L'APPRENTISSAGE CENTRÉ SUR L'APPRENANT

L'ENSEIGNEMENT DU CIRQUE AVEC LA MÉTHODOLOGIE LCL

TOMMASO NEGRI
ANDREA MARTINEZ CALZADO



LCL Learner Centered Learning

eyco european youth circus organization

Erasmus+

RÉDACTEUR EN CHEF DE CONTENU
TOMMASO NEGRI

RÉDACTRICE DE CONTENU
ANDREA MARTINEZ CALZADO

CONTRIBUTEURS
STEVEN DESANGHERE

RELECTURE
LEAH CARROLL / LYNN CARROLL

DIRECTEUR DE PUBLICATION
ADOLFO ROSSOMANDO

GRAPHISMES
STUDIO RUGGIERI POGGI

PHOTOS
WOLFGANG PRUISKEN,
STEVEN DESANGHERE
ANDREA MARTINEZ CALZADO

PARTNENAIRES

BAG-ZIRKUSPÄDAGOGIK LEADER
ALLEMAGNE
SUOMEN NUORISOSIRKUSLIITTO
FINLANDE
ESTONIAN CONTEMPORARY CIRCUS DEVELOPMENT CENTRE
ESTONIE
FUNDACJA MIASTO PROJEKT
POLOGNE
VLAAMS CENTRUM VOOR CIRCUSKUNSTEN VZW
BELGIQUE
ASD GIOCOLIERI E DINTORNI / CIRCOSFERA
ITALIE
CIRCOMUNDO (now CIRCUSPUNT)
PAYS-BAS
FEDERACION ESPAÑOLA DE ESCUELAS DE CIRCO SOCIO EDUCATIVO
ESPAGNE
FÉDÉRATION FRANÇAISE DES ECOLES DE CIRQUE
FRANCE
CIRCUSWORKS
ROYAUME-UNI
SLOVENSKO ZDRUZENJE ZA CIRKUSKO PEDAGOGIKO CIRKOKROG
SLOVÉNIE

Publié le 15 Juillet 2021

© 2021 – **EYCO** European Yoth circus Organisation

Erasmus+

Programme européen "Erasmus+,
KA2 Partenariat stratégique pour la jeunesse"
2018-2-DE04-KA205-016780
Subvention de soutien: 156.215 €

Le présent manuel n'engage que ses auteurs et la Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'il contient.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 4
Qu'est-ce que ce manuel? 5
À qui s'adresse-t-il ? 5
Qui sommes nous (EYCO)? 6
Comment ce manuel a-t-il été élaboré ? 6
Le format de ce manuel 7

PARTIE 1
CONTEXTE 8
CHAPITRE 1.1:
CONTEXTE THÉORIQUE DE L'APPRENTISSAGE CENTRÉ SUR L'APPRENANT 9
John Dewey (1859-1952) 9
Maria Montessori (1870-1952) 9
Lev Vygotsky (1896-1934) 10
Jean Piaget (1896-1980) 10
Carl Rogers (1902-1987) 11
Paulo Freire (1921-1997) 11
David Kolb (1939-present day) 11

CHAPITRE 1.2
DU CONSTRUCTIVISME À L'APPRENTISSAGE ACTIF 13
CHAPITRE 1.3:
LE PROJECT LCL 14
Qu'est-ce que EYCO ? 14
Qu'est-ce que le projet LCL ? 14
Quel a été le processus ? 14
Chronologie 14
Réunions transnationales 14
Les échanges 15

PARTIE 2
LES CINQ POINTS DU LCL 16
CHAPITRE 2.1
LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT 20
2.1.1: Styles d'apprentissage 21
2.1.2: Styles d'enseignement 23
2.1.3: Ici et maintenant 26
2.1.4: Questionnaire 27

CHAPITRE 2.2
L'ÉQUILIBRE DU POUVOIR 28
2.2.1: Pédagogie active et directive 29
2.2.2: Modèles de leadership 32
2.2.3: Cirque de l'équilibre 34
2.2.4: Questionnaire 35

CHAPITRE 2.3
LA FONCTION DU CONTENU 36
2.3.1: Compétences et aptitudes 36
2.3.2: Modèle du Flow 37
2.3.3: Obliquité 38
2.3.4: Jeux et créativité 39
2.3.5: Compétition 41
2.3.6: Questionnaire 42

CHAPITRE 2.4
RESPONSABILITÉ DE L'APPRENTISSAGE 43
2.4.1: La zone de développement proximal 44
2.4.2: Éducation par les pairs 46
2.4.3: Cycle de l'apprentissage expérientiel 48
2.4.4: La culture de l'autodiscipline et le LCL 50
2.4.5: Questionnaire 51

