires et au public par le jeu dramatique et le jeu masqué

Avec cette deuxième visée, Antoine se préoccupe de développer l'écoute et la disponibilité aux partenaires et au public par le jeu dramatique et le jeu masqué. Dans cette perspective, il amène les participants à entrer en relation avec les autres, à développer un lien avec le public puis une ouverture qui puisse les amener à s'ajuster et à jouer avec les réalités changeantes du contexte scénique. Deux objectifs pédagogiques découlent de cette visée, soit :

- 1)** développer l'écoute au partenaire en situation scénique;
- 2)** susciter l'écoute et la disponibilité en situation de jeu pour s'adapter aux exigences du contexte scénique.

Ces objectifs pédagogiques, tous deux rattachés au désir de développer l'écoute et la disponibilité aux partenaires et au public par le jeu dramatique et le jeu masqué, seront décrits dans les deux prochaines parties.

6.2.2.1. Développer l'écoute au partenaire en situation scénique

Dans son travail auprès des participants, Antoine s'intéresse à la relation entre les coéquipiers de scène et cherche à développer l'écoute au partenaire en situation scénique. Il apparaît important d'aborder cet élément comme une base pouvant aider les participants à s'ouvrir à l'autre et à se laisser transporter par ce qui survient de la relation avec l'autre.

Antoine conçoit la relation avec les partenaires de scène dans un rapport d'échange et d'écoute, où chacun a une forme de responsabilité vis-à-vis l'autre. Il décrit cette perception aux participants :

Il faut créer une équipe. On est ensemble, on n'est pas un contre l'autre. Le but ce n'est pas de surprendre l'autre, de tromper l'autre, au contraire. Lorsque vous êtes avec quelqu'un, vous êtes avec lui et non pas contre lui... Donc si mon partenaire manque quelque chose, c'est aussi de ma faute. (A1, 39-106, p.12-64).

Par ailleurs, il établit une distinction entre la relation des personnages et la relation des comédiens. Il assure que des personnages peuvent être en confrontation et établir un jeu de désaccord alors que les comédiens ont le devoir de se soutenir dans l'échange, de garder le contrôle de la situation. Il illustre cette distinction et mentionne : « *Supposons que vous faites deux personnages en guerre. Ce n'est pas les acteurs qui se battent, ce sont les personnages. Donc il est important d'être à l'écoute du partenaire et rester en contrôle de la situation.* » (A1, 19b, p.8).

De cette perception du travail entre partenaires découle le travail de l'écoute de l'autre. Dans ce contexte, les activités d'apprentissage amènent les participants à interagir avec un partenaire. Antoine aborde cette interaction de diverses façons. D'abord, par l'expérimentation de la relation aux partenaires avec un support physique dans le but de faciliter les échanges. Ensuite, en enlevant le support. Concrètement, les participants, en équipe de deux, sont séparés par une longueur de bâtons. Ceux-ci ont un bâton dans chacune de leur main et les tiennent aux extrémités. Sans abandonner les bâtons et en se guidant un et l'autre, ils doivent se mouvoir de diverses manières; aller au sol, se retourner, se pousser, amener les bras au-dessus de la tête, etc. Graduellement, Antoine enlève le support physique et maintient l'interaction par l'établissement d'un contact visuel entre eux. Il poursuit la progression et complexifie la tâche en multipliant le nombre de

participants impliqués et en les amenant à entrer en relation avec d'autres membres du groupe.

Il a été établi précédemment que pour Antoine, les partenaires en situation scénique ont une responsabilité l'un envers l'autre. Ainsi, durant les exercices, il attire l'attention des participants sur la responsabilité de chacun dans la relation scénique : « *Vous êtes responsable l'un de l'autre. Vous avez la responsabilité de votre partenaire. Vous êtes ensemble. C'est un travail d'équipe. Ce n'est pas un concours de tir au poignet.* » (A1, 29, p.10). Par ailleurs, Antoine insiste sur l'importance du contact visuel. Le regard lui apparaît comme une porte d'entrée pour capter l'autre, pour avoir accès à l'autre et être à l'écoute du partenaire. Il l'aborde de cette façon : « *Soyez à l'écoute. C'est dans le regard de l'autre que vous allez trouver la direction à prendre. Ce n'est pas en regardant le bâton.* » (A1, 37, p.12). Il continue, tout au long de l'expérimentation, en insistant sur le regard : « *Vous vous regardez. Gardez la concentration sur l'autre personne. Sentez qu'il y a une relation qui s'établit entre les deux, vous êtes à l'écoute.* » (A1, 9, p.7).

D'un autre côté, il attire l'attention des participants sur leurs sensations à partir de différentes questions. Ce qui se traduit de cette manière:

Sentez les moments de tensions, les ralentis, les accélérés. Qu'est-ce que ça fait? Qu'est-ce que je ressens par rapport à l'autre si je le pousse ou si je me fais pousser? Qu'est-ce qui se passe entre nous deux lorsqu'on s'arrête, qu'on se regarde? (A1, 14-30, p.8-10).

Cette façon de formuler les orientations données aux participants pour attirer l'attention sur le ressenti peut permettre, au même moment, d'offrir des pistes d'exploration dans le rapport à l'autre.

Par ailleurs, Antoine incite les participants à être à l'écoute et à « *se laisser jouer* » par ce qui se présente dans la relation avec un

partenaire. Ainsi, pendant l'exploration, il évoque : « *Laissez vous jouer par ce qui arrive. Un moment donné, il va se passer quelque chose.* » (A1, 27, p.10). Dans un autre contexte, il insiste : « *Ayez une rencontre entre vous. Ce n'est pas de placer une blague ou de prendre le pouvoir. C'est une relation entre les deux.* » (A1, 26, p.10). Antoine illustre cet état d'écoute et de disponibilité dans la relation avec le partenaire en établissant un parallèle avec l'état de jeu des improvisateurs :

Les improvisateurs, lorsqu'ils rentrent en scène, ils prennent le temps de se regarder, ils se laissent un temps pour voir qu'est-ce qui se passe entre eux. Si je pars tout de suite dans un jeu, je ne suis pas à l'écoute de l'autre, j'empêche toute relation possible avec l'autre. » (A1, 24, p.10).

Dans un même ordre d'idées, Antoine incite les participants à prendre le temps d'établir un contact avec leur partenaire : « *Prenez le temps de vous observer, prenez le temps de sentir la rythmique de l'autre.* » (A1, 17, p.8). Il peut aussi aborder cette notion en insistant : « *N'allez pas trop vite et surtout ne forcez rien.* (A1, 5-15, p.6-8). Ce temps accordé à la rencontre de l'autre apparaît nécessaire pour arriver à dépasser le jeu volontaire et être sensible à ce qui se présente dans le moment.

Après l'expérimentation, Antoine revient sur les objectifs des exercices et cherche à aider les participants à comprendre le lien entre les exercices proposés et l'objectif pédagogique poursuivi, soit de développer l'écoute au partenaire en situation scénique. Ainsi, lors du retour sur l'exercice, il précise les notions d'écoute et de disponibilité en illustrant le rapport à l'autre recherché :

Il faut se laisser surprendre par ce qui arrive. Je n'essaie pas de forcer les événements, je ne veux pas prouver mon point et montrer que je suis drôle. Je suis une éponge, je me laisse teinter par ce qui se passe. Même si je ne m'attendais pas à aller dans cette direction, j'y vais quand même. C'est cela être disponible aux propositions de l'autre. » (A1, 53-55, p.18).

Il fait aussi un parallèle avec la pratique du cirque pour susciter la compréhension de la relation aux partenaires :

Si tu fais un numéro de trapèze en duo. Il faut que tu écoutes l'autre. Tu ne vas pas le manquer lorsqu'il passe. Et bien c'est la même chose en jeu. Si tu es dans un combat d'épées, il faut que tu sois en hyper écoute avec l'autre pour réagir à ce que fait ton partenaire.» (A1, 51, p.17).

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Antoine pour répondre à l'objectif pédagogique suivant : développer l'écoute au partenaire en situation scénique.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
6.2.2. Développer l'écoute et la disponibilité aux partenaires et au public par le jeu dramatique et le jeu masqué	6.2.2.1. Développer l'écoute au partenaire en situation scénique	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir avec un partenaire : - avec un support physique (bâtons) facilitant les échanges entre eux; - en établissant un contact visuel entre eux ; - en multipliant le nombre de participants impliqués ; - transposer les éléments abordés à d'autres contextes : - en intégrant le masque homoérectus et le masque de jeu - en produisant une courte pièce à partir d'un canevas de la commedia dell'arte. 	Antoine : <ul style="list-style-type: none"> - guide en parcourant l'espace ; - attire l'attention sur la responsabilité de chacun dans la relation scénique ; - suggère des pistes d'action pour l'exploration avec le partenaire ; - propose différentes possibilités de relations avec son partenaire ; - insiste sur l'importance du contact visuel ; - attire l'attention des participants sur leurs sensations à partir de différentes questions; - incite à être à l'écoute de son partenaire et à « <i>se laisser jouer</i> » par ce qui se présente dans la relation avec son partenaire ; - met en garde contre le jeu volontaire, « <i>forcer l'action</i> »; - incite à prendre le temps d'établir un contact avec son partenaire; - invite à reprendre au début, s'il y a lieu, pour se recentrer sur leurs sensations.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
(suite) 6.2.2. Développer l'écoute et la disponibilité aux partenaires et au public par le jeu dramatique et le jeu masqué	(suite) 6.2.2.1. Développer l'écoute au partenaire en situation scénique	- Comprendre le lien entre les exercices et les objectifs.	Antoine : - revient sur les objectifs des exercices ; - Revient sur le rôle de chacun dans la relation avec le partenaire; - précise les notions d'écoute et de disponibilité à l'autre dans le travail scénique.

Ce rapport à l'autre instauré au cours de la première séance sera constamment réinvesti dans le travail d'exploration. Les activités d'apprentissage réalisées permettent d'installer les bases de l'interaction avec l'autre et offrent une ouverture sur l'environnement. D'ailleurs, les notions abordées dans le rapport aux partenaires sont transposées dans les étapes suivantes et intégrées dans le masque homoérectus et le masque de jeu. De plus, elles sont transposées dans une activité synthèse réalisée à la dernière journée de formation, faisant appel à la production d'une courte pièce, avec un partenaire, à partir d'un canevas de commedia dell'arte. Elles servent donc de références, de points de repères pour le second objectif pédagogique qui est de susciter l'écoute et la disponibilité en situation de jeu pour s'adapter aux exigences du contexte scénique.

6.2.2.2. Susciter l'écoute et la disponibilité en situation de jeu pour s'adapter avec les exigences du contexte scénique

Antoine considère essentiel dans sa démarche de mettre en place différentes activités d'apprentissage et stratégies pédagogiques afin d'amener les participants à se « *laisser jouer* », à se laisser surprendre et prendre au jeu. Ainsi, il cherche à susciter l'écoute et la disponibilité en

situation de jeu pour amener les participants à s'adapter aux exigences du contexte scénique. Une part importante du temps de formation est consacrée à cet objectif. Pour Antoine, le jeu se passe dans le présent. Il illustre cette idée et communique sa vision du jeu par cet exemple :

Ce sont deux clowns en spectacle qui s'en vont peindre une porte. Et bien ils ne se sont jamais rendus à la porte, parce que le spectacle était terminé. Ils sont partis vers la porte, puis il s'est passé plein de choses, ils ont joué avec tout ce qui leur est arrivé et finalement ils n'ont pas été capables de se rendre à la porte. Ils étaient simplement à l'écoute de l'autre, à l'écoute du public et ouverts aux propositions. (A2, 132-133, p.70).

Bien que plusieurs activités aient été réalisées sans masque, la majorité l'ont été avec le masque homoérectus et le masque de jeu. Antoine explique les avantages du masque homoérectus pour le travail d'écoute et de disponibilité. Pour le formateur, celui-ci est un entre-deux entre le masque neutre, qui n'a pas conscience de l'environnement extérieur et le masque de jeu, rappelant l'être humain. Le masque homorérectus est à la découverte des sens et permet d'entrer en relation avec l'environnement, avec les autres et avec les sensations que provoquent ses rencontres. (A2, 122, p.60). Antoine précise :

Les homérectus, ce sont des humains qui ne sont pas rendus au même stade d'évolution que nous autres. Ce sont les premiers hommes et les premières femmes qui arrivent sur la terre. Ils découvrent qui ils sont, où ils sont, qu'est-ce que rire, que pleurer. Ils n'ont pas peur, ils ne savent pas ce que c'est d'avoir des sentiments, ils ne connaissent rien, ils découvrent. (A2, 122, p.60).

Par ailleurs, dans sa progression vers le masque de jeu, afin d'éviter le travail caricatural ou cliché que peut engendrer la vue d'un masque de jeu, Antoine travaille l'écoute et la disponibilité par le biais d'un exercice qu'il nomme les naissances. Dans cet exercice, les participants choisissent, à l'aide du formateur, un masque de jeu puis déterminent si le personnage sera un homme ou une femme et si celui-ci a des rondeurs ou s'accorde avec la physionomie du participant. Par la

suite, le formateur habille le participant à l'aide des costumes disponibles¹⁴ pour donner une apparence au personnage. L'exécutant est alors invité à s'asseoir au centre de l'espace de jeu, sur une chaise, puis les observateurs sont conviés à assister à une « naissance »! Le personnage naît d'une suite de questions posées par le formateur auxquelles le participant répond, imprégné de son personnage. Les acquis réalisés au cours de cet exercice sont ensuite transposés au travail du masque de jeu et de la commedia dell'arte.

Dans le but de susciter l'écoute et la disponibilité, Antoine délimite un espace de jeu. L'espace de jeu apparaît à Antoine comme « *un merveilleux espace de liberté* »; lieu qui enlève le caractère personnel de l'individu, qui l'ancre dans un contexte de jeu où tout est possible. Il l'illustre ainsi :

Un gars tout nu sur une scène peut crier pendant dix minutes sans problème. Il a le droit; il incarne un personnage, il est dans un espace de jeu. S'il sort dehors et il fait la même chose, il va se faire arrêter par la police. Cette espace nous permet de faire certaines choses que la 'vraie' vie ne nous permet pas. Pourquoi? Parce qu'il y a des règles établies et des gens qui viennent pour le regarder. (A1, 117, p.23)

Antoine insiste sur l'importance de la présence d'observateurs pour donner une raison d'être à cet espace de jeu et pour qu'il y ait un rapport au public, un contexte d'échange et d'écoute avec les spectateurs. Ce qui amène le formateur à diviser la classe en groupe d'exécutants et d'observateurs. Aussi, observer ses pairs en situation d'exploration apparaît un outil d'apprentissage permettant de se percevoir à travers l'autre, de porter un regard sur soi à travers la démarche de l'autre.

¹⁴ Avant le début de la formation un courriel a été envoyé à tous les participants pour que ceux-ci apportent des costumes. Le regroupement des costumes a donné accès à un ensemble de possibilités de déguisement. C'est à travers cet amas de costumes que le formateur pige pour modifier l'apparence des participants.

