



REFlections and Exchanges for Circus arts Teachers project

Réflexions et échanges pour les professeur.e.s en arts du cirque





REFlections and Exchanges for Circus arts Teachers project

Réflexions et échanges pour les professeur.e.s en arts du cirque



INTRODUCTION

Les professeur.e.s de cirque ont un rôle clef dans la transmission de cet art multiple. Ils.Elles sont porteur.se.s d'un savoir-faire technique et artistique. Ils.Elles transmettent et font naître aussi un savoir-être et un savoir-vivre qui vont permettre aux étudiant.e.s de trouver et d'approfondir leur style et identité, l'univers propre à chaque artiste.

À l'origine oraux et familiaux, les modes de transmission ont évolué depuis l'émergence des écoles de cirque dans les années 70. L'enseignement des disciplines se fait par des spécialistes venant du cirque, du sport de haut niveau, de la danse, du théâtre, majoritairement avec un.e professeur.e par étudiant.e offrant un enseignement individualisé.

Pour autant, il n'existe pas aujourd'hui de définition reconnue de la profession de professeur.e du cirque dans la cadre de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur, ni de définition des voies d'accès à la profession. Il s'agit d'une profession qui n'a, à l'heure actuelle, pas de formation initiale. Les professeur.e.s sont des sportifs.ves ou ancien.e.s artistes (cirque, danse, théâtre...) ayant poursuivi leur carrière dans l'enseignement. Une génération de professeur.e.s plus jeunes, voire fraîchement sorti.e.s d'une école, voit également le jour. Le changement de génération engendre la nécessité de consigner les méthodologies, les techniques développées par les pionnier.ère.s et parallèlement, les innovations et les mécanismes mis en place par les professeur.e.s pour adapter leurs enseignements aux évolutions du cirque, des disciplines, des agrès, des cadres de formation.

Il y a donc non seulement un besoin d'identifier les compétences des professionnel.le.s et d'assurer leur perfectionnement, mais également de former la jeune génération de pédagogues. En effet, la formation continue des professeur.e.s est une des conditions pour une formation initiale d'étudiant.e.s plus riche et évolutive.

La nécessité d'approfondir les compétences actuelles et d'anticiper les compétences futures amène la FFEC (Fédération Française des Écoles de Cirque) et la FEDEC (Fédération Européenne des Écoles de Cirque Professionnelles) à développer le projet européen REFLECT (2017-2019), financé par le programme Erasmus+. Dans la continuité du projet INTENTS (2014-2017)¹, REFLECT favorise la circulation et les échanges informels de bonnes pratiques entre professeur.e.s des écoles de cirque pour explorer les pédagogies innovantes, documenter les pratiques existantes, et ouvrir des possibilités d'initiative et d'innovation en termes de définition des compétences, d'ingénierie et de réseautage.

REFLECT vise à :

- refléter l'excellence artistique et la diversité esthétique et créer un héritage commun et évolutif ;
- soutenir une pédagogie artistique de qualité et une meilleure créativité grâce aux échanges avec d'autres domaines (musique/danse/théâtre) ;
- proposer un programme d'échanges informels de bonnes pratiques entre pairs à l'échelle européenne autour de thématiques transversales ;
- encourager, en tant que secteur, l'évolution de la profession et sa reconnaissance par des collaborations à long terme avec les instances décisionnelles aux niveaux national et européen ;
- contribuer aux politiques de la formation professionnelle européenne.

Cette publication s'adresse à tous.tes ceux.celles qui souhaitent se documenter sur les résultats des échanges entre professeur.e.s des écoles de cirque, ayant eu lieu dans le cadre du projet européen REFLECT. Ainsi, elle a vocation à synthétiser l'ensemble des thèmes abordés, et reprend les principales conclusions et recommandations formulées lors des Labos REFLECT.

Les résultats présentés ici ne sont en aucun cas prescriptifs, ni exhaustifs. Ils découlent de témoignages d'expériences et de contextes variés.

¹Visant à faire reconnaître et évoluer les compétences des professeur.e.s de cirque, INTENTS regroupe 33 partenaires de 12 pays, dont 29 écoles de cirque et 2 organismes de recherche. Il s'appuie sur trois sessions de formation continue organisées sur les thèmes de la verticalité, la pesanteur et la gravité ; les propulsions ; les

équilibres et les appuis. Chaque session a réuni une vingtaine de professeur.e.s de différentes disciplines de cirque venu.e.s de toute l'Europe pour approfondir leurs compétences et échanger avec leurs pairs sur les méthodes d'enseignement. Plus d'infos : <http://www.fedec.eu/fr/articles/?c=186>

REFLECT EN BREF

Le projet REFLECT piloté par la Fédération Française des Écoles de Cirque (FFEC), en étroite collaboration avec la Fédération Européenne des Écoles de Cirque Professionnelles (FEDEC) a impliqué 27 partenaires de 12 pays différents. Commencé en septembre 2017, il s'est terminé en novembre 2019, en se focalisant principalement sur la formation des enseignants dans les écoles professionnelles des arts du cirque.

|  |  |  |  |
|---|--|--|--|
| PROJET | 27 partenaires | 12 pays différents | 27 mois |
| 4 LABOS | 78 participant.e.s de 25 écoles Labo 1: 27 Labo 2: 9 Labo 3: 25 Labo 4: 17 | 12 pays différents (Europe & Canada) | 117 heures de formation et d'échanges |
| | 3 coordinateur.rice.s pédagogiques | 3 lieux de formation : <ul style="list-style-type: none"> • FLIC (Turin, IT) • Codarts (Rotterdam, NL) • Festival CIRCa avec l'ESAC-TO Lido (Auch, FR) | |
| 16 REUNIONS | | 6 lieux d'accueil: <ul style="list-style-type: none"> • CDAC Balthazar (Montpellier, FR) • Samovar (Bagnolet, FR) • FEDEC (Bruxelles, BE) • FFEC (Paris, FR) • SAB (Berlin, DE) • Festival CIRCa avec l'ESAC-TO Lido (Auch, FR) | <ul style="list-style-type: none"> • 10 réunions du comité de pilotage REFLECT • 6 réunions avec les partenaires |

PRESENTATION DU PROJET REFLECT

Le projet REFLECT porte sur la consultation du réseau et des professeur.e.s de cirque sur leurs besoins en formation continue à travers l'organisation d'échanges entre pairs ; la constitution d'un réseau de pédagogues européens ; la diffusion et l'utilisation des ressources réalisées dans le cadre du projet INTENTS et la réflexion sur les nouveaux besoins en documentation pour l'enseignement du cirque.

Les objectifs principaux du projet sont :

- Consulter le réseau et les professeur.e.s sur les besoins en formation continue et les thèmes associés, les types de formation et de participation aux sessions ainsi que sur l'ingénierie de la formation continue.
- Organiser 4 laboratoires pour les professeur.e.s de cirque.
- Diffuser et utiliser les ressources INTENTS qui ont été publiées et lancer une réflexion sur les besoins pour la documentation et le patrimoine afin d'enrichir l'enseignement du cirque.

Le projet inclut un consortium de :

- **27** partenaires de **12** pays européens, à savoir :
 - o **2** réseaux (FEDEC et FFEC)
 - o **25** écoles/centres de formation/écoles supérieures de cirque

Le Comité REFLECT, en charge du suivi des activités du projet et des prises de décision, s'est réuni 10 fois au cours du projet et était composé de : Pascal Croain, directeur du CRAC Lomme ; Gérard Fasoli, directeur du CNAC ; Florent Fodella, directeur de Piste d'Azur et trésorier de la FFEC ; Martine Leroy, directrice artistique du CDAC Balthazar ; Anne Morin, co-directrice du Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel ; Stéphane Simonin, directeur de l'Académie Fratellini et président de la FEDEC ; Alain Taillard, directeur de la FFEC ; Isabel Joly, directrice de la FEDEC ; Gaëlle Le Breton puis Lorenzo Albiero, responsables du projet REFLECT.

Les membres du Comité ont été sélectionné.e.s sur base de représentativité des écoles (secondaires, professionnelles, supérieures), de l'expertise en formation continue d'adultes et de l'expérience scénique et pédagogique en tant que professeur.e. Un « sous-comité » pédagogique ou thématique (par échange) était en charge des Labos REFLECT (contenus de formation, communication, évaluation).

LABOS REFLECT

Au cours des 27 mois du projet, 4 Laboratoires d'échanges entre pairs ont été organisés, visant à améliorer, questionner et discuter de l'enseignement et de la pédagogie du cirque autour de thématiques transversales.

Labo #1 : « Le rôle du.de la professeur.e dans un processus de création du projet personnel de l'étudiant.e »



Labo #2 : « Observation, analyse et témoignages d'un processus de création lors d'un projet collectif d'étudiant.e.s : le projet CIRCLE »

Labo #3 : « Le rôle du.de la professeur.e dans un processus de création du projet collectif d'étudiant.e.s »



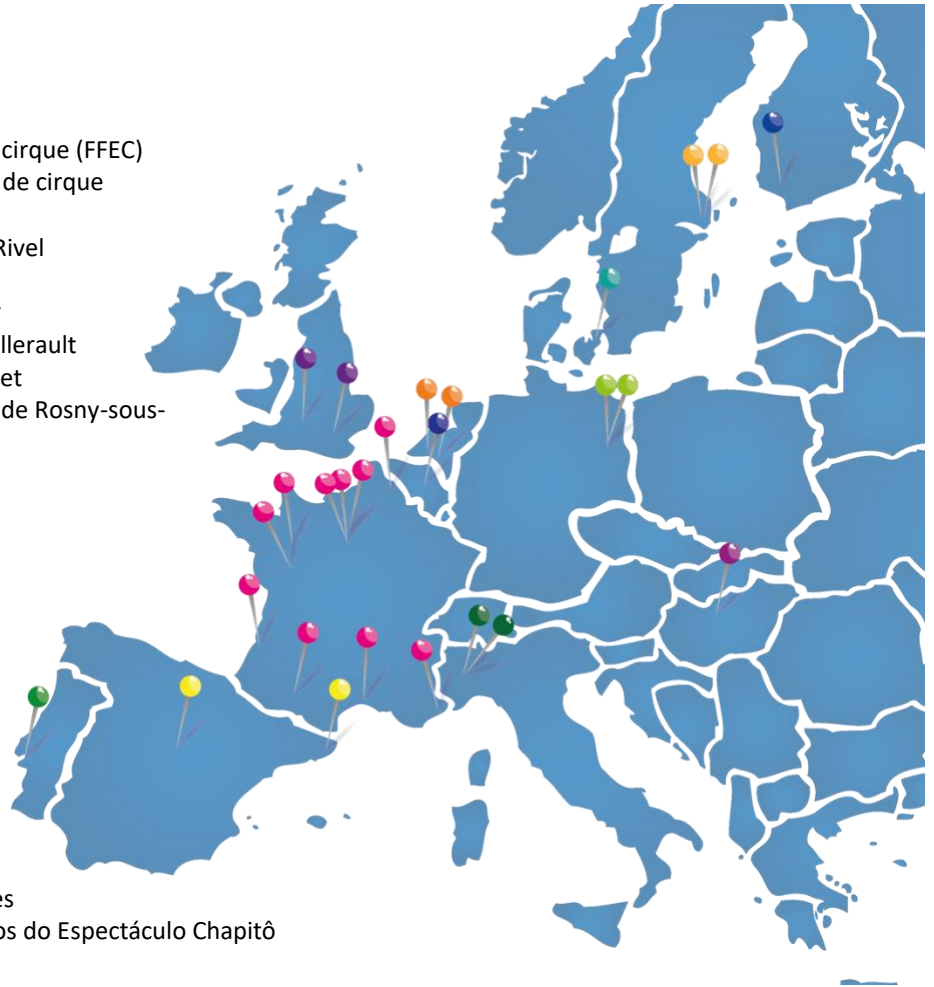
Labo #4 : « Observation, analyse et échanges autour d'un processus de création lors d'un projet collectif d'artistes professionnel.le.s de cirque »

Les rencontres ont sensibilisé à la problématique de la documentation des pratiques pédagogiques et de l'évolution du profil professionnel des enseignant.e.s. C'était l'occasion d'organiser un réseau de concertation sur les besoins des enseignant.e.s en termes de formation et sur les attentes des écoles en matière d'offre de formation continue.

PARTENAIRES ET PARTENAIRES ASSOCIES

Partenaires

1. Fédération française des écoles de cirque (FFEC)
2. Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles (FEDEC)
3. Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel
4. Codarts Circus arts Rotterdam
5. Centre des arts du cirque Balthazar
6. Ecole Nationale de cirque de Châtelleraut
7. Akademiet For Utaemmet Kreativitet
8. Ecole Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois
9. Samovar
10. Circomedia
11. Centre des arts du cirque Le Lido
12. Staatliche Artistenschule Berlin
13. Scuola di Circo Vertigo
14. Flic Scuola di Circo
15. Escola de Circo Carampa
16. National Centre for Circus Arts
17. Dans Och Cirkushögskolan/
Stockholms Konstnärliga
Högskola
18. ACaPA | Fontys - Academy of
Circus and Performance Art
19. Turku University of Applied Sciences
20. Escola Profissional de Artes e Ofícios do Espectáculo Chapitô
21. Ecole de Cirque de Bordeaux
22. Centre régional des arts du cirque de Lomme
23. Piste d'Azur Centre régional des arts du cirque
24. Institut National du Music-Hall
25. Die Etage
26. Baross Imre Artistaképző Intézet Előadó-Művészeti Szakgimnázium
27. Cirkus Cirkör / Nycirkusprogrammet



Partenaires associés

- Partenaire financier : Centre national des arts du cirque (CNAC)
- Tous les autres membres FEDEC
- CIRCa et le Festival de cirque actuel
- Université de Reims : Vincent Grosstephan, maître de conférence à l'Université de Reims, chercheur au CEREP (Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations), coordinateur pédagogique des Labos REFLECT 1-3
- Agathe Dumont, enseignante-chercheuse indépendante et danseuse, docteure en arts du spectacle

FICHES DE PRESENTATION DES 4 LABOS

Labo #1 : Le rôle du.de la professeur.e en arts du cirque dans le processus de création du projet individuel de l'étudiant.e



Dates : 12-16 mars 2018
Lieu : Scuola di Circo Flic, Turin

Participant.e.s : 27 participant.e.s (de 15 écoles FEDEC) avec 11 nationalités différentes

Ce premier Labo a permis de poser les jalons d'une méthodologie de travail visant à favoriser les échanges entre professeur.e.s européen.ne.s.

Chaque jour, 2 présentations ont été réalisées par des participant.e.s au Labo, permettant d'enrichir le débat et de comparer les différents contextes en Europe, en analysant les similitudes et divergences des situations et questionnements présentés par les professeur.e.s intervenant.e.s.

Les participant.e.s étaient ensuite réparti.e.s dans des groupes de travail au sein desquels ils.elles pouvaient partager leurs points de vue, réflexions et expériences sur différents aspects de l'accompagnement d'un projet de création individuelle dans une école de cirque professionnelle.

Ce Labo constitue le socle du projet REFLECT car il a permis de définir les besoins en formation des enseignant.e.s participant.e.s.

Tous les participant.e.s ont dressé un bilan positif de l'expérience et ont exprimé leur satisfaction d'avoir pu discuter et réfléchir ensemble.

Labo #2 : Observation, analyse et témoignages d'un processus de création collective d'étudiant.e.s : le projet CIRCLE



Dates : 21-25 octobre 2018

Lieu : Festival CIRCa, Auch

Participant.e.s : 9 participant.e.s (de 5 écoles FEDEC) avec 6 nationalités différentes

La thématique proposée pour ce second échange entre pairs, se concentrait sur une réflexion autour du rôle du.de la professeur.e dans l'accompagnement du projet de création collective d'étudiant.e.s. Il s'agissait principalement pour les participant.e.s de débattre, de partager leurs points de vue et leurs expériences sur cette thématique. La réflexion a été menée à partir de l'observation des spectacles d'étudiant.e.s de la FEDEC, les CIRCLE, et d'échanges autour de ce processus entre les participant.e.s aux CIRCLE et les participant.e.s à REFLECT. À cette occasion le [CNAC](#) et la FEDEC ont réalisé des interviews vidéos des participant.e.s au projet CIRCLE. Les vidéos sont accessibles gratuitement en ligne [ici](#).

Accueilli chaque année depuis 2007 dans le cadre du [Festival du cirque actuel-CIRCa à Auch](#), CIRCLE regroupe, durant 4 jours, une cinquantaine d'étudiant.e.s et leurs accompagnateurs.rices provenant des écoles du réseau de la FEDEC. Les participant.e.s présentent de courtes formes de 20 à 30 minutes dans des conditions professionnelles, et prennent part à l'un des plus grands rendez-vous européens dédiés au cirque contemporain. Chaque spectacle est suivi d'une rencontre-débat entre les étudiant.e.s, les équipes pédagogiques, les professionnel.le.s du secteur et le public, ce qui leur donne l'occasion de partager leurs processus de création, démarches artistiques, inspirations et aspirations.

[CIRCLE](#) est inscrit au sein du programme pédagogique des écoles participantes. Il se veut à la fois expérience de création libre, sans thème ni contrainte esthétique, et expérience hors les murs, qui complète les formations professionnelles. La participation à CIRCLE donne aux étudiant.e.s l'opportunité d'expérimenter de nouvelles formes, de nouvelles associations, d'apprendre les un.e.s des autres, mais également de se préparer au travail en collectif limité dans le temps, avec une forme d'exercice original et complémentaire à ceux développés dans les programmes pédagogiques actuels.

Le Labo #2, organisé autour des CIRCLE, a ainsi permis de développer une réflexion sur l'accompagnement de projets collectifs d'étudiant.e.s à partir d'un cas concret.

Labo #3 : Une semaine de réflexion sur la création collective d'étudiant.e.s en arts du cirque



Dates : 30 avril - 03 mai 2019
Lieu : Codarts, Rotterdam

Participant.e.s : 25 participant.e.s (de 15 écoles FEDEC) avec 10 nationalités différentes

Ce Labo a permis aux participant.e.s de discuter et de partager leurs expériences sur le rôle que les professeur.e.s peuvent jouer dans le soutien au processus de création des groupes d'étudiant.e.s.

Le sujet était en lien avec le Labo #2 (Auch, octobre 2018), les participant.e.s ont pu analyser les interviews vidéo enregistrées par le [CNAC](#) et la FEDEC lors du festival CIRCa 2018. Les interviews concernent le projet CIRCLE et apportent aux participant.e.s différents points de vue (des étudiant.e.s, des professeur.e.s et des directeur.rice.s artistiques/pédagogiques) sur le projet CIRCLE et le processus de création collective.

Les vidéos ont été utilisées comme « matière de réflexion » pour initier le dialogue autour du rôle du.de la professeur.e de cirque dans le soutien du processus de création collective des étudiant.e.s.

Au cours des jours suivants, 5 participant.e.s différent.e.s ont également contribué au Labo en présentant leurs propres expériences de création collective. Chaque présentation a été suivie d'une discussion collective et d'un atelier sur les thèmes abordés durant la présentation et la discussion.

L'événement majeur de la semaine a été le spectacle de cirque organisé par les étudiant.e.s de deuxième année de Codarts : *Cyborg 2*. Les participant.e.s ont eu l'occasion d'y assister lors du festival Rotterdam Circusstad. Ils.Elles ont ensuite rencontré les étudiant.e.s et le metteur en scène, avec qui ils.elles ont pu discuter et échanger leurs observations.

Labo #4 : Échanges sur le processus de création lors d'un projet collectif d'artistes professionnel.le.s de cirque



Dates : 20-25 octobre 2019
Lieu : CIRCa Festival, Auch

Participant.e.s : 17 participant.e.s (de 13 écoles FEDEC) avec 9 nationalités différentes

Le thème proposé pour ce dernier échange entre pairs portait sur une réflexion autour du processus de création collective des professionnel.le.s.

Le programme du laboratoire était organisé pour donner aux participant.e.s le temps et l'espace pour prendre part au plus grand nombre [possible d'événements et de spectacles du festival CIRCa](#). Le but était de laisser les participant.e.s explorer le festival et d'utiliser plus tard leurs observations et réflexions afin de nourrir la discussion avec leurs pairs.

Tout au long de la semaine, ils.elles ont eu l'occasion de se rencontrer et de discuter sur la création collective avec plusieurs compagnies de cirque professionnelles et d'assister à leurs représentations : *Circus I Love You* de [Circus I Love You](#), *Möbius* de la [Compagnie XY](#), *Monstro* du [Collectif Sous le Manteau](#) et *Born to be circus* de [Circo Zoé](#).