CHAPITRE 2.5
ÉVALUATION 52
2.5.1: Les différents objectifs de l'évaluation 53
2.5.2: Cycle de l'évaluation formative 54
2.5.3: Révision active, évaluation par les pairs et feedback 56
2.5.4: Éloge 59
2.5.5: Mentalité figée et mentalité évolutive 60
2.5.4: Questionnaire 63

PARTIE 3
CONCLUSION 64
Note de l'auteur 67

PARTIE 4
BOÎTE À OUTILS 68
1. Jeux 70
2. Exercices spécifiques aux compétences 76
3. Expérimenter les styles d'enseignements 84
4. Compétences clés 87
5. Participants et groupe de travail 90

PARTIE 5
RÉFÉRENCES 94
Bibliographie 96
Sitographie 97

PARTIE 6
REMERCIEMENTS 98

INTRODUCTION



En examinant les méthodes de l'Apprentissage Centré sur l'Apprenant (LCL, « Learner-Centered Learning » en anglais), nous retrouvons une situation étrange. Dans l'enseignement classique (comme les écoles), les pédagogies centrées sur l'apprenant sont largement préconisées et reconnues dans la théorie, et dans les débats académiques, mais elles sont rarement mises en place dans la pratique. Dans l'enseignement non conventionnel, et en particulier dans le cirque, les approches centrées sur l'apprenant sont presque toujours utilisées, mais avec très peu de compréhension et de discussions théoriques. Les formateurs de cirque semblent user instinctivement de stratégies basées sur l'apprenant voire presque inconsciemment.

Notre manuel commence avec ce paradoxe. Nous analyserons l'usage actuel des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant et cette culture propre au milieu du cirque, tout en rassemblant, en découvrant et en mettant en valeur la pédagogie des écoles de cirque et de leurs enseignants en encourageant une plus grande sensibilisation à l'Apprentissage Centré sur l'Apprenant, dans la théorie comme dans la pratique, dans des projets et activités non formels, en observant les cours de cirque.

QU'EST-CE QUE CE MANUEL?

Ce manuel est un guide complet sur l'enseignement du cirque centré sur l'apprenant. Il rassemble les meilleures idées, approches, activités, conseils et astuces de professeurs de cirque dans 11 pays européens différents, soutenus par de la théorie et de la recherche, ceci afin de créer un guide sur l'enseignement du cirque basé sur l'apprenant de manière efficace et intentionnelle. Ce manuel est l'aboutissement du projet LCL : une initiative de trois ans de la Confédération Européenne des Ecoles de Cirque pour la Jeunesse (EYCO).

À QUI S'ADRESSE-T-IL?

Ce manuel est destiné à servir de guide à la théorie et la pratique de l'enseignement centré sur l'apprenant pour les professeurs de cirque. Toutefois, nous espérons qu'il sera aussi un document utile et intéressant pour quiconque travaille dans l'éducation formelle ou non formelle, ainsi que pour les éducateurs et travailleurs sociaux, les animateurs et les enseignants artistiques.

Nous sommes conscients que les professeurs de cirque enseignent dans des contextes éducatifs très variés, avec des pratiques pédagogiques, des méthodologies, des outils et des activités bien différents. Les arts du cirque pour la jeunesse sont enseignés dans de grands centres de formation aux arts du cirque, des lieux à vocation sociale, des clubs extra-scolaires, dans le cadre de cursus scolaires, et dans bien d'autres lieux. Ce manuel a donc été conçu pour s'adapter à de nombreux contextes et besoins différents.

QUI SOMMES NOUS (EYCO)?

Les écoles de cirque pour la jeunesse, sous toutes ses formes, ont connu une croissance exponentielle au cours des vingt dernières années, et il y a maintenant des centaines d'écoles de cirque ouvertes aux jeunes dans toute l'Europe. Dans beaucoup de pays européens, les écoles de cirques de pratique amateur sont représentées par un réseau national des écoles de cirque, et ces réseaux forment à leur tour la Confédération Européenne des Ecoles de Cirque pour la Jeunesse (EYCO). EYCO représente actuellement 13 réseaux d'écoles de cirque de pratique amateur, issus de pays dans toute l'Europe.

Ce manuel a été élaboré dans le cadre d'un projet d'EYCO sur l'apprentissage centré sur l'apprenant dans l'enseignement du cirque, qui s'est déroulé sur trois ans et dans 11 pays, grâce à un financement Erasmus+ de la Commission européenne.