Dans les activités d'apprentissage portant sur l'écoute et la disponibilité, les participants doivent réagir aux situations de jeu provoquées par le formateur. Celles-ci sont multiples et changent d'un groupe d'explorateurs à l'autre. Dans ce contexte, il guide les participants qui improvisent en observant l'expérimentation. Par exemple, lors du travail avec le masque homoérectus, il aborde les exécutants en signalant : « *C'est le premier jour de l'humanité. Tranquillement, vous allez ouvrir les yeux et prendre conscience de qui vous êtes. Vous n'avez jamais bougé votre corps, vous ne savez pas comment il fonctionne.* » (A2, 123, p.63). Plus tard, il accompagne l'exploration et indique : « *Tranquillement, vous allez trouver le moyen de vous déplacer, de vous lever.* » (A2, 124, p.66). Il introduit donc une situation de jeu qu'il modifie et complexifie en cours d'exploration. Ainsi, dans le but d'amener les participants à explorer cet état d'ouverture et à réagir aux découvertes réalisées, il peut, par exemple, ajouter des objets dans l'espace de jeu et inviter les participants à explorer à partir de là. Dans d'autres contextes, il introduit des événements scéniques différents et confronte les homoérectus, pour ne donner que quelques exemples, à la découverte de la marche, à la tombée de la nuit, à la pluie :

Vous recevez une goutte de pluie. Vous ne savez pas qu'est-ce que c'est, vous n'avez pas nécessairement peur. Vous recevez une autre goutte, encore une autre, et tout à coup c'est l'orage. Qu'est-ce que cela vous fait? » (A2, 132, p.80).

Un autre exemple serait celui de la modification des paramètres de jeu de l'action scénique. Lors de l'activité des naissances, il augmente le temps de réponse aux questions, exige aux participants de prendre trois secondes pour répondre verbalement afin de les aider à se rendre disponible aux propositions, à se laisser porter sans imposer consciemment une direction, sans « *forcer l'action* ». En provoquant des situations de jeu, Antoine veut amener les participants à réagir, à se laisser teinter par ce qui arrive dans le moment et à accepter d'être en situation de découverte et de ne pas connaître ce qui s'en vient.

Antoine incite les participants à être à l'écoute et à se laisser porter par ce qui survient dans l'espace de jeu. Parallèlement, il met en garde contre le jeu volontaire, le fait de « *forcer l'action* ». Il l'exprime de cette manière : « *Laissez-vous aller. Laissez vous surprendre par tout ce qui arrive, soyez à l'écoute de tous les bruits, tout est nouveau. Ne jouez rien. Il faut seulement recevoir.* » (A2, 70a, p.29). Dans un autre contexte, il aborde le travail du personnage et mentionne : « *Si vous riez, laissez monter le rire. C'est votre personnage qui rit, n'essayez pas de le mimer. Ne le bloquez pas non plus. On le laisse monter. Faut que ce soit vrai.* » (A3, 5, p.14). De plus, il invite les participants à tirer profit des réactions des observateurs pour établir un lien avec le public. Ainsi, pendant l'expérimentation, lorsque les observateurs réagissent, il attire l'attention des exécutants : « *Il y a quelqu'un qui a bougé ici à ma droite. Maintenant il y a quelqu'un qui rit dans le public. On regarde les gens, il y a des gens qui réagissent. Il ne faut pas perdre de vue les réactions du public.* » (A3, 1-9, p.10-13).

Au cours de la réalisation des naissances, afin d'inciter les participants à être à l'écoute et disponibles au public, il introduit des réactions dérangeantes de la part des observateurs. Il peut s'agir de taper des mains, de rire, de crier. Il désire confronter les personnages aux réactions du public pour les inciter à se laisser teinter par ce que cela provoque et en profiter pour établir un lien avec le public. Il incite d'ailleurs les participants à tirer profit de leurs découvertes pour établir un lien avec le public. Il mentionne : « *Lorsqu'on découvre des choses, on donne le masque au public. On vient de tomber sur les fesses et immédiatement, on regarde le public. Il faut que le public puisse voir la découverte dans votre regard* » (A2, 128, p.66). Le regard occupe une place importante dans la démarche pédagogique du formateur. De « *donner le masque au public* » permet de lui offrir la possibilité d'entrevoir les réactions. C'est une manière de partager ses découvertes, de retourner au public ses sentiments, de lui offrir les contrecoups de

l'exploration. À cet égard Antoine justifie l'importance de « *donner le masque au public* » en expliquant :

Au cinéma, si on a une discussion entre deux personnes, la caméra peut venir chercher les réactions de chacun. Alors qu'au théâtre, si on se parle de profil, le public ne perçoit pas nos réactions. C'est pour cela qu'il faut toujours donner le masque au public ou du moins le plus souvent possible. (A2, 10, p.7).

À ce sujet, Antoine attire l'attention des observateurs, pendant l'expérimentation, sur les différences de perception en fonction de la précision du regard :

On le sent, lorsqu'une personne regarde à peu près, puis elle repart. Il s'est rien passé, on n'a pas été touché. De l'autre côté, lorsqu'il y a un vrai regard, que la personne prend le temps de s'arrêter, on sent qu'il y a un vrai échange. » (A2, 130, p.78).

Après chacune des séquences d'expérimentation, Antoine revient sur le travail dans le but de faire comprendre aux participants le lien entre les exercices et les objectifs. Dans ce cas, rappelons que l'objectif pédagogique est de susciter l'écoute et la disponibilité en situation de jeu pour s'adapter aux exigences du contexte scénique. Il s'appuie donc sur des exemples de situations d'exploration ou d'autres tirés de son expérience personnelle pour revenir sur ces notions. À titre d'exemple, il aborde l'exploration d'une participante lors du travail de l'homoérectus et mentionne : « *Julie, lorsqu'elle trouvait quelque chose, toute suite elle nous donnait l'effet qu'elle ressentait. Elle a reçu une gifle et tout de suite elle a réagit puis elle s'est retournée pour nous donner la surprise.* » (A2, 135, p.72). Dans un autre contexte, il revient sur l'expérimentation d'une participante qui a eu de la difficulté à se laisser porter par la proposition, et souligne :

Tu avais une petite idée dans la tête, tu voulais nous raconter ta petite histoire mais le masque n'allait pas dans ce sens là. C'est comme si le trou est rond et que tu essaies de rentrer un cube. À coup de marteau vous allez peut-être réussir, mais ce n'est pas de

cette façon qu'on doit aborder le jeu. Il faut faire confiance aux propositions et se laisser embarquer dedans. » (A3, 12, p.19).

Il illustre cette capacité à se laisser porter par le moment et à se laisser surprendre par les découvertes en établissant un lien avec l'enfance : « *Regardez de petits enfants qui se rencontrent. Ils se regardent, ils s'observent, ils se touchent. Ils se découvrent. Puis ils prennent un jouet et ils essaient des choses ensemble.* » (A2, 134, p.71). Les exemples qu'il fait ressortir servent à rendre concrètes les notions d'écoute et de disponibilité. Chez Antoine, le retour est utilisé non pas pour porter un regard sur l'exploration réalisée par les exécutants, mais plutôt pour pousser plus loin certaines notions et offrir des référents susceptibles de nourrir la compréhension des participants. D'ailleurs, Antoine insiste dans son travail sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises façons de faire, mais qu'il est possible de faire ressortir des expérimentations des pistes de compréhension qui permettent de saisir les notions d'écoute et de disponibilité.

Il a été identifié précédemment qu'Antoine utilise un canevas de la commedia dell'arte à partir duquel, en équipe de deux, les participants sont invités à produire une scène. Une fois conçue cette scène se devait d'être présentée aux autres groupes. Dans ce contexte, le formateur veut amener les participants à transposer les acquis liés à l'écoute et la disponibilité à une situation de représentation de la commedia dell'arte. Cette activité d'apprentissage, réalisée en fin de parcours, sert d'activité synthèse. Cela rejoint la dynamique dans laquelle s'organise la démarche pédagogique du formateur en éducation artistique (voir figure 6.1); un mouvement orienté sur la progression et le réinvestissement des acquis d'un exercice à l'autre, d'une situation d'exploration à une autre.

Le tableau qui suit présente le déploiement de la stratégie pédagogique ainsi qu'une synthèse des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement privilégiées par Antoine pour répondre à

l'objectif pédagogique suivant : susciter l'écoute et la disponibilité en situation de jeu pour s'adapter aux exigences du contexte scénique.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
<p>6.2.2. Développer l'écoute et la disponibilité aux partenaires et au public par le jeu dramatique et le jeu masqué</p>	<p>6.2.2.2. Susciter l'écoute et la disponibilité en situation de jeu pour s'adapter aux exigences du contexte scénique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réagir à des situations de jeu provoquées par le formateur : - ajout d'objets dans l'espace de jeu ; - introduction d'événements scéniques différents (ex : la mort, la pluie ou la rencontre avec l'autre); - modification des paramètres de jeu de l'action scénique (ex : augmenter le temps de réponse aux questions) - introduction de réactions dérangeantes de la part des observateurs (ex : faire du bruit) - transposer les éléments abordés à la présentation d'une scène de la commedia dell'arte. 	<p>Antoine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - explique les avantages du masque homoerectus pour le travail d'écoute et de disponibilité; - délimite un espace de jeu; - divise la classe en groupes d'exécutants et d'observateurs - guide les participants qui improvisent en observant; - suggère des pistes d'actions pour l'exploration; - incite à être à l'écoute et à se laisser porter par ce qui survient dans l'espace de jeu : « <i>se laisser jouer</i> »; - met en garde contre le jeu volontaire, « <i>forcer l'action</i> »; - incite à être à l'écoute de leurs sensations; - invite à prendre le temps de réagir; - incite à tirer profit de leurs découvertes pour établir un lien avec le public; - invite à tirer profit des réactions des observateurs pour établir un lien avec le public.
		<ul style="list-style-type: none"> - Observer ses pairs en situation d'exploration. 	<p>Antoine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - attire l'attention des observateurs, pendant l'exploration, sur les différences de perception en fonction : <ul style="list-style-type: none"> - de la précision des actions; - de la précision du regard; - de l'écoute et de la disponibilité.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
(suite) 6.2.2. Développer l'écoute et la disponibilité aux partenaires et au public par le jeu dramatique et le jeu masqué	(suite) 6.2.2.2. Susciter l'écoute et la disponibilité en situation de jeu pour s'adapter aux exigences du contexte scénique	- Comprendre le lien entre les exercices et les objectifs.	Antoine : - s'appuie sur des exemples de situations d'exploration ou de son expérience personnelle pour; - revenir sur les notions d'écoute et de disponibilité aux partenaires et au public en situation de jeu ; - attirer l'attention sur la différence de perception selon la précision du regard vers le public.

Pour conclure, cette analyse fait ressortir une priorité accordée au travail des **qualités d'interprétation**. La compétence à interpréter, inhérente au concept d'éducation artistique, a été définie au chapitre II par la capacité de l'artiste de cirque à donner vie et sens à une œuvre destinée à la scène. Selon les auteurs (Levac, 2006; Pouliot, 2002; Achard et Neveu 2001; Pavis, 2002), le travail d'interprétation comporte un aspect plus personnel, amenant l'artiste de cirque à éprouver des sensations, des émotions et un désir d'échange, nécessitant l'utilisation de son support émotif afin de se révéler au public et de permettre à celui-ci de percevoir les signes émis par l'interprète. Cela se traduit dans la démarche pédagogique d'Antoine à travers deux visées. La première porte sur le développement du potentiel expressif et rappelle la dimension personnelle, individuelle, sensible de l'individu dans son rapport à lui-même. La seconde visée rejoint plus spécifiquement la dimension du public en situation de jeu en s'attardant au développement de l'écoute et de la disponibilité aux partenaires et au public.

Par ailleurs, dans la démarche d'éducation artistique d'Antoine, certaines pistes de travail peuvent aussi agir comme point de départ pour stimuler la recherche créative, comme par exemple, l'exploration des potentialités corporelles pour la composition de personnage. Par contre,

compte-tenu de son intention générale de situer l'engagement de l'artiste de cirque dans son rapport au public, ses stratégies d'enseignement amènent les participants à entrevoir le potentiel expressif des exercices.

Ceci termine la présentation des stratégies pédagogiques mobilisées par Antoine. Un tableau synthèse de l'ensemble des stratégies pédagogiques du formateur est présenté à l'*Annexe J* à titre informatif.

6.3. Analyse des données relatives à la démarche pédagogique d'Antoine

La section précédente (6.2) présentait l'analyse des données relatives aux stratégies pédagogiques d'Antoine en éducation artistique en cirque. Ce deuxième volet d'analyse porte sur la démarche d'éducation artistique et pose la question suivante : **Quelle est l'intention d'éducation artistique d'Antoine?**

L'intention, telle qu'illustrée à la *figure 6.1*, traverse la démarche pédagogique. Celle-ci est définie par Legendre (1993) telle l'aspiration du formateur, ce qu'il souhaite que les participants retiennent de leur stage de formation. L'intention d'Antoine est intimement liée aux contenus artistiques visés dans le cadre de sa formation. Les visées du formateur porte essentiellement sur le développement des qualités d'interprétation auquel le rapport au public apparaît parfaitement indissociable pour Antoine. Ainsi, son intention, de **situer l'engagement de l'artiste de cirque dans son rapport avec le public**, lie les composantes de la stratégie pédagogique en leur donnant un sens en fonction de la communication avec le public. Antoine établit continuellement un rapprochement avec le public tantôt en démontrant les différences de perception en fonction des choix d'interprétation, tantôt en divisant la classe en groupe d'exécutants et d'observateurs pour permettre de se positionner dans le rôle du public. Il cherche à la fois à faire entrevoir les

possibilités corporelles de communication (à travers les propositions de la première visée) et la nécessité d'un échange, d'un contact avec le public en situation de jeu (à travers les activités d'apprentissage de la seconde visée). Ainsi, l'intention de situer l'engagement de l'artiste de cirque dans son rapport avec le public s'imbrique à la compétence à interpréter et établit un lien entre la dimension plus personnelle et la dimension communicative propres au travail d'interprétation.

6.4. Discussion des résultats liés au style d'enseignement d'Antoine

Les styles d'enseignement se rapportent à la manière dont Antoine aborde les savoirs et les apprenants au cours de la relation d'enseignement. Ils contribuent à donner une couleur aux enseignements réalisés et précisent la nature des comportements du formateur artistique. Cela permet de répondre à la question spécifique suivante : **Quels sont les styles d'enseignement d'Antoine en éducation artistique en cirque?**

Dans la démarche pédagogique d'Antoine, deux styles d'enseignement ont pu être identifiés : *le transmetteur de connaissances* et *le meneur de jeu*. *Le transmetteur de connaissances* est la trame relationnelle du formateur. Il s'agit d'un devoir que le formateur se donne; celui d'offrir un maximum d'outils aux participants. *Le meneur de jeu*, pour sa part, apparaît principalement au cours des exercices d'exploration proposés aux participants. En voici les caractéristiques de manière plus détaillée.

Le transmetteur de connaissances :

Les entretiens réalisés avec Antoine nous ont permis de confirmer nos intuitions quant à la posture que le formateur adopte dans son rapport avec les participants : il est le *transmetteur de connaissances*, celui qui cherche à « faire connaître, à faire passer d'une personne à une autre » (Le Petit Robert, 1993, p.2569). Il est celui qui « met à la disposition de l'apprenant des connaissances dont il avait besoin, parallèlement aux expériences dans lesquelles il se trouvait engagé » (Clouzot et Bloch, 2001, p.113). Cela se traduit dans la démarche pédagogique d'Antoine par les expérimentations et les explications liées au jeu masqué et aux notions concernant le rapport au public.