L'objectif était d'apprendre de différents processus de création professionnels et de s'enrichir par l'échange de pratiques entre pairs, afin de faire évoluer les méthodologies pédagogiques dans les écoles.

La clôture officielle du projet REFLECT a été organisée le jeudi 24 octobre en soirée, par la FEDEC et la FFEC, en collaboration avec le festival CIRCa.

METHODOLOGIES, PROBLEMATIQUES ET OUTILS EXPLORÉS

A. Les interventions de professionnels

De l'émergence de la démarche artistique

(Martine Leroy)

1) Problématiques et contextualisation des jeunes, futurs artistes

Le premier défi auquel l'équipe pédagogique doit répondre pour concevoir le programme pédagogique est de prendre en compte le contexte des étudiant.e.s arrivant.e.s :

- Leur **changement d'environnement**
- Le fait qu'ils.elles doivent **se débrouiller seul.e.s**
- Le fait qu'ils.elles doivent **s'adapter à un rythme soutenu**

Ces changements requièrent un certain nombre **d'investissements psychologiques internes**. De plus, on leur demande d'effectuer **beaucoup d'efforts physiques et artistiques**. Cela peut conduire à des **paradoxes psychologiques**. Ils.Elles peuvent être confus.es entre le fait de devoir penser et le fait de devoir faire.

Ex. : d'un côté, l'école leur demande de faire des choix, de comprendre et de réfléchir aux enjeux de leur projet professionnel mais d'un autre côté, on leur demande un certain lâcher-prise et de prendre du plaisir sans y penser.



2) Problématiques rencontrées par des professeur.e.s

Les **professeur.e.s ont été** écouté.e.s et interrogé.e.s par Martine Leroy car **ils.elles ne comprennent pas toujours** :

- Les « **blocages** » **techniques**
- Les « **pannes** » de **créativité** auxquels les étudiant.e.s peuvent faire face, surtout au tout début du processus de création du projet individuel

Les professeur.e.s ont des **exigences contraires** selon qu'ils.elles soient des :

- **Professeur.e.s de technique** (sportive ou circassienne) garant.e.s de la qualité technique : ils.elles sont pris.es dans une demande de motivation pour la progression, le niveau, l'exploit et évoquent de fortes demandes des jeunes sur le plan relationnel (pleurs, explications, colère...)
- **Professeur.e.s artistiques** (cirque, danse, jeu) garant.e.s de la qualité artistique : ils.elles regrettent de ne souvent pas arriver à mener les jeunes vers le « lâcher-prise » et évoquent des manières d'être, des comportements, des dispositions à la présence, des mauvaises volontés ou ambiances qui ne le permettent pas.

Les étudiant.e.s et les professeur.e.s peuvent se sentir fragilisé.e.s : besoin de bienveillance. Ces problèmes ne peuvent pas être évités et ont besoin d'être abordés afin que les jeunes adultes puissent choisir la personne qu'ils.elles ont envie d'être (sans les parents ou autre personne ressource).

3) Outils utilisés avec les étudiant.e.s

Outils de psychologues et pédagogues spécialistes de la créativité

- « Observation / Association / Expression » (*inspiré d'Ovide Decroly*)
3 phases :
 - **Observation** : regarder, sentir, etc.
 - **Association** : imaginer, comparer, classer, etc.
 - **Expression** : dessiner, bouger, dire des mots s'ils.elles y arrivent
- « Sensation / Imaginaire / Pensée » (inspiré de la psycho-phénoménologie)
 - Les **sensations** viennent d'abord,
 - Les **images** ensuite,
 - La **pensée / les mots** enfin→ N.B. : Dans cet ordre !

Ex. : Quand un.e étudiant.e a une idée, Martine Leroy lui demande d'aller au-delà car elle peut le.la piéger dans sa créativité : le corps n'est pas toujours aligné sur l'idée. Comparaison avec un poisson remontant le cours de la rivière afin de revenir à l'origine de l'idée.

- « Confiance / Jeu / Regard » (inspiré de Donald Winnicott)
 - La **confiance** entraîne le **jeu spontané**,
 - Le **plaisir du jeu** entraîne des « **trouvailles** » (créativité, improvisation, recherche),
 - Si elles sont vues et approuvées, elles **construisent l'estime de soi**.→ Ex. : Ceci a lieu dans l'enfance mais aussi par la suite : « regarde c'que j'sais faire ! »
- « Tirer / Pousser / Accompagner »
Accompagner, c'est possible dans 3 positions :
 - Je peux **tirer**,
 - Je peux **pousser**,
 - Mais le mieux reste de **marcher côte à côte** (comme pour une promenade).

Tous ces outils ont influencé le travail de Martine Leroy car ce sont des choses simples avec lesquelles les accompagnant.e.s et l'équipe sont d'accord.

4) Exercices : stimuler le processus créatif et développer la corporalité

- Les actualités : **de l'intime à l'universel**
 - Choix d'un article : impro 1 « il faut que ça se sache » et observation de Martine Leroy
 - Réflexion sur ce choix : impro 2 « pourquoi cet article-là ? »
 - Généralement, la réponse est que cela les a touchés. Une version dansée, théâtralisée ou circassienne peut être ajoutée.
- Travail sur les sources et/ou thématiques : prise de conscience verbalisation
 - **Improvisations sur les souvenirs**, « chambre d'enfant », simple sensation
 - En parallèle, on demande aux étudiant.e.s de faire des **arts plastiques** : boîte à trésors ou faire un collage sur le projet individuel (tout ce qui passe par la tête) et un **entretien** à propos de ce travail
 - **Fresque chronologique artistique personnelle**
- Aller ailleurs : apprendre, s'inspirer, prendre des risques
 - On leur donne des conseils sur :
 - Des **lectures**
 - Des **expositions**
 - Des **films**
 - D'autres artistes ou d'autres mouvements artistiques en ce qui concerne la forme (le style, le genre) et le fond (les sujets)

Une fois que la confiance est installée, les étudiant.e.s peuvent prendre des risques : sortir dans la rue, intervenir dans les musées.

Ex. : les filles et les garçons sont allés en ville en portant des robes. Le fait qu'ils.elles aient beaucoup été en contact avec la communauté LGBT les a aidés à être plus sensibles et excentriques.

- Retours progressifs : repérage en commun, pistes de travail
 - Être un **œil extérieur** :
 - **Se vider la tête** (ne pas venir avec ses problèmes)
 - **Être un miroir**
 - **Tout accepter**

Ex. : Une des étudiantes de Balthazar voulait adopter la démarche d'un crabe sur un trapèze. Cela a porté ses fruits puisqu'elle a trouvé sa propre corporalité de cette façon. Cela peut fonctionner selon les profils et les spécialités.

→ La **personne accompagnant** doit instaurer un **climat de confiance avec l'étudiant.e** lors de la **phase de recherche** et exiger de la **qualité** lors de la **phase de création**.

5) Cas, limites et erreurs

Parfois, la construction de l'identité artistique du.de la jeune étudiant.e ne fonctionne pas à cause de :

- La **temporalité** :
 - Ce n'est pas le bon moment pour l'étudiant.e à ce moment de sa vie
 - L'étudiant.e n'est **pas habitué.e à faire de la recherche artistique** (en plus de la recherche technique, des résultats et de l'exploit)
 - L'étudiant.e a de forts **jugements** sur lui.elle-même l'empêchant de s'exprimer

Ex. : parfois, 1 an dans une école est trop court
- Les **pressions externes** (relations de couple, famille, amis) :
 - La question de la liberté vs le fait d'être **étouffé**

Ex. : Quand la personne est **influencée par quelqu'un** (jalousie, investissement, sécurité, exclusivité, chantages affectifs) qui empêche la prise de risque artistique.
- Les **pressions internes** (fonctionnement, vécu, événement) :
 - La question de l'**équilibre**

Ex. : Quand la personne subit une pression interne trop forte et que cela engendre une fragilité incompatible avec la formation (alors que c'était possible en pratique amateur).

De l'autobiographie à la création circassienne

(Alessandra Simone)

Alessandra Simone a suivi une formation professionnelle en tant qu'animatrice de théâtre social dans le cadre du projet Teatro Comunità à Turin. Elle y a appris à utiliser l'entretien biographique des étudiant.e.s pour les accompagner dans la création de leur projet personnel (plus d'info [ici](#)). Elle aimerait transposer cet outil dans le monde du cirque contemporain. Pour l'utilisation de cet outil, elle travaille en partenariat avec un psychologue.

- Concept de l'**entretien biographique** : L'étudiant.e est invité.e à parler librement de son passé afin de le/la stimuler dans sa créativité.
- Étapes :
 - Un **1^{er} entretien**, suivi :
 - d'un **enregistrement**
 - d'une **retranscription**
 - d'une **lecture**
 - de l'identification de **thèmes clefs** et de 2-3 **éléments biographiques**
 - Le/la **professeur.e comme miroir** :
 - ne pas transmettre ses propres émotions
 - refléter la pensée de l'étudiant
 - Un **2^e entretien** plus approfondi sur les éléments biographiques choisis, suivi :
 - d'un **enregistrement**
 - d'une **retranscription**
 - d'une **lecture**
 - de l'identification d'**images** et de **souvenirs**

Ex. : Un étudiant a choisi de travailler sur un souvenir lié à son grand père, le professeur-accompagnateur va l'aider à faire un travail de récupération de sa mémoire.

→ Les étudiant.e.s sont invité.e.s à chercher tout objet lié à ce souvenir des objets, vêtements, photos, vidéos cartes...

N.B. : Alessandra les incite à aller explorer les vide-greniers plutôt qu'à utiliser des images Google.

- **Exercices d'improvisation** de l'étudiant.e demandés par le/la professeur.e pour produire une quantité importante de matière pour la performance. Le/la professeur.e demande à l'étudiant.e **d'intégrer des éléments de danse, de théâtre et des techniques circassiennes**. La **vidéo** est utilisée pour garder une trace de cette improvisation.
- **Enrichissement culturel** avec d'autres univers culturels :
 - Musique
 - Littérature
 - Arts vivants
 - Films et arts visuels

→ Pour Alessandra, l'entretien autobiographique est une transposition artistique du réel (mais n'est pas le réel en soi). Ce qui compte, c'est la connexion à ce souvenir.

⚠ Le/la **psychologue** intervient afin de ne pas créer/réveiller des troubles psychologiques chez l'étudiant.e. La forme artistique protège également l'étudiant.e en créant un cadre.

- **Écriture** : l'étudiant.e est **accompagné.e par le/la professeur.e** pour écrire sa performance et pour identifier ses forces dans la technique et l'expression. Le/la professeur.e peut **impliquer d'autres étudiant.e.s** pour faire des suggestions selon ce qu'ils/elles ressentent.
- **Timing** : le/la professeur.e aide l'étudiant.e à donner un **cadre temporel** à sa performance.

Développer un style unique et préparer la future pratique artistique

(Bim Mason)

La présentation de Bim est focalisée sur les phases finales d'une formation. En 2^{ème} année à Circomedia, les étudiant.e.s ont 2 phases dans le projet de création : une phase de recherche et une phase de performance finale. Pour aborder ce point, Bim s'est concentré sur l'aspect de la **documentation/recherche**.

- De qui est-ce le spectacle après tout ?
À ce stade de la formation, les étudiant.e.s sont semi-autonomes. Se pose donc la question de l'appartenance du spectacle produit par l'étudiant.e : appartient-il à l'étudiant.e ou au public ?
 - Garder un équilibre entre encourager des styles artistiques uniques et répondre aux exigences du **marché/contexte**
 - Le double **rôle des écoles** :
 - Former et préparer les étudiant.e.s pour les marchés existants
 - Développer les arts du cirque et du spectacle en général

→ **Engager les élèves dans le processus de recherche : favoriser la découverte** sans penser si cela est vendeur ou non. Ne pas appliquer une approche descendante partant du marché pour arriver au produit.

 - Encourager l'originalité et la poursuite de sa propre voie en combinant le cirque :
 - **avec d'autres formes artistiques** (marionnette, stand-up/humour, installations, etc.)
 - **avec d'autres styles artistiques** (clown, grotesque, burlesque, etc.).
 - ne pas hésiter à explorer des sujets profonds et à faire **des spectacles fréquemment** (toutes les semaines ?) pour **se préparer aux critiques** et à les recevoir.
- Quels sont les problèmes à développer l'artiste en tant que créateur.rice ?
 - Les **Horizons culturels** peuvent être limités par la formation à l'intérieur d'une « bulle circassienne » : importance de l'étude des genres et styles liés au cirque.
 - **Maturité** : l'identité se forme, anxiété au sujet de trouver sa place dans le monde, justification des choix de carrière, succès et échecs :
 - De fréquentes présentations du travail aident :
 - à identifier les forces et les faiblesses
 - à donner confiance
 - à prendre des risques
 - **Introversion** : manque de connaissance du monde, l'étudiant.e ne peut pas traiter beaucoup de sujets :
 - Identifier ce qui est présent
 - L'artiste comme point de départ de la narration mais en évitant de se replier sur soi ou de regarder son nombril
- Quel est le rôle de l'enseignant.e à ce niveau d'autonomie créative de l'élève ?
 - Questionnements :
 - Style
 - Humeur
 - Communiquer quoi ?
 - À quel public ?
 - **Dramaturgie** : identifier les idées fondatrices et les outils/compétences à utiliser :
Ex. : Dans un duo, faire qu'il y ait un petit et un grand ou un homme et une femme raconte déjà une histoire
 - **Œil extérieur** : a peu de responsabilité et de mainmise → le miroir qu'on constitue n'est pas parfait, mais on peut apporter son point de vue (miroir déformant) « j'ai vu ça en toi, je n'ai pas compris ça ... »
 - **Mentor** qui :
 - prend part brièvement
 - pousse à aller plus loin
 - accompagne et donne des directions/objectifs généraux à long terme
 - identifie les manques et les forces
 - pose des questions exigeantes sur le développement de l'artiste/compagnie
 - propose des outils mais laisse l'étudiant.e/la compagnie choisir lesquels utiliser : « Vous pourriez résoudre ce problème comme ceci ou comme cela... »
 - Aide à identifier un style
 - Considère le marché potentiel

- Doit-on former les élèves à être artistiquement autonome ?
 - Est-ce que le modèle de création que l'on propose en école reflète la relation « acteur.rice/metteur.se en scène » **qu'ils.elles rencontreront dans la profession ?**
 - Sous la direction d'un.e **metteur.se en scène**, l'étudiant.e peut tout de même avoir une **liberté artistique par** la connaissance de :
 - ses propres capacités
 - ses partenaires
 - l'équipement
 - la collaboration avec le.la metteur.se en scène → à qui appartient l'œuvre : au.à la metteur.se en scène ou à l'étudiant.e ?
 - L'**auteur.rice a plus de mainmise et de responsabilités**. Il.Elle est donc aussi le.la plus difficile.

- Qu'est-ce qui est prioritaire entre la vision artistique et la virtuosité ? Est-ce un mode binaire ?

Deux modèles :

- Le cirque comme expression physique pour une idée
- Le cirque comme une sculpture cinétique, une chorégraphie : le cirque pour le cirque

Ce n'est pas un modèle binaire mais un éventail qui peut avoir une **variété d'accents/emphases possibles**.

Exemples de techniques : Les étudiant.e.s en 3^{ème} année doivent réaliser un spectacle à partir d'un concept théorique. Pour cela, ils.elles expérimentent « la Pratique comme Recherche » qui requiert des élèves l'étude :

- d'une question
- d'un problème
- d'une préoccupation
- d'une passion apparue lors de leur pratique technique du cirque.

À partir de là, ils.elles effectuent à la fois des recherches pratiques et théoriques en se référant à des pratiques artistiques et/ou à des textes théoriques existants.

- Quand les étudiant.e.s lient leurs pratiques de cirque à la recherche, ils.elles rencontrent des problèmes très spécifiques :
 - En tant qu'artiste de corde lisse, les figures qui font le plus mal ne sont pas nécessairement les plus impressionnantes. Dois-je montrer ou cacher ma douleur?
 - Le paradoxe des disciplines aériennes : Est-ce que je me sens à l'aise dans les airs et comment cela influence-t-il ma pratique ?
 - Comment l'application de techniques de relâchement affecte ma réalité physique, ma voix et mon expression corporelle sur un trapèze ?
 - En tant qu'antipodiste/jongleur.se des pieds, comment puis-je faire pour que le public voit mieux ?

Développement de ce concept en un spectacle joué pour un public général (utilisation de vidéos pour illustrer) :

- 1^{ère} vidéo : Un étudiant explorant la jonglerie avec l'eau :
 - Utilisation de la notation de jonglerie Siteswap pour explorer la « théorie de la potentialité » (*Affordance Theory*) qui mène à jongler avec de l'eau
 - L'anse de la tasse suggère comment utiliser la tasse de façon précise.
 - Incorporation d'outils de création appris auparavant : techniques de clown et de comédie burlesque
- 2^{ème} vidéo : Un étudiant explorant la jongle avec des raquettes de pingpong
 - « Théorie de la réception critique » : le public regarde fixement et a des attentes par rapport aux artistes féminines de trapèze
- Autre ex. (non montré) : Un étudiant s'est mis à jongler avec des raquettes de pingpong et a trouvé sa propre technique de haut niveau en 3 semaines.

Les vidéos montrent bien l'**importance du travail théorique** pour mener à quelque chose de tangible et concret ensuite pour le marché. L'étudiant jonglant avec les raquettes de pingpong tourne en Europe avec ce numéro et a gagné un prix. C'est un bon exemple de recherche créative qui arrive à un **résultat « accessible »** plutôt qu'une recherche irréaliste. Certes, la notion de plaisir dans la recherche est importante mais l'étudiant.e ne doit pas oublier qu'il.elle recherche également pour s'intégrer et préparer sa carrière.

La thématique du Labo « Le rôle du.de la professeur.e dans un processus de création du projet personnel de l'étudiant.e » est une grande préoccupation quant à la façon dont elle est traitée par les étudiant.e.s et les enseignant.e.s. Historiquement, l'enseignant.e est classé.e en deux catégories : « technique » et « artistique ».

Ceci est une présentation basée sur des conversations et des propositions faites à NCCA sur **la question du rôle du.de la professeur.e d'arts du cirque dans le processus créatif** et en tant que tel :

- 1) Comment l'enseignant.e est-il.elle influencé.e à regarder l'étudiant.e comme une création ? En intégrant la créativité dans l'enseignement, en comblant le fossé entre les techniques et le processus de création.
- 2) Construire une relation entre les enseignant.e.s « techniques » et « artistiques ».
- 3) Construire une culture de recherche au NCCA et comment cela peut être utile à l'étudiant.e dans l'industrie.
- 4) L'autonomie des étudiant.e.s en ce qui concerne le processus de création.

Précisions sur les termes employés par Adrian Porter :

- **L'enseignant.e** = l'enseignant.e d'une discipline des arts du cirque
- **Le processus de création** = processus par lequel un.e étudiant.e conçoit un travail pour un projet au sein de l'école ou à des fins commerciales.
- **Le projet individuel** = projet spécifique à la discipline du cirque, lié au temps (au parcours d'apprentissage global) et comprend autant d'élèves qu'il le faut pour le projet.

■ Positionnement de l'enseignant.e :

- Selon Adrian, tout.e enseignant.e est inextricablement impliqué.e dans les mécanismes de soutien de l'étudiant.e, sans créer de dynamique de dépendance, plus présente dans l'approche didactique.
→ L'approche autocratique de l'apprentissage des élèves a fait l'objet d'un examen minutieux du NCCA mais s'est révélée moins enrichissante que la relation enseignant.e/étudiant.e, mutuellement bénéfique en termes de notions de pratique réflexive, de recherche et de créativité, par le jeu et l'innovation.
- Une **distinction philosophique** doit être faite **entre la technique de la discipline du cirque et la créativité dans le cirque**.
→ Dans une perspective classique/traditionnelle, **l'étudiant.e doit apprendre les bases fondamentales de sa discipline sans distraction et avec une attention totale**. C'est la stratégie adoptée par plusieurs des formes d'arts de la scène traditionnelle ainsi que par le sport. Bien que cela ait une place dans l'histoire du cirque et ait créé des prouesses techniques, et des spectacles incroyables ; cette stratégie est basée sur **des connaissances claires, spécifiques et répétables transmises et exécutées à haut niveau avec de fortes exigences**. Le NCCA demande à ses professeur.e.s que des connaissances spécifiques soient transmises, mais ce n'est pas la seule ni la plus importante tâche de l'enseignant.e de cirque.