COMMENT CE MANUEL A-T-IL ÉTÉ ÉLABORÉ ?

Pour élaborer ce manuel, EYCO a nommé une équipe pédagogique de base chargée d'organiser des échanges, de rassembler des ressources, de rechercher des théories pédagogiques et de rassembler le tout dans ce document.

Les échanges ont réuni des professeurs de cirques de jeunes de toute l'Europe, afin de partager leur expérience, leurs activités, leurs ressources et leurs idées. Le groupe pédagogique a ensuite mené ses propres recherches sur l'histoire et la théorie de l'apprentissage centré sur l'apprenant, et sur la manière dont il pourrait être appliqué au cirque, tout en consultant des chercheurs spécialisés dans ce domaine. Toutes ces informations et expériences ont ensuite été rassemblées pour créer un guide complet sur l'enseignement du cirque centré sur l'apprenant en théorie et en pratique.
Le guide a été rédigé par Tommaso Negri, coordinateur de l'équipe pédagogique, avec la contribution d'Andrea Martinez pour la partie Boîte à outils.

Une description complète du projet LCL est incluse dans le **Chapitre 1.3**.

LE FORMAT DE CE MANUEL

Ce document peut être lu et utilisé de plusieurs manières différentes, en fonction de vos besoins et de votre style d'apprentissage :

Vous pouvez passer d'un chapitre à l'autre grâce aux liens mis en évidence.

Vous pouvez suivre les cases colorées pour trouver des exemples de différentes disciplines du cirque:

Aérien
Jonglerie
Équilibre
Acrobatie



Si vous apprenez mieux en bougeant, suivez les cases jaunes pour trouver des «jeux de réflexion» et des activités pratiques.

Pour être sûr que vous ayez bien compris ce chapitre, nous avons préparé une «check-list LCL». Il s'agit d'une auto-évaluation qui résume l'ensemble du chapitre. Un professeur de cirque peut la remplir avant ou après un cours de cirque, afin de s'assurer qu'il a pris en compte tous les éléments clés nécessaires à la réalisation d'un cours de cirque centré sur l'apprenant.
Faites-la!

À la fin du manuel, vous trouverez une « boîte à outils », avec les détails de tous les exercices et activités qui ont été rassemblés dans le cadre des échanges

Nous espérons que vous trouverez ce manuel intéressant et surtout utile, comme outil pour améliorer votre méthode d'enseignement.

PARTIE 1
CONTEXTE



Chapitre 1.1
Contexte théorique de l'enseignement centré sur l'apprenant

Si vous souhaitez sauter le contexte théorique,
cliquez ici pour aller directement au Chapitre 2.

Quelles sont les origines de l'apprentissage centré sur l'apprenant? L'expression 'apprentissage centré sur l'apprenant '[1] est utilisée pour décrire une série de théories d'apprentissage, de méthodes d'enseignement, de cultures d'enseignement, d'approches didactiques, de philosophies et de méthodologies, qui ont été développées par des éducateurs, des philosophes, des psychologues et des réformateurs de l'éducation au cours du 20ème siècle.

[1] ...ou pédagogie centrée sur l'apprenant, éducation centrée sur l'apprenant, enseignement centré sur l'apprenant, etc

Ce chapitre est un cours accéléré sur certains des penseurs clés qui ont façonné la théorie de l'enseignement centré sur l'apprenant, et sur leurs contributions. Bien qu'une série de philosophies différentes soient résumées ici, il existe de nombreuses similitudes entre elles. Une approche éducative centrée sur l'apprenant se concentrera toujours sur le transfert de la responsabilité de l'apprentissage sur l'apprenant, plutôt que sur l'enseignant, et remplira également un ou plusieurs des critères suivants:

> "Rendre l'offre éducative plus réactive et plus accessible aux apprenants ; l'aligner sur la nature des processus d'apprentissage ; la relier aux intérêts, aux capacités et aux besoins des apprenants individuels ; et l'associer aux résultats d'apprentissage définis dans les programmes d'études"
> (Cedefop 2015).

JOHN DEWEY (1859-1952)

John Dewey a planté les premières graines de la théorie éducative centrée sur l'apprenant, en préconisant une structure éducative qui délivrait des connaissances tout en prenant en compte les intérêts et les expériences de l'élève. Il a écrit:

> "Nous devons prendre position avec l'enfant et nous éloigner de lui. C'est lui et non la matière qui détermine à la fois la qualité et la quantité de l'apprentissage"
> (Dewey, 1902, pp. 13–14)

Pour plus d'informations, voir le chapitre Chapitre 2.2.1.