Par ailleurs, Antoine manifeste, au cours d'un entretien, cet intérêt d'offrir un maximum de contenus aux participants de façon à ce qu'ils puissent, de manière personnelle, les utiliser pour cheminer comme artiste de scène. La formation continue est perçue par le formateur tel un lieu de passage, un court arrêt dans le cheminement des participants pour se ressourcer, acquérir de nouvelles connaissances, de nouveaux outils susceptibles de nourrir leur démarche artistique. Ce qu'il précise en ces mots : « *Moi je me dis qu'ils ont déjà leur trajet, leur carrière et qu'à travers la formation ils viennent chercher des ressourcements, des pistes de travail et de réflexion.* » (E1, 26-30, p.17-19). Il ajoute :

Ce que j'aborde dans mes stages, ce que je dis et ce que je fais avec eux, ce sont des pistes pour les aider à travailler, pour développer leur propre technique de travail par rapport à ce qu'ils cherchent, à ce qu'ils souhaitent faire comme artiste. (E1, 32, p.20).

En formation continue, Antoine considère que chaque participant doit s'approprier les outils proposés et évaluer la manière d'intégrer les expériences de formation à leur propre démarche. Dans cette perspective, Antoine se situe dans un rôle de *transmetteur de connaissances* qui se retrouve sur le chemin des participants, qui offre des méthodes à greffer à leur pratique et susceptibles de nourrir leur façon d'aborder leur art.

Cette perception rejoint Clouzot et Bloch (2001) qui abordent le rôle du *transmetteur de connaissances* en précisant :

Il est le guide de l'apprenant dans le monde de l'information : il ne l'accompagne pas sur le terrain de l'expérience, mais il lui indique des raccourcis, il trie et évalue pour lui l'information, contribuant à accélérer le processus d'apprentissage. (p.113).

Ces auteurs reconnaissent chez le *transmetteur de connaissances* un intérêt à donner des conseils pratiques ou à transmettre des méthodes de recherche. Ils précisent que ce rôle s'axe sur la compréhension et qu'il utilise l'exposé magistral pour expliquer, préciser des concepts. Cela se traduit dans la démarche pédagogique d'Antoine par une prédominance pour les stratégies d'enseignement explicatives et justificatives. Antoine souligne l'importance de la transmission des savoirs en spécifiant :

J'envoie beaucoup de pistes. Je passe vite sur beaucoup de choses en parlant, en expliquant et après les participants peuvent y réfléchir. Ils n'ont peut-être pas le temps d'assimiler l'information durant le stage, mais j'aime mieux donner beaucoup d'informations, beaucoup d'outils et ensuite ils feront leur propre travail (E1, 7, p.6).

Dans le cas d'Antoine, les situations d'exploration sont aussi utilisées pour démontrer des différences de perception chez le spectateur, expliquer des notions, présenter d'autres alternatives aux exercices proposés... D'ailleurs, Antoine soutient que pour lui : « *La majorité des apprentissages, ce n'est pas lors de l'expérimentation, c'est lorsqu'ils regardent les autres. En tant que spectateur, tout devient évident. Cela permet de comprendre les choses.* » (E2, 9, p.14). C'est ce qui l'amène, durant les situations d'exploration, à attirer l'attention des observateurs sur les différences de perception, par exemple. Les situations d'exploration servent d'outils au *transmetteur de connaissances* pour clarifier certaines notions et démontrer la pertinence des concepts qui lui sont chers.

Le meneur de jeu :

Le *meneur de jeu* a la particularité de s'assurer de la logistique et du déroulement du jeu. Il est l'organisateur et celui qui situe les joueurs dans un contexte, dans un lieu, dans une situation dramatique, etc. Le Petit Robert (1993) définit le meneur telle la « personne qui mène, qui conduit » (p.1554). Dans le modèle de styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (1990), le *meneur de jeu* fait référence à un encadrement directif de la part de l'enseignant.

Le rôle de *meneur de jeu*, chez les adeptes du jeu de rôle, est de décrire l'environnement dans lequel se retrouvent les personnages, de situer les joueurs dans un contexte, d'introduire des directions d'exploration et en même temps de s'assurer que les règles du jeu sont respectées. Ces particularités du *meneur de jeu* s'observent, entre-autres, dans le choix des activités d'apprentissage qui introduisent des espaces scéniques différents, des univers particuliers... Il peut aussi provoquer, à certains moments, des situations auxquelles les participants doivent réagir, par exemple, par l'ajout d'objet dans l'espace scénique. D'un autre côté, tel un *meneur de jeu*, il établit des règles. Celles-ci se traduisent par les spécificités des différents masques qu'il introduit ou par la délimitation d'un espace de jeu. D'ailleurs, Antoine différencie explicitement le jeu et la « vraie vie ». Pour le formateur en situation de jeu, « on peut faire tout ce qu'on veut. On peut s'habiller en costume d'époque, on peut se mettre nu, on peut crier... Mais il y a tout de même des règles à suivre. Parce que c'est un jeu! » (A1, 118, p.24).

Par ailleurs, l'utilisation répétée de certaines stratégies d'enseignement s'ajoute aux règles de jeu. Par exemple, la stratégie incitant les participants à être à l'écoute de leurs sensations. Il dit : « laissez-vous jouer », « soyez à l'écoute », « laissez-vous surprendre »... Ces éléments sur lesquels il revient constamment, d'une situation d'apprentissage à une autre, représentent les règles de jeu d'Antoine. Ce

sont les « incontournables » dont il faut tenir compte et se rappeler quelle que soit la situation de jeu.

Cette posture de *meneur de jeu* se révèle aussi dans la formulation des indications. Antoine privilégie l'impératif. Cette caractéristique langagière chez le formateur donne un caractère directif attribuant à Antoine le rôle de celui « qui mène », pour reprendre la définition même du terme meneur. En voici quelques exemples tirés du verbatim des observations : « *Prenez les temps de faire les actions* », « *écoutez bien la musique* », « *laissez vous teintez par ce qui se passe autour de vous* », « *faites confiance à votre partenaire* », « *laissez-vous jouer* », « *ne forcez pas les choses* »...

Il est aussi le meneur de jeu parce qu'il choisit de conserver une certaine distance dans son rapport aux participants en donnant des orientations d'exploration générales qui tiennent compte de la situation mise en place et non des particularités des individus. D'ailleurs, il mentionne, au cours d'un entretien : « *Je me dis qu'en donnant des notes de groupe, si le chapeau te fais, tu le mets, si le chapeau ne te fais pas, tu ne le mets pas. Et si tu ne veux pas le mettre aussi, c'est ton problème.* » (E2, 1-5 p.13-14). Il précise :

Je trouve cela toujours un peu délicat dans ce métier de faire des commentaires personnels parce que notre outil de travail c'est nous-mêmes. Ce n'est pas toujours évident de faire la différence entre la personne et l'artiste, entre le travail et l'individu. Je n'aime pas entrer dans le personnel. (E2, 1-5 p.13-14)

Par ailleurs, durant les situations d'exploration, Antoine donne constamment des indications aux participants. Il les guide pas à pas en dirigeant leur attention sur les essentiels du jeu, sur les éléments à tenir en ligne de compte pour accéder aux objectifs pédagogiques identifiés. Cela ne veut pas dire qu'il ne laisse pas de possibilités aux participants d'explorer et d'expérimenter. Cependant, il a un but qu'il souhaite

atteindre et c'est ce qui l'amène à mettre en lumière les outils susceptibles d'aider les participants à trouver le chemin.

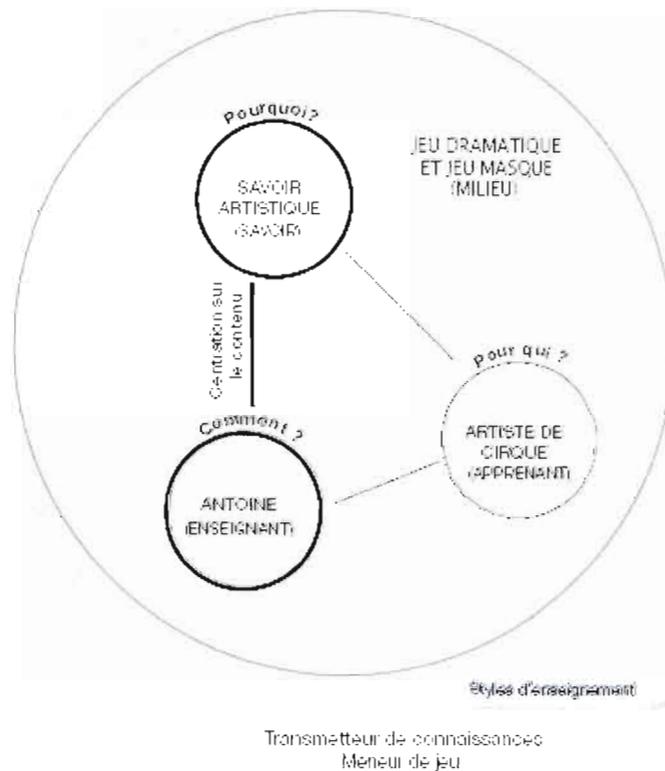
Au cours de l'exploration, le *meneur de jeu* tient un rôle central mais n'hésite pas à laisser le *transmetteur de connaissances* intervenir pour expliquer, démontrer, décrire, ajouter des précisions... Dans sa démarche, Antoine passe de l'un à l'autre, du *transmetteur de connaissances* au *meneur de jeu*, en fonction de l'activité d'apprentissage proposée aux participants.

6.5. Discussion des résultats liés à l'approche pédagogique d'Antoine

L'approche pédagogique tient compte du rôle et de l'importance accordée aux différentes composantes de la situation pédagogique. Elle met en lumière les composantes de la situation pédagogique autour desquelles s'organise la démarche d'éducation artistique du formateur (Legendre, 1993) et révèle la vision éducative qui guide l'organisation de la situation pédagogique d'Antoine. L'analyse et la discussion des résultats fournissent les éléments de réponse à la question spécifique suivante : **Quelle est l'approche pédagogique par Antoine en éducation artistique en cirque?**

Dans la démarche pédagogique d'Antoine, les savoirs et l'axe enseignant-savoir sont prédominants (*voir* figure 6.2).

Figure 6.2
Transposition des concepts pédagogiques à la démarche d'Antoine
en éducation artistique



Voyons comment cela se manifeste dans la démarche d'éducation artistique d'Antoine. Les caractéristiques de l'approche sont soulignées et en *italique*.

La place octroyée aux savoirs artistiques (savoir)

Les styles d'enseignement caractérisent non seulement la manière dont le formateur aborde sa relation avec les participants mais aussi le rapport qu'il entretient avec les savoirs. Les styles *transmetteur de connaissances* et *meneur de jeu* permettent de percevoir une prédominance accordée aux contenus des objectifs pédagogiques plus

qu'aux habiletés à développer. Legendre (1993) spécifie que les objectifs pédagogiques comprennent à la fois l'objectif d'habileté et l'objectif de contenu; le premier portant sur le développement de savoir-agir et le second s'attardant à l'acquisition de connaissances. Les styles d'enseignement privilégiés par Antoine révèlent une prédominance pour les contenus et confirment la place occupée par la composante savoir. Cette importance accordée aux savoirs fait écho au paradigme centré sur l'enseignement qui situe les préoccupations de l'enseignant sur les contenus à enseigner.

La priorité accordée à l'axe enseignant-savoir

La vision d'Antoine concernant la formation continue nous a permis d'identifier que le formateur s'attribue le devoir de donner des outils de travail et de réflexion aux participants pour nourrir leur pratique artistique. Dans cette perspective, il rejoint le paradigme centré sur l'enseignement et sur les contenus. Tel que le précise Langevin et Bruneau (2000), cela ne signifie pas qu'il ne s'intéresse pas au cheminement des participants, cela veut simplement dire qu'il s'y intéresse à travers des préoccupations de contenus à traverser. Il est d'ailleurs très généreux et n'hésite pas à présenter des alternatives aux exercices proposés, à multiplier les exemples pour favoriser la compréhension, à attirer l'attention des observateurs lors des situations d'exploration pour les aider à percevoir les choses... Ce désir d'aider les participants à faire évoluer leur art et leurs réflexions, Antoine l'exprime en exposant un maximum de connaissances. Dans sa démarche, Antoine ne mise pas sur l'expérience qu'ils sont en train de vivre à l'intérieur de la formation, mais plutôt sur ce qu'ils peuvent retirer des éléments de contenu afin de les transposer, par eux-mêmes, dans leur propre démarche. Il y a donc peu d'échanges et de prises de parole de la part des participants. En s'imposant comme acteur principal des situations d'apprentissage et en misant sur les savoirs à transmettre, Antoine rejoint la posture de maître expert reconnue dans la culture pédagogique centrée sur les contenus.

Cette particularité de miser sur les savoirs et de donner à l'enseignant le rôle d'acteur principal dans la situation pédagogique nous permet de mettre en relief l'axe enseignant-savoir de la situation pédagogique. Cela révèle que la démarche pédagogique d'Antoine en éducation artistique est portée par une **approche mécaniste**. Legendre (1993) la définit telle :

Une approche de l'enseignement qui se caractérise essentiellement par une transmission de connaissances et de valeurs prédéterminées, transmission qui est assurée par la présence d'une enseignante ou d'un enseignant qui joue alors un rôle de premier plan (p.87).

En résumé, l'identification de l'approche mécaniste pour définir la vision guidant l'organisation de la situation pédagogique chez Antoine se révèle à travers les styles d'enseignement caractérisant la personnalité du formateur dans son rapport avec les participants. Les styles *transmetteur de connaissances* et *meneur de jeu* utilisés nous amènent à percevoir l'importance accordée à la composante savoir et à définir le rôle du formateur artistique de la manière dont Legendre (1993) l'aborde dans la définition de l'approche mécaniste, c'est-à-dire comme acteur principal de la situation pédagogique. En privilégiant l'axe enseignant-savoir, Antoine rejoint le courant behavioriste qui centre, tout comme l'aborde le modèle de Rezeau (2001), l'activité de l'enseignant sur les contenus (voir figure 6.2).

Pour conclure le chapitre VI, nous présentons un bref résumé des pratiques d'Antoine en éducation artistique. Antoine cherche à donner un maximum d'informations. Il explique des concepts, commente les exercices, démontre leur intérêt... Antoine privilégie la quantité d'outils, de contenus communiqués aux participants à l'expérience vécue en situation de formation. Les expérimentations sont au service des contenus qu'il veut transmettre. Il établit ainsi constamment un lien entre la théorie et la pratique en utilisant les situations d'expérimentation pour faciliter la compréhension des concepts abordés.

Il encourage la prise de notes puis il mise sur la multiplication des exemples d'exercices à réaliser et des exemples illustrant les concepts. Son but est essentiellement de fournir un maximum d'outils de travail susceptibles de renforcer la communication avec le public. Il mise donc sur la transmission de connaissances.

Ceci termine l'analyse et la discussion portant sur les démarches d'éducation artistique de Philippe (chapitre IV), Johanna (chapitre V) et Antoine (chapitre VI). Au terme de ces chapitres, il ne nous reste plus qu'à conclure cette étude.

CONCLUSION

De la question de recherche à la conclusion

Il existe très peu d'informations traitant de la formation des artistes de cirque et des pratiques d'enseignement en cirque. Certains ouvrages abordent les techniques de jonglerie ou d'acrobatie au sol. Cependant, la documentation sur les arts du cirque ne dispose pas d'outils de référence portant sur les pratiques d'éducation artistique en cirque qui puissent accompagner les formateurs artistiques dans le développement de leur démarche. La question de recherche et l'identification du but de cette étude ont donc été élaborées à partir de ce constat. La réalisation de ce projet de maîtrise visait essentiellement à documenter les pratiques d'éducation artistique, à défricher ce champ de connaissances afin de proposer des assises dans le domaine des arts du cirque et de l'éducation artistique.