Exemple précis :

En équilibre sur les mains, James Mc Cambridge (NCCA) pense que le cerveau dispose de plusieurs mécanismes pour identifier où se trouvent nos corps dans l'espace. Les fuseaux neuromusculaires et les mécanorécepteurs articulaires répondent constamment aux mouvements qui se produisent, tandis que le système vestibulaire et les yeux aident à identifier où se trouve la tête par rapport à son environnement. La combinaison de ces deux flux d'informations permet au cerveau de prédire où se trouve le corps par rapport à la tête et à l'environnement externe. En répétant certains mouvements, notre cerveau commence à construire une « carte » plus permanente pour des cadres repères futurs. Sans cette « carte », James pense que la technique et l'expression sont gravement affectées. Même avec cela, notre capacité à s'exprimer peut être restrictive, en raison du manque de compréhension des élèves à l'égard de ces voies neuronales qui sont plastiques et mutables. Plus la « carte » est complexe et plastique, et plus l'étudiant.e est plastique, plus il.elle a de possibilités pour travailler.

→ En tant qu'enseignant.e.s, nous voulons augmenter ces **capacités de « cartographie »** de tout.e étudiant.e, afin que le processus technique/créatif puisse avoir autant de possibilités d'explorations que possible. **Cela signifie ne pas enseigner la technique dans le but de répéter les mêmes sensations et les mêmes résultats : mais enseigner la technique en observant les milliers de permutations différentes qui peuvent être attribuées à un élément.**

Sur le plan anecdotique et historique, il y a beaucoup à dire sur le fait que la technique du cirque soit entourée de mystère, une connaissance profonde qui prend des décennies à maîtriser. La notion de technique transmise de génération en génération est une notion nostalgique qui existe encore dans une certaine mesure.

La question est alors de **savoir « quand le rôle du.de la professeur.e de cirque commence-t-il à être créatif ? »**

- Certains pensent que la créativité ne peut pas exister sans un niveau technique de base.
- Pour d'autres, la créativité peut arriver n'importe où et n'importe quand. En tant que directeur de l'enseignement supérieur, Adrian croit que la créativité commence dès les premiers cours.

■ Qu'est-ce que la créativité ?

- La créativité, c'est :
 - percevoir le monde de façon nouvelle
 - trouver de nouveaux schémas cachés
 - créer des liens entre des phénomènes apparemment sans rapport
 - générer des solutions ou reconfigurer ce qui a été fait auparavant dans un nouveau format qui crée des changements considérables.
- Chaque étudiant.e est différent.e d'un point de vue :
 - physique
 - neurologique
 - émotionnel
- Différents niveaux d'intelligence entrent en compte :
 - le QI (quotient intellectuel)
 - l'IE (l'intelligence émotionnelle)

Selon Adrian, on peut ainsi supposer que 2 étudiant.e.s ne réagiront pas de la même manière au même stimulus.
→ La capacité d'un.e étudiant.e à rassembler des processus et à utiliser d'énormes quantités d'informations dans un but de répétition dépend de la composition de l'individu.

→ Si tel est le cas, la première tâche de l'enseignant.e est créative et consiste à créer une stratégie pour l'apprentissage des élèves. Cela inclut comment nous considérons la technique comme un format d'ensemble.

■ Outils de formation/stratégies pour l'apprentissage des élèves

- Charge cognitive et activités basées sur des tâches (jeux) en regardant celles qui impliquent :
 - des mouvements superflus
 - l'expression
 - la résolution de problèmes mentaux
 - le tempo/la vitesse
 - le temps de réaction
 - le séquençage né de la détermination aléatoire
 - les tâches basées sur la restriction.
- **Le rôle des enseignant.e.s est de stimuler l'imagination de l'étudiant.e** afin que celui.celle-ci soit capable de surmonter les défis en matière de technique et de créativité :
 - S'éloigner de l'enseignement pour amener l'étudiant.e à faire quelque chose correctement.
 - Se diriger vers les étudiant.e.s en voyant la pratique comme une série d'expérimentations conçues pour que l'étudiant.e fasse confiance à son instinct devrait être l'objectif des enseignant.e.s.
 - La complexité de la tâche devrait changer à mesure que la capacité des élèves change, c'est la clé qui permet d'apporter de la créativité à tous les niveaux du développement des élèves comme un outil intégral pour apprendre les limites physiques et la recherche.
- Le rôle de l'enseignant.e est de combler le fossé entre la nécessité pour l'élève de comprendre la technique et le besoin de s'exprimer à travers l'aspect physique de la discipline du cirque.
- Faire passer l'étudiant.e du domaine de la compréhension biomécanique à l'endroit où la biomécanique l'aide à commencer à exprimer :
 - ses besoins
 - ses désirs
 - son imagination
 - sa vision.

Ex. : Si on demande à un.e étudiant.e de grimper sur un mât chinois, il.elle va monter selon ses sensations. Si sa façon naturelle de le monter n'est pas mise au défi, il.elle ne le montera que comme il.elle l'a appris.

- Promouvoir la compréhension de la proprioception et l'orientation vestibulaire à un niveau plus profond et plus large qui englobe l'environnement et l'intention. (Pour se désengager et aider à re-câbler un système nerveux qui est capable de plus que la simple exécution).
- Développer le langage physique.
- Partager avec l'élève la pratique de l'enseignement créatif : transmettre à l'élève une ouverture créative.
- Faire preuve d'empathie tout en remettant en question et en interrogeant la propre perception qu'ont les élèves de leurs capacités et comment ils peuvent réaliser ce qu'ils ont dans leur imagination.
- Faire changer/augmenter la perception de l'accomplissement :
 - o de temps (élastique)
 - o d'espace d'un élève.
- Poser des questions à l'étudiant.e sur :
 - o le contenu
 - o la qualité
 - o l'intention
 - o la structure
- Interroger la compréhension de soi d'un élève et fournir une boucle positive de feedback pour cela avec les questions :
 - o Qui sont-ils.elles ?
 - o D'où viennent-ils.elles ?
 - o Où vont-ils.elles ?
 - o Qui/qu'est-ce qui les intéresse ?
- **Apprendre nos propres limites** par rapport à la compréhension du parcours créatif d'un.e étudiant.e
- **Nourrir la notion de recherche** comme un moyen de stimuler la créativité et la technique
- **Ne pas avoir peur de la créativité dans notre travail** et la transmettre aux étudiant.e.s dans leur recherche
- Avoir une compréhension des stratégies/langages utilisés dans les domaines du théâtre et du mouvement
- **Proposer** mais aussi **recevoir** des propositions
- **Encourager la réflexion et la documentation** au nom de la recherche et du processus itératif
- Faire des commentaires constructifs qui soutiennent les idées créatives
- **Encourager les élèves à sortir de leur zone de confort** de manière créative
- **Utiliser l'imagination** et les compétences pour transformer ce qui a déjà été fait

■ Mise en place de ces outils

Pour cela, les enseignant.e.s doivent penser de façon créative et le système favoriser ces idées. NCCA met en place une équipe d'enseignant.e.s pour veiller à ce que le mélange technique/créatif soit constamment interrogé et que l'ensemble de **l'enseignement au sein de l'école** concorde avec cette philosophie.

- Amener des enseignant.e.s de différentes disciplines de cirque et/ou du théâtre ou du mouvement à enseigner conjointement des ateliers créatifs avec des élèves de toutes les années. Cela permet :
 - o Un échange sur le langage
 - o Un échange sur la connaissance
 - o De donner le ton à l'élève
- Mettre en œuvre des outils tels que des arcs de formation
 - o Permet d'analyser les principes de base de la discipline et la complexité de ces principes pour une période donnée du temps des étudiant.e.s ici contre ce que l'étudiant.e connaît dans tous les autres domaines du programme tels que la théorie, le théâtre ou le mouvement.
 - o La théorie correspond à la construction du programme d'études pour la discipline, réalisée par l'enseignant.e, armé.e de la connaissance des idées et des concepts cherchés à l'extérieur du seul secteur cirque.
- L'école se lance dans la pratique de la recherche au cours des trois années du programme. NCCA conçoit des tâches de recherche parallèles aux modules qui existent déjà et qui deviennent de plus en plus approfondis d'une année à l'autre, dans le cadre d'un projet de recherche complet de trois semaines au cours de la dernière année avant l'obtention du diplôme.

La méthode de feedback DasArts a été testée à l'École Nationale de Cirque de Montréal. Daniela Arendasova, Directrice des Études, en partage l'expérience après l'avoir utilisée pendant 2 ans.

La méthode de feedback DasArts a fait ses preuves dans le théâtre et la danse principalement. Elle est **appréciée** par les professeur.e.s **mais l'ENC** a aussi observé **quelques inconvénients** :

- Au début, les professeur.e.s ont tâtonné à appliquer la méthode : la 1^{ère} séance de retour a duré 3 heures au lieu d'1 heure. L'ENC a ensuite réduit à 30-40 min.
- La personne chargée du retour doit tout mettre en place pour que tout le monde soit en confiance. Or, il s'est avéré que si l'on souhaitait dire quelque chose de direct et frontal et donner **un retour négatif, cette méthode peut déformer un peu** les propos.
- La méthode est bien **adaptée aux étudiant.e.s avancé.e.s mais moins aux débutant.e.s** : il faut préparer l'étudiant.e à recevoir les retours.
- Les personnes qui utilisent cette méthode doivent être **formées un minimum** pour que ce soit plus solide.
- Il faut qu'il y ait un **équilibre entre les participant.e.s** pour que le message ne soit pas déformé.

Julie Lachance (ENC Montréal) énonce les **grandes étapes** de la méthode de retour : chaque étape est **chronométrée**. Toute personne (étudiant.e, équipe) de l'école peut participer.

- 1) L'étudiant.e explique d'abord où il.elle en est dans sa création et ce qu'il.elle voudrait que la personne en face observe.
- 2) L'étudiant.e présente son numéro et s'isole.
- 3) Les participant.e.s donnent leur **retour entre eux.elles** sur la présentation et ne brident pas leurs opinions (7-10 min)
- 4) Commencer les retours par : « **pour moi, ce qui a fonctionné, c'est...** ». Si une autre personne est d'accord, elle lève la main et dit « plus 1 ». Ensuite, on se situe en fonction de son rôle : « en tant que professeur.e, directeur.rice artistique... J'aurais eu besoin que tu... »
- 5) **On met sur un tableau ce qui marche, ce qui ne marche pas**. L'artiste le voit. L'ENC a ajouté une activité « sur le grill » qui vise à demander directement à l'artiste : « pourquoi tu as fait ça, choisi ça... ». C'est la seule activité où l'étudiant.e répond aux questions.
- 6) Sur un tableau, on note la question principale posée par l'artiste au début et les participant.e.s notent des mots sur un post-it. L'étudiant.e rapproche ensuite les post-it qui l'ont touché ou qui se rapprochent de sa question.

Regard critique de Vincent Grosstephan : Daniela Arendasova a mentionné « qu'il y avait des pièges... ». Il est **donc important de se poser la question d'où vient l'outil : il n'est qu'un moyen pour arriver à une fin. Si ce travail n'est pas effectué, il est possible de faire des erreurs et de mal utiliser l'outil**. Il ne s'agit pas d'avoir de jugements de valeur sur la qualité ou non de l'outil mais de **s'interroger sur pourquoi et comment on l'utilise**. Pour la méthode DasArts, la question à se poser est : est-ce que cette méthode sert pour aider à construire la confiance des étudiant.e.s ou pour les aider à développer un sens critique de leur pratique ?

Ces questions sont fondamentales pour adapter et s'approprier un nouvel outil :

- 1) **Pour quoi faire ?** Daniela Arendasova : « mettre en confiance mais quel message ? »
- 2) **Pour qui ?** Daniela Arendasova : « étudiant.e.s avancé.e.s », « si on veut l'utiliser pour les étudiant.e.s débutant.e.s, peut-être qu'il faudra l'adapter davantage. »
- 3) **Avec qui ?** avec le.la concepteur.rice ? Le.La chorégraphe ? Le.La metteur.se en scène ? etc. Ou sans personne externe ?

▪ Utilisation d'autres arts scéniques

L'utilisation d'autres arts scéniques dans l'enseignement du cirque permet de diversifier le vocabulaire créatif et technique des étudiant.e.s. La danse contemporaine est le domaine le plus utilisé (de façon quasi-exclusive) pour donner des clefs d'expression concernant le mouvement. **La danse** est, en effet, la discipline la plus proche du cirque, car elle travaille avec le corps et le mouvement, son intérêt **se centre sur l'apprentissage du langage corporel dans l'espace propre et l'espace scénique** :

- Des exercices de danse contemporaine permettent au circassien de nourrir son travail d'improvisation corporelle
- Des exercices de danse classique permettent au circassien d'améliorer son contrôle de la direction des jambes, de l'axe des hanches et de sa ligne corporelle

Or, il existe d'autres domaines qui permettent de s'exprimer sur le mouvement : arts martiaux, autres types de danse, théâtre physique. Bien souvent, l'école limite l'élargissement des perspectives pour permettre à l'étudiant.e de développer des outils créatifs. Cependant l'expérimentation de pratiques diverses permettent également la **recherche d'un langage circassien propre**. Chaque étudiant.e se construit à partir de son bagage unique et de sa sensibilité. De même, les enseignant.e.s sont inspiré.e.s des disciplines qu'ils.elles ont eux.elles-mêmes traversés :

- Certain.e.s participant.e.s utilisent le **domaine** duquel ils.elles proviennent pour trouver leurs propres méthodes.
Ex. : la danse contemporaine pour le rythme, le tempo et la présence scénique.
- Pour certain.e.s, **piocher des méthodes, des exercices et des outils dans d'autres disciplines artistiques** fait partie intégrante du cirque, art multiple en soi.
- Pour d'autres, les étudiant.e.s ont en eux.elles une **expérience passée** (physiologique ou biomécanique) et disposent déjà **d'outils « naturels »**. Le but est de leur faire prendre conscience de cela pour qu'ils.elles puissent s'exprimer.

→ Le secteur dispose de véritables outils : le vrai besoin est dans le partage de compétences pour se réapproprier ces méthodes et aller plus loin. Comment donner de la crédibilité à ces méthodes en tant qu'outils circassiens ? Ces outils sont accessibles mais **le secteur ne prend pas l'initiative de les utiliser**. Il y a également une chose à souligner : la **problématique de marché**.

Ex. : Chloé Moglia est très créative mais pour écrire son dossier de spectacle, il a fallu qu'elle inclue un dramaturge et un chorégraphe pour être acceptée.

Le cirque manque également de reconnaissance institutionnelle comparé aux « arts majeurs ».

Ex. : Les interlocuteurs institutionnels pour les acteurs du cirque seront soit ceux du théâtre soit ceux de la danse.

▪ La formation préparatoire : une formation « technique » ou « artistique » ?

Une opposition est souvent faite au sein des écoles entre apprentissage « technique » et « artistique ». Or, selon Anne Morin, 2 ans d'école préparatoire pour former les étudiant.e.s aux écoles supérieures est une durée qui semble insuffisante pour développer ces deux aspects. Les participant.e.s ont plusieurs points de vue à ce sujet :

- Le niveau d'entrée aux écoles préparatoires s'est élevé ce qui permet d'aller plus loin à ce stade.
- Il n'est pas possible d'amener tous les étudiant.e.s à un haut niveau de virtuosité mais la mission de chaque école est d'amener les étudiant.e.s jusqu'au maximum de leurs capacités artistiques et techniques et de les accompagner où ils.elles veulent et peuvent aller. L'école doit les orienter et les rendre capables de faire leurs propres choix : l'étudiant.e peut également surprendre et subir une vraie transformation dans sa créativité ou dans sa technique
- L'école doit prêter attention à la singularité de chaque étudiant.e : Quand le.la professeur.e connaît l'étudiant.e, il.elle peut le.la conseiller personnellement et l'amener « en dehors des sentiers battus ».

- Identité : diffusion

Le cirque cherche sa propre identité. Bien que soutenu par les institutions publiques dans certains pays européens, il est encore souvent placé sous le chapeau de la danse ou le théâtre. Le secteur du cirque tend encore à se consolider, aussi bien au niveau de sa légitimité, que dans l'établissement d'outils et de méthodologies propres. Anne Morin présente un **certain nombre d'outils pratiques (vidéos et publications) spécifiques au domaine du cirque, produits par la FEDEC**, pouvant servir aux professeur.e.s accompagnant les étudiant.e.s dans leur processus de création :

- Vidéo INTENTS Chapitre 1 Training créatif Roberto Magro vidéo de 0 à 7'16, 45'18 à 49'36
<https://www.youtube.com/watch?v=ZLVdCplcWeY&t=285s>
- + Manuel Pédagogique verticalité p. 54 l'imaginaire
<http://www.fedec.eu/fr/articles/514-verticalite-pesanteur-et-gravite>
- Vidéo INTENTS Chapitre 3 Marie Céline + question des retours : 2'08+4'08
<https://www.youtube.com/watch?v=9tFAXy91-5w>
- + Manuel Pédagogique verticalité + p.55 dans l'atelier de recherche
<http://www.fedec.eu/fr/articles/514-verticalite-pesanteur-et-gravite>
- Méthode DasArts
- Vidéo INTENTS Chapitre 4 Chloé Moglia : présence 12'47, espace 16'09, singularité: 18'15
<https://www.youtube.com/watch?v=QUXW9RSwL7M>
- + Manuel Pédagogique verticalité + p.57: un champ d'exploration...
<http://www.fedec.eu/fr/articles/514-verticalite-pesanteur-et-gravite>
- Adrian Porter: biomécanique, voir Video INTENTS Chapitre 2 Clare Anderson verticalité
<https://www.youtube.com/watch?v=QcL6WG4Xwb4>
- Manuel Pédagogique Du Geste Technique au geste artistique, le trampoline
<http://www.fedec.eu/fr/articles/1750-du-geste-technique-au-geste-artistique>
 - Définition créativité p.54-55
 - En résumé. p.44
 - Pratiques pédagogiques p.50
- Manuel pédagogique équilibres, James Mac Cambridge (intervention Adrian)
<http://www.fedec.eu/fr/articles/2116-s-appuyer-s-aligner-a-la-recherche-de-l-equilibre>

B. Les réflexions collectives

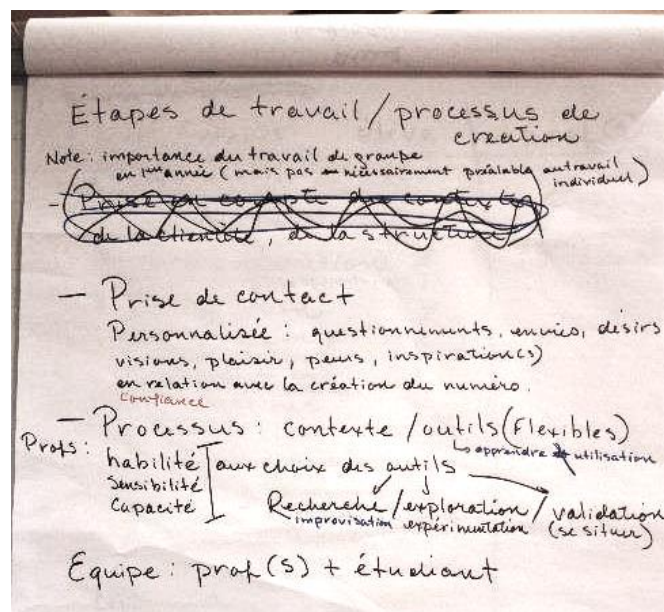
Les processus de création / Les outils des professeur.e.s

- Importance du travail de groupe en 1^{ère} année
 - Prise de contact personnalisée avec l'étudiant.e en fonction :
 - Des **questionnements**
 - Des **envies**
 - Des **désirs**
 - De son **plaisir**
 - De ses **peurs**
 - De ses **inspirations** en relation avec la création du numéro
 - De sa **confiance**
 - Processus :
 - **Contexte**
 - **Outils** (flexibles)
 - Habilité
 - Sensibilité
 - Outils liés à la recherche
 - Outils liés à l'exploration
 - Outils liés à la validation
- Faire en sorte que l'étudiant.e s'approprié ces outils

N.B. : Le **contexte** dans lequel vont se trouver les étudiant.e.s **va impacter le processus de création**. Différents outils à appliquer suivant l'individu et le contexte : les élèves ont besoin d'apprendre à utiliser ces outils qui leur sont donnés.

Ex. : Comment utiliser l'improvisation de façon constructive ? Il n'y a pas qu'une seule méthode qui peut être appliquée.