MARIA MONTESSORI (1870-1952)

La philosophie Montessori, qui influence encore l'éducation aujourd'hui, est soutenue par l'idée que toute éducation doit être centrée sur l'étudiant. Maria Montessori a grandement conseillé aux éducateurs et enseignants de « suivre l'enfant » - c'est-à-dire, de laisser l'enfant choisir l'orientation de son éducation, avec son soutien, en lui permettant de satisfaire sa curiosité et ses passions. Ce faisant, nous créons pour l'enfant l'opportunité de développer une motivation interne pour apprendre, car chaque découverte devient une récompense en soi.

LEV VYGOTSKY (1896-1934)

Lev Vygotsky était un psychologue soviétique qui, dans les années 1930, développa le concept de **Zone de Développement Proximal (ZPD)**. Ce modèle suggère que les connaissances peuvent être réparties en trois zones:

1. Ce que l'apprenant peut faire sans aide
2. Ce que l'apprenant peut faire en étant guidé (la ZPD)
3. Ce que l'apprenant ne peut pas faire

La deuxième zone est connue sous le nom de zone de développement proximal. Selon Vygotsky, dans cette zone, les enfants peuvent apprendre et montrer des compétences qui dépassent leur propre niveau de développement, à condition qu'ils soient guidés par un enseignant ou un pair plus avancé (également appelé « échafaudeur »).

Pour plus d'informations sur la zone de développement proximal (ZPD), voir le chapitre 2.4.1.

JEAN PIAGET (1896-1980)

La théorie du développement cognitif de Piaget stipule que:

- Les enfants apprennent mieux dans la pratique et dans l'exploration active
- Les compétences permettant de résoudre des problèmes ne peuvent être enseignées, elles doivent être découvertes
- Le rôle du professeur est de faciliter l'apprentissage, plutôt que de diriger l'enseignement
- Certains concepts ne doivent pas être enseignés aux enfants avant qu'ils n'aient atteint le stade de développement approprié
- L'**assimilation** et l'**adaptation** exigent que l'apprenant soit actif plutôt que passif

L'assimilation se produit lorsque nous modifions ou changeons de nouvelles informations pour les adapter à nos schémas (ce que nous savons déjà). Elle conserve la nouvelle information ou expérience et l'ajoute à ce qui existe déjà dans notre esprit.

L'adaptation se produit lorsque nous restructurons ou modifions ce que nous savons déjà afin que les nouvelles informations puissent mieux s'intégrer.

Les professeurs devraient donc encourager ce qui suit dans la classe:

- Se concentrer sur le processus d'apprentissage, plutôt qu'un produit final
- Utiliser des méthodes participatives qui permettent aux élèves de découvrir ou de reconstruire le contenu de l'enseignement.
- Utiliser des activités collaboratives (afin que les enfants puissent apprendre les uns des autres).
- Évaluer le niveau de développement de l'enfant, afin de fixer des tâches adaptées.

Les idées de Piaget ont eu une influence profonde et sont toujours d'actualité.

CARL ROGERS (1902-1987)

Peut-être le défenseur le plus influent de l'enseignement centré sur l'apprenant, Carl Rogers était un psychologue humaniste qui prônait « l'apprentissage centré sur l'étudiant ». L'apprentissage centré sur l'étudiant se concentre sur les objectifs, les intérêts, les capacités et les styles d'apprentissage de l'apprenant, tout en tenant compte de ses antécédents, de ses besoins et de ses capacités. Les étudiants sont activement engagés dans leur apprentissage et en sont responsables, tandis que les éducateurs deviennent des facilitateurs de l'apprentissage.

Voici une liste des principes de Roger:

1. L'enseignant facilitateur partage avec les participants (étudiants, et éventuellement parents ou membres de la communauté) la responsabilité du processus d'apprentissage
2. Le facilitateur fournit des ressources d'apprentissage : à partir de sa propre expérience, ainsi que de livres, d'autres ressources, ou des expériences de la communauté
3. L'étudiant développe son propre programme d'apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres
4. Un climat propice à l'apprentissage est créé : un environnement bienveillant et authentique, où les participants sont écoutés et respectés
5. Le facilitateur se concentre sur l'encouragement d'un processus continu d'apprentissage
6. L'autodiscipline est nécessaire pour atteindre les objectifs de l'élève.

Dans ce climat propice à la croissance, l'apprentissage a tendance à être plus profond, à se dérouler plus rapidement et à imprégner plus profondément la vie et le comportement de l'élève que l'apprentissage acquis dans des environnements de classe plus traditionnels.