Le but de l'étude était de décrire les pratiques d'éducation artistique de formateurs intervenant dans le milieu du cirque afin d'en saisir la démarche pédagogique et de faire l'inventaire des stratégies pédagogiques utilisées par ces derniers. L'étude de pratique a été privilégiée puisqu'elle reconnaît les champs de pratique comme objet de recherche et point d'ancrage pour réfléchir à un phénomène, à une situation, à une réalité (Altet et Mosconi, 2001; Bruneau et Burns, 2007a). Compte-tenu de l'absence d'études et de documentation sur le sujet, il paraissait pertinent de se concentrer sur la réalité singulière de trois sujets afin d'approfondir leur démarche pédagogique. L'investigation des pratiques d'éducation artistique en cirque visait essentiellement à enrichir ce champ de pratiques et à offrir des bases de connaissances pour le domaine des arts du cirque.

La problématique, au chapitre I, a permis de situer les réalités pédagogiques passées et actuelles dans le domaine des arts du cirque et de saisir l'importance accordée au développement du sens artistique dans la formation de l'artiste de cirque contemporain. Pour développer les compétences à créer et à interpréter, inhérentes au concept d'éducation artistique, le milieu du cirque fait appel à des formateurs artistiques. Puisque nous ne savons pas comment ces derniers s'y prennent pour éduquer à la créativité et à l'interprétation, nous avons formulé notre question générale de recherche comme suit : Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs dans leur démarche d'éducation artistique auprès d'artistes de cirque?

Le cadre de références au chapitre II a été élaboré pour répondre à cette question de recherche et établir les balises de l'analyse des données et de la discussion des résultats. Cinq grands thèmes ont été documentés : l'éducation artistique, les stratégies pédagogiques, la démarche pédagogique, les styles d'enseignement et l'approche pédagogique. Ces derniers ont mené à l'élaboration de trois questions spécifiques permettant de porter un regard sur différents éléments colorant la démarche d'éducation artistique des formateurs. Ces questions sont les suivantes : 1) Quelle est l'intention d'éducation artistique des formateurs en cirque? 2) Quels sont les styles d'enseignement des formateurs en éducation artistique en cirque? 3) Quelle est l'approche pédagogique des formateurs en éducation artistique en cirque?

L'analyse des données et la discussion des résultats a permis de porter un regard sur la démarche des formateurs à l'étude en s'appuyant sur les questions de recherche. Voici les principaux résultats qui en sont ressortis...

Dans sa démarche, Philippe s'attarde à la fois au travail des qualités créatives et d'interprétation propres à la définition de

l'interprète-créateur. Ces deux visées sont indissociables de l'intention générale de former un artiste de cirque responsable et autonome; intention qui traverse la démarche du formateur en éducation artistique. Par ailleurs, dans la relation qu'il établit avec les participants, Philippe oscille entre quatre différents styles d'enseignement : *le guide*, *le répétiteur*, *la personne ressource* et *l'enseignant explicite*. L'enseignant explicite est prédominant puisque, tout comme l'intention, il représente l'axe central autour desquels s'articulent les trois autres styles d'enseignement. L'intention et les styles d'enseignement sont particulièrement révélateurs de l'approche de Philippe. Ce dernier opte pour une approche par approfondissement des connaissances qui rejoint les conceptions constructivistes et socioconstructivistes dans lesquelles l'activité de l'enseignant est centrée sur les apprentissages réalisés par les artistes-participants.

Johanna, de son côté, organise sa formation autour de la compétence à créer. Ses trois visées misent sur cette compétence et évoluent autour de l'intention de former un praticien réflexif. Dans sa démarche, Johanna aborde sa relation avec les participants à travers deux styles d'enseignement qui se complètent, s'emboîtent : *l'éveilleur* et *le confident*. Le déploiement de la démarche pédagogique de Johanna amène à entrevoir l'importance accordée à l'apprenant et à son développement à travers des situations pédagogiques significatives mises en place par la formatrice. Son approche holistique fait écho aux conceptions humanistes centrées sur l'apprenant et sur le développement global de la personne. Philippe et Johanna se rejoignent de par l'importance accordée au rôle actif de l'artiste de cirque dans ses apprentissages. Cette vision éducative est liée au paradigme centré sur l'apprentissage et l'apprenant.

La démarche d'éducation artistique d'Antoine porte, pour sa part, sur le développement des qualités d'interprétation qui est intimement lié et animé par son intention de situer l'artiste de cirque dans son rapport

avec le public. Pour ce faire, il privilégie deux styles d'enseignement : *le transmetteur de connaissances* et *le meneur de jeu*. Cela contribue à ancrer sa pratique dans une approche mécaniste qui, contrairement à Philippe et Johanna, rejoint les préoccupations du paradigme éducationnel centré sur les contenus ou sur la transmission des connaissances.

Par ailleurs, la différence des contextes de formation des trois formateurs à l'étude a soulevé un questionnement récurrent au cours de la collecte de données qui s'est poursuivi lors de l'analyse et de la discussion des résultats. Ce questionnement s'est manifesté de diverses manières : Comment Philippe aurait-il abordé la formation de Johanna axée sur le travail créatif? Qu'aurait été la démarche d'éducation artistique d'Antoine s'il s'était retrouvé dans un contexte de réalisation d'une production artistique tel que Philippe l'a été? Comment se serait déroulée la formation d'Antoine, utilisant le masque comme outil de travail, si Johanna, avec son approche holistique, avait pris en charge cette formation?

Bien qu'il nous soit impossible de répondre à ces interrogations, nous pouvons supposer, si l'on se réfère aux propos de Langevin et Bruneau (2000), que les formateurs adopteraient, possiblement, une approche similaire dans un autre contexte de formation. Ces auteures soutiennent :

Changer de paradigme équivaut à un changement d'attitude, à une nouvelle façon d'aborder la fonction de professeur et de concevoir le rapport existant dans la relation enseignement/apprentissage. Changer de paradigme ne signifie donc pas maquiller des pratiques pour les rendre plus 'à la mode' mais vivre sa tâche de professeur d'une manière particulière. (p.21).

Dans cette perspective, l'identification de l'approche pédagogique des formateurs artistiques et le rapprochement possible avec un

paradigme éducationnel (que l'on peut faire ressortir à partir des stratégies pédagogiques, de l'intention et des styles d'enseignement), informent sur les caractéristiques stables, les valeurs éducationnelles qui accompagnent les formateurs dans leurs différents contextes d'intervention. Une phrase particulièrement évocatrice de Johanna appuie cet ancrage à une culture pédagogique bien définie alors qu'elle explique le type de relation qu'elle entretient avec les participants : « *Je ne me sentais pas comme un Professeur. Je ne sentais pas de décalage entre eux et moi. Et aussi, je n'arriverais pas à faire autrement. Je pense que c'est spontané chez-moi* » (E2, 39, p.14). Nous pouvons donc présumer que Johanna, par exemple, adopterait une approche holistique et ce, peu importe le contexte de formation.

La recension des stratégies pédagogiques, l'identification des intentions d'éducation artistique, la description des styles d'enseignement et l'approche pédagogique ont permis de faire ressortir l'existence de multiples façons d'aborder l'éducation artistique en cirque.

Quelques conclusions qui se veulent des pistes de réflexion et d'action

Au terme de cette recherche, il apparaît particulièrement pertinent de faire un bilan, de s'interroger sur les conclusions que l'on peut tirer de cette étude, mais surtout de faire valoir les différentes possibilités de lecture et d'utilisation de cet ouvrage.

Tout d'abord, cette étude a été menée auprès de trois formateurs artistiques dans le but de nourrir les discours sur les pratiques d'éducation artistique. L'observation participante et l'entrevue semi-dirigée ont été les outils de collecte de données privilégiées pour rendre explicites la démarche des formateurs à l'étude. Perrenoud (2001) soutient que d'interroger les formateurs sur leur pratique soulève, consciemment ou inconsciemment, des réflexions personnelles. Ils sont alors amenés à porter un regard sur leurs schèmes d'actions et leur

manière d'agir, à s'interroger sur le « pourquoi » de leurs choix pédagogiques et de leurs actions en cours d'enseignements. Les propos de Philippe, au cours d'un entretien, confirment l'effet réflexif de cette étude de pratique :

J'ai trouvé cela très intéressant de parler de ma pratique. J'ai réalisé en parlant avec toi, ce qui est important pour moi, comme créateur et ce qui est important, selon moi, qu'un artiste sur scène possède. C'est vraiment agréable de m'entendre parler de cela! (E2, 28, p.16).

Cette citation confirme nos intuitions de chercheur, quant aux effets de la participation des formateurs artistiques à cette démarche de recherche. Le fait de devoir formuler leurs savoirs intuitifs peut contribuer à augmenter la part consciente de leurs interventions, à mettre en lumière les « essentiels » à aborder dans leur démarche d'éducation artistique et à remettre en question la cohérence de leurs choix pédagogiques.

Cette étude de pratique établit un lien entre les savoirs implicites tirés de la pratique, et la théorie, qui permet de décrire, nommer et expliquer ces savoirs en fonction de situations vécus par les formateurs et abordés, par ces derniers, au cours d'entretiens. Bruneau et Burns (2007b), chercheuses s'intéressant à la pratique réflexive dans le domaine de la recherche en art, soulignent que :

les pratiques singulières de praticiens permettent d'inventer un nouveau langage plus explicite sur le savoir des praticiens. Ce savoir, une fois conceptualisé et formalisé dans un discours structurant rejoindra un plus grand nombre de praticiens, de formateurs et de chercheurs en art. L'articulation du savoir du praticien en discours explicite permet en plus de décrire et de mieux comprendre la complexité d'une pratique, de fournir des cas types (p.158).

Ainsi, la description de la démarche pédagogique des formateurs à l'étude peut non seulement nourrir les questionnements de ces derniers, mais également alimenter la réflexion d'autres formateurs. Elle offre des référents susceptibles d'aider des praticiens à poser un regard sur leurs façons de faire, à les comparer, à les évaluer en fonction des « cas types » présentés. Dans cette perspective, le parcours des chapitres d'analyse des données et de discussion des résultats a le potentiel de soulever différents questionnements chez les praticiens. Ces questionnements pourraient, par exemple, s'exprimer de cette façon : *Quelle est mon intention d'éducation artistique? Quels sont mes styles d'enseignement?* Également, en prenant connaissance des particularités de la pratique de Philippe, Johanna et Antoine, un formateur pourrait arriver à différentes prises de conscience telle que : *Mon approche s'apparente à celle mécaniste d'Antoine. Je me reconnais dans le style d'enseignement guide de Philippe. Il pourrait être intéressant d'ajouter à ma démarche l'aspect réflexif propre à la démarche de Johanna.*

L'élément central de cette recherche réside dans le lien qu'elle permet d'établir entre la théorie et la pratique. Les outils de références élaborés au chapitre II se sont avérés déterminants pour lire les données recueillies et discourir des pratiques d'éducation artistique de Philippe, Johanna et Antoine. À elles seules, les références théoriques peuvent sembler complexes et difficiles à appliquer. Leur transposition à la démarche des formateurs artistiques approfondit le discours sur les pratiques d'enseignement en cirque et ouvre des pistes de compréhension concrètes sur les pratiques d'éducation artistique.

Les cinq grands thèmes pédagogiques abordés dans le cadre de références (l'éducation artistique, la stratégie pédagogique, la démarche pédagogique, les styles d'enseignement, l'approche pédagogique) et transposés à la démarche d'éducation artistique des formateurs observés, peuvent donc servir de point de repères, de point de comparaison ou même de source d'inspiration pour d'autres formateurs artistiques. Les

résultats abordés dans les chapitres d'analyse et de discussion (chapitre IV, V et VI) offrent des pistes de travail susceptibles d'inspirer des responsables de programmes ou des praticiens indépendants dans l'élaboration d'une démarche d'éducation artistique et le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques. Les questions de recherche ainsi que les références théoriques liées à cette étude (tous deux liés aux grands thèmes soulevés précédemment), peuvent également servir d'outils à un formateur, pour réfléchir à sa pratique et élaborer une démarche d'éducation artistique. Cette réflexion portée sur la pratique permet aux praticiens de lier leurs choix pédagogiques à leurs conceptions éducatives et à leurs préoccupations d'enseignement.

L'identification de l'intention poursuivie par le formateur peut avoir des effets positifs sur la cohérence des choix pédagogiques. Cette dernière représente le fil conducteur sur lequel se greffent les visées et les autres composantes de la stratégie pédagogique. Même inconsciemment, tout formateur a une intention. Cette dernière trace une ligne directrice, donne l'orientation qui permettra de garder le cap, tout au long des réflexions sur la pratique, sur le but ultime poursuivi par le formateur. De s'interroger sur son intention peut amener à repenser ou à soutenir ses choix pédagogiques de façon à assurer une concordance entre ce que le formateur souhaite développer chez les artistes de cirque et les actions posées dans la pratique.

La structure des tableaux d'analyse reliant les composantes de la stratégie pédagogique est une grille de lecture « pratique » particulièrement utile pour soutenir la réflexion sur les pratiques. En tentant de remplir le tableau, le futur lecteur ou le formateur sera amené à identifier ses propres stratégies d'enseignement qu'il mobilise, les activités d'apprentissage qu'il privilégie ainsi que les visées et les objectifs pédagogiques qu'il poursuit dans sa démarche d'éducation artistique. À partir de là, il lui sera possible de s'interroger sur la pertinence de ses choix et de s'ajuster à la lumière des informations recueillies. Cette même

structure peut servir à l'élaboration d'une démarche pédagogique. Dans ce dernier cas, différentes questions pourront être soulevées par les praticiens : *Quelles sont les visées et les objectifs pédagogiques que je veux atteindre? Quelles sont les activités d'apprentissage qui me permettraient d'y répondre? Quelles sont les stratégies d'enseignement qui m'apparaissent les plus adéquates dans ces différents contextes?* Le fait de s'interroger sur chacune des composantes de la stratégie pédagogique, tant pour réfléchir à sa pratique que pour élaborer une démarche, permet d'établir une plus grande cohérence dans la démarche et l'adéquation des choix pédagogiques.

À cet égard, les styles d'enseignement sont particulièrement utiles. En effet, les démarches pédagogiques des formateurs artistiques à l'étude nous permettent de faire ressortir que, malgré des recoupements possibles au plan des stratégies d'enseignement, les formateurs s'inscrivent dans des approches pédagogiques différentes. Les styles d'enseignement viennent colorer la relation entretenue avec les participants et permettent de faire ressortir la place accordée à l'apprenant et au savoir dans la situation pédagogique. De ce point de vue, l'identification des styles d'enseignement permet au formateur de réfléchir sur son approche et d'en faire ressortir les caractéristiques prédominantes. À partir de là, il lui est possible d'établir si les styles privilégiés permettent de rejoindre sa vision éducative et ses aspirations. Pour le formateur désireux de formuler une démarche pédagogique, le processus peut être appliqué à l'inverse. Après avoir déterminé les composantes de la situation pédagogique sur lesquels il veut miser, il lui sera possible de définir les styles d'enseignement qui lui semblent les plus représentatifs de sa conception éducative.