De plus, ce processus de création peut impliquer d'autres personnes que le/la professeur.e, telles que le/la conseiller.ère artistique ou l'œil extérieur.



Liste détaillée des étapes de travail dans le processus créatif : l'élève et les professeur.e.s forment une équipe

| Étapes de travail | Élèves | Professeur.e.s |
|--|--------|----------------|
| Désir de créer | X | |
| Prise de contact | X | X |
| Documentation* <ul style="list-style-type: none"> ○ sources d'inspiration ○ supports ○ autres | X | X |
| Planification / Organisation du travail <ul style="list-style-type: none"> ○ échéancier ○ sessions de travail ○ production ○ régie ○ site web ○ fiche technique | X | |
| Improvisations <ul style="list-style-type: none"> ○ libre ○ dirigée ○ dans la discipline ○ autour de la discipline ○ retours | X | X |
| Expérimentation / Recherche <ul style="list-style-type: none"> ○ de l'abstrait vers la corporalité ○ exploration des composantes et des possibilités | X | X |
| Validation / Retour <ul style="list-style-type: none"> ○ Présentation ○ Feedback ○ Commentaires | X | X |
| Faire des choix / Archiver | X | X |
| Composition <ul style="list-style-type: none"> ○ dé-composition ○ re-composition | X | X |
| Validation / Retour <ul style="list-style-type: none"> ○ Présentation ○ Feedback ○ Commentaires | X | X |

⚠ Prêter attention à la **sécurité** tout au long du processus :

- acquis techniques
- accroches

*Documentation : selon le profil du/de la professeur.e, qui sera **soit un miroir soit un.e guide**.

9 outils ont été répertoriés (selon les écoles des professeur.e.s participant au Labo) :

- Faire des **ateliers avec des professeur.e.s** et dans des lieux différents pour un même atelier :
 - Ateliers avec des clowns
 - Ateliers d'improvisations
 - Ateliers dans des théâtres
 - Ateliers de danse
- Donner la possibilité à l'étudiant.e de présenter son travail - **restitution sous différentes formes** :
 - scène fermée avec les élèves de l'école
 - scène ouverte avec un public large
 - à l'école
 - à l'extérieur de l'école
- Donner des **feedbacks** (encadrés) :
 - entre élèves
 - avec les professeur.e.s
 - avec l'équipe pédagogique
 - avec le public extérieur
- Ce que l'étudiant.e donne au professeur.e sur ses inspirations, envies ou motivations :
 - outils vidéo
 - documentationCet échange est important afin de consolider le projet de l'étudiant.e
- Mettre en place des moments spécifiques dédiés au temps de création (durée à décider)
- Créer des archives vidéo :
 - filmer les présentations d'ébauches de numéro
 - filmer certains moments des ateliers pour revenir dessus et utiliser ce matériel dans le processus d'évolution de la création
- Organiser des entretiens réguliers avec :
 - L'équipe pédagogique
 - Ou avec le.la tuteur.rice ou la personne responsable de l'étudiant.e→ Au choix de l'étudiant.e, selon la personne avec laquelle il.elle est le plus en confiance
- Sessions créatives dans des endroits spécifiques :
 - En forêt
 - Au musée
 - Dans la rue

Suivant le choix du.de la professeur.e

- Avoir une équipe forte, soudée, cohérente et qui va dans le même sens - être ouvert à ce que l'élève propose.

Difficultés pointées qui affectent le travail du.de la professeur.e :

- Le manque de temps
 - Le manque d'argent
 - Le manque d'espace
- Les professeur.e.s ne peuvent pas toujours se rencontrer et travailler ensemble
→ Chaque école a des problèmes spécifiques.

La confiance

Tout au long des Labos REFLECT, des groupes de réflexions sont formés, permettant d'approfondir la discussion en petits groupes autour de thématiques spécifiques. Ici, il s'agit de la confiance.

Quand l'étudiant.e intègre une école, il.elle va donner un crédit de confiance aux personnes qui vont le.la former. Il est important à la fois pour l'école et l'étudiant.e d'établir ce climat de confiance car c'est cela qui va participer à la création de l'identité d'artiste de l'étudiant.e. Il est également important d'aider l'étudiant.e à avoir confiance en lui.elle. Pour cela, voici les dispositifs clefs :

- Le travail de groupe :
Créer une **dynamique de groupe** pour que chacun.e se fasse confiance.
Ex. : Proposer des activités brise-glace
- Le **comportement du.de la professeur.e** avec l'étudiant.e :
 - Bienveillance
 - Empathie
 - Aider l'étudiant.e à surpasser ses peurs (vertige) ou stagnation sur ses agrès
→ Il est nécessaire que les professeur.e.s échangent à propos des étudiant.e.s pour qu'ils.elles aient un discours cohérent vis-à-vis de l'élève. Cela permet à l'élève d'avoir un cadre bienveillant.
- Le **lien avec l'école** :
L'école construit tous les processus et dispositifs d'accompagnement :
 - **Sécurité**
 - **Santé** (prévention blessure)
 - **Contexte social.**
→ Tout ce qui permet à l'école de soutenir les étudiant.e.s dans cette formation circassienne exigeante.
- **Dispositifs** mis en place par l'école :
 - **Équité** vis-à-vis de chaque étudiant.e
 - Le **cadre** donné aux professeur.e.s : cfr [charte déontologique de la FEDEC](#)
 - **Réunions pédagogiques** avec les professeur.e.s pour parler des projets des étudiant.e.s
 - Dispositifs de **suivi du projet** et d'accompagnement de l'étudiant.e :
 - **Entretiens**
 - **« Contrat implicite »** entre l'école et l'étudiant.e à respecter : faire en sorte qu'il coïncide bien avec le projet de l'école.

Ex. : un étudiant jongleur souhaite intégrer une école n'ayant pas de professeur.e.s spécialisé.e.s en jonglage. L'école lui a promis d'organiser des temps de rencontres avec des intervenant.e.s externes. L'école doit respecter ce « contrat ».

Pratiques mises en place par certaines écoles sur la confiance :

À l'École Nationale de Cirque de Montréal, l'équipe pédagogique met en place un team building avec les étudiant.e.s qui ne se connaissent pas au départ.

Le regard extérieur

■ Distinction des 2 concepts

Les deux concepts se distinguent par le **degré de responsabilité** et de **distance de la personne qui effectue le feedback** :

- **L'œil extérieur** induit une **responsabilité globale sur tout le projet de création** et une **distance assez élevée** de la personne qui effectue le feedback sur le processus de création.
- **Le.La conseiller.ère artistique** induit une responsabilité liée au résultat du projet de la création et la distance vis-à-vis de la création est mince.

Les écoles n'utilisent pas forcément ces termes mais adoptent la posture/position qui y est liée.

Ex. : En 2ème année à NCCA (National Centre for Circus Arts), les professeur.e.s ont la position d'œil extérieur lorsqu'ils.elles doivent analyser un projet, alors qu'à DOCH c'est plutôt la position de conseiller.ère artistique qui est utilisée en premier.

Les 2 termes ont en commun le fait d'effectuer des **retours/feedbacks**. Ils seront différents en fonction de la posture adoptée :

- Le feedback de l'œil extérieur aura une touche plus légère et permettra de donner à l'étudiant.e l'autonomie dont il.elle a besoin
- Le feedback du.de la conseiller.ère artistique impliquera que l'étudiant.e justifie ses choix artistiques et lui permettra de développer sa résilience (capacité à savoir recevoir les feedbacks).

■ Professeur.e.s et feedbacks

Les retours peuvent être positifs, constructifs, négatifs voire destructeurs. Les étudiant.e.s sont généralement dans leur bulle, c'est donc le **rôle des professeur.e.s** de les faire se confronter avec ce qui arrivera après.

L'étudiant.e doit apprendre que le feedback est constructif, à **savoir comment recevoir les feedbacks**. Plus l'étudiant.e est actif.ve, plus il.elle saura se les approprier.

1) Comment évaluer le feedback à effectuer ?

Ex. : À NCCA, il existe un **Conseil de modération** : s'il est écrit, le feedback passe par ce Conseil. Le Conseil rencontre l'équipe pédagogique afin d'évaluer la qualité du feedback et s'il est approprié ou non. Ensuite, s'il est validé, le feedback peut être donné à l'étudiant.e.

2) Œil extérieur et conseiller artistique : privilégier 2 personnes différentes

Les participant.e.s ont également conclu qu'il valait mieux pour l'étudiant.e que l'œil extérieur et le.la conseiller.ère artistique ne soient pas la même personne. Si c'est le cas, ces 2 personnes doivent se rencontrer afin de faire un **retour critique complet et pertinent à l'étudiant.e**.

3) Différences selon les niveaux de formation (préparatoire ou supérieure)

Ex. : À NCCA, le rôle de la formation préparatoire est **d'introduire les étudiant.e.s vers ces rôles d'œil extérieur et de conseiller.ère artistique**. Ces rôles sont pris au sérieux par NCCA car l'Université de Kent, qui évalue NCCA, conçoit le programme pédagogique et délivre le diplôme, les contrôle à ce niveau.

Les tensions (étudiant.e, école, monde professionnel)

En tant que professeur.e dans une école, **comment peut-on gérer cette tension** entre les étudiant.e.s, l'école et le monde professionnel vis-à-vis du projet créatif/artistique de l'étudiant.e ?

- Attentes de l'**étudiant.e** vis-à-vis de la formation car elle a un coût :
 - doit produire des **résultats**
 - doit respecter un équilibre entre le fait :
 - de faire un travail intéressant
 - d'explorer
 - de produire quelque chose de vendable sur le marché
 - La notion de recherche/expérimentation doit être polie dans la phase de création afin de pouvoir produire quelque chose de vendable :
Questions à se poser :
 - pour qui fait-on ce travail : le marché ?
 - on veut que les étudiant.e.s soient conscient.e.s que le marché est dynamique et peut être influencé par leur travail.
 - Faire attention aux attentes des étudiant.e.s :
Les étudiant.e.s peuvent avoir une vision romancée de l'école mais aussi du monde professionnel : la transition entre l'école et le marché peut être un choc :
 - Mettre en place, ce qu'on peut appeler des **modules de professionnalisation** pour :
 - permettre à l'étudiant.e de comprendre les différents aspects du marché du travail
 - motiver les étudiant.e.s à expliquer la pertinence des projets qu'ils entreprennent : utiliser un langage différent selon l'audience à laquelle il s'adresse (monde commercial et monde artistique)
 - Les **écoles** doivent avoir des objectifs par rapport à ce qu'attend l'étudiant.e :
Il appartient aux **enseignant.e.s** d'imposer un goût artistique malgré les tendances de l'industrie. Ces objectifs reposent sur :
 - Le fait d'être inclusif par rapport au marché
 - Le fait d'être ouvert d'esprit si l'on veut que les étudiant.e.s soient également ouvert.e.s à la diversité du monde professionnel

Ex. : travailler sur des projets comme des croisières est mal perçu or il suffit d'établir comment faire pour soigner ce travail. Comme dans tout type de métier, il faut le faire de façon professionnelle et ne pas sous-estimer le travail créatif dans les projets commerciaux.

 - L'importance de la communication entre les dirigeant.e.s de l'école et les professeur.e.s :
 - Il doit y avoir une **vision centrale sur le projet de l'école** afin que chaque membre de l'équipe pédagogique puisse se positionner sur celle-ci (accords/désaccords, discussion)
 - Les écoles doivent assumer une responsabilité dans les opportunités d'insertion professionnelle qu'elles offrent : être clair là-dessus vis-à-vis des étudiant.e.s.
 - Processus de recherche dans la création en 3 étapes (adaptable en fonction des événements et des influences) :
 - **Recherche** : l'étudiant.e est libre d'explorer
 - **Création** : prendre une décision sur le public auquel on va s'adresser
 - **Finalisation**
- Une école doit être prête à respecter et à s'adapter au choix initial de l'étudiant.e bien que certains enseignements adéquats pour l'étudiant.e ne soient pas inclus dans le programme pédagogique. Néanmoins, l'étudiant.e est tenu.e de suivre toute la formation dans son ensemble.
- Le fait de différencier des produits en fonction des attentes du marché n'est pas une fin en soi. La créativité et le sens artistique restent primordiaux.

Le processus d'accompagnement créatif dans la technique

- Différences entre les élèves des formations préparatoires et ceux.celles se préparant à un certificat professionnel :
 - les élèves d'école préparatoire sont plutôt laxistes car ils.elles sont surtout heureux.ses d'être sélectionné.e.s
 - les élèves des écoles se préparant au certificat professionnel sont plus consciencieux.ses et appliqué.e.s
- Au début de leur formation, comment préparer les élèves dans ce processus ? :
 - « Pourquoi attendre ? », **mise en place dès le début de** :
 - Semaines interdisciplinaires
 - Chantiers artistiques
 - Sorties pédagogiques
 - « Pourquoi ? », **objectifs en commun** :
 - Faire quelque chose **ensemble**
 - Constituer un groupe
 - Aller dans l'inconnu
 - Faire un pas de côté par rapport à leur spécialité, leur faire découvrir autre chose
 - **Ouvrir des possibilités** au-delà de leurs habitudes
 - Essayer le plus vite possible de faire en sorte qu'ils.elles évitent de se comparer aux autres (la comparaison amène la souffrance) :
 - Faire en sorte qu'ils.elles développent leur **singularité**
 - Se sentir unique
 - **Progresser** et être apprécié pour cela
 - La confiance comme socle de base pour la créativité
- Comment procéder ensuite ? : **Développer l'imagination et arrêter de se comparer** n'est pas assez pour la créativité : « Ce n'est pas parce qu'on est un gourmand qu'on fait un bon cuisinier »
 - Notion de challenge :
 - donner des consignes
 - avoir des contraintes dans le travail
 - Développer la disponibilité de l'étudiant.e et sa mobilité dans la spécialité
Ex. : la façon de bouger les mains sur le mât chinois
 - Développer la plasticité de l'étudiant.e : objectif commun entre l'étudiant.e et l'enseignant.e

→ La technique n'est pas nécessaire pour la créativité mais elle permet aussi de la développer.

→ Est-ce que le savoir-faire doit être une priorité sur le savoir-être pour le.la professeur.e ?
- Les moyens d'atteindre l'autonomie ou la semi-autonomie :
 - Considérer que c'est du **cas par cas**
 - Puisque l'on demande à l'étudiant.e d'être disponible, le.la professeur.e doit faire preuve de capacité d'adaptation
 - Est-ce que ces qualités fonctionnent par binôme action/réaction entre étudiant.e.s/professeur.e.s :
 - Confiance
 - Disponibilité
 - Créativité
 - Dans le jeu autour de la recherche, le.la professeur.e peut se retrouver dans une relation différente avec l'étudiant.e :
 - Peut mener à un jeu comme si le problème de la recherche était un casse-tête chinois : comment résoudre ce problème dans le processus de création ?
 - Même si le.la professeur.e a plus d'expérience, peut-être que la semi-autonomie réside dans le fait d'être côte-à-côte.
 - Le problème est que l'étudiant.e peut juste voir le.la professeur.e comme tel.

→ Comment voir le.la professeur.e **comme un.e partenaire de travail ou un.e collaborateur.rice** ?

La division du travail

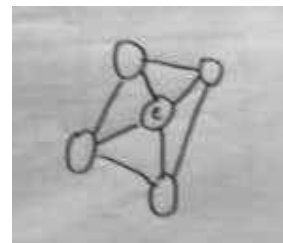
La division du travail **entraîne une division des rôles, des tâches et des compétences.**

- 3 principaux acteurs/positions sont identifiés :
 - o **Les étudiant.e.s**
 - o **Les professeur.e.s** (artistiques et techniques)
 - o **L'équipe de direction/pédagogique**
- Points importants :
 - o **La communication** entre tous les acteurs
 - o **La cohérence/cohésion** par rapport au discours, au cadre et au fonctionnement
 - o **La capacité d'adaptation**
 - o **La confiance mutuelle** et le respect (bienveillance)
- Responsabilités :
 - o L'étudiant.e doit avoir **l'envie d'apprendre**, de se développer
 - o Le.La professeur.e **aide au développement** de l'étudiant.e
 - o L'équipe pédagogique **soutient** les deux acteurs et facilite ce développement, cet environnement

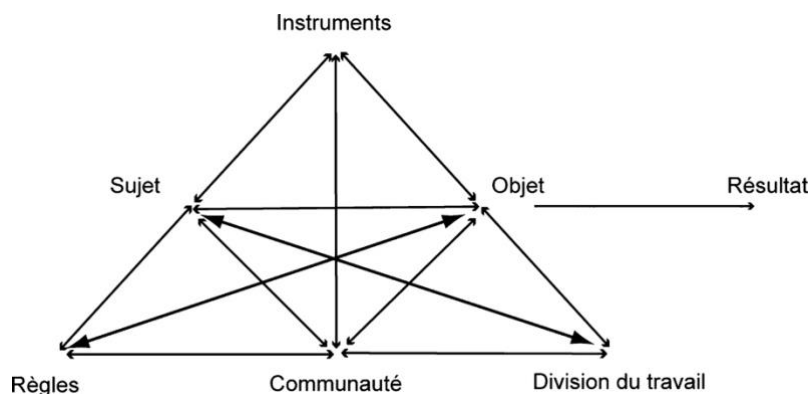
Les 3 acteurs sont reliés comme une **molécule** : l'étudiant.e est au cœur et les pôles sont liés.

L'école doit faire attention à ces différentes positions et à ces connexions entre les différents acteurs.

La molécule n'est pas figée, tout peut bouger suivant la dynamique, l'énergie, etc. : **les parties doivent se nourrir mutuellement.**



Vincent Grosstephan revient sur le processus de réflexion effectué par ce groupe : les participant.e.s sont parti.e.s de colonnes en isolant les positions/acteurs puis, plus ils.elles ont avancé, plus ils.elles ont trouvé des éléments que partageaient ces acteurs (une co-activité), pour en arriver à une approche systémique avec la molécule. Cela l'a amené au **schéma du système d'activités développé par le scientifique finlandais Yrjö Engeström qui s'applique particulièrement bien au secteur :**



Vincent précise que l'étudiant.e n'est pas au centre mais fait partie d'un système : il.elle a des objectifs à remplir et a besoin d'outils pour les atteindre. Il.Elle est aussi inscrit.e dans une communauté, présupposant des règles organisant cette communauté. Dans celle-ci, il y a une division des tâches pour atteindre les objectifs, ainsi qu'une division du travail.

Les participant.e.s ont réussi à créer un système d'activité, qui peut entrer en concurrence avec d'autres systèmes d'activités. C'est pour cela que la division du travail, « qui a la responsabilité de quoi ? », aura un impact sur les autres pans du système d'activité.

L'accompagnement des processus de création collectifs (les CIRCLE)

CIRCLE est un projet unique, organisé par la FEDEC dans le cadre du Festival CIRC*a* (Auch, France) chaque année depuis 2007, dédié à la valorisation de la création étudiante européenne et internationale en arts du cirque. Il encourage la discussion et le croisement des regards sur les approches pédagogiques et artistiques, et offre l'opportunité à un large public de découvrir la créativité des étudiant.e.s des écoles de cirque du monde entier. Lors du Labo #2, les participant.e.s au projet REFLECT ont été invité.e.s à poser des questions aux étudiant.e.s durant les discussions post-CIRCLE. Ces questions visaient à appréhender indirectement, à travers le témoignage des étudiant.e.s, le travail d'accompagnement du processus par le.la professeur.e et les autres intervenant.e.s. Cela a permis aux participant.e.s de développer une réflexion sur l'accompagnement des processus de création lors de projets collectifs d'étudiant.e.s.

| Questions thématiques | À quelle dimension de l'activité ces questions renvoient-elles ? |
|---|--|
| <p>L'INTENTION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel était le point de départ du projet : que vouliez-vous faire ou montrer dans cette production ? Quelle était l'idée initiale ? - D'où et de qui est venue cette première idée ? A-t-elle évolué au cours du processus ? Si oui, comment et par qui a-t-elle évolué ? | <ul style="list-style-type: none"> - L'objet de l'activité des étudiant.e.s (et des professeur.e.s?) - La communauté de travail et la division du travail |
| <p>LE PROCESSUS DE CREATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui a été impliqué dans l'accompagnement du processus de création CIRCLE (de près ou de loin ; du dedans ou du dehors) ? Comment ces différentes personnes se sont-elles réparties le travail d'accompagnement ? - Qu'est-ce qui vous a semblé difficile dans le processus de création ? Qu'est-ce qui vous a semblé facile ? - Comment avez-vous fait pour intégrer ou aménager la technique au projet de création ? - La perspective d'un premier spectacle loin de chez soi, de sa famille, a-t-elle eu un impact sur la façon de vivre ce processus ? | <ul style="list-style-type: none"> - La communauté de travail et la division du travail - Question ouverte sur différentes dimensions de l'activité (objet, instruments, règles de travail, les autres...) - Instruments utilisés (méthodes...) |

Autres questions pour les discussions entre participants au Labo

| Questions thématiques | À quelle dimension de l'activité ces questions renvoient-elles ? |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Peut-on détecter, en regardant le spectacle, des indices d'une dynamique collaborative, d'une complicité entre les artistes ? Ces indices peuvent-ils nous renseigner sur le processus de création ? | <ul style="list-style-type: none"> - Le résultat comme indicateur du processus collaboratif |

4 thématiques ont découlé de ces discussions et ont permis d'identifier d'autres questions :

▪ **Thème 1. Le poids du contexte et de l'environnement spécifiques sur le processus**

- Réaliser un spectacle dans le contexte du festival CIRCa est très différent de réaliser un spectacle sans enjeu particulier, au sein de l'école ou proche de chez soi, dans un cadre connu et sécurisant. La charge émotionnelle notamment n'est pas la même ;
- Les conditions matérielles ne sont pas exactement les mêmes (ex. : ajustement de la voix ; éclairage différent, rôles que l'on doit jouer...).