PAULO FREIRE (1921-1997)

Paulo Freire n'a pas parlé directement de l'enseignement centré sur l'apprenant, mais ses idées ont eu une profonde influence sur le développement pédagogique du LCL.

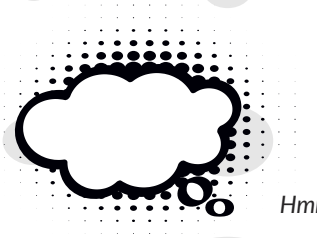
Freire a décrit l'enseignement traditionnel comme le concept « bancaire » de l'éducation ; les étudiants sont les dépositaires et l'enseignant est le déposant de la connaissance. A l'inverse, Freire a préconisé une pédagogie alternative, humanisante, dans laquelle les enseignants établissent un partenariat permanent avec les étudiants, s'éloignant de la division entre enseignant et étudiant. Dans cette nouvelle approche pédagogique, les enseignants et les élèves sont conjointement responsables de la co-création du parcours d'apprentissage.

DAVID KOLB (1939)

Enfin, le modèle du '**cycle d'apprentissage expérientiel**' de David Kolb a transformé le concept du processus d'apprentissage, en plaçant l'expérience individuelle de l'étudiant au centre du processus, et en suggérant que chaque étudiant privilégiera un point de départ différent pour apprendre, en fonction de son propre canal d'apprentissage.

Pour plus d'informations sur le « cycle d'apprentissage expérientiel », voir le chapitre 2.4.3.

Les travaux de ces théoriciens constituent le fondement académique de l'apprentissage centré sur l'apprenant. Pour une exploration pratique de la manière d'utiliser ces idées dans l'enseignement du cirque, poursuivez votre lecture!



Hmm... Je trouve intéressant que…

(Vous pouvez écrire ici les pensées, les notes, les réflexions et les idées que ce chapitre vous a données.)

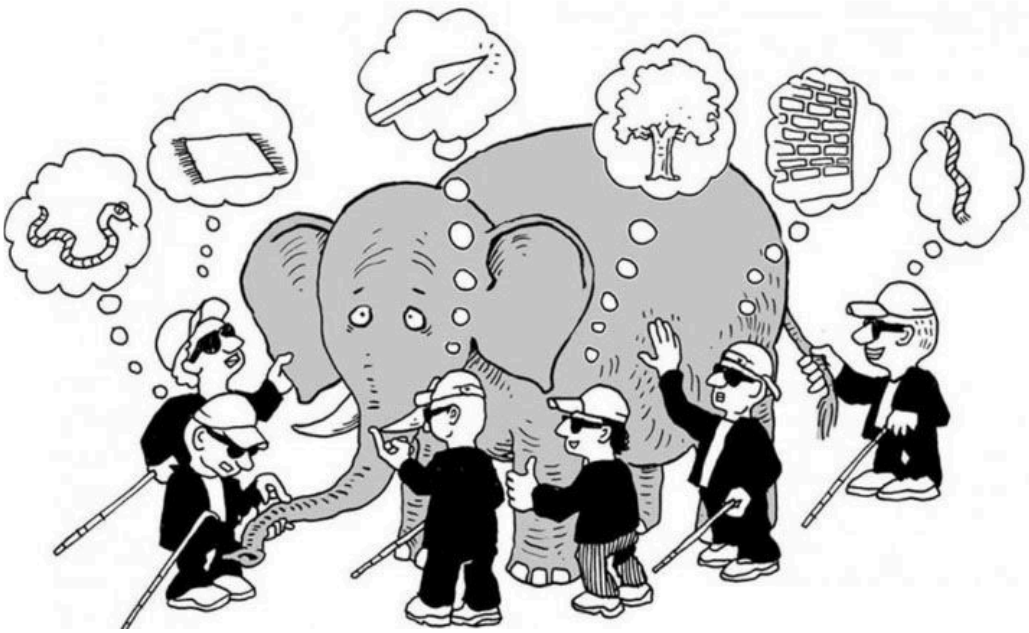
Chapitre 1.2
Du constructivisme à l'apprentissage actif

L'apprentissage centré sur l'apprenant a évolué pendant un changement radical de la pensée sociologique et psychologique, en raison de la popularité croissante du constructivisme.