Les grands thèmes liés aux questions de recherche abordées dans cette étude peuvent donc permettre d'expliquer, de justifier, de mettre en mots et de donner un sens à une démarche d'éducation artistique menée par un formateur indépendant ou encore par une école de formation.

D'un côté, l'analyse des données et la discussion des résultats portant sur la démarche de Philippe, Johanna et Antoine permettent de dresser un portrait de pratiques en éducation artistique. D'un autre côté, les conclusions que l'on tire apportent des outils de travail pédagogique qui peuvent être particulièrement utiles pour accompagner les formateurs artistiques (ou tout autre formateur) tant dans leurs réflexions que dans la construction de leur démarche.

Cette étude permet donc d'établir un pont entre la théorie et la pratique. Les outils disponibles dans cet ouvrage permettent de soutenir la réflexion sur la pratique et peuvent donc permettre d'augmenter la part consciente des pratiques pédagogiques chez les formateurs. Sans nier la part intuitive de l'enseignement, la pratique réflexive permet au formateur de prendre conscience de ses habitudes d'enseignement et de remettre en question certaines façons de faire dans le but d'améliorer sa pratique et d'assurer la cohérence entre les buts éducationnels, les activités d'apprentissage proposées et les actions posées (Perrenoud, 2001).

Des pistes de recherche pour le futur

En terminant, nous proposons quelques pistes de recherche qui pourraient contribuer à alimenter les projets de recherche d'autres chercheurs. Voici quelques réflexions qui ont émergé au cours de cette étude et qui n'ont pu être abordées...

Un des sujets qui pourrait se montrer particulièrement utile au domaine du cirque serait de déterminer les « essentiels » propres à une définition de l'éducation artistique en cirque en interrogeant, par exemple, des professionnels du milieu sur leurs conceptions de l'éducation artistique.

Il pourrait aussi être pertinent de reprendre le cadre de références et la méthodologie de cette étude avec trois autres sujets afin de multiplier le nombre d'exemples présentant la démarche d'éducation artistique de formateur en cirque. Il serait également intéressant de réaliser le même type de recherche que celle abordée dans cet ouvrage, mais en ayant un échantillon homogène de par leur appartenance à un établissement d'enseignement commun. Par exemple, étudier la démarche d'éducation artistique de formateurs qui interviennent à l'École Nationale de Cirque de Montréal avec des objectifs pédagogiques communs. Une autre piste de recherche serait de faire une étude évaluative des pratiques en questionnant l'adéquation entre ce que le formateur dit faire et ce qu'il fait réellement.

Finalement, cette étude porte sur les pratiques enseignantes. Elle ne nous permettait donc pas d'aborder la façon dont les artistes-participants recevaient et s'appropriaient les savoirs. Cependant, il pourrait être intéressant de se pencher sur l'apprenant dans une recherche future. Cela permettrait de présenter une toute autre facette de l'éducation artistique. Le chercheur pourrait, par exemple, se centrer sur la manière dont les apprenants perçoivent les actes pédagogiques du formateur ou encore leur manière de s'approprier et de transférer les savoirs enseignés à leur pratique artistique. Dans un même ordre d'idée, une comparaison entre les buts du formateur (ce qu'il veut développer) et la perception des apprenants (ce qu'ils ont l'impression d'avoir appris) pourrait être envisagée.

Nous nous arrêtons ici... Ce ne sont que quelques pistes, quelques idées lancées sur papier qui peuvent avoir le mérite de guider d'autres chercheurs intéressés à la formation dans le domaine du cirque pour l'élaboration de leur projet de recherche.

La recherche : une expérience des plus enrichissantes

D'un point de vue personnel, cette démarche de recherche s'est révélée un réel processus de création. Tout comme le processus itératif de la dynamique de création de Gosselin et al. (1998), la démarche de recherche a nécessité de multiples allers-retours. Pendant des mois, voire quelques années, j'ai jonglé avec une multitude de concepts et de données brutes afin de les structurer, de les mettre dans des cases pour en arriver, au terme de ce processus, à cet ouvrage. Tout comme l'interprète d'une œuvre chorégraphique, le processus de recherche nécessitait de préciser ma pensée, d'affiner ma réflexion, de peaufiner et retravailler la matière pour la rendre perceptible pour un lecteur. Je passais d'un chapitre à l'autre, revenais aux données recueillies sur le terrain, parcourais les ouvrages de références... L'une des plus longues aventures, mais aussi l'une des plus belles qu'il m'ait été donné de vivre.

ANNEXE B

GUIDE D'ENTRETIEN 1

A : La vision globale de l'enseignement artistique en cirque

- 1) Pour commencer, j'aimerais que tu me parles brièvement de tes expériences artistiques et professionnelles qui selon toi ont influencé de façon plus significative ton travail de formation ou tes interventions artistiques.
- 2) Qu'est-ce, pour toi, que l'éducation artistique ou la formation artistique?
- 3) Qu'est-ce qui selon toi caractérise l'intervention auprès d'artistes de cirque?
 - a. Quelles sont les particularités que tu observes dans le travail avec les artistes de cirque?
 - b. Quels sont les éléments que tu crois essentiels de travailler pour développer les qualités artistiques chez les artistes de cirque?

Étape 2 : La façon d'aborder les objectifs

- 4) Peux-tu expliquer ton travail et l'approche que tu préconises dans le cadre précis de cette formation?
 - a. Quels sont les objectifs poursuivis ?
 - b. Comment abordes-tu ces objectifs?
- 5) Comment t'y prends-tu pour stimuler le développement des qualités artistiques chez les participants (potentiel créatif, expressivité, communicabilité, intentionnalité, etc.)?
 - a. Quel est, selon toi, le comportement à adopter pour amener une personne à s'engager dans son propre processus de création?

- b. Quels sont les conseils ou les stratégies que tu mets en œuvre pour favoriser la créativité? Et pourquoi choisir ceux-là ?
- c. Comment t'y prends-tu pour amener l'artiste à dépasser la technique et favoriser les qualités expressives?
- d. Comment t'y prends-tu pour amener l'artiste à prendre position ou à prendre des décisions en regard de sa démarche artistique?
- e. Quelles interventions fais-tu auprès de l'artiste pour l'amener à réfléchir sur sa démarche ?
- f. Comment t'y prends-tu pour amener l'artiste à mieux se connaître au plan artistique?
- g. Quelles actions ou interventions utilises-tu pour amener l'étudiant à développer ses qualités expressives ou d'interprétation?

Étape 3 : La planification et l'organisation de la séance

- 6) Comment prépares-tu tes interventions ?
 - a. Quelle est la part structurée et la part spontanée dans ton travail?
- 7) Peux-tu faire le récit d'une intervention? Ce qui se passe en amont et les différentes étapes sur le terrain (déroulement général : début, milieu, fin)
 - a. Comment se font les liens entre les séances?
- 8) Que considères-tu que ton travail peut apporter au cheminement personnel et/ou professionnel de la personne en formation?
 - a. Que crois-tu transmettre par tes interventions?
 - b. Qu'est-ce qui, selon toi, est important que les artistes retiennent de tes interventions?

ANNEXE C

GUIDE D'ENTRETIEN 2¹⁶

PHILIPPE

A : Retour sur la formation dispensée et quelques précisions.

Les objectifs...

Lors de notre premier entretien, nous avons surtout parlé de ton travail avec le cirque Picasso. J'aimerais revenir sur certains éléments...

- 1) D'abord, quelle est selon toi la différence au plan du développement des qualités artistiques, entre le travail que tu as à faire avec les artistes du Cirque Picasso et ceux du Projet Bon Voisin?
- 2) Dans les exemples que tu m'as donnés de tes interventions au Cirque Picasso, tu me parlais du travail que tu devais faire pour changer les habitudes et les attitudes de ces athlètes. Est-ce que tu dirais la même chose dans le contexte du Projet Bon Voisin?
- 3) Lors d'une discussion, tu m'as mentionné que Martin allait avoir **toute une formation** en quittant l'École de Cirque de Verdun. J'aimerais que tu élabores à ce sujet.
- 4) Dans le cadre précis du Projet Écureuil, que veux-tu que ces jeunes artistes apprennent ?

Le contenu

- 5) Selon toi, qu'est-ce qu'un artiste de cirque devrait connaître au plan artistique?
- 6) Lors de ma première observation, tu as fait un exercice avec les regards. J'aimerais savoir ce qui t'a amené à sortir de la mise en scène et faire cet exercice ?

¹⁶ Par souci de confidentialité, toutes références pouvant permettre de reconnaître le lieu formation, l'organisme et le formateur, ont été modifiées.

Les apprentissages visés

- 7) Décris-moi ce qu'est pour toi un artiste de cirque accompli au plan créatif.
- 8) Quels sont, dans ces éléments, ceux que tu crois développer dans le cadre précis du Projet Bon Voisin?
- 9) Quelles sont les attitudes artistiques que possèdent les artistes du Projet Bon Voisin que les artistes du Cirque Picasso ne possèdent pas?

La façon de faire

- 10) Avec les artistes du Cirque Picasso, tu parlais d'une certaine rigidité, d'une approche s'apparentant à celle de leur coach « tu vas faire ça », « t'es capable de le faire, tu vas le faire », « tu vas placer ton pied ici, ta main ici, etc ». Qu'est-ce que tu crois qui diffère dans ton approche avec les artistes du Projet Bon Voisin?
- 11) On a déjà discuté ensemble du travail avec Julien et Mariane. Peux-tu me parler de l'approche et des intentions d'apprentissage que tu avais pour chacun ?

B : Clarifier certaines stratégies pédagogiques utilisées.

Pour les 4 prochaines questions, j'aimerais que tu m'expliques l'intention que tu avais et que tu me précises ce que cette façon de faire apporte aux participants.

- 12) J'ai remarqué qu'il y avait une part importante d'indications techniques dans ton travail (le nombre de pas pour arriver quelque part, les placements de mains, etc).
- 13) Avec le Projet Bon Voisin, tu laisses souvent les artistes travailler seuls avant d'intervenir. Tu leur dis aussi régulièrement que c'est à eux ou entre-eux, de trouver certaines façons de faire.
- 14) J'ai remarqué que tu expliquais souvent des notions telles que le focus, le dosage, etc.
- 15) J'ai observé que tu essayais parfois des mouvements ou des séquences de numéro, comme par exemple la glissade à 2 sur les chaises.
- 16) Que penses-tu que la démonstration apporte aux gens qui apprennent ?

C : Pousser plus loin la réflexion sur certains éléments

- 17) Est-ce que tu te sens parfois limité dans tes interventions par l'utilisation de la langue française ? Est-ce que tu as l'impression que tu intervies différemment lorsque tu parles en anglais ?
- 18) Est-ce que tu aimerais ajouter certaines choses ?

JOHANNA

A : Retour sur la formation dispensée et quelques précisions.

Les objectifs...

- 1) Premièrement, j'aimerais que tu me parles de tes impressions vis-à-vis la formation réalisée. Quels ont été pour toi les défis ?
- 2) Quelles sont pour toi les différences au plan des objectifs d'apprentissage, si tu te trouves dans un contexte de formation continue ou de formation professionnelle, tel que l'École Nationale de Cirque ?

Le contenu

- 3) Lors du premier entretien, tu m'as mentionné avoir une banque d'exercices dans laquelle tu pigerais au cours de la formation. Comment s'est fait le choix des exercices ?
- 4) Qu'est-ce qui motive pour toi le choix d'un exercice individuel, de groupe, d'une improvisation ou encore d'une séquence à créer ?
- 5) Selon toi, qu'est-ce qu'un artiste de cirque devrait connaître au plan artistique ?

Les apprentissages visés

- 6) Décris-moi ce qu'est pour toi un artiste de cirque accompli au plan créatif.
- 7) Sur quelle facette crois-tu travailler dans le cadre de ta formation ?
- 8) Quels outils crois-tu fournir pour leur permettre de transférer les apprentissages dans leur pratique personnelle ?

La façon de faire

- 9) Si tu avais à redonner la formation, est-ce qu'il y a certaines choses, **dans ton intervention**, que tu modifierais?

B : Clarifier certaines stratégies pédagogiques utilisées.

Pour les 10 prochaines questions, j'aimerais que tu m'expliques l'intention que tu avais et que tu me précises ce que cette façon de faire apporte aux participants.

- 10) J'ai remarqué que tu rassemblais toujours les gens en petits groupes.
- 11) Tu utilises presque toujours un support musical.
- 12) Tu es revenue à plusieurs reprises avec des exercices de « danse contact ».
- 13) Dans plusieurs exercices tu demandais à une personne de suivre l'autre personne, ou de prendre l'énergie de l'autre personne.
- 14) J'ai observé que lors des improvisations, tu intervenais très peu.
- 15) Après une improvisation, tu donnais souvent un exemple d'une situation où, avec la même improvisation, il s'était produit complètement autre chose.
- 16) Tu abordes souvent les retours sur un exercice à la fois de façon générale et de façon plus personnelle sur le travail d'une personne.
- 17) Tu demandes à la fois aux participants et aux observateurs de donner leurs impressions sur les exercices.
- 18) Tu utilises beaucoup les images dans ton travail. Autant dans les exercices que tu proposes que dans ta façon de t'exprimer et d'expliquer les choses.
- 19) Tu partageais souvent tes expériences de création ou d'improvisation. Tu te sentais très à l'aise de parler avec les gens d'aspects plus personnels.

C : Autres questions

- 20) Pour quelle raison donnes-tu des devoirs?
- 21) J'ai observé que tu prenais parfois des notes. Quel genre de notes prends-tu durant la formation?
- 22) Comme c'était la première fois que tu faisais ce genre de formation en français, je me demandais si tu t'étais senti limitée ou si tu as l'impression d'avoir dû ajuster ton approche.
- 23) Est-ce que tu aimerais ajouter certaines choses?

ANTOINE**A : Retour sur la formation dispensée et quelques précisions.****Les objectifs...**

Lors de notre premier entretien, nous avons surtout parlé de ton travail en théâtre. J'aimerais revenir sur certains éléments...

- 1) D'abord, quelles sont, pour toi, les différences au plan des objectifs d'apprentissage, si tu te trouves dans un contexte de formation continue ou de formation professionnelle, tels que l'école nationale ou le Conservatoire?
- 2) Quels sont, selon toi, les apprentissages que font les étudiants lorsque tu mets en scène une pièce dans un contexte de formation professionnelle?

J'aimerais maintenant qu'on parle de ton expérience avec des artistes de cirque...

- 3) Quelles sont, selon toi, les différences quant aux objectifs d'apprentissage lorsque tu intervies avec des circassiens et avec des comédiens?
- 4) Dans le cadre précis de la formation continue, est-ce que tu as dû revoir tes objectifs pour t'adapter à la réalité des circassiens?

Le contenu

- 5) Selon toi, qu'est-ce qu'un artiste de cirque devrait connaître au plan artistique?

- 6) Tu m'as mentionné lors de notre premier entretien, qu'avec la durée écourtée du stage il te faudrait faire des choix dans les contenus à aborder. Qu'est-ce qui a motivé ces choix de contenu?
- 7) J'ai remarqué que tu utilisais des notes personnelles durant la formation. Généralement, que contiennent ces notes et comment les utilises-tu?

Les apprentissages visés

- 8) Décris-moi ce qu'est pour toi un artiste de cirque accompli au plan créatif.
- 9) Quelles sont parmi ces compétences celles sur lesquelles tu crois avoir travaillé dans le cadre de ta formation?