Questions :

- Qu'est-ce qui pose le plus de difficultés dans ces différences de contexte ?
- Quel est le rôle des enseignant.e.s pour accompagner les élèves face à ces difficultés ?
- Comment faites-vous concrètement ?
- Quels outils utilisez-vous ?

▪ **Thème 2. Autonomie vs Directivité**

Le constat initial : Adrian Porter (NCCA) trouve que les étudiant.e.s d'aujourd'hui sont moins autonomes et plus fragiles émotionnellement.

- Ceux qui ont encadré un CIRCLE (Katharine, NCCA - Javier, Carampa - Yannick, École de Cirque du Québec), partagez-vous ce point de vue ?
- Si oui, qu'est-ce qui vous permet de dire que les élèves sont moins autonomes et/ou plus fragiles émotionnellement que les générations précédentes ? Donnez des exemples précis dans le cadre du processus de création CIRCLE (ou autre), comment cela se manifeste-t-il ?
- Comment le/la professeur.e fait-il/elle pour gérer cette fragilité et ce manque d'autonomie ?

Le processus CIRCLE

- Qui a eu l'idée de départ ? Un.e professeur.e ? Si oui, quel.le professeur.e ? Un collectif d'enseignant.e.s ? La direction pédagogique ? Les étudiant.e.s ?
- Comment cette idée a-t-elle été mise au travail avec les étudiant.e.s ? De quelle liberté de proposer disposaient-ils/elles réellement ? Avec quels outils ?

▪ **Thème 3. Le travail collaboratif**

Le travail collaboratif peut être analysé à partir des points suivants :

- Quel est réellement **l'objet du travail collaboratif** ?
- Qui est concerné par le travail collaboratif dans le cadre de ce processus CIRCLE (quel que soit l'aspect du projet : pédagogique, logistique, créatif...) ? - question de la **communauté de travail**
- Comment s'organise la **division du travail** entre les différent.e.s acteur.rice.s du processus (y compris les étudiant.e.s) ?
- Quelles sont les **conditions** pour que ce travail collaboratif puisse se dérouler efficacement ?

Par exemple, dans le travail entre un.e metteur.se en scène et les étudiant.e.s, qu'est-ce qui relève du travail propre au.à la metteur.se en scène et qu'est-ce qui relève du travail propre aux étudiant.e.s ? Autrement dit, quelle est la responsabilité de chacun.e de ces acteur.rice.s ? De même, **qu'est-ce qui relève d'un travail réellement partagé au cours du processus de création** ? De façon générale, les participant.e.s disent que cela peut être très variable d'un contexte à l'autre, d'un collectif à l'autre, d'un.e metteur.se en scène à l'autre. De même, l'exemple du **choix des étudiant.e.s pouvant participer au CIRCLE** montre des pratiques collaboratives très diverses : du choix effectué par le directeur seul, à une large consultation de l'ensemble des professeur.e.s. Pour tenter de préciser les choses, nous avons choisi de commencer par lister l'ensemble des personnes qui sont impliquées, de près ou de loin, dans le processus CIRCLE, en précisant ce que chacune d'entre elles a à faire :

- les étudiant.e.s
- les professeur.e.s de spécialité
- le.la coordinateur.rice ou le.la metteur.se en scène/piste du projet
- le.la directeur.rice pédagogique
- le.la directeur.rice artistique (si l'école en a un.e)
- le.la directeur.rice général.e de l'école
- l'administration (gestion logistique, financière, inscriptions, etc.)
- les technicien.ne.s (de l'école et de CIRCca) pour le son, les lumières, les accroches...
- la famille, les ami.e.s, les autres étudiant.e.s de l'école
- la FEDEC qui définit l'appel à projet et les attentes

La discussion a ensuite porté sur deux points :

- les **espaces de recouvrement ou de chevauchement des objets de travail** des un.e.s et des autres.

Il a semblé important pour les participant.e.s du Labo de préciser que chacun.e de ces acteur.rice.s avait des compétences spécifiques et qu'à ce titre, tout le monde ne pouvait pas tout faire. La division du travail en fonction des compétences constitue ainsi un premier point à respecter. Mais, sur certains objets, par exemple le processus de délibération quant au choix des étudiant.e.s retenu.e.s pour le CIRCLE ou le choix du matériel technique retenu pour la création, peut être partagé et peut concerner, pour le premier, aussi bien le.la directeur.rice que l'ensemble des professeur.e.s, pour le second, les étudiant.e.s, le.la metteur.se en piste et les professeur.e.s de spécialité. Un travail d'identification des différents espaces de recouvrement permettrait, pour chaque projet de création, d'établir une première cartographie des objets sur lesquels les différent.e.s acteur.rice.s auraient à collaborer². Bien évidemment, cette cartographie serait spécifique à chaque projet, en fonction des options retenues : plus ou moins grande autonomie des étudiant.e.s, projet à visée formative prioritaire ou visant à donner une belle image de l'école, etc.

- **la chaîne de décisions**

La façon dont s'enchaînaient les différentes prises de décision tout au long du projet a aussi été abordée. De l'appel à projet lancé par la FEDEC à la décision de participer au projet CIRCLE ; de la décision au choix des étudiant.e.s et des modalités d'encadrement du groupe ; des choix d'orientation du spectacle à sa mise en œuvre... André Borges (INAC) a présenté une modélisation des différentes formes d'organisation des écoles à partir de laquelle les participant.e.s ont tenté de situer leur école. Cette ressource a permis de questionner différents aspects du travail au sein de l'école qui pourront impacter les processus de création, comme CIRCLE.

Comment s'organise la division du travail entre les différents acteurs du processus (y compris les étudiant.e.s) ? Ces échanges ont permis de réintégrer dans la discussion des dimensions contextuelles, culturelles voire historiques qui permettraient de mieux comprendre les conditions dans lesquelles ce processus se déroule.

² Nous pouvons faire ici une distinction entre collaborer et coopérer. Collaborer suppose de travailler ensemble sur un même objet (ex. : choix des étudiant.e.s sélectionné.e.s ; matériel technique à retenir pour la création...) alors que coopérer suppose que chacun.e fasse sa part du travail sur ses objets propres (la logistique n'est pas la création artistique...).

Quelles sont les **conditions** pour que ce travail collaboratif puisse se dérouler efficacement ?

- Les conditions matérielles : horaires d'ouverture de l'école et des installations (disponibilités agrès)
- Temps disponible et dégagé pour travailler le projet
- Planification de l'organisation du travail
- Facteurs extérieurs : différents aléas peuvent survenir durant le processus (blessures, maladie, abandon etc.). L'obligation de s'adapter et d'être flexible est une exigence du métier d'artiste. La survenue d'aléas ne constitue donc pas un obstacle au bon déroulement du processus mais une occasion de développer son adaptabilité.

■ Thème 4. L'œil extérieur

- **À l'extérieur de quoi** est ce regard ? Du processus CIRCLE ? De l'école ? Des disciplines de cirque ?...
- **Qu'attend-on** de ce regard extérieur ?
- **À qui** est-il destiné ? Aux professeur.e.s ? Aux étudiant.e.s ? ...
- **Sur quoi** peut porter ce regard qui apporterait une plus-value au processus ?

Deux types de regards extérieurs ont été évoqués :

- Celui du **public** : néophyte et/ou professionnel.

Se basant sur le produit final, il est porteur d'enjeux pour les étudiant.e.s, les responsables et l'école : qu'attend-on de ce regard du public : qu'il nous conforte dans notre envie d'être fier de notre prestation (il a aimé ou pas) ? Qu'il comprenne le sens du travail qui a été mené (un processus singulier, une expérience dont on attend qu'elle serve à l'avenir pour les étudiant.e.s et/ou les professeur.e.s ou une belle image de l'école) ? Quel rôle jouent alors les discussions post-CIRCLE ? S'agit-il de faire un feedback aux étudiant.e.s et à leurs responsables sur la « réception » par le public du spectacle joué, soit un ressenti global (j'ai aimé/pas aimé) ou une sorte d'avis critique sur la qualité du spectacle, du produit final ? Ou s'agit-il de permettre aux élèves de questionner leur processus de création ? Les discussions au sein du groupe considèrent que l'essentiel est dans cette dernière proposition. Le regard extérieur incarné par les questions posées lors de ces discussions post-CIRCLE doivent permettre de solliciter et/ou développer la réflexivité des étudiant.e.s, leur prise de recul et d'analyse critique du processus qu'ils.elles viennent de vivre. Tous les types de questions ne permettent pas de solliciter cette réflexivité. Mais parfois, également, le questionnement sur le processus peut provoquer des réactions de défense, de justification. Cependant, si on laisse les questions libres au public, on risque d'avoir des questions plus anecdotiques, ou en tout cas moins en rapport avec les objectifs de cet exercice de questionnement réflexif.

- Celui de **professionnel.le.s** sollicité.e.s au cours du processus de création.

Yannick (École de Cirque du Québec) a évoqué le cas d'une étudiante très déstabilisée par le travail d'improvisation au point de pleurer et de se trouver en réelle difficulté. Cette difficulté étant récurrente chez cette étudiante, il lui avait été suggéré, indépendamment du CIRCLE, de consulter un.e **psychologue**. Ce qu'elle fait depuis un certain temps (bien avant ce projet). Ce regard extérieur semble intéressant car il permet de traiter des problèmes plus profonds, plus intimes que ceux qu'est en mesure de traiter un.e professeur.e. Une discussion a ainsi eu lieu sur la frontière séparant ce qui relève de l'action du.de la professeur.e, des autres intervenant.e.s et des étudiant.e.s d'une part, et du.de la psychologue d'autre part. Le travail d'écoute empathique, d'acceptation de la légitimité de la difficulté, de soutien moral, d'encouragement et de feedbacks positifs semble être les principaux aspects du rôle de l'enseignant dans ces cas-là. Lorsque le problème est plus profond et renvoie à l'histoire intime de l'étudiant.e, c'est au.à la psychologue de prendre le relais.

En dehors de ce cas particulier, il y a différents cas de figure. Le premier cas de figure est celui où les étudiant.e.s sont en grande autonomie, comme à Carampa et au CRAC Lomme. À Carampa par exemple, c'était à eux.elles de solliciter un regard ou une aide extérieur.e au processus lorsqu'ils.elles en ressentaient le besoin. Ces regards jouent alors un rôle de ressource à des besoins ressentis par les étudiant.e.s ou un rôle de validation des propositions. Au CRAC Lomme, l'artiste chorégraphe sollicitée, avait pour fonction de sublimer les propositions des étudiant.e.s : « *il y avait un peu de sa patte dans tout mais cela restait notre univers* » (Pablo). Dans d'autres cas, il n'y eut pas de regard extérieur sollicité pendant le processus.

Le groupe du Labo considère que les premiers destinataires du regard extérieur sont les étudiant.e.s. C'est à eux.elles que doit bénéficier ce regard. Néanmoins, dans certains cas, notamment ceux où le.la directeur.rice ou metteur.se en scène a joué un rôle important, le regard extérieur peut être adressé à la personne ayant encadré le processus. Enfin, ce regard extérieur peut intéresser le.la directeur.rice souhaitant donner une bonne image de son école. De fait, selon à qui s'adresse prioritairement ce feedback, les enjeux ne sont pas les mêmes. C'est pourquoi les participant.e.s au Labo ont considéré que la priorité était véritablement de s'adresser aux étudiant.e.s pour leur permettre de se questionner sur le processus qu'ils.elles avaient vécu et d'en tirer des enseignements pour l'avenir.

Le questionnement, lors des discussions post-CIRCLE, a essentiellement porté sur le processus de création, son déroulement, les difficultés ou obstacles rencontrés, la façon de les surmonter, le niveau d'implication des étudiant.e.s dans les choix artistiques etc. Quelques questions ont porté sur d'autres aspects comme les parcours des étudiant.e.s, leurs projets etc. Enfin, il y eut très peu de jugements, négatifs ou positifs.

Lors du processus, le regard extérieur semble s'être principalement posé sur les propositions des étudiant.e.s, leur pertinence, pour éviter à ces derniers d'aller dans une impasse, pour les aider à sélectionner les propositions les plus prometteuses ou pour leur suggérer des pistes d'amélioration.

Le risque dans la création

Comment définir le risque ? Dans la création, il y a toujours des risques à prendre : mental, physique. Il est plus facile de prendre un risque physique mais cela signifie aussi de sortir de sa zone de confort. Il y a un équilibre à trouver entre la confiance et le risque : sans prendre de risque, on ne peut créer la confiance.

La création est un espace risqué, c'est pourquoi, il faut apprendre à appréhender le risque. Par exemple, les étudiant.e.s d'AFUK doivent faire des erreurs dans leur processus. Avoir l'occasion d'échouer et de prendre des risques fait partie de la pédagogie : les échecs sont essentiels et nécessaires. Faire des erreurs, c'est prendre sa propre responsabilité. Si les enseignant.e.s prennent les risques à la place des étudiant.e.s, ceux.celles-ci n'apprendront jamais comment le faire par eux.elles-mêmes. Si les étudiant.e.s ont peur de l'échec, ils.elles ne prendront jamais de risques et n'apprendront pas. C'est pourquoi, il faut les encourager à tester, expérimenter, échouer et recommencer, pour qu'ils.elles n'aient pas peur de prendre le risque de se tromper. Un environnement sécurisé est ainsi créé.

→ Par exemple à DOCH, les étudiant.e.s de 1^{ère} année apprennent à recevoir des retours sur leur travail. C'est un processus qu'ils.elles traversent et où ils.elles apprennent à prendre des risques et à en voir les résultats. C'est ainsi que **la confiance se construit dans le travail**, l'encouragement étant important dans ce processus d'évolution. La méthodologie de feedbacks sera ainsi à adapter en fonction des besoins des étudiant.e.s, pour préserver un espace de confiance. Mais être laxiste est un risque aussi grand pour les professeur.e.s que celui d'être trop strict. La complaisance n'est pas la solution. L'enseignant.e doit comprendre ce dont chaque élève a besoin pour progresser.

L'enseignant.e peut montrer différents chemins que l'étudiant.e a le choix de suivre ou non. Le feedback peut également se faire sous forme de question, afin de favoriser la prise de conscience des étudiant.e.s. Ces dernier.ère.s peuvent aussi donner leur avis entre eux.elles, à partir de méthodes existantes de commentaires.

Dans ce cadre, il faut être **vigilant aux conflits** qui peuvent surgir dans un groupe. L'enseignant.e peut lui.elle-même avoir à gérer des conflits internes : « comment puis-je aider ? » Mais le processus créatif est-il pertinent sans conflit ? : le conflit donne la possibilité de réfléchir et d'apprendre. Il est même possible de créer un conflit pour obtenir quelque chose du groupe. Dans le processus de création, les conflits peuvent être bénéfiques et faire naître des discussions. Chaque fois qu'il y a un conflit, il y a une opportunité, mais il est important de toujours bien communiquer autour.

Pour les étudiant.e.s, le conflit peut être vécu comme étant difficile puisqu'ils.elles sont ami.e.s. C'est là où naît le compromis, mais cela peut dissoudre la qualité de la création qui perd de sa passion. Aussi, il n'est pas toujours nécessaire de rechercher un conflit. L'important est de **créer une tension**, le conflit étant une tension extrême. Ici, il est important de différencier conflit interpersonnel (non productif) et conflit d'idées.

→ Ex. : un.e étudiant.e veut un sol mou, l'autre un sol dur. Les étudiant.e.s peuvent apprendre à faire face à ce conflit. L'enseignant.e, comme facilitateur.rice, peut alors apporter une contribution créative pour trouver une issue positive.

Entre accompagnement et liberté des étudiant.e.s

- Comment articuler le travail de processus de création entre élèves, enseignant.e.s, directeur.rice artistique et directeur.rice d'école ? Quelle est la priorité dans le travail ? Celle-ci est différente pour chaque acteur. Il existe divers procédés, approches et points de vue. Il est intéressant de comprendre comment les différentes écoles fonctionnent, pour **identifier le degré de direction et de liberté de création dont les étudiant.e.s disposent.**
 - **Alessandra Simone (Cirko Vertigo) raconte son expérience pour la participation au projet CIRCLE**, organisé par la FEDEC dans le cadre du Festival CIRCa à Auch. La première étape de sélection des 5 étudiantes n'a pas été facile. Ensuite, il y a eu la phase de création. À ce moment, il y avait l'exposition sur Abramovic à Florence, à laquelle Luisella Tamietto, directrice artistique de Cirko Vertigo et enseignante, et elle, ont assisté avec les étudiantes. L'une d'entre elle, diplômée des beaux-arts, a eu beaucoup d'idées à partager avec le groupe. Ensuite, une période de 2 semaines de répétitions a eu lieu, dans laquelle Luisella et Alessandra ont vraiment accompagné les étudiantes. Ce fut très intense.
 - D'autres écoles ont vécu différemment le processus de création des CIRCLE : certain.e.s étudiant.e.s ont eu beaucoup de liberté. Cela amène les enseignant.e.s à réfléchir sur leur propre méthode pédagogique.
 - Comment accompagner les étudiant.e.s ? La classe dont proviennent les 5 étudiantes est composée de très bons étudiant.e.s au niveau individuel mais qui n'arrivent pas à travailler en groupe, ce qui impacte sur le processus. Le rôle des enseignantes a ainsi été d'accompagner la création collective, sans détruire les idées des autres.
 - Les participant.e.s valorisent aussi **la liberté de création des étudiant.e.s dans le processus**, qui les amène à la fois la notion de responsabilité, mais aussi de propriété.

- Comment définir des **critères de valeur dans la création** ?
 - Certain.e.s participant.e.s sont **contre les concepts de « bon » ou « mauvais »** pour les étudiant.e.s, car cela amène la notion de compétition. L'analyse vidéo, de ce qui « marche » ou non, peut en revanche fonctionner.
 - Pour d'autres, ce qui fait la valeur d'une œuvre est **l'honnêteté des étudiant.e.s sur scène**, qui ne prennent pas de distance avec ce qu'ils.elles sont en train de faire. La forme ou la technique passe alors au second plan.
 - **L'émotion transmise aux spectateur.rice.s** peut aussi être garante d'une forme de qualité. Gregor Kiock (Codarts) évoque un exercice qu'il utilise avec ses étudiant.e.s. Il leur demande d'abord de « faire rire le public », puis de le « faire pleurer ». Les étudiant.e.s doivent le faire devant un véritable public et ensuite recevoir des feedbacks sur leur performance. Dans tous les cas, il est important de préciser aux étudiant.e.s que le regard extérieur et le jugement porté est toujours subjectif.
 - L'enseignant.e doit lui.elle-même remettre en question constamment ce qu'il.elle aime ou non, pour **être ouvert.e aux propositions** de ses étudiant.e.s. Il.Elle est aussi là pour aider les étudiant.e.s à transmettre et communiquer ce qu'ils.elles veulent « faire passer » sur scène, à avoir conscience de l'image et du sens (physique, esthétique, dramaturgique, émotionnel, ...) qu'ils.elles renvoient au public.