Le **constructivisme** est une théorie sur la façon dont les gens apprennent, qui se base sur l'observation et l'étude scientifique. Elle suggère que les gens construisent leur propre compréhension et connaissance du monde, en vivant des choses et en réfléchissant à ces expériences. Cette vision de la connaissance ne rejette pas nécessairement l'existence d'un « monde réel », mais suggère que tout ce que nous pouvons savoir de la réalité est notre propre interprétation de notre vécu dans le monde.

Selon cette théorie, le processus d'apprentissage est plus efficace lorsque le contenu est pertinent et qu'il fait sens pour l'apprenant, et lorsque ce dernier s'implique activement dans le développement de ses propres connaissances et de sa compréhension. Pour arriver à cela, il est important que l'apprentissage se déroule dans un environnement qui favorise les relations interpersonnelles et les interactions, et que l'apprenant se sente apprécié, reconnu, respecté et valorisé.
En outre, il faut tenir compte du fait que les étudiants ont des perspectives ou des modèles de référence différents en raison de leur histoire : ces différences doivent être prises en compte et respectées afin d'impliquer les étudiants et de les laisser prendre la responsabilité de leur propre apprentissage.

Ainsi, d'un point de vue constructiviste, l'apprentissage est abordé comme un processus actif et naturel, et la principale responsabilité de l'enseignant est de créer et de maintenir un environnement collaboratif de résolution de problèmes, dans lequel les étudiants sont autorisés à bâtir leurs propres connaissances, et où l'enseignant agit comme un facilitateur et un guide.



Illustration

HansMøller, Mollers.dk

Une ancienne parabole indienne raconte l'histoire d'un groupe d'aveugles qui rencontrent un éléphant. Chacun d'eux touche une partie différente de l'éléphant, et chacun arrive à une conclusion différente sur ce qu'est l'éléphant.

Comment cette histoire s'inscrit-elle dans une vision constructiviste du monde ?
Que manque-t-il pour acquérir une connaissance plus censée ?

Chapitre 1.3
Le « projet LCL »

QU'EST-CE QUE EYCO?

La Confédération Européenne des Ecoles de Cirque pour la Jeunesse (EYCO – European Youth Circus Organization), dont le siège est à Paris (France), est composée de représentants d'organisations nationales d'écoles de cirque de pratique amateur de 13 pays européens. EYCO soutient les organisations nationales d'écoles de cirque qu'elle représente et développe des ressources, des formations et des recherches pour les pratiquants de ces écoles de cirque dans toute l'Europe.

QU'EST-CE QUE LE PROJET LCL?

Ce manuel a été élaboré dans le cadre d'un projet EYCO sur l'apprentissage centré sur l'apprenant dans l'enseignement du cirque, qui s'est déroulé sur trois ans et dans 11 pays différents, grâce à un financement Erasmus+ de la Commission européenne.

Le projet LCL a réuni des formateurs de cirque et des experts pédagogiques de toute l'Europe pour échanger des expériences, des activités, des ressources et des idées. Toutes ces informations ont ensuite été rassemblées pour créer un manuel complet sur l'enseignement du cirque centré sur l'apprenant en théorie et en pratique.

QUEL A ÉTÉ LE PROCESSUS?

Ce manuel a été élaboré en trois étapes:

ÉTAPE UN

Les partenaires du projet - représentant des organisations d'écoles de cirque de 11 pays différents - ont discuté et ont cherché à approfondir comment, et dans quelle mesure, l'enseignement centré sur l'apprenant est déjà utilisé dans l'enseignement du cirque pour les jeunes, et comment il peut être développé davantage.

ÉTAPE DEUX

La deuxième phase a consisté en un travail de terrain intensif : deux échanges ont eu lieu, et des professeurs de cirque et des experts pédagogiques de toute l'Europe ont été réunis pour échanger les idées, les activités et les bonnes pratiques existantes, ainsi que pour développer de nouvelles idées sur la manière d'appliquer la méthodologie et la culture centrées sur l'apprenant dans les cours de cirque.

ÉTAPE TROIS

Enfin, toutes les informations, expériences, ressources, recherches et idées ont été combinées dans ce document, afin de partager les résultats du projet.

Chronologie



RÉUNIONS TRANSNATIONALES

Trois réunions préliminaires à Cologne, Potsdam et Bristol ont permis de planifier les échanges et mettre en place la structure, la méthodologie, les objectifs et la logistique du projet LCL.