La façon de faire

- 10) Si tu avais à redonner la formation, est-ce qu'il y a certaines choses, **dans ton intervention**, que tu modifierais?

B : Clarifier certaines stratégies pédagogiques utilisées.

Pour les 7 prochaines questions, j'aimerais que tu m'expliques l'intention que tu avais et que tu me précises ce que cette façon de faire apporte aux participants.

- 11) J'ai remarqué qu'avant le début d'un exercice, tu reformulais à plusieurs reprises une même consigne.
- 12) Dans tes interventions tu donnes le plus souvent des commentaires à l'ensemble du groupe et plus rarement à une personne seule.
- 13) J'ai observé que lors de l'explication de certains concepts ou pour faire le retour sur un exercice tu te plaçais souvent devant les gens, dans l'espace de jeu par exemple. Alors que durant les exercices tu te promenais à travers le groupe.
- 14) Lors de la réalisation des exercices, tu continuais à donner des indications ou des consignes.
- 15) Durant les exercices de groupe, tu participais régulièrement avec eux.

16) À plusieurs reprises, suivant un exercice, tu mentionnais ce qui aurait pu être fait par les participants, ce qui aurait pu être amené ou se passer dans l'exercice.

17) Durant le stage, tu as mentionné aux participants d'autres exercices dérivés de ceux que tu proposais qui auraient pu être faits dans le cadre de la formation.

Maintenant, j'aimerais qu'on revienne sur l'exercice des naissances. Pour les 3 prochaines questions, j'aimerais que tu me précises quelles étaient les intentions pédagogiques et ce que cette façon de faire apporte aux apprenants.

18) J'aimerais d'abord que tu reviennes sur les consignes données aux observateurs et aux participants.

19) Durant cet exercice, tu me semblais prendre un air de confrontation inhabituel.

20) Pour chaque naissance, tu orientais le personnage et le confrontais à certaines choses. *(Est-ce en lien avec des choses qu'il a pu observer de la personne ? Des blocages, des habitudes, etc.)*

C : Autres questions

21) Pour toi, en quoi consiste un retour sur les exercices?

22) Lors de la dernière journée, tu as mentionné au groupe que tu trouvais le travail sur la commedia « moins passionnant ». Quelqu'un t'a dit et je cite, « ça paraît ». Comment réagis-tu à cet énoncé?

23) Est-ce que tu aimerais ajouter certaines choses?

ANNEXE D

EXEMPLE DE PRODUCTION DE MANUSCRIT

Dans l'exemple qui suit, compte-tenu de l'impossibilité de mettre les informations en couleur, les comportements non-verbaux du formateur seront transcrits en *italique* alors que les paroles et les comportements des participants à la formation seront soulignés.

Philippe. 29 octobre 2006. Lieu : X

Mise en contexte :

Il aborde l'enchaînement de Julien dans un numéro de groupe où chacun est dans son appartement dans l'échafaudage à trois étages. Marianne en bas, Martin au centre et Julien est en haut.

Julien et ses vêtements : passage de sa valise au sol à une corde à linge suspendue derrière lui.

OK. Pause. Merci.

Julien. Quand tu sors les vêtements de ta valise, fais-le avec un petit peu plus de tendresse. Tu les sors, les défripes. Ce n'est pas juste de les lancer (Julien prenait ses vêtements sur la corde à linge et les lançait dans sa valise). C'est vraiment plus personnel.

Julien le refais.

Tu n'as pas besoin de prendre trop de temps, mais tu dois être sûr que chaque morceau que tu mets sur la corde à linge est propre. *Il fait les actions en même temps.*

Julien questionne Philippe sur la position qu'il prend.

Mais si tu te présentais vers le public dans un angle d'à peu près 45 degrés? Disons que ton dos est vers ton clavier.

Julien se positionne et recommence la séquence.

C'est ça. Mais quand tu mets tes vêtements, tu peux faire dos au public. Tu as un beau dos quand même. C'est juste de prendre soin de tes vêtements. C'est très personnel. Et après que tu aies installé chaque morceau, tu t'assois avec ton bol de céréales. C'est beau que tu montres la boîte comme tu viens de le faire.

Pendant que Julien fait la séquence. Une chose à la fois. Sors ton bol, va chercher tes céréales. Et il faut que tu sois sûr qu'on voit l'étiquette en avant. C'est important.

Juste avant. Il y a un timing ici entre Martin et toi. Juste avant qu'il relève la lune. Shu... *(fais un signe)* Il y a quelque chose entre vous deux, un timing que je veux voir. Il faut trouver un moment.

Julien questionne le moment exact où il se passe quelque chose avec Martin.

C'est juste avant quand il se relève.

Il montre les directions avec ses bras. Martin hurle dans l'appartement en bas de toi, toi tu t'en vas là-bas pour regarder là lune (côté jardin).

Martin se place.

Exact. C'est comme métaphorique pour toi. Lui, il revient au centre et toi tu retournes à ta chaise. C'est quelque chose comme ça. Trouve c'est quoi le bon moment.

Commentaire [MQ1] :
Suspend l'enchaînement pour clarifier la séquence

Commentaire [MQ2] :
Combine la démonstration à l'explication.

Commentaire [MQ3] :
Offre un renforcement positif

Commentaire [MQ4] :
Le timing apparaît une notion importante pour Fred.

Commentaire [MQ5] :
Intention recherchée.

Commentaire [MQ6] :
Responsabilité aux participants.

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES FORMATEURS

1. Présentation succincte de la recherche (buts, méthodes et questions qui vous seront posées).

Cette recherche de type exploratoire a pour but de recenser et analyser certaines pratiques pédagogiques de formateurs artistiques en arts du cirque. Puisque la littérature offre peu d'informations relatant les pratiques d'éducation artistique en cirque et s'attache principalement aux objectifs de formation, il nous apparaît intéressant dans le cadre de cette recherche d'aller explorer comment le formateur artistique aborde son enseignement pour favoriser le développement du potentiel créatif des participants.

La présente recherche vise donc essentiellement à contribuer à l'avancement des connaissances en pédagogie circassienne et à participer au développement des connaissances susceptibles d'influencer la compréhension des pratiques pédagogiques en éducation artistique.

Pour y parvenir, il nous apparaît essentiel, d'une part d'observer vos pratiques pédagogiques sur une période approximative de 15 heures (à l'intérieur de laquelle l'ensemble des interventions vocales sera enregistré), et d'autre part, de prévoir deux rencontres; une première en début de processus et une seconde suivant la totalité des observations. La première entrevue s'intéresse plus particulièrement à votre démarche d'enseignement (choix pédagogiques et organisationnels), ainsi qu'à votre vision de l'éducation artistique et de l'enseignement auprès d'artistes de cirque alors que la seconde vise à faire un retour sur certaines interventions réalisées au cours de la présence de la chercheuse.

2. Motifs pour lesquels vous êtes invité à participer à ce projet de recherche.

Si nous sollicitons votre participation, c'est qu'il apparaît essentiel, pour parvenir aux fins de la recherche, de rester le plus près possible des réalités vécues sur le terrain. Cette recherche de type exploratoire, bien qu'elle ne puisse avoir la prétention de couvrir l'ensemble des pratiques d'éducation artistique en cirque, cherche à fournir des données reflétant

une part de la réalité vécue sur le terrain par les professionnels. Comme nous considérons que votre implication professionnelle permet d'amener un regard sur la formation artistique en cirque, l'observation de votre pratique nous apparaît un lieu d'investigation privilégié susceptible de fournir les savoirs nécessaires à l'avancement des connaissances sur ce sujet particulier.

3. Date prévue de votre participation et information quant à la poursuite et aux résultats de recherche.

Selon l'échéancier prévu, la cueillette des informations s'échelonne sur une période de 3 mois. Compte tenu de votre horaire d'intervention, la première rencontre ainsi que les observations auront lieu au cours du mois de novembre. La seconde rencontre pourra être prévue en décembre ou en janvier tout dépendant de vos disponibilités.

Les résultats de cette recherche vous seront fournis suivant l'analyse des résultats. La chercheuse s'engage à vous rencontrer personnellement suivant l'analyse des données.

4. Indemnité ou bénéfices

Aucune indemnité n'est prévue pour les participants à la recherche. Les bénéfices que vous pourrez en retirer sont d'abord d'ordre moral. Le fait de participer à cette recherche constitue en soi une expérience que nous croyons intéressante puisqu'elle vous permet de contribuer à l'avancement des connaissances en pédagogie circassienne et au développement des connaissances en éducation artistique.

D'autre part, nous nous engageons à vous rencontrer personnellement pour vous fournir les résultats issus de l'analyse et faire un bilan des observations. Les analyses réalisées pourront apporter un point de vue différent sur vos enseignements en tant que formateur artistique en arts du cirque.

5. Avantages, risques et inconvénients reliés à l'implication dans cette recherche

Il semble que les risques reliés à l'implication dans cette recherche soient minimes, sinon nuls. Le seul inconvénient perçu à ce jour est le stress que peut générer la présence d'un observateur extérieur.

Les bienfaits que vous retirerez semblent importants si l'on considère que les résultats de cette recherche pourront servir à l'avancement des connaissances et comme outil de référence pour d'autres professionnels en éducation artistique. De plus, il semble que le simple fait de se faire observer et d'avoir un retour sur son travail permette de porter un regard nouveau sur son propre travail et contribue à augmenter la part consciente dans l'intervention.

6. Liberté de participer ou non à cette recherche

Vous demeurez libre en tout temps de vous retirer de cette recherche sans aucun préjudice.

7. Considérations éthiques

Pour la réalisation de cette recherche, différentes considérations éthiques seront prises pour assurer votre respect et votre anonymat. En effet, la confidentialité des actions et des propos recueillis dans cette recherche sera assurée par l'attribution de noms fictifs dans toutes communications relatives à ce mémoire.

De plus, les informations recueillies durant le processus de cueillette de données seront rangées, sous clé, dans un fichier prévu à cette fin. Le matériel utilisé pour l'analyse des données sera ensuite détruit.

8. Moyens de diffusion des résultats

Puisque cette recherche s'inscrit dans le cadre d'études supérieures menant à l'obtention d'une maîtrise, la diffusion des résultats sera effectuée par le biais de la rédaction du mémoire; document qui vous sera remis ultérieurement. Des copies seront aussi disponibles pour fin de consultation à la bibliothèque de l'UQAM ainsi qu'à la bibliothèque de l'École Nationale de Cirque de Montréal.

9. Signatures

Consentement à la participation au projet de recherche
de Madame Marie-France Quimper, intitulé :

Exploration et analyse des procédés de médiation en éducation artistique en arts du cirque¹⁷

Par la présente, je reconnais avoir pris connaissance de l'ensemble de ce document;

Je comprends les buts poursuivis par cette recherche relativement à l'avancement des connaissances et je consens, de mon plein gré, à y participer en tant que sujet de la recherche. Toutefois, je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice;

J'accepte de me faire observer pour une durée approximative de 15 heures et je serai présent pour l'entrevue préparatoire et l'entretien final prévu à la fin de la totalité des observations;

J'accepte que le verbatim de mes interventions et des deux rencontres soient enregistrés pour les fins de la recherche;

J'ai l'assurance que la chercheuse respectera la confidentialité de mes propos, notamment par l'utilisation d'un pseudonyme dans toute communication sur le sujet. Les données seront conservées au cours de la recherche dans un classeur verrouillé et puis détruites suivant la fin de la recherche.

Chercheuse

Date

Formateur artistique

Date

Témoin

Date

¹⁷ Ce titre est provisoire et donc sujet à changement.

ANNEXE F

LETTRE AUX FORMATEURS

Montréal, le 2 février 2007

Bonjour _____.

La présente est d'abord pour te remercier du temps généreusement consacré à mon projet de recherche. Ton implication fut précieuse tout au long du processus. Je profite aussi de cet envoi pour faire un rappel des objectifs poursuivis par mon projet d'étude et définir les différentes étapes traversées jusqu'à maintenant et celles à venir.

Cette recherche porte précisément sur les pratiques pédagogiques de formateurs artistiques en arts du cirque. Elle vise à faire ressortir les stratégies pédagogiques pour favoriser le développement des qualités artistiques chez les artistes de cirque. Le premier entretien réalisé le _____ 2006, s'intéressait principalement à définir ta vision de l'éducation artistique et à identifier les objectifs poursuivis dans le cadre de ton travail afin de donner une direction aux observations menées par la suite. L'enregistrement audio lors des _____ heures d'observations s'attachait principalement à identifier les outils d'intervention, les modes de guidages et les procédés de langage utilisés dans ton travail. Cette collecte de données a débuté le _____ 2006 lors de ma première observation dans le cadre de ton travail formation et s'est poursuivie les _____ 2006. Pour prendre fin le _____ 2007 avec notre second et dernier entretien qui visait à apporter des précisions sur des éléments observés pour éviter l'interprétation et s'assurer de bien comprendre les intentions d'intervention.

Pour les prochains mois, ma tâche principale sera donc d'analyser les données en faisant ressortir des extraits susceptibles de répondre à mes objectifs de recherche parmi les verbalisations faites au cours des observations qui ont été transcrites. Ainsi, tel que convenu dans le formulaire de consentement signé en amont de la démarche, je m'engage

au cours des mois d'avril ou mai, à reprendre contact avec toi afin de convoquer une rencontre pour te présenter ton profil de formateur que j'aurai pu faire ressortir des données recueillies ainsi qu'une liste de stratégies pédagogiques privilégiées dans ton travail. Une copie du mémoire te sera également remise ultérieurement lorsqu'il aura été déposé.

Je termine donc en te remerciant encore une fois pour ta participation. Bonne continuité dans tes divers projets. Je te redonne des nouvelles dans quelques mois. D'ici là, tu peux me joindre aux coordonnées ci-dessous ou encore communiquer avec ma directrice de maîtrise, Madame Hélène Duval, si tu en ressens le besoin.

Au plaisir.

Marie-France Quimper
Chercheuse
Département de Danse de l'UQAM
Coordonnées :

Hélène Duval
Professeure en études de
pratiques pédagogiques
Département de Danse de l'UQAM
Coordonnées :

ANNEXE G

CONTEXTE DE RÉALISATION DE LA PRODUCTION ARTISTIQUE DE PHILIPPE

Afin de faciliter la compréhension des références se rapportant à la production artistique, il apparaît important de décrire l'environnement dans lequel se sont déroulées les répétitions et le spectacle issus du processus de création observé dans le cadre de cette étude. La pièce dépeint l'univers de chacun des personnages individuellement et la cohabitation des trois locataires en proposant un regard sur leur quotidien; métro, boulot, dodo. Dans le studio prend place une structure métallique élaborée sur trois étages, faisant référence à un triplex. Cette structure est placée en arrière scène et est utilisée par les interprètes pour représenter l'appartement respectif de chacun des personnages; chacun occupant, seul, un des appartements. Différents accrochages permettent aux interprètes d'effectuer les va-et-vient à l'extérieur des appartements et d'un appartement à l'autre. De plus, un trampoline est placé au côté cours de la structure, alors qu'un mat installé au côté jardin de la scène permet de descendre de la structure. Certains numéros de groupes s'effectuent dans la structure alors que d'autres se déroulent à l'avant scène. Tous les numéros individuels ont lieu à l'avant scène. Le spectacle d'une durée de quarante cinq minutes, implique, en tout temps, les trois interprètes.