- Comment appréhender la **tension entre le projet de l'étudiant.e, la vision de l'école sur l'art, et le marché ?**
 - Alessandra présente l'exemple du **cas de Cirko Vertigo en Italie**. L'école reçoit un financement du FSE (Fonds social européen) et doit mettre en place 360 heures/an de productions professionnelles pour les étudiant.e.s. Ceci est positif pour les étudiant.e.s qui expérimentent le travail au sein de compagnies. Mais en Italie, le marché du cirque n'est pas prêt pour le cirque contemporain. Alors certain.e.s étudiant.e.s ressentent un grand écart entre leur projet personnel et le projet dans lequel ils.elles doivent interpréter. De nombreuses discussions ont lieu avec les élèves car souvent après l'école ils.elles trouvent du travail, mais la plupart du temps il s'agit d'un spectacle en centre commercial ou en discothèque. Il y a alors un véritable contraste avec ce qu'ils.elles aimeraient faire. **C'est une distorsion entre le travail artistique, qui se veut créatif, et le travail alimentaire, qui apporte une sécurité financière : il y a un équilibre à trouver.** Il existe plusieurs façons d'être artiste, mais cela peut entrer en conflit avec les attentes premières des étudiant.e.s.
 - Il est parfois possible d'utiliser sa démarche artistique pour aller vers le populaire et la culture de masse, permettant d'avoir une rémunération et de continuer à créer, même s'il ne s'agit pas des conditions idéales.
 - **Certain.e.s étudiant.e.s sont dans une bulle lors de leurs études au sein des écoles de cirque**, qui peuvent être longues lorsqu'ils.elles passent par des écoles préparatoires et supérieures. En sortant ils.elles ne sont pas toujours prêt.e.s pour la « vraie vie ». **L'école a pour rôle de les accompagner dans cette transition.** Certaines écoles mettent ainsi en place des modules d'entrepreneuriat et de gestion pour les aider à se préparer au monde réel et au marché du travail : comment construire un projet entrepreneurial ; où trouver des financements, etc. L'important est de rendre les étudiant.e.s conscient.e.s de la réalité de l'emploi et de les aider dans leur projet.
- Comment **accompagner les étudiant.e.s dans le processus de création ?**
 - L'accompagnement des étudiant.e.s dans le processus de création peut varier d'une école à l'autre. Travailler avec des intervenant.e.s d'autres disciplines peut par exemple être très intéressant pour les étudiant.e.s, afin de nourrir leur travail et d'ouvrir leurs perspectives. **L'expérimentation de nouvelles techniques** (ex. : breakdance, capoeira...) est un enrichissement.
 - Dans certaines écoles, les étudiant.e.s ont une **grande autonomie**, en répétant par exemple dans des espaces ouverts. C'est à eux.elles d'organiser leur temps durant les mois de répétition. Les participant.e.s s'interrogent sur le rôle de l'enseignant.e dans l'accompagnement vers l'autonomie.
 - Le cirque peut être très directif. Les étapes et méthodologies pour développer une technique sont claires. C'est en maîtrisant la technique que les étudiant.e.s pourront la dépasser et développer leur créativité. Il est plus efficace d'apprendre les règles avant de les enfreindre, sans pour autant s'enfermer dans une manière unique d'exécuter le mouvement. Il faut **trouver un équilibre entre maîtrise et créativité.**

La définition d'un vocabulaire commun

Les participant.e.s ont tenté de définir un **glossaire commun autour de la création collective**. La réflexion fut lancée à partir d'un **arbre** dessiné :

- **Tronc** : communication
 - **Racines** : ouverture, point de départ
 - **Branches** : responsabilité
 - **Feuilles** : mots, reliés au jeu
 - **Vent** : risques, accepter de ne pas savoir, confiance
-
- **Affirmation de soi et patience** : être capable de se lancer dans un processus d'action pour atteindre un objectif. Avoir la patience nécessaire pour accéder au résultat : être patient actif. L'enseignant.e accompagne les étudiant.e.s en leur apportant la confiance nécessaire pour les aider à traverser le processus.
 - **Compromis** : comprend la communication, les conflits, la frustration et la tolérance. C'est un objectif à atteindre pour fluidifier le processus de création. Il y a un bon et un mauvais compromis : se demander pourquoi en faire.
 - **Confiance** : entre les équipes pédagogiques et les étudiant.e.s, la confiance dans le groupe, la confiance en soi (la confiance en soi peut être obtenue par le groupe mais parfois les élèves sont plus solitaires).
 - **Créativité** : trouver une solution nouvelle pour un ancien problème et/ou trouver une ancienne solution pour un nouveau problème. La recherche de nouvelles voies se fait à travers le mouvement, par la prise de risque et l'épreuve de l'échec.
 - **Erreur/Échec** : Tentative de faire quelque chose avec une attente qui ne se réalise pas. Une erreur ne représente ainsi pas forcément quelque chose de négatif, mais simplement une attente non réalisée.
→ Y a-t-il de bonnes et de mauvaises erreurs ? Oui : il faut différencier le risque technique (dangereux) et le risque créatif (productif). L'enseignant.e peut aussi faire des erreurs en demandant une action. La responsabilité est partagée avec les étudiant.e.s.
→ L'enseignant.e a pour rôle d'accompagner les étudiant.e.s dans leurs projets, de voir leur potentiel et de les aider à trouver des solutions. Le professeur.e, en ce sens, apporte le problème, sans la solution de manière directe, ni le processus. Elle aide les étudiant.e.s à trouver l'issue par eux-mêmes, en leur apportant des outils, et en leur apprenant à les utiliser et à avancer.
 - **Improvisation** : outil pour développer la créativité et créer des matériaux ; méthode de création par la spontanéité ; utilisation et création de partitions dans l'instant. L'enseignant.e doit adapter les règles ou les directions tout au long de l'improvisation (compétences importantes du guide pour adapter son enseignement). Méthodologie de feedback et d'improvisation à appréhender.
 - **Pédagogique** : le processus de création collective est un outil pédagogique. Le rôle de l'enseignant.e est de créer un espace sûr et d'apporter un œil extérieur au groupe. Comment agir en fonction de la situation (savoir être), comment se comporter. La pédagogie est un outil mais pas un objectif.
 - **Responsabilité** : artistique, physique, logistique, technique... Il existe de nombreux types de responsabilité dans la création. C'est le rôle de l'enseignant.e de définir jusqu'où peuvent aller les élèves, et de leur accorder une forme de responsabilité, en fonction de leur niveau, pour les accompagner vers l'autonomie.

Exploration de notions d'enseignement

▪ La créativité

- Qu'est-ce que la créativité ?

- Créativité mentale et physique.
- Imagination reliant les idées / différentes perspectives / transformations / nouvelles créations.
- Discipline et présence.

→ Chaque élève a différentes façons d'exprimer sa créativité. Où est la limite de la créativité et jusqu'où pouvons-nous les laisser aller en tant qu'enseignant.e.s ? Quels sont les processus de recherche pour être créatif ? Comment créer/générer la créativité ? Quelle est la relation entre la créativité de l'enseignant.e et la créativité du groupe ?

→ Une piste est de nourrir sa propre créativité et la créativité des étudiant.e.s. Développer la curiosité et la confiance.

- Nature VS apprentissage de la créativité.

→ Il y a un mythe selon lequel on naît artiste, ou non. Il y a aussi une tension entre discipline et créativité. La créativité est un outil, mais notre cerveau est paresseux et tente d'économiser de l'énergie. Il s'agit d'entraîner le cerveau à trouver des idées nouvelles. La plupart des gens continuent de faire ce pour quoi ils sont bons, mais pour progresser il faut essayer de faire des choses que l'on ne fait pas bien. Par exemple par des missions quotidiennes pour stimuler la créativité et se mettre au défi.

→ Savoir organiser ses idées et leur donner forme fait partie de la créativité. Cela fonctionne aussi pour l'improvisation : « ne faites pas votre première idée mais la seconde ». C'est lorsque l'on ne sait plus quoi faire que l'on atteint la créativité : pratiquer et laisser place à ce qui émerge. La créativité = les idées/l'inspiration (10%) ; la transpiration (90%) : la créativité comprend la façon de développer les idées.

Ex. : À l'École de Cirque de Québec, chaque élève doit transcrire un numéro sur papier, qui sera, un an plus tard, exécuté par un.e autre élève.

▪ La division du travail

La division du travail devrait concerner plus que les élèves et les enseignant.e.s, mais toute l'école, pour que tout le monde soit impliqué, de manière horizontale.

→ Comment aider les étudiant.e.s à trouver leur place dans le processus créatif ? Quelle est la place laissée aux étudiant.e.s dans le processus de création ?

Exemple d'une personne extérieure venant diriger la création : il n'est pas toujours facile de trouver l'équilibre pour que les étudiant.e.s aient l'expérience de la création tout en travaillant avec un.e metteur.se en scène. L'autre difficulté en travaillant avec des intervenant.e.s extérieur.e.s est qu'ils.elles peuvent demander des choses impossibles à faire par les étudiant.e.s, ne connaissant pas leurs capacités. Les étudiant.e.s vont alors essayer de faire plaisir au.à la metteur.se en scène et sans respecter leurs limites, ce qui peut être un risque important. L'enseignant.e technique peut aussi être mis.e à l'écart lors du processus de création alors que c'est parfois celui.celle qui connaît le mieux les élèves. Pour les étudiant.e.s, il y a une vraie tension entre interprète et créateur.rice, dans laquelle ils.elles doivent trouver leur voie. L'école a pour rôle d'offrir différentes expériences pour permettre aux étudiant.e.s de se situer.

▪ La création d'un environnement favorable

- L'environnement et le contexte de la création comprennent différents éléments :
L'espace, la maturité des étudiant.e.s, la relation entre les équipes pédagogiques et les étudiant.e.s, la préparation des étudiant.e.s, les goûts personnels, l'environnement financier, le calendrier, la propriété des matériaux scéniques, la motivation interne et externe, le.la metteur.se en scène et comment il.elle aime travailler.
- Pour créer un environnement favorable, l'offre pédagogique doit correspondre à ce qui était annoncé lors de l'inscription des étudiant.e.s, pour être en correspondance avec leurs attentes. Cela fait partie du contrat pédagogique.
- Pour favoriser la création, il est primordiale d'amener les étudiant.e.s dans le moment présent, à être vraiment présent.e.s, ici, en ce moment, sans distraction mentale.

▪ Du collectif d'individus à la dynamique collective

Que voulons-nous que les étudiant.e.s apprennent et comment est-il possible de le leur enseigner ?

- Différents facteurs individuels : attentes, confiance, maturité, culture, statut / facteurs extérieurs : espace, temps. Tous ces éléments se mélangent, et les étudiant.e.s doivent apprendre à les gérer pour entrer dans une dynamique de groupe. Il est important qu'ils.elles apprennent à collaborer avec un groupe, à ressentir la valeur de leur contribution dans le collectif, et à être capable de répondre aux différentes dynamiques au sein du groupe : « Faire des choix, accepter ou négocier, communiquer ».
- Soutenir les individus dans le groupe.
- Créer avec un groupe stable (qui reste le même de session en session) pour générer une dynamique de groupe.
- Trouver un équilibre dans la gestion du groupe. Parfois lorsque personne ne dirige et que c'est trop démocratique, cela ne marche pas. Le leadership est dans certains cas nécessaire. Cela dépend des attentes : est-ce d'avoir un bon produit ou un bon processus d'apprentissage ? Souhaite-t-on encourager les étudiant.e.s à créer par eux.elles-mêmes ?

▪ L'autorité

Comment amener les élèves vers ce que nous pensons être bénéfique pour eux ?

Comment prendre cette autorité ? En effet, l'élève ressent lorsque l'enseignant.e est en insécurité. Comment gérer une situation où l'étudiant.e va à l'encontre de l'autorité ?

→ Être transparent avec les étudiant.e.s, les rappeler à l'ordre, les guider, montrer l'exemple et communiquer. En tant qu'enseignant.e.s, il est primordial de respecter les règles telles que fixées pour obtenir cette autorité. Il est aussi important de trouver le temps d'expliquer les choses aux étudiant.e.s, pour qu'ils.elles puissent comprendre pourquoi on leur demande ceci ou cela. Il est parfois possible d'être flexible et de faire des exceptions, si on peut alors expliquer pourquoi dans ce cas particulier les règles sont spéciales. Donner le meilleur aux étudiant.e.s, c'est pouvoir s'adapter aux besoins de chaque élève.

De la création collective professionnelle à la pratique d'enseignement

Le processus de création collective des professionnel.le.s a été questionné de cette manière : comment les enseignant.e.s peuvent-ils.elles s'inspirer du travail collectif des professionnel.le.s et l'adapter à leur travail avec les élèves ?

La réflexion s'est portée autour de 3 axes principaux :

- **Méthodologies** dans le processus de création collective professionnel.
- Application de la **pratique créative professionnelle à la pratique pédagogique** quotidienne.
- Accompagnement et **guidance des étudiant.e.s** dans le travail de groupe indépendant.

Pour ce faire, chaque participant.e au Labo REFLECT a été invité.e à trouver une image/flyer d'un spectacle ou d'une compagnie qui l'inspire, et à le partager avec le groupe en répondant aux questions suivantes :

- **En quoi cette création/compagnie vous inspire-t-elle ?**
- **En quoi représente-elle vos valeurs ?**
- **Comment reflète-elle ou contraste-elle vos préoccupations esthétiques et artistiques ?**
- **En quoi renvoie-elle à vos méthodes de travail privilégiées ?**

Les participant.e.s ont défini des questions à poser aux quatre compagnies professionnelles rencontrées dans le cadre du Festival CIRCà à Auch :

1. Pouvez-vous nous donner un bref aperçu des parcours / spécialisations / écoles / expériences de travail des membres de la compagnie ?
2. Comment organisez-vous votre travail / comment fonctionne votre compagnie ?
 - a. Comment choisissez-vous les artistes avec lequel.le.s vous travaillez ?
 - b. Travaillez-vous avec des metteur.se.s en scène ?
 - c. Y a-t-il une hiérarchie dans la compagnie ?
 - d. Comment divisez-vous le travail / qui assume les rôles administratifs et techniques au sein de la compagnie ?
3. Comment faites-vous vos choix ?
4. Comment gérez-vous les conflits ?

Le groupe a ensuite exploré davantage les contextes dans lesquels chaque enseignant.e travaillait.

Parmi les enseignant.e.s présent.e.s à ce Labo, il y avait :

- 4 professeur.e.s de danse et/ou de mouvement créatif
- 2 professeur.e.s d'acrobatie
- 7 professeur.e.s de disciplines aériennes
- 1 professeure de théâtre

→ Chaque professeur.e n'étant pas assujetti.e à une seule discipline, mais ayant une pratique transversale.

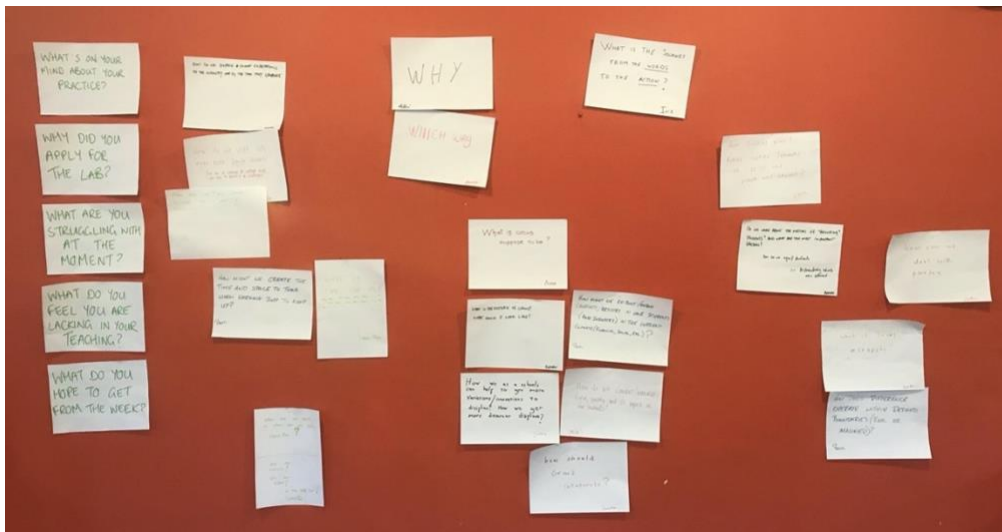
Les questions pour structurer l'échange, proposées par Catherine Boot, la coordinatrice pédagogique, étaient les suivantes :

- **Explorer qui nous inspire et pourquoi.**
- Temps d'écriture individuel :
 - o Que pensez-vous de votre pratique ?
 - o Pourquoi avez-vous postulé au laboratoire ?
 - o Avec quoi vous battez-vous en ce moment ?
 - o Qu'est-ce qui vous semble manquer dans votre enseignement ?

À partir de cet exercice, 1 à 3 questions ont été formulées par chacun.e des participant.e.s, pour aller plus loin dans la discussion.

Résultats :

- **Comment préparons-nous les attentes des étudiant.e.s vis-à-vis du marché au moment où ils.elles obtiennent leur diplôme ?**
- **Comment travaillons-nous avec des étudiant.e.s toujours plus fragiles ?**
- **Comment pouvons-nous créer des espaces et du temps pour réfléchir** alors que nous croulons déjà sous le travail ? Quel temps reste-t-il pour nous ?
- **Sommes-nous curieux.ses ? Pourquoi ? De quelle manière ?**
- **Qu'est-ce que le cirque est censé être ?**
- **Quel est l'avenir du cirque ? À quoi cela pourrait-il ressembler ?**
- Comment pouvons-nous, en tant qu'école, favoriser plus de variations/innovations dans les disciplines ? **Comment créer plus de disciplines différentes ?**
- **Comment pourrions-nous être plus créatif.ve et innovant.e**, et insuffler la créativité artistique auprès de nos étudiant.e.s (et de l'industrie) dans le climat actuel (financier, social, etc.) ?
- **Comment gérer/limiter la société numérique** et son impact sur nos étudiant.e.s ?
- **À quel niveau/comment le cirque devrait-il collaborer ?**
- **Quel est le parcours des mots à l'action ?**
- **Qui inspire qui ?** Les élèves inspirent-ils.elles les enseignant.e.s ou est-ce l'inverse ?
- **Nous soucions-nous des notions de « réécriture » des étudiant.e.s ?** Quels sont les facteurs les plus importants ? Comment équipons-nous les étudiant.e.s ?
- **Comment faire face au paradoxe ?**
- **Qu'est-ce que la recherche sur le cirque ?**
- **Comment la différence opère-t-elle dans des limites définies (réelles ou imaginaires) ?**



C. Les rencontres

Les étudiant.e.s de Codarts et Joris Schoenmaekers

(autour du spectacle Cyborg 2)

Les participants au Labo REFLECT 3 ont assisté au spectacle *Cyborg 2* réalisé par 17 étudiants de 2^e année de l'école de cirque Codarts (Rotterdam, Pays-Bas). Une discussion a été organisée avec les étudiant.e.s et le metteur en scène Joris Schoenmaekers, artiste-intervenant extérieur invité par l'école pour cette création.

Il s'agissait d'un exercice spécifique, Joris Schoenmaekers provenant du milieu du théâtre et non du cirque et étant invité au sein de Codarts dont il ne connaissait pas le fonctionnement. Il a ainsi pu observer une grande différence dans le processus de travail avec des professionnel.le.s – public avec lequel il a l'habitude de travailler - et des étudiant.e.s. Joris Schoenmaekers s'est intéressé aux différentes techniques des étudiant.e.s, ne connaissant pas toutes les spécificités du cirque (ex. : qu'est-ce que l'acrodanse ?). Le défi pour Joris Schoenmaekers a ainsi été double : réaliser un spectacle de théâtre avec des circassiens et créer avec des étudiant.e.s. Le thème général de la pièce a été proposé par Joris Schoenmaekers, car il fallait définir le nom du spectacle avant le début du travail, mais celui-ci a pu rester très large et permettait d'explorer différentes pistes. Ce sujet est survenu car, lorsque Joris Schoenmaekers voit des artistes de cirque sur scène, ceux.celles-ci lui font penser à des cyborgs, pouvant pousser à des extrêmes leurs capacités physiques.



➤ Si vous recommenciez le processus, que feriez-vous différemment ?

Joris Schoenmaekers : Nous sommes partis du théâtre, auquel nous avons ensuite amené le cirque. S'il fallait recommencer, nous intégrerions le cirque plus tôt en essayant de trouver une vraie fluidité entre les deux disciplines et ne pas distinguer la technique d'un côté, et la parole de l'autre. J'aurais aussi aimé pouvoir intégrer les étudiant.e.s plus tôt dans le processus de création, pour plonger plus profondément et plus vite dans la matière. Une erreur a été de considérer les étudiant.e.s comme des créateur.ice.s et non comme des interprètes. J'ai beaucoup travaillé à partir de consignes d'improvisation, en reprenant les méthodologies de travail que j'utilise avec des professionnel.le.s. Il est cependant important d'être conscient du processus que les étudiant.e.s traversent et du cadre dont ils.elles ont besoin.