Ces réunions ont consisté à:

- Explorer le potentiel du LCL dans le milieu du cirque, impliquant des discussions sur la manière dont les stratégies centrées sur l'apprenant sont déjà utilisées dans la formation au cirque et sur la façon de les améliorer et de les appliquer à d'autres domaines
- Créer une stratégie pour développer le projet avec succès
- Mettre en place un groupe pédagogique pour faciliter les échanges, et partager et développer une expertise sur le sujet
- Consulter des experts pédagogiques invités : Mieke Gielen (Belgique) et Peter Duncan (Royaume-Uni)

LES ÉCHANGES

Les échanges ont permis de développer les ressources brutes qui ont ensuite été utilisées pour créer ce manuel.

Des professeurs de cirque, des experts pédagogiques, des artistes et d'autres experts sont venus d'écoles de cirque de toute l'Europe pour partager des idées, des ressources, des outils, des activités et des bonnes pratiques existantes sur l'enseignement centré sur l'apprenant dans le cirque. En outre, un environnement ouvert a été mis en place pour encourager la création de nouvelles ressources pratiques et théoriques. Les échanges ont été structurés dans une optique participative et centrée sur l'apprenant

Les principaux objectifs des échanges étaient les suivants:

- Découvrir comment une approche centrée sur l'apprenant peut être appliquée de manière pratique dans les classes de cirque (par exemple, en rassemblant des activités centrées sur l'apprenant)
- Rechercher comment les outils pédagogiques centrés sur l'apprenant peuvent être utilisés pour développer et affiner spécifiquement les techniques de cirque et améliorer les performances
- Rechercher comment l'apprentissage centré sur l'apprenant peut être intégré dans la pédagogie de l'enseignement du cirque en Europe

September 2019
Gschwend
FIRST EXCHANGE

GSCHWEND, ALLEMAGNE
PREMIER ÉCHANGE

Hôte
CIRCARTIVE HAUS PIMPARELLO (école de cirque)

Dates
du 13 au 17 Septembre 2019

Participants
13, de 10 pays européens différents

Animateurs
TOMMASO NEGRI et ANDREA MARTINEZ

Soutien supplémentaire

- STEVEN DESANGHERE, 'l'Extracteur'
- TOBIAS et JÜRGEN LIPPEK ont animé un atelier sur les approches psychothérapeutiques et les arts du mouvement

March 2020
Toulouse
SECOND EXCHANGE

TOULOUSE, FRANCE
DEUXIÈME ÉCHANGE

Hôte
GRAINERIE (centre de cirque),
et LIDO (écoles de cirque amateur et professionnelle)

Dates
du 9 au 13 Mars 2020

Participants
17, de 12 pays européens différents

Animateurs
TOMMASO NEGRI et ANDREA MARTINEZ



PARTIE 2
LES CINQ POINTS DU LCL

Il existe de nombreuses définitions de l'apprentissage centré sur l'apprenant et de ses principales caractéristiques dans un contexte éducatif. Il n'a pas été facile de choisir le cadre avec lequel commencer, mais nous avons finalement opté pour un cadre simple qui propose 5 domaines ou thèmes principaux. Cela nous a permis, non seulement de décrire et de comprendre ce qu'est un enseignement centré sur l'apprenant, mais aussi d'analyser et de rechercher comment développer une approche centrée sur l'apprenant dans un atelier de cirque, en utilisant ces 5 'perspectives'.

Nous reviendrons sur ce que sont ces 5 'perspectives' un peu plus tard. Tout d'abord, nous avons un autre cadre à examiner, qui illustre les différences entre l'apprentissage centré sur l'enseignant et l'apprentissage centré sur l'apprenant. Voyons si cela vous sera utile à vous aussi:

ÉLÉMENTS	CENTRÉS SUR L'ENSEIGNANT	CENTRÉS SUR L'APPRENANT
Connaissances	Transmises par l'enseignement	Bâties par les élèves
Participation des élèves	Passive	Active
Rôle du professeur	Chef / autorité	Facilitateur / Partenaire d'apprentissage
Rôle de l'évaluation	Notation	Retours et contrôles continus, Accentuation
Apprentissage des réponses correctes		Développer une compréhension plus approfondie
Méthode d'évaluation	Test unidimensionnel	Test multidimensionnel
Culture académique	Compétitif, individualiste	Collaboratif, solidaire