ANNEXE H

TABLEAU SYNTHÈSE DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES DE PHILIPPE

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
4.2.1. Développer les capacités de recherche et d'innovation chorégraphique de l'artiste de cirque	4.2.1.1. Amener les participants à développer individuellement du matériel gestuel et chorégraphique en processus de création	- Explorer de manière autonome des possibilités d'enchaînements de mouvements pour les extraits individuels avec ou sans leur appareil.	Philippe : <ul style="list-style-type: none"> - suggère des images évocatrices; - décrit de façon imagée les caractéristiques des personnages; - oriente la recherche sur les grandes lignes narratives de la pièce.
	4.2.1.2. Amener les participants à coopérer, avec le metteur en scène, au développement d'enchaînements chorégraphiques en vue d'une représentation publique	- Élaborer des enchaînements individuels ou en groupe en collaboration avec le formateur.	Philippe : <ul style="list-style-type: none"> - propose des pistes d'exploration gestuelles; - démontre des possibilités gestuelles ; - remplace les participants pour exécuter leurs séquences d'actions ; - se réfère à son vécu pour guider les explorations; - interroge les participants sur leurs possibilités de réalisation d'actions ; - décrit de façon imagée le contexte narratif dans lequel se trouvent les personnages ; - renforce positivement l'engagement créateur et les propositions chorégraphiques des participants.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
<p>4.2.2. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque</p>	<p>4.2.2.1. Développer une aisance d'exécution et d'expression facilitant l'adaptation aux imprévus scéniques</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter un enchaînement individuel ou de groupe à plusieurs reprises : - guidé par le formateur ; - sans interruption. 	<p>Philippe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - guide en nommant les mouvements à exécuter ou en précisant l'orientation du regard ; - guide la rythmique des séquences gestuelles en utilisant des onomatopées ; - guide en utilisant des images pour provoquer des sensations ou des émotions; - observe l'enchaînement sans l'interrompre.
		<ul style="list-style-type: none"> - Analyser la teneur des commentaires relatifs au contexte émotif des tableaux ou des personnages ; - appliquer les corrections à un enchaînement de mouvement ; - intégrer les commentaires du formateur lors de représentations publiques. 	<p>Philippe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - interroge la précision de l'exécution gestuelle, du positionnement dans l'espace ou de l'orientation du regard; - récapitule et démontre les étapes d'actions ou l'itinéraire du regard en utilisant simultanément des onomatopées ; - récapitule l'enchaînement en précisant les moments clés annonçant le mouvement; - spécifie l'importance des choix de placements dans l'espace pour une communication entre les artistes sur scène; - démontre l'état de corps recherché en utilisant simultanément des onomatopées ; - décrit de façon imagée <ul style="list-style-type: none"> - les intentions de communication des personnages ; - l'effet recherché dans le tableau ; - le contexte émotif de réalisation des enchaînements ; - récapitule les enchaînements en les reliant à un sous-texte narratif ou à des images ; - donne un sens aux objets scéniques en les reliant à

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
4.2.2. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque	4.2.2.1. Développer une aisance d'exécution et d'expression facilitant l'adaptation aux imprévus scéniques		un sous-texte narratif ; - explique l'importance de lier les enchaînements et les objets scéniques à un sous-texte porteur d'une intention ; - incite les participants à être à l'écoute pour conserver une spontanéité dans l'exécution.
		- Répéter seul ou en groupe à l'extérieur des périodes de répétitions.	Philippe : - invite les participants à clarifier personnellement leurs enchaînements; - incite les participants à préciser les repères visuels, gestuels ou musicaux; - propose des pistes de réflexion sur les motivations d'actions de leur personnage.
	4.2.2.2. Donner un sens au travail d'interprétation en fonction de l'effet recherché chez le public	- Comprendre le lien qui existe entre le choix des actions, leur précision et leur effet sur le public.	Philippe : - spécifie l'importance des actions réalisées pour le déroulement narratif ; - explique et démontre aux participants la différence de perception chez le spectateur entre: - une exécution précise et imprécise; - un regard précis et une trajectoire floue; - différents choix posturaux et gestuels; - établit un lien entre les différentes relations dans l'espace et: - l'effet projeté sur le public ; - le lieu où devrait se poser l'attention du public.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
<p>4.2.2. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque</p>	<p>4.2.2.3. Amener les participants à trouver des solutions personnelles d'adaptation aux imprévus</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Anticiper les événements faisant partie de la vie d'un artiste de scène à différents moments ; en répétition, en représentation, au retour de scène, etc. 	<p>Philippe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - partage des trucs du métier : <ul style="list-style-type: none"> - suggère des modes de préparation avant les représentations; - fournit des procédés d'adaptation aux imprévus du contexte scénique; - propose des pistes de solutions aux problèmes pouvant survenir lors des représentations.
		<ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter le travail chorégraphique en représentation publique : <ul style="list-style-type: none"> - en présence du formateur ; - sans la présence du formateur; - analyser la teneur des commentaires du formateur; - intégrer les commentaires du formateur lors de représentations publiques. 	<p>Philippe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - assiste à une représentation avant de laisser les participants assumer seuls le spectacle ; - laisse les participants assumer seuls le spectacle pendant plusieurs représentations; - assiste à une représentation après plusieurs présentations devant public ; - prend des notes pour cibler les problèmes sur lesquels se pencher lors de la prochaine rencontre ; - revient sur ses observations réalisées au cours de la représentation publique.

ANNEXE I

TABLEAU SYNTHÈSE DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES DE JOHANNA

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
5.2.1. Développer la capacité d'introspection de l'artiste de cirque	5.2.1.1. Développer une habitude de réflexion conduisant à une pratique artistique singulière	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser une variété d'exercices à l'extérieur des séances; - exercice d'écriture automatique portant sur la disponibilité au travail créatif; - exercices d'introspection pour définir sa personnalité (ex : goûts, style de vie, propos artistique, etc.) ; - exercices d'éveil à la sensibilité (ex : musée, activité de découverte, etc.). 	Johanna : <ul style="list-style-type: none"> - incite les participants à réaliser les exercices individuellement.
	5.2.1.2. Relier les exercices d'introspection à la démarche artistique l'artiste de cirque	<ul style="list-style-type: none"> - Se rassembler et partager leurs expériences d'introspection. 	Johanna : <ul style="list-style-type: none"> - interroge les participants sur les expériences vécues lors de la réalisation des exercices. - donne des exemples d'utilisation des exercices tirés de sa pratique personnelle ; - mentionne les objectifs des exercices et explique leur rôle dans la démarche artistique de l'artiste de cirque; - présente des exemples de réinvestissement des exercices dans la démarche personnelle et artistique des participants.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
<p>5.2.2. Développer l'écoute entre les partenaires en vue de relations scéniques</p>	<p>5.2.2.1. Éveiller la sensibilité de l'artiste de cirque dans son rapport à un partenaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Établir un contact visuel ou physique avec un partenaire. 	<p>Johanna :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilise un support musical ; - guide en participant; - attire l'attention sur les sensations kinesthésiques recherchées par la relation avec le partenaire; - suggère des pistes d'actions pour l'exploration avec son partenaire; - propose différentes possibilités de relations avec son partenaire ; - décrit de façon imagée le rôle de chacun dans la relation avec le partenaire; - incite les participants à être à l'écoute de leur partenaire ; - incite les participants à prendre le temps d'établir un contact avec son partenaire.
	<p>5.2.2.2. Amener les artistes de cirque à prendre conscience de leur responsabilité dans la relation avec un partenaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Établir les liens entre son exécution et les commentaires de la formatrice. 	<p>Johanna :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrit ses perceptions en lien avec la nécessité d'écoute et de dialogue dans la relation avec le partenaire; - attire l'attention sur les éléments qu'elle aurait souhaité voir exploiter plus en profondeur; - revient sur le rôle de chacun dans la relation avec le partenaire ; - renforce positivement : <ul style="list-style-type: none"> - le travail d'écoute de l'autre lors de l'exploration avec le partenaire; - l'engagement dans la situation d'exploration avec le partenaire.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
<p>5.2.3. Développer le potentiel créatif et les capacités d'innovation de l'artiste de cirque</p>	<p>5.2.3.1. Transformer les habitudes gestuelles et le type de relation qu'entretient l'artiste de cirque avec son appareil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Improviser à tour de rôle avec son appareil à partir de paramètres gestuels ou thématiques établis par la formatrice en fonction de chacun ; - observer les improvisations réalisées par leurs pairs; - Stimuler l'exploration gestuelle et thématique d'un participant en improvisant avec lui. 	<p>Johanna :</p> <ul style="list-style-type: none"> - précise les objectifs de l'improvisation ; - observe sans intervenir durant les improvisations; - décrit de façon imagée le contexte de réalisation de l'improvisation; - illustre par des images : <ul style="list-style-type: none"> - les sensations kinesthésiques recherchées; - l'état émotif ou l'état de corps recherché; - fait appel à des exercices de réflexion sur la relation avec l'appareil; - suggère des possibilités d'exploration gestuelles et chorégraphiques ; - incite à se laisser guider par ce qui survient; - incite à prendre le temps d'accueillir les sensations qui surgissent; - utilise un support musical choisi en fonction des objectifs de l'improvisation ; - incite à poursuivre l'improvisation jusqu'à la fin de la pièce musicale.
	<p>5.2.3.2. Valoriser le travail d'investigation de l'artiste de cirque</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Commenter et discuter les improvisations 	<p>Johanna :</p> <ul style="list-style-type: none"> - invite les participants-spectateurs à exprimer leurs commentaires; - interroge les participants sur leur ressenti au cours de l'improvisation; - revient sur les objectifs des proposées ; - décrit ses perceptions personnelles et démontre l'effet ressenti en lien avec les objectifs; - attire l'attention sur les éléments qu'elle aurait souhaité voir exploiter plus en profondeur; - informe les participants de leurs habitudes gestuelles et chorégraphiques ;

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
(suite) 5.2.3. Développer le potentiel créatif et les capacités d'innovation de l'artiste de cirque	(suite) 5.2.3.2. Valoriser le travail d'investigation de l'artiste de cirque		<ul style="list-style-type: none"> - renforce positivement les participants qui s'engagent dans des zones de mouvement inattendues.
		<ul style="list-style-type: none"> - Reprendre certaines improvisations et en faire une captation vidéo. 	Johanna : <ul style="list-style-type: none"> - choisit quelques improvisations significatives comme amorce pour le travail d'improvisation.

ANNEXE J

TABLEAU SYNTHÈSE DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES D'ANTOINE

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
6.2.1. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué	6.2.1.1. Préciser les exigences corporelles et techniques reliées à l'interprétation de personnages	<ul style="list-style-type: none"> - Décomposer une phrase de mouvements techniques : - en segmentant les articulations (ex : cou-épaule-coude-poignet); - en partant de verbes d'action (ex : « je vois, je réagis, j'agis »). - Augmenter le niveau de difficulté : - en augmentant le nombre d'actions impliquées ; - en donnant de la valeur à une action (ex : mettre l'accent sur le coude) ; - en modulant la rythmique de la séquence. - transposer les éléments abordés au travail du masque. 	Antoine : <ul style="list-style-type: none"> - guide en participant; - attire l'attention sur l'exécution de chaque action; - met en garde contre l'oubli d'une étape; - attire l'attention sur le mouvement déclencheur de l'action; - décrit de façon imagée les sensations kinesthésiques recherchées; - démontre les consignes liées à l'amplitude des actions « <i>aller au bout des gestes</i> » - incite les participants à utiliser la respiration comme moteur du mouvement; - démontre la différence de perception entre: <ul style="list-style-type: none"> - une exécution précise et floue; - une exécution complétée jusqu'aux extrémités et incomplète.
		<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le lien entre les exercices et les objectifs. 	Antoine : <ul style="list-style-type: none"> - revient sur les objectifs des exercices proposés; - présente des alternatives aux exercices proposés.

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
<p>6.2.1. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué</p>	<p>6.2.1.2. Explorer le potentiel expressif du corps pour composer des personnages</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter le travail de composition du corps par la modification de l'origine du mouvement (ex : initier par le bassin) et : <ul style="list-style-type: none"> - en amplifiant et diminuant la mise en tension; - en combinant plusieurs parties du corps ; - transposer les éléments abordés à la composition de personnage de la commedia dell'arte. 	<p>Antoine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - guide en participant; - attire l'attention sur l'initiation du mouvement par une partie du corps ; - propose des pistes d'exploration à partir de différentes questions; - attire l'attention des participants sur leurs sensations ou leur état émotif à partir de différentes questions; - décrit de façon imagée les sensations recherchées; - établit un lien entre des personnages connus et la mise en tension d'une région du corps ; - incite les participants à prendre le temps d'accueillir les sensations qui surgissent; - invite à reprendre au début, s'il y a lieu, pour se recentrer sur leurs sensations.
		<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le lien entre les exercices et les objectifs. 	<p>Antoine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - revient sur les objectifs des exercices proposés; - présente différents exemples d'utilisation des exercices ; - démontre les différences de perception en fonction des choix d'interprétation.
	<p>6.2.1.3. Mettre l'accent sur les sensations pour interpréter un personnage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter le travail des sensations avec le masque neutre : <ul style="list-style-type: none"> - en s'engageant dans des propositions d'espaces scéniques différents (ex : vous êtes dans un centre d'achats) 	<p>Antoine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - explique les avantages du masque neutre pour développer l'écoute et la disponibilité aux sensations; - délimite un espace de jeu à l'aide de bâtons; - divise la classe en groupes d'exécutants et d'observateurs; - guide en observant;

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
(suite) 6.2.1. Développer le potentiel expressif de l'artiste de cirque à travers le jeu dramatique et le jeu masqué	(suite) 6.2.1.3. Mettre l'accent sur les sensations pour interpréter un personnage	<ul style="list-style-type: none"> - en amplifiant et diminuant le niveau d'intensité; - en réagissant à une mise en situation dramatique soutenue par des verbes d'action ; - observer ses collègues en situation d'exploration; - transposer les éléments abordés dans le travail du masque homoérectus et du masque de jeu. 	<ul style="list-style-type: none"> - attire l'attention des participants sur leurs sensations à partir de différentes questions; - décrit de façon imagée le niveau d'intensité recherché; - met en garde les participants contre le jeu volontaire, « <i>forcer l'action</i> »; - incite à être à l'écoute de leurs sensations; - incite les participants à s'engager jusqu'aux extrémités, « <i>aller au bout des gestes</i> » - incite les participants à utiliser de la respiration comme moteur du mouvement.
		<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le lien entre les exercices et les objectifs. 	<p>Antoine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - revient sur les objectifs des exercices proposés; - s'appuie sur des exemples de situations d'exploration pour attirer l'attention sur la différence de perception entre : <ul style="list-style-type: none"> - une exécution précise et floue; - une exécution complétée jusqu'aux extrémités et incomplète. - présente des alternatives aux exercices proposés.
6.2.2. Développer l'écoute et la disponibilité aux partenaires et au public par le jeu dramatique et le jeu masqué	6.2.2.1. Développer l'écoute au partenaire en situation scénique	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir avec un partenaire : - avec un support physique (bâtons) facilitant les échanges entre eux; - en établissant un contact visuel entre eux ; - en multipliant le nombre de participants impliqués ; - transposer les 	<p>Antoine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - guide en parcourant l'espace ; - attire l'attention sur la responsabilité de chacun dans la relation scénique ; - suggère des pistes d'action pour l'exploration avec le partenaire ; - propose différentes possibilités de relations avec son partenaire ; - insiste sur l'importance du contact visuel ;