La méthode de travail a été la suivante : propositions d'improvisation (souvent en petits groupes) à remettre ensuite en question, pour décider quoi intégrer au fur et à mesure. Une session de recherche a aussi eu lieu au musée, pour trouver l'inspiration dans un nouveau cadre. Chaque vendredi, le groupe parcourait les matériaux effectués durant la semaine, pour identifier ce qui serait intéressant à garder. Les répétitions ont également été une phase importante du travail, pour que chacun.e soit sûr.e de ce qu'il.elle fait sur scène, sans penser au comment.

Les enseignant.e.s techniques non pas été intégré.e.s dans la création, mais des cours techniques avaient lieu en parallèle des semaines de création, ce qui a permis aux étudiant.e.s d'être aidé.e.s par l'enseignant.e de spécialité. Certain.e.s ont apprécié la liberté de travailler avec un metteur en scène extérieur et de choisir eux.elles-mêmes ce qu'ils.elles voulaient intégrer dans le spectacle, d'autres auraient aimé être plus accompagné.e.s au niveau technique.

L'utilisation de la parole a plutôt bien été intégrée par les étudiant.e.s, car il n'y avait que deux dialogues dans l'ensemble de la pièce. Ce n'était pas non plus un texte à apprendre pour représenter un personnage, mais les mots des étudiant.e.s eux.elles-mêmes. De plus, le public venant voir un spectacle de cirque, ils.elles n'avaient pas de pression pour le texte et ne devaient pas se concentrer uniquement sur la voix, mais aussi sur le mouvement, ce qui a facilité la prise de parole.

En traversant le processus créatif, les élèves ont pu se rendre compte de leurs propres capacités scéniques, de ce qu'ils pouvaient réellement faire sur scène et tout le travail que cela représente. Par exemple, certain.e.s disent savoir faire des choses aux entraînements, qu'ils.elles ne sont pas capables ou n'aiment pas faire sur scène. Aussi, le personnage peut influencer leur façon de se déplacer et amène les circassien.ne.s plus loin.

Les compagnies professionnelles lors du Festival CIRCca

▪ Rencontre et discussion avec la **compagnie Circo Zoé**.

- Principaux points soulevés lors de cet échange :
 - Il existe une réelle collaboration au sein de la compagnie.
 - Ils.elles sont tous très faciles à vivre, avec des personnalités décontractées.
 - Personne n'a jamais quitté la compagnie parce qu'il.elle ne pouvait pas continuer avec l'équipe ou dans le processus de travail.
 - La voix du collectif est valorisée et primée sur celle de l'individu.
 - La structure économique française leur permet de prendre du temps pour développer leurs spectacles et leur façon de travailler ensemble.
 - Toutes les options envisagées/suggérées dans la création sont essayées - souvent devant un vrai public, ce qui leur permet de définir la « bonne » direction pour la pièce.
 - Le spectacle est en constante évolution et la première représentation ne représente que le début du processus.
 - Leur thème est simple : ils.elles aiment tous le cirque !

▪ Rencontre et discussion avec la **compagnie Circus I Love You**.

- Principaux points soulevés lors de cet échange :
 - La compagnie s'est formée il y a 2 ans et comprend 6 nationalités : 8 interprètes, un technicien, un cuisinier, un administrateur et un coordinateur.
 - Le spectacle, intitulé *Circus I Love You*, comme la compagnie, allie cirque et musique en continue. Il a été créé davantage comme une composition musicale, plutôt qu'à partir d'une dramaturgie théâtrale.
 - Les deux fondateur.rice.s de CILY sont responsables de la mise en scène et du concept de la compagnie. Ils.Elles ont mis en place une méthodologie en 5 questions pour entamer le processus de création :
 - Que devriez-vous faire pour valoriser votre ego dans ce spectacle ?
 - Souhaitez-vous collaborer au sein du groupe ?
 - Y a-t-il quelque chose que vous ne voulez pas voir se produire dans le spectacle ?
 - Est-ce que quelqu'un a une direction/vision claire d'une scène dans sa tête ?
 - Quelle est votre rapport personnel au monde aujourd'hui ?
 - CILY essaye d'allier les différentes personnalités sur scène de manière saine, en laissant les egos de côté. Selon eux, de nombreux étudiant.e.s et jeunes artistes n'aimeraient pas travailler de cette façon, car ils cherchent de plus en plus à être des interprètes « superstars ».
 - CILY a encouragé le groupe REFLECT à faire prendre conscience aux élèves de la réalité, en les exposant au retour du public par exemple, qui est en général plus subjectif que constructif. Les étudiant.e.s doivent aussi faire face aux situations/retours désagréables, et connaître la situation difficile du marché.
 - Au sein de la compagnie, les décisions ne sont pas prises collectivement. Ce sont les personnes compétentes (en fonction des domaines) qui sont amenées à faire les choix.
 - Une hiérarchie transparente ne signifie ni pouvoir ni combat et permet de maintenir un équilibre.
 - L'expression « arts du cirque » n'a plus de sens pour la compagnie : Pourquoi le cirque serait-il valide avec le mot « art » ? Cette manière de l'intituler ne le rend pas autonome.
 - CILY recherche l'honnêteté et l'authenticité dans leur esthétique.



- Rencontre avec la **Compagnie XY** et le **Collectif Sous le Manteau**.
 - Principaux points soulevés lors de cet échange :
 - CSLM est une jeune compagnie, créée il y a 3 ans, comprenant 7 acrobates provenant de différentes écoles de cirque européennes, qui se retrouvent tous.tes autour d'un même agrès : le mât chinois. Ils.Elles essaient de trouver leur identité en tant que collectif.
 - Chaque membre est impliqué dans un rôle qui dépasse la scène (technique ou administratif). Une répartition des tâches est mise en place en fonction des affinités et compétences.
 - Durant le processus artistique, les décisions sont généralement prises par un vote majoritaire.
 - La Compagnie XY existe depuis 15 ans. Les fondateurs ont été formés au CRAC Lomme.
 - Pour leur nouvelle création, un groupe pilote de 6 personnes a été formé. Le groupe était responsable de la prise de décision, avec la contribution du reste de la compagnie.
 - Cette organisation a été choisie, car dans leur création précédente *Il n'est pas encore minuit*, la structure horizontale à laquelle ils aspirent n'était pas assez présente, ce qui a amené une forme de désengagement et de frustration de certaines personnes. L'objectif est de dissoudre le groupe pilote une fois le spectacle établi, en espérant qu'il ne soit plus nécessaire d'avoir un groupe séparé.
 - Un système de marraine/parrain est mis en place pour les nouveaux membres de la compagnie.
- Suite aux échanges avec les compagnies, Catherine Boot invita les participant.e.s à se poser les questions suivantes :
 - Comment préparons-nous nos étudiant.e.s à travailler de cette façon ?
 - Ces processus peuvent-ils inspirer notre manière d'enseigner quotidiennement ? Comment ?

La réflexion s'est structurée de cette manière :

- En groupes de trois, chaque personne assume le rôle d'orateur.rice, d'intervieweur.se ou d'observateur.rice.
- L'orateur.rice parle pendant 5 minutes de réflexions basées sur la rencontre avec les compagnies.
- L'intervieweur.se dispose de 5 minutes pour poser des questions à l'orateur.rice. Le but étant de l'aider à exprimer plus clairement ses pensées.
- L'observateur.rice a 5 minutes pour faire ses observations à l'orateur.rice. Celles-ci peuvent être basées sur le langage corporel et les aspects émotionnels visibles, ainsi que sur le contenu de la réflexion. L'orateur.rice n'est pas autorisé.e à répondre durant cette étape
- Tout le monde change de rôle.
- Retour d'expérience avec l'ensemble du groupe.

- Résumé des discussions et feedbacks :

1. Méthodologies dans le processus de création collective professionnelle

La diversité des processus de création a inspiré de nombreux enseignant.e.s et a renforcé leur volonté de maintenir un lien solide et à jour avec l'offre contemporaine entre l'éducation et la profession.

Les artistes, au sein de chaque compagnie professionnelle, provenaient généralement de différents pays, écoles, et milieux. Cela a conforté l'importance et la valeur des collaborations internationales aux yeux des enseignant.e.s, également au cours du processus éducatif. Ils.Elles souhaiteraient davantage de coopération entre les écoles et plus d'échanges entre enseignant.e.s, pour que les différentes formes d'organisation puissent se nourrir mutuellement.

2. La transposition de la pratique créative professionnelle à la pratique de l'enseignement au quotidien

De nombreux enseignant.e.s ont estimé qu'ils.elles devaient renouer avec une communication plus directe et véridique avec leurs étudiant.e.s, sans trop les couvrir ni les protéger.

Par exemple, Soren Flor a raconté comment, à l'AFUK, les étudiant.e.s sont impliqués.e.s dans la prise de décision financière. Cela leur permet de travailler davantage de manière horizontale, tout en prenant des responsabilités. Pour aller en ce sens, certaines écoles souhaitent favoriser les travaux de groupe, pour favoriser l'autonomie et la collaboration ; ou encore faire sortir les élèves dans la rue, pour rencontrer le public de manière directe et faire face à des retours variés, sans filtre.

3. Guider et faciliter les étudiant.e.s dans le travail de groupe indépendant

Les professeur.e.s souhaitent essayer certaines des méthodes de coordination pédagogique utilisées durant le laboratoire, en particulier l'approche triadique de « l'heure des questions » (Orateur.rice / Intervieweur.se / Observateur.rice).

Les enseignant.e.s du NCCA sont désireux.ses d'organiser plus de séminaires et de conférences sur le travail au sein de l'école.

De nombreux enseignant.e.s souhaitent réutiliser la méthode des 5 questions de la Compagnie Circus I Love You avec les élèves, pour les guider dans les processus de création.

De manière générale, les enseignant.e.s souhaitent impliquer les étudiant.e.s dans plus de prises de décision et avec plus de responsabilité. Une école prévoit de lancer un nouveau module de création collective mené par les élèves.

SYNTHESE DES LABORATOIRES

- 1) Les objectifs personnels avant la tenue des Labos
 - Écouter les autres participant.e.s et leurs expériences
 - Ouvrir ses perspectives de réflexion
 - Mettre à jour ses informations sur l'approche créative avec les étudiant.e.s
- 2) Les « surprises » des Labos
 - Une meilleure vision globale des enjeux
 - Le partage de certains outils pour aider les professeur.e.s dans leur approche créative avec les étudiant.e.s
 - **Les réflexions sont allées au-delà des thématiques des Laboratoires**
- 3) Ce avec quoi les participant.e.s repartent
Chez certain.e.s les Labos ont provoqué ou déclenché :
 - Des questions : « je suis venue avec des questions et je vais repartir avec encore plus de questions » ; « je ne retourne pas chez moi avec des recettes et des choses concrètes mais avec des pistes de réflexion, des chemins de pensée... »
 - Un déclic : « partir des exemples apportés par les présentations, ça déclenche quelque chose, un déclic chez moi que j'ai envie de ramener dans mon école »
 - De l'inspiration : « ça m'a beaucoup inspiré, ça a dépassé mes attentes »
 - Des défis : « Je reviens à la maison avec des défis »
 - Une stimulation
 - Plus d'outils et de motivation à partager avec le reste des collègues
 - Une vraie clarté sur les enjeux
 - Une volonté de continuer la réflexion

Plusieurs thématiques se sont dégagées au cours du projet REFLECT, pour une progression des pratiques pédagogiques. Voici une synthèse des conclusions principales des Labos et des besoins d'évolution de la formation :

Effectuer plus de temps d'échanges et acquérir plus de connaissances :

- Des **ateliers**:
 - o d'écriture sur la création
 - o où les **professeur.e.s artistiques et techniques** travaillent en **collaboration** avec l'élève sur la création d'un numéro : analyser les difficultés et les solutions proposées par les collègues
 - o impliquant **réflexions** et **échanges** sur les outils de création et leur application
 - o des **intervenant.e.s** spécialisé.e.s dans le processus de création seraient invité.e.s
 - o faire intervenir les **jeunes diplômé.e.s** (vision particulière)
- Un **atelier sur la pensée contemporaine appliquée au cirque** / Des **discussions** sur les problèmes fondamentaux autour de la création du cirque : une interrogation **sur ce qu'est la créativité dans le cirque**
- Plus de connaissances dans :
 - o **l'histoire du cirque**
 - o **la dramaturgie dans le cirque**
 - o **l'analyse du cirque**
 - o **la critique dans le cirque**
 - o **le cirque et la physiologie** (le domaine des propulsions pour les femmes)
- Plus de **cas d'études avec vidéo**
- **Outils** pour dispenser un **meilleur enseignement** aux étudiant.e.s
- **Des discussions en tables-rondes** des **problèmes** rencontrés **au quotidien** dans les écoles
- Des formations sur les retours
- Organiser des **échanges entre professeur.e.s** (à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école) **avec des intervenant.e.s d'autres milieux artistiques pour échanger sur les approches créatives** :
 - o **Plus de coordination** entre tous les professeur.e.s impliqué.e.s dans la création

- Certain.e.s **professeur.e.s techniques** souhaiteraient avoir **plus de connaissances** pour **s'impliquer dans le processus de création**
- Certain.e.s **professeur.e.s artistiques** aimeraient **faire partie de l'enseignement technique** pour **trouver de nouvelles méthodes de création**
- **Organiser des échanges/visites d'observation entre professeur.e.s dans différentes écoles :**
 - lors des moments-clefs de la création
 - les professeur.e.s techniques **seraient à la place des étudiant.e.s** et doivent arriver à une création avec un « guide » dans la création
 - faire travailler ensemble les enseignant.e.s techniques, artistiques et les étudiant.e.s

Avoir plus de temps pour :

- **Échanger entre professeur.e.s** (à l'intérieur et/ou à l'extérieur des écoles) :
 - Certain.e.s professeur.e.s techniques souhaiteraient avoir plus de temps pour s'impliquer dans le processus de création
- Permettre aux professeur.e.s de **faire des entretiens individuels avec les étudiant.e.s**
- Permettre aux **professeur.e.s de rechercher individuellement de nouvelles méthodes** pour **améliorer le processus de création**
- **Réfléchir à une organisation de l'emploi du temps impliquant davantage les professeur.e.s techniques dans le processus créatif**
- Consacrer du temps à la **gestion entre les différences culturelles des professeur.e.s**
- Dégager du temps pour que les professeur.e.s de cirque puissent **effectuer des recherches** :
 - Pédagogiques, scientifiques et théoriques
 - Se pencher sur les **nouveautés du secteur**
 - **Aller voir des spectacles** pour s'en inspirer

Prendre en compte les besoins de chaque étudiant.e :

- **Accompagner les étudiant.e.s** d'aujourd'hui, qui sont moins autonomes et plus fragiles émotionnellement : **les préparer à la sortie d'école, à la confrontation au public, au regard critique et au marché actuel.**
- **Être à l'écoute des attentes des étudiant.e.s** : respecter le « contrat pédagogique » et les rendre conscient.e.s des réalités du secteur, **pour éviter les déceptions dans la transition vers l'emploi.**
- **Amener les étudiant.e.s vers plus de responsabilité et d'autonomie** grâce à la confiance mutuelle, la créativité, la création d'un environnement favorable et l'adaptation aux besoins de l'étudiant.e.
- **Accompagner les étudiant.e.s dans la nécessaire prise de risque de la création.**
- **Favoriser la créativité et diversifier les disciplines pratiquées** : aller vers l'inconnu au présent.
- **Transformer les conflits en matériaux productifs et nouvelles perspectives.**
- **Favoriser le travail collaboratif**, pour habituer les étudiant.e.s à travailler en compagnie/pour un.e metteur.se en scène
- **Être transparent avec les étudiant.e.s** : avancer côte à côte dans un objectif commun, l'évolution de l'élève.
- **Offrir les possibilités d'épanouissement** et de définition artistique, pour trouver son identité et sa place en tant qu'artiste : auteur.rice et/ou interprète.

Les échanges de pratiques et de visions autour de problématiques communes ont été très riches pour les professeur.e.s, leur permettant d'expérimenter de nouvelles approches pédagogiques, autres que celles pratiquées dans leur école. Il s'agissait d'une véritable ouverture de perspectives et de possibilités, par la comparaison des situations en Europe et le partage d'expériences uniques. De nouvelles solutions ont été apportées au travail quotidien des participant.e.s, de manière créative et interactive :

C'était inspirant, stimulant, cela m'a fait réfléchir profondément et c'était fantastique de collaborer avec d'autres enseignants et praticiens du monde entier.

Rencontrer des enseignants de différentes écoles et horizons, partager nos approches et y réfléchir a été stimulant et m'a donné beaucoup d'énergie pour poursuivre le travail !

Les Laboratoires REFLECT ont permis aux participant.e.s d'échanger autour de thématiques contemporaines, à partir desquelles d'autres réflexions ont pu émerger, avec une vision plus globale des enjeux de la pédagogie du cirque. Partir de témoignages comme point de départ a permis d'alimenter la discussion et d'approfondir les problématiques européennes actuelles. Les enseignant.e.s ayant pris part aux Labos ont chacun.e reçu une attestation de formation, attribuée par la FEDEC, permettant de valoriser leur apprentissage au cours du projet REFLECT. De plus, ils.elles ont transmis les résultats des échanges auprès des équipes pédagogiques de leurs écoles respectives. REFLECT va ainsi faire évoluer les pratiques, les écoles et le secteur au sens plus large.

CONCLUSION

Au cours des 4 Laboratoires REFLECT, la question du processus de création (collectif/individuel – des étudiant.e.s/professionnel.le.s) a été parcourue lors d'échanges entre enseignant.e.s des arts du cirque provenant de différentes écoles en Europe et à l'international.

Ces échanges ont permis aux enseignant.e.s de comparer leurs pratiques, pour développer de nouvelles méthodes pédagogiques, car il ne suffit pas de savoir pratiquer le cirque pour pouvoir l'enseigner. Or, il n'existe pas de formation initiale pour les professeur.e.s en arts du cirque aujourd'hui. L'expérience et l'évolution des professeur.e.s de cirque passent alors par la pratique, le retour sur la pratique, et leur propre réflexion sur leurs méthodes pédagogiques.

Savoir enseigner se développe ainsi sur le terrain : **le métier** de professeur.e en arts du cirque **n'est pas figé**, les pratiques changent. **SAVOIRS 01** montre le métier tel qu'il apparaît à un moment donné, mais il est en constante évolution. Voilà pourquoi, ces échanges ont représenté une véritable plus-value pour le secteur, selon les participant.e.s, leur permettant de se rencontrer et d'échanger sur les pratiques pédagogiques d'aujourd'hui et de demain, pour accompagner les étudiant.e.s au mieux dans leurs processus créatifs et leur insertion professionnelle.

LISTE DES PARTICIPANT.E.S

Coordinateur.rice.s et intervenant.e.s

Coordinateur pédagogique Labos 1-3



Vincent Grosstephan, Chercheur, maître de conférences, CEREP/Université de Reims Champagne-Ardenne (FR)

Titulaire d'un Doctorat en Sciences de l'éducation (2010), il travaille depuis 2012 sur les pratiques d'enseignement du cirque en explorant les situations ordinaires de travail d'un point de vue ergonomique et didactique. En parallèle à ce sujet, il travaille également sur les processus de professionnalisation dans le domaine de la formation : analyse des outils de formation et de leur concrétisation par le développement de capacités et de compétences professionnelles. Il est notamment l'auteur de la publication : « La formation continue des professeurs en arts du cirque : Concevoir, animer et évaluer », réalisée dans le cadre du projet européen INTENTS.

Coordinatrice pédagogique Labo 4 – Intervenante Labo 3



Catherine Boot, Enseignante en mouvement, théâtre physique, pratique réflexive, Circomedia (UK)

Metteuse en scène de cirque-théâtre, Catherine est directrice artistique de Can't Sit Still, une compagnie qui travaille avec des publics inhabituels dans des lieux inhabituels pour raconter des histoires, entamer des conversations et changer le monde. Elle travaille aussi régulièrement avec Hubbub Theatre, une compagnie d'artistes professionnel.le.s ayant des troubles de l'apprentissage et a assisté Matilda Leyser dans la création de *Me, Mother* au Roundhouse, Londres, dans le cadre du CircusFest 2016.