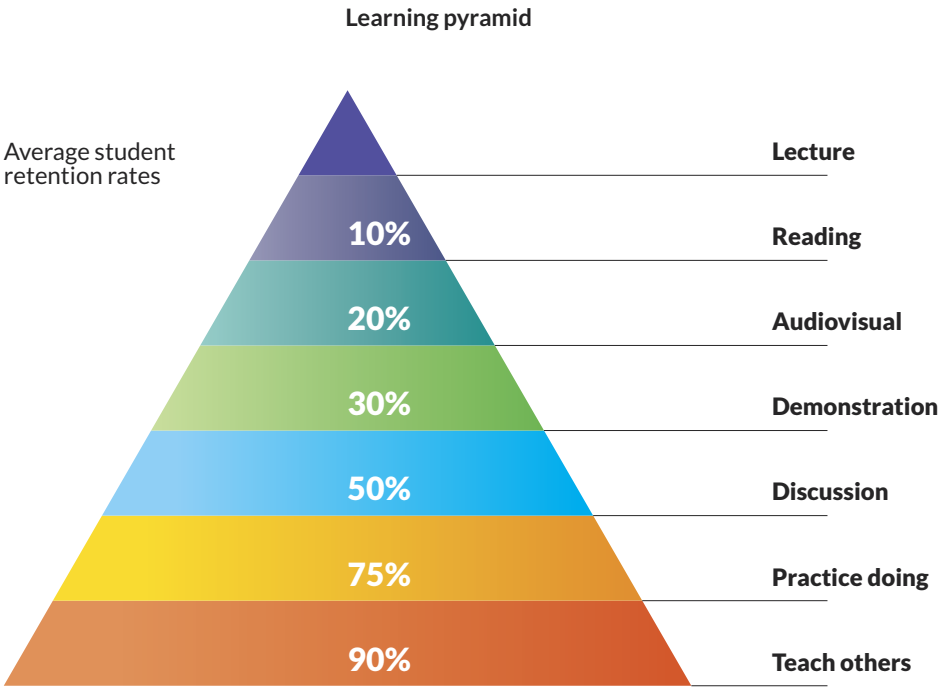
Grâce à ce cadre, nous pouvons voir que l'enseignement centré sur l'apprenant se concentre sur l'apprentissage pour apprendre et améliorer notre compréhension, au lieu de se concentrer sur la transmission d'informations données et d'évaluer ensuite si les étudiants connaissent la « bonne » réponse. Les étudiants sont impliqués, de manière active ou empirique, dans la création de connaissances : par des discussions, des choix, des tâches de réflexion et par l'évaluation, qui devient un élément permanent du processus d'apprentissage.

[2] National Training Laboratories Institute for Applied Behavioral Science, (L'institut national de laboratoires de formation pour les sciences comportementales appliquées) connu sous le nom de NTL Institute : centre américain de psychologie comportementale à but non lucratif, fondé en 1947.

[3] La première représentation de la « pyramide d'apprentissage » proviendrait d'un livre de 1954 intitulé Audio-Visual Methods in Teaching, publié par le NTL Institute au début des années 60, sur son campus principal de Bethel, dans le Maine.

À partir des années 60, en commençant par les recherches de l'Institut NTL[2], de nombreux pédagogues et chercheurs ont commencé à croire qu'une approche active de l'apprentissage pouvait être plus efficace qu'une approche passive. La « pyramide d'apprentissage »[3], est un exemple de cette idée : elle montre la quantité d'informations dont nous nous souvenons après une période de deux semaines, selon que nous avons appris l'information de manière « active » ou « passive ».

Vous comprendrez l'idée derrière ce concept très controversé en regardant l'image ! Les pourcentages sont une estimation et ne sont pas scientifiques, mais l'idée principale qu'elle induit est que les taux de rétention changent en fonction de la manière dont l'information est communiquée.



Source: National Training Laboratories, Bethel, Maine

Il y a plusieurs siècles, Confucius a exprimé la même idée:

"J'entends et j'oublie. Je vois et je me souviens. Je fais et je comprends".

Avec ce changement de perspective, le rôle de l'enseignant doit également changer, passant d'une position de leadership et d'autorité à un rôle de facilitation du processus d'apprentissage.

Ce n'est pas une chose facile à faire, et c'est là que Carl Rogers vient nous aider, lorsqu'il décrit la condition préalable nécessaire pour passer de l'éducation conventionnelle à une approche centrée sur la personne:

"un leader ou une personne qui est perçue comme une figure d'autorité dans la situation doit être suffisamment bien dans sa peau et dans sa relation aux autres pour éprouver une confiance essentielle dans la capacité des autres à penser par eux-mêmes, à apprendre par eux-mêmes" (Carl Rogers, 1969).

L'éducation non formelle :
« L'éducation non formelle est toute action éducative qui se déroule en dehors du système éducatif formel. L'éducation non formelle fait partie intégrante d'un concept d'apprentissage tout au long de la vie qui garantit que les jeunes et les adultes acquièrent