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
(suite) 6.2.2. Développer l'écoute et la disponibilité aux partenaires et au public par le jeu dramatique et le jeu masqué	(suite) 6.2.2.1. Développer l'écoute au partenaire en situation scénique	éléments abordés à d'autres contextes : <ul style="list-style-type: none"> - en intégrant le masque homoérectus et le masque de jeu - en produisant une courte pièce à partir d'un canevas de la commedia dell'arte. 	<ul style="list-style-type: none"> - attire l'attention des participants sur leurs sensations à partir de différentes questions; - incite à être à l'écoute de son partenaire et à « <i>se laisser jouer</i> » par ce qui se présente dans la relation avec son partenaire ; - met en garde contre le jeu volontaire. « <i>forcer l'action</i> »; - incite à prendre le temps d'établir un contact avec son partenaire; - invite à reprendre au début, s'il y a lieu, pour se recentrer sur leurs sensations.
		<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le lien entre les exercices et les objectifs. 	Antoine : <ul style="list-style-type: none"> - revient sur les objectifs des exercices ; - Revient sur le rôle de chacun dans la relation avec le partenaire; - précise les notions d'écoute et de disponibilité à l'autre dans le travail scénique.
	6.2.2.2. Susciter l'écoute et la disponibilité en situation de jeu pour s'adapter aux exigences du contexte scénique	<ul style="list-style-type: none"> - Réagir à des situations de jeu provoquées par le formateur : - ajout d'objets dans l'espace de jeu ; - introduction d'événements scéniques différents (ex : la mort, la pluie ou la rencontre avec l'autre); - modification des paramètres de jeu de l'action scénique (ex : augmenter le temps de réponse aux questions) - introduction de réactions dérangeantes de la part des 	Antoine : <ul style="list-style-type: none"> - explique les avantages du masque homoérectus pour le travail d'écoute et de disponibilité; - délimite un espace de jeu; - divise la classe en groupes d'exécutants et d'observateurs - guide les participants qui improvisent en observant; - suggère des pistes d'actions pour l'exploration; - incite à être à l'écoute et à se laisser porter par ce qui survient dans l'espace de jeu : « <i>se laisser jouer</i> »; - met en garde contre le jeu volontaire. « <i>forcer l'action</i> »;

Visée	Objectifs pédagogiques	Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement
(suite) 6.2.2. Développer l'écoute et la disponibilité aux partenaires et au public par le jeu dramatique et le jeu masqué	(suite) 6.2.2.2. Susciter l'écoute et la disponibilité en situation de jeu pour s'adapter aux exigences du contexte scénique	observateurs (ex : faire du bruit) - transposer les éléments abordés à la présentation d'une scène de la commedia dell'arte.	- incite à être à l'écoute de leurs sensations; - invite à prendre le temps de réagir; - incite à tirer profit de leurs découvertes pour établir un lien avec le public; - invite à tirer profit des réactions des observateurs pour établir un lien avec le public.
		- Observer ses pairs en situation d'exploration.	Antoine : - attire l'attention des observateurs, pendant l'exploration, sur les différences de perception en fonction : - de la précision des actions; - de la précision du regard; - de l'écoute et de la disponibilité.
		- Comprendre le lien entre les exercices et les objectifs.	Antoine : - s'appuie sur des exemples de situations d'exploration ou de son expérience personnelle pour: - revenir sur les notions d'écoute et de disponibilité aux partenaires et au public en situation de jeu ; - attirer l'attention sur la différence de perception selon la précision du regard vers le public.

RÉFÉRENCES

Achard, J.R. 2001a. « Pères, maîtres et professeurs ». In *Avant-garde cirque*, sous la dir. de J-M Guy, p.201-209. Paris : Autrement.

_____. 2001b. « Une école à Montréal ». *Parade*, (janvier), p.45-51.

Achard, J.R. et Y. Neveu. 2001. *État des lieux : Problématique de la formation continue et du perfectionnement dans les arts du cirque*. Montréal : En Piste et le Conseil québécois des ressources humaines en culture et le ministère de la culture et de communication du Québec.

Altet, M. 1994. *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.

_____. 1997. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.

Altet, M. et N. Mosconi. 2001. *Les sciences de l'éducation : enjeux, finalités et défis*. Paris : publication AECSE-INRP.

Angrémy, J-P. 2002. « Avant-propos ». In *Le cirque au risque de l'art* sous la dir. d'E. Walton, p.7-10. Paris : Actes sud.

Arendasova, D. et al. 2004. *Arts du cirque : programme d'études techniques*, Québec : Ministère de l'éducation.

Ardouin, I. 1997. *L'éducation artistique à l'École*. Paris : Éditions ESF.

Arguel, M. 1991. « Création-créativité ». *Marsyas*, no 18 (juin), p.30-34.

Astolfi, J-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : Éditions ESF.

Barré, S. 2002. « Les habits neufs du cirque de tradition ». In *Le cirque au risque de l'art*, sous la dir. d'E. Walton, p.103-112. Paris : Actes sud.

Beauchamp, H. et B. Lavoie. 2003. *Dynamo Théâtre : théâtre de mouvement acrobatique*. Montréal : Éditions Duchesne.

Bertrand, Y. et P. Valois. 1976. *La planification dynamique*. Québec : Ministère de l'éducation.

Boudreault, F. 2001. « Intégration de l'acrobatie à la présentation d'un extrait de la pièce *Le héron bleu* suivie d'une réflexion sur la théâtralité dans l'acrobatie aérienne ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 98 p.

Boudreault, J. 1999. « Les nouveaux cirques : rupture ou continuité? ». Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 349 p.

_____. 2002 « Le cirque au Québec : Une pratique culturelle méconnue ». In *Le traité de la culture*, sous la dir. de D. Lemieux, p.787-798. Québec : Éditions IQRC.

Bouthat, C. 1993. *Guide de présentation des mémoires et des thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Bruneau, M. et L.S. Burns. 2007a. « Des enjeux épistémologiques à une méthodologie hybride de la recherche en art ». In *Traité de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*, sous la dir. de M. Bruneau et A. Villeneuve, p.79-151. Québec : Presses de l'Université du Québec.

_____. 2007b. « Se faire praticien réflexif ». In *Traité de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*, sous la dir. de M. Bruneau et A. Villeneuve, p.153-181. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Carbonneau, M. et J-C. Héту,. 1996. « Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle ». In *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, sous la dir. de L. Paquay, p.77-96. Bruxelles : De Boeck.

Clouzot, O. et A. Bloch. 2001. *Apprendre autrement*, 2^e ed. Paris : Éditions d'organisation.

Corvin, M. 1995. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, 2^e éd. Paris : Éditions Bordas, 1894 p.

Desautels, J. 1974. *L'élaboration de stratégies pédagogiques*. St-Lambert : Commission scolaire régionale de Chambly, direction des services de recherche et de planification.

Foulquié, P. 1997. *Dictionnaire de la langue pédagogique*, 2^e éd. Paris : Presses universitaires de France, 492 p.

Gaber, F. 2001. « Le cirque de création : 25 ans et tout l'avenir ». *Arts de la piste*, numéro spécial 21-22 (octobre), p. 42-44.

_____. 2002. « Naissance d'un genre hybride », In *Le cirque au risque de l'art*, sous la dir. d'E. Walton, p.53-60. Paris : Actes sud.

Gachet, L. 2002. « Entre le jeu de la prouesse et celui de la vérité ». *Arts de la piste*, no.23 (janvier), p.35.

Gauthier, C. 2003. « Réfléchir l'art et se réfléchir dans l'art. Création d'ateliers destinés à l'enseignement des arts plastique au collégial ». Mémoire de maîtrise, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 245 p.

Gosselin, P., G. Potvin, J-M. Gingras et S. Murphy. 1998. « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, no.3 (décembre), p.647-666.

Guy, J-M. 1998. « La transfiguration du cirque ». In *Le cirque contemporain : La piste et la scène*, sous la dir. de R.F. Gauthier, p.26-51. Paris : Centre Nationale de documentation pédagogique.

_____. 2001a. « Les langages du cirque contemporain ». In *L'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école : Actes de l'université d'été* (Avignon, 16-20 juillet 2001), sous la Direction de l'enseignement scolaire, p. 7 à 16. Avignon : Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.

_____. 2001b. « Introduction ». In *Avant-garde Cirque*, sous la dir. de J-M. Guy, p.10-23 Paris : Autrement.

Hamon-Siréjols, C. 2002. « Formes théâtrales dans le cirque d'aujourd'hui ». In *Le cirque au risque de l'art*, sous la dir. d'E. Walton, p.73-87. Paris : Actes sud.

Hotier, H. 1984. *Signes du cirque*. Association internationale : sémiologie du spectacle. Bruxelles : Editions AISS-AISPA.

Houssaye, J. 1993. « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ». In *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la dir. de J. Houssaye, p.13-23. Paris : Éditions ESF.

Jacob, P. 1991. *Le Cirque : un art à la croisée des chemins*, Paris : Gallimard.

_____. 2002a. « Le saut dans le vide ». *Arts de la piste*, no.23 (janvier), p.18-19.

_____. 2002b. *Le cirque : Du théâtre équestre aux arts de la piste*. Paris : Larousse.

Lachance, J. et P. Venne. 2004. « L'école Nationale de Cirque de Montréal : Une approche pluridisciplinaire ». In *Les nouvelles formations de l'interprète : théâtre, danse, cirque, marionnettes*, sous la dir. d'E. Barba et A-M. Goudron, p.243-252. Paris : Éditions CNRS.

Lachaud, J-M. 1999. « Du cirque et des autres arts : la question du mélange ». *Arts Press*, numéro spécial 20-21 (avril), p.10-15.

_____. 2001. « Le cirque contemporain entre collage et métissage ». In *Avant-garde Cirque*, sous la dir. de J-M. Guy, p.126-142. Paris : Autrement.

_____. 2002. « Au risque du mélange ». In *Le cirque au risque de l'art* sous la dir. d'E. Walton, p. 61-72. Paris : Actes sud.

Lamoureux, L. 1996. « L'approche pédagogique et les choix artistiques du professeur-metteur en scène dans la mise en apprentissage de la création théâtrale ». Mémoire de Maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 101 p.

Langevin, L. et M. Bruneau. 2000. *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux : Éditions ESF.

Lasnier, F. 2000. *Réussir la formation par compétences*, Montréal : Éditions Guérin.

Laurier, D. 2003. « Le sens de la création chez la personne en formation à l'enseignement des arts : étude anthropophénoménologique ». Thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 421 p.

Le Boterf, G. 2003. « Peut-on transmettre les compétences ». In *Transmettre en éducation, formation et organisation*, sous la dir. de J-C. Ruano-Borbalan , p.187-200. Paris : Les éditions Demos.

Le Breton, D. 2002. « Le corps gigognes », *Arts de la piste*, no. 23 (janvier), p.40-41.

Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. Montréal : Éditions Guérin, 1500 p.

_____. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd. Montréal : Éditions Guérin, 1554 p.

Levac, M. 2006. « L'interprète créateur ». *Jeu : cahiers théâtre*, no.119 (avril), p.45-50.

Lévy, F. 2001. « À nouveaux cirques, nouveaux publics ? » In *Avant-garde Cirque* sous la dir. de J-M. Guy, p.183-200. Paris : Autrement.

Maléval, M. 2004. « Une école pour un cirque de création : les partis pris pédagogiques du CNAC ». In *Les nouvelles formations de l'interprète : théâtre, danse, cirque, marionnettes*, sous la dir. d'E. Barba et A-M. Goudron, p.217-230. Paris : Éditions CNRS.

Mandeville, L. 2004. *Apprendre autrement : Pourquoi et comment?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Marsolais, A. et L. Brossard. 1995. « Travailler non seulement les notions clés, mais aussi les nœuds de difficulté d'une discipline : Entrevue avec Jean-Pierre Astolfi », *Vie pédagogique*, no.93 (mars-avril), p.7-9.

Martin, C. 2002. « Une certaine connivence ». In *Le cirque au risque de l'art*, sous la dir. d'E. Walton, p.88-95. France : Actes sud.

Mayer, R., F. Ouellet, M-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et coll. 2000. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal : Éditions Gaëtan Morin.

Medzo, F. 2005. *Curriculum de la formation générale de base*, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Publications gouvernementales du Québec. http://services.banq.qc.ca/sdx/pgq/query_notice.xsp?f=auteur_nav&v=medzo%2C_fidele***Medzo%2C+Fid%C3%A8le&sortfield=sdxscore&order=ascendant.

Michaud, S. 1996. « L'action du répétiteur au cours du processus de création de l'œuvre chorégraphique contemporaine ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 76 p.

Moreigne, M. 2001. « Le corps en jeu ». *Arts de la piste*, numéro spécial 21-22 (octobre), p. 55.

_____. 2002. « États de corps ». *Arts de la piste*, no. 23 (janvier), p.15-17.

Ouellet, A. 1994. *Processus de recherche : Une introduction à la méthodologie de la recherche*, 2^e ed. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Pavis, P. 2002. *Dictionnaire du théâtre*, Paris : Éditions Colin, 447 p.
- Pencenat, C. 2002. « Athlète, acteur, artiste ». In *Le cirque au risque de l'art*, sous la dir. d'E. Walton, p.41-49. Paris : Actes sud.
- Perrenoud, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : Éditions ESF.
- _____. 2003. « L'analyse des pratiques en question », *Cahiers pédagogiques*, no. 416 (septembre), <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- Picon-Vallin, B. 2002. « La recherche de l'interprète complet ». In *Le cirque au risque de l'art*, sous la dir. d'E. Walton, p.166-176. Paris : Actes sud.
- Pouliot, J-F. 2002. *Artistes de Cirque : Rapport d'analyse de la situation de travail*, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Poupart, J., L-H. Groulx, J-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires et coll. 1997. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Quentin, A. 2004. « Manifeste pour une pédagogie en mouvement : La formation au risque de l'Art : Table ronde ». *Dédale*, no.1 (janvier-février-mars), p.8 à 13.
- Raby, C. et S. Viola. 2007. *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie*, Anjou : Éditions CEC.
- Raynal, F. et A. Rieunier. 2005. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, 5^e ed. Paris : Éditions ESF, 420 p.
- Reboul, O. 1994. *La philosophie de l'éducation*, Paris : Les presses universitaires de France.
- Robert, P. 1993. *Le Petit Robert*, Paris : Dictionnaires Le Robert. 2949 p.
- Rezeau, J. 2001 *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*, Thèse de doctorat, Bordeaux, Université de Bordeaux 2.
<http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet>.
- Ruano-Borbalan, J-C. 2003. « Ce que 'transmettre' veut dire ». In *Transmettre en éducation, formation et organisation*, sous la dir. de J-C. Ruano-Borbalan, p.9-12. Paris : Éditions Demos.

Sauriau, E. 1990. *Vocabulaire d'esthétique*, Paris : Presses universitaires de France, Éditions PUF, 1415 p.

Turcotte, N. 2003. « Contribution du milieu culturel à l'éducation artistique et culturelle des jeunes québécois d'âge scolaire ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 165 p.

Van der Maren, J-M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'Éducation*, 2^e éd. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

_____. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*, 2^e ed. Bruxelles : Édition De Boeck Université.

Vienneau, R. 2005. *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*, Montréal : Éditions Gaëtan Morin.

Vinet, J. 1998. « L'expérience du CNAC ». In *Le cirque contemporain : La piste et la scène*, sous la dir. de R.F. Gauthier, p.142-147. Paris : Centre Nationale de documentation pédagogique.