Catherine est enseignante de mouvement créatif à Circomedia, au Royaume-Uni.

Coordinatrice pédagogique Labo 4 – Intervenante Labo 3



Birgit Haberkamp, Professeur d'improvisation et de composition, Codarts (NL)

Birgit a étudié à l'Académie de danse de Rotterdam la danse-improvisation et la danse moderne. Après avoir obtenu son diplôme en 1987, elle a travaillé avec différents groupes d'improvisation et le développement créatif : enfants, enseignant.e.s, adultes amateur.e.s, artistes et designers industriels de l'académie de design d'Eindhoven. En 1991, elle a commencé à enseigner la didactique en improvisation à l'Académie de danse de Rotterdam et depuis 2002 elle enseigne les méthodes de création et de réflexion pour les danseur.se.s au département de Danse de Codarts. À partir de 2007, elle enseigne des modules d'improvisation et de composition dans le département cirque de Codarts.

Elle a aussi développé sa propre entreprise, Taoworks, en enseignant les techniques de méditation Qi gong et taoïste.

Co-Animatrice Pédagogique Labo 1



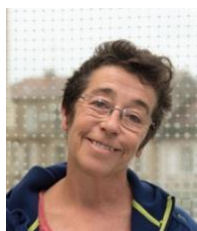
Martine Leroy, Directrice artistique et des formations professionnelles, Centre des Arts du Cirque Balthazar (FR)

Avant d'être directrice artistique et des formations professionnelles du CDAC Balthazar, Martine est clown aérienne au Cirque Bidon (1978/80). Avec Pierrot Bidon, elle crée le Cirque Constance (1981/85), puis Archaos (1986/90).

Formée en sciences de l'éducation, elle est diplômée d'un master en psychologie, spécialisée en pratiques corporelles et artistiques. Suite à son mémoire sur l'accompagnement des jeunes artistes de cirque, elle poursuit ses recherches concernant les liens entre démarche artistique et construction identitaire.

Elle est également membre active du comité de pilotage du projet REFLECT et des groupes de travail pour enseignant.e.s et directeur.rice.s pédagogiques de la FEDEC.

Co-Animatrice Pédagogique Labo 1



Anne Morin, Co-directrice, responsable pédagogique et enseignante, Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel (ES)

À l'origine danseuse et artiste de cirque, Anne abandonne la scène en 2004 pour se consacrer entièrement à la pédagogie. Elle est actuellement professeure (danse, conscience corporelle et ateliers de création) et membre de l'équipe de direction et de coordination pédagogique du Centre de les Arts del Circ Rogelio Rivel.

En Catalogne elle a collaboré en tant qu'experte à la rédaction de la qualification professionnelle de l'artiste de cirque et à la rédaction des contenus des 2 cycles de formation professionnelle : publiés sous forme de décret au BOC.

Elle est également membre active du comité de pilotage du projet REFLECT, ainsi que du Conseil d'Administration et du groupe de réflexion Enseignants de la FEDEC.

Intervenante Labo 1 – participante Labo 3



Alessandra Simone, Enseignante et artiste de cirque, Scuola di Cirko Vertigo (IT)

Diplômée de l'école de théâtre de Bologne Galante-Garrone et de l'école de cirque Vertigo, Alessandra se spécialise comme acrobate aérienne à l'école nationale de cirque de Rio de Janeiro.

En 2009, elle participe à un atelier avec Ariane Mnouchkine. Elle suit la formation de théâtre social dirigée par Maria Grazia Agricola et Duccio Bellugi Vannuccini du Théâtre du Soleil.

Elle travaille dans des spectacles de cirque traditionnel (Cirque Maccheroni des frères Togni) et contemporain, dans des productions théâtrales (Teatro Minimo, Teatro della Tosse) et lyriques (Teatro Regio di Torino).

Elle travaille à la Fondazione Cirko Vertigo en tant qu'enseignante et tutrice du cours de formation professionnelle.

Intervenant Labo 1 – Participant Labos 2 & 4

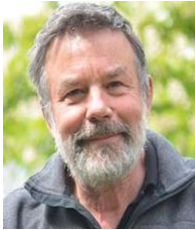


Adrian Porter, Directeur de l'enseignement supérieur et enseignant, National Centre for Circus Arts (UK)

Adrian est Directeur de l'enseignement supérieur NCCA depuis 2017 après avoir été responsable de l'enseignement supérieur de l'école. Auparavant, il a développé une carrière en tant qu'artiste et pédagogue du cirque. Il a notamment entraîné les artistes du Cirque du Soleil de 2001 à 2010.

Performances personnelles : Pièce de trampoline solo créée pour la saison *Ballroom blitz* du Royal Festival Hall. Fashion Circus au Birmingham NEC, réalisé par Micha Bergese. (Groupe acrobat) TV, publicités, ateliers en entreprises, promotions etancements. Il est également un membre actif du Conseil d'Administration de la FEDEC.

Intervenant Labo 1



Bim Mason, Co-fondateur, directeur artistique et enseignant, Circomedia (UK)

Bim Mason est le co-fondateur de Circomedia, le Centre de Cirque Contemporain et de Performance Physique basé à Bristol. Il travaille professionnellement dans le « cirque-théâtre » depuis 1978. Après une formation avec Jacques Lecoq, il travaille en tant que créateur-comédien en comédie physique et fonde la compagnie de cirque-théâtre Mummer & Dada en 1985. Il est l'un des premiers tuteurs à Fool Time, école de cirque au Royaume-Uni. Il est maintenant directeur artistique et pédagogique de Circomedia et dirige la première formation en Master en mise en scène de cirque au monde. Il a publié deux livres phares *Street Theatre* (1992) et *Provocation in Popular Culture* (2015).

Intervenante Labo 1



Daniela Arendasova, Directrice des études, École Nationale de Cirque de Montréal (CA)

Membre de l'équipe nationale de gymnastique rythmique de Slovaquie dès son plus jeune âge, Daniela participe à de nombreuses compétitions nationales et internationales. Elle étudie à la Faculté de danse de l'Université des Beaux-Arts de Bratislava et devient chorégraphe et entraîneuse de l'équipe nationale de gymnastique rythmique. Dès 1988, elle enseigne à l'École supérieure de danse du Québec et à l'École nationale de cirque. En 1990, elle crée un numéro pour *Nouvelle Expérience*, spectacle du Cirque du Soleil mis en scène par Franco Dragone, qui remporte une médaille d'or au 13^e Festival Mondial du Cirque de Demain. Elle devient directrice des études de l'École nationale de cirque de Montréal en 1992. Daniela est également membre du Conseil d'administration de la FEDEC depuis 2016.

Intervenant Labo 3



Hernán Gené, Acteur, dramaturge, metteur en scène et enseignant, Carampa (ES)

Membre fondateur d'El Clu del Claun, une compagnie de clowns qui a suscité une innovation esthétique dans le théâtre argentin des années 80, il a monté sa première pièce en 1985. Depuis 1991, il a commencé à s'éloigner du théâtre exclusivement humoristique et a participé à diverses activités avec la cie Odin Teatre, basée au Danemark.

Installé à Madrid depuis 1997, où il a fondé sa propre école de théâtre : Estudio Hernán Gené, Hernán travaille comme professeur de clown, de comédie théâtrale, de formation d'acteurs et d'anthropologie théâtrale.

Il enseigne à l'école de cirque Carampa, continue à mettre en scène des pièces et collabore régulièrement avec différents magazines spécialisés dans la rédaction d'articles et de livres sur le théâtre, le cirque et l'enseignement.

Intervenante Labo 3 – participante Labos 2 & 4



Katharine Arnold, Artiste aérienne, chorégraphe et consultante en cirque, National Centre for Circus Arts (UK)

Katharine travaille régulièrement au niveau international pour des événements, cabarets, théâtres, films et à la télévision. Elle a notamment été la cascadeuse doublant le personnage féminin principal du film Disney *Dumbo* avec Tim Burton. Elle fait régulièrement des tournées avec *Take That* et est une artiste de l'émission primée d'Olivier : *La Soirée*. Autres représentations : *Tumble* de la BBC, les Brit Awards, la cérémonie d'ouverture des Jeux olympiques et la cérémonie de clôture des Jeux paralympiques (pour lesquels elle a également chorégraphié le spectacle aérien). Elle a été finaliste de *France Has Got Talent* avec son partenaire aérien Hugo Desmarais.

Elle enseigne au NCCA et conseille diverses agences et sociétés de production.

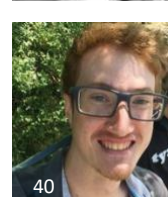
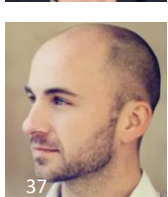
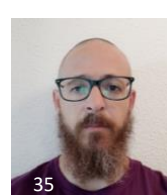
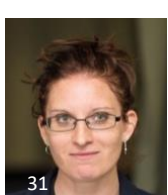
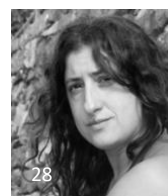
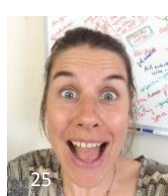
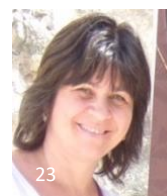
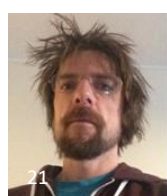
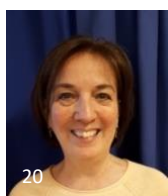
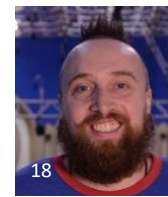
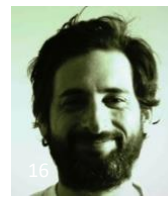
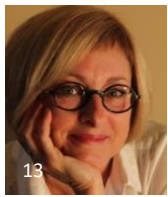
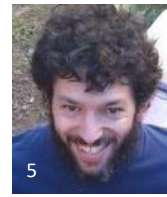
Intervenante Labo 3 – participante Labo 1



Michaela O'Connor, Actrice physique, artiste aérienne et enseignante, National Centre for Circus Arts (UK)

Michaela est formée initialement au NCCA (anciennement Circus Space). Membre fondatrice de la Generating Company, elle est ensuite partie pour Las Vegas pour faire partie du spectacle aquatique de Franco Dragone, *Le Rêve*. Elle a joué lors de nombreux événements et festivals en Europe, aux États-Unis, en Inde et au Royaume-Uni, dont *Mary Poppins* lors de la cérémonie d'ouverture des Jeux olympiques de 2012 et *Barnum* de Cameron Mackintosh à Chichester. Elle a fait une tournée en Europe en tant que clown avec *Kooza* du Cirque du Soleil. Elle est également consultante aérienne, avec des clients tels que X Factor et Katie Perry. Elle développe actuellement son propre spectacle de théâtre aérien *Hattie* et est enseignante principale et responsable de cours au NCCA.

Participant.e.s



1. **Sophie Albasini**, Directrice artistique/Professeure en arts du cirque/Comédienne (Ecole de cirque Zôfy, Suisse) = **LABOS 1 & 2**
2. **Adeline Avenel**, Coordinatrice de la formation d'artistes/Initiatrice de cirque, danseuse, metteuse en scène (CRAC Lomme, France) = **LABOS 1 & 4**
3. **Stevie Boyd**, Artiste de cirque/Enseignant des disciplines aériennes (FLIC, Italie) = **LABO 1 (+accueil)**
4. **Francis Caron**, Entraîneur acrobatique, trapèze volant/Artiste de cirque (École de Cirque de Québec, Canada) = **LABO 1**
5. **Pablo Domichovsky**, Enseignant des disciplines verticales/Artiste de cirque (Centre de les arts del Circ Rogelio Rivel, Espagne) = **LABO 1**
6. **Thomas Falk**, Enseignant de danse contemporaine, Coaching, programme, dramaturgie/Directrice artistique (Codarts, Pays-Bas) = **LABO 1**
7. **Alberto Feliciate Ordóñez**, Enseignant d'acrobatie, directeur technique et artistique (DOCH, Suède) = **LABO 1**
8. **Martin Gerbier**, Directeur, psychologue et formateur en arts du cirque/Enseignant de main-à-main, banquine (CDAC Balthazar, France) = **LABO 1**
9. **Guillermo Hunter**, Enseignant de préparation physique, acrobatie et trapèze/Artiste de cirque (Scuola di Circo Vertigo, Italie) = **LABOS 1 & 3**
10. **Alice Jackson**, Enseignante d'acrobatie (NCCA, Royaume-Uni) = **LABO 1**
11. **Javier Jimenez Fernández**, Président de l'école de cirque Carampa/Enseignant de l'histoire du cirque, directeur artistique/Artiste (Escuela de Circo Carampa Espagne) = **LABOS 1 & 2**
12. **Evgeniya Kalugina**, Artiste de cirque, enseignante des disciplines aériennes (Codarts, Pays-Bas) = **LABO 1**
13. **Julie Lachance**, Chorégraphe, directrice artistique, metteuse en scène et enseignante (École Nationale de Cirque, Canada) = **LABO 1**
14. **Thierry Meussier**, Maître de conférences, enseignant (DOCH, Suède) = **LABO 1**
15. **Romain Peters**, Coordinateur pédagogique et enseignant en préparation physique, animateur cirque (Piste d'Azur, France) = **LABOS 1 & 3**
16. **Alex Torregrosa**, Enseignant de jeu d'acteur/Acteur, producteur, créateur (Escuela de Circo Carampa Espagne) = **LABO 1**
17. **Batsugar Tsendjav**, Enseignant d'acrobatie (DOCH, Suède) = **LABO 1**
18. **Yannick Blackburn**, (École de cirque du Québec, Canada) = **LABO 2**
19. **Jorge Filipe Teixeira Santos**, (INAC, Portugal) = **LABO 2**
20. **Danielle Barbeau**, Coordinatrice artistique (École de cirque de Québec, Canada) = **LABO 3**
21. **Raphaël Beretti**, Professeur d'acrobatie et d'équilibre (Nycirkusprogrammet, Suède) = **LABO 3**
22. **Estelle Clareton**, Chorégraphe, conseillère artistique, directrice artistique, enseignante (École Nationale de Cirque de Montréal, Canada) = **LABO 3**
23. **Marusia Coman**, Enseignante de disciplines aériennes, fil de fer et équilibre (École Nationale de Cirque de Châtellerauld, France) = **LABOS 3 & 4**
24. **Yaqin Deng**, Enseignante de contorsion et d'équilibre (CRAC Lomme, France) = **LABO 3**
25. **Louisa Fearnley**, Productrice, praticienne et professeure d'art dramatique (Circomedia, Royaume-Uni) = **LABO 3**
26. **Soren Flor**, Enseignant Professeur de main à main, d'équilibre, de mât chinois. Responsable des relations internationales, gréement, sécurité (AFUK, Danemark) = **LABO 3**
27. **Gregor Kiock**, Enseignant de manipulation d'objet (Codarts, Pays-Bas) = **LABO 3**
28. **Daniela Paci**, Enseignante de danse (Scuola di Circo Vertigo, Italie) = **LABO 3**
29. **Lex Rooney**, Responsable du département mouvement du FdA en cirque contemporain et théâtre physique (Circomedia, Royaume-Uni) = **LABOS 3 & 4**
30. **Jan Rosén**, Professeur d'acrobatie, bascule et trampoline (DOCH, Suède) = **LABO 3**
31. **Sarah Simili**, Directrice artistique et de production (Axé Cirque, Suisse) = **LABO 3**
32. **Christian Villpola**, Enseignant et responsable des cours de cirque (DOCH, Suède) = **LABO 3**
33. **David Widmer**, Enseignant d'acrobatie, d'équilibre et de jonglerie (École de Cirque Zôfy, Suisse) = **LABO 3**
34. **Iris Muñoz**, Professeure de danse contemporaine et de création (Escuela de Circo Carampa Espagne) = **LABO 4**
35. **Rafael Martín Blanco**, Enseignant de préparation physique et de création main-à-main (Escuela de Circo Carampa, Espagne) = **LABO 4**
36. **Tao Maury**, Directrice des formations professionnelles, responsable pédagogique et artistique (CRAC Lomme, France) = **LABO 4**
37. **Paul Evans**, Chorégraphe, metteuse en scène et dramaturge (NCCA, Royaume-Uni) = **LABO 4**
38. **Jonathan Priest**, Professeur de disciplines aériennes, coordinateur de modules : recherche, collaboration professionnelle et projet final de mise en scène (Circomedia, Royaume-Uni) = **LABO 4**
39. **Michael Wright**, Enseignant de disciplines aériennes (Circomedia, Royaume-Uni) = **LABO 4**
40. **Pontus Wallin**, Enseignant d'acrobaties et de mât chinois (Nycirkusprogrammet, Suède) = **LABO 4**
41. **Marie-Josée Gauthier**, Conseillère artistique (cirque, créations collectives), professeure de théâtre, metteuse en scène, actrice (École national de cirque de Montréal, Canada) = **LABO 4**
42. **Jukka Juntti**, Professeur d'acrobatie aérienne (Salpaus Circus Artist Education, Finlande) = **LABO 4**
43. **Anne Lepage**, Coordinatrice de formation, enseignante de disciplines aériennes, conseillère artistique (École de Cirque de Québec, Canada) = **LABO 4**

Équipe FEDEC

Labos 1 & 2



Gaëlle Le Breton
Coordinatrice du
Projet REFLECT

Labo 1



Nicolas Lefebvre
Chargé de projets

Labo 2



Juliette Macotta
Chargée de projets

Labo 3



Noémie Schreiber
Chargée de projets

Labos 3 & 4



Lorenzo Albiero
Coordinateur du
Projet REFLECT

REMERCIEMENTS

La FFEC (Fédération Française des écoles de cirque) et la FEDEC (Fédération européenne des écoles de cirque professionnelle) remercient tout particulièrement :

- Le Comité REFLECT* pour le travail de pilotage mené tout au long du projet ;
- Vincent Grosstephan pour la coordination pédagogique des Labos 1, 2 et 3 et le travail de rédaction et d'évaluation pour la publication du projet REFLECT ;
- Catherine Boot et Birgit Haberkamp pour la coordination pédagogique du Labo 4 et le travail de rédaction et d'évaluation pour la publication du projet REFLECT ;
- Le CNAC pour avoir effectué des interviews filmés des participants et ainsi avoir documenté REFLECT ;
- Scuola di Circo Flic (Turin, Italie), son équipe et spécialement Stevie Boyd, pour l'accueil du Labo 1 ;
- Codarts (Rotterdam, Pays-Bas), son équipe, et spécialement Anna Beentjes et Jan Daems pour l'accueil du Labo 3 ;
- Le festival CIRCa, pour l'accueil des Labos 2 et 4, et en particulier son directeur, Marc Fouilland, et Mathieu Hedde pour son œil attentif ;
- L'ensemble des partenaires pour leur engagement et leur participation dans le projet ;
- Les intervenant.e.s pour leur implication dans la préparation et l'animation des échanges ;
- Tous les participant.e.s et leurs écoles qui ont contribué activement au succès du projet.

Rédaction : Vincent Grosstephan, Catherine Boot, Birgit Haberkamp, Noémie Schreiber, Nicolas Lefebvre, Gaëlle Le Breton, Sarah Weber

***Membres du Comité « REFLECT »** : Pascal Croain, Gérard Fasoli, Florent Fodella, Martine Leroy, Anne Morin, Stéphane Simonin, Alain Taillard, Isabel Joly, Lorenzo Albiero

Relecture : Isabel Joly, Lorenzo Albiero

Coordination de l'édition : Sarah Weber

Traduction du français vers l'anglais : Joanne Sharpe

Mise en page : Amandine André

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

La FEDEC remercie également pour leur soutien, la Commission communautaire française (COCOF) et le Festival Mondial du Cirque de Demain.

Cette œuvre est mise à disposition sous licence Attribution 4.0 International. Pour voir une copie de cette licence, visitez <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0> ou écrivez à Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA

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



FESTIVAL MONDIAL
DU CIRQUE
DE DEMAIN
PARIS



© photos : p. 5: icones: users by Doub.co - country by Adrien Coquet - timeline by tezar tantular from the Noun Project | p.9 : labo #1, Turin 2018 | p.10 : Fontys ACaPA, NL (CIRCLE 2018) – Christophe Trouilhet – Photolosa | p.11 : labo #3, Rotterdam 2019 | p.12 : labo #4, Auch 2019 | p. 13 présentation de Martine Leroy, Turin 2018 | p. 46 : spectacle des étudiants de Codarts Cyborg 2, Rotterdam 2019 | p. 48 : rencontre avec la compagnie Circus I love you, Auch 2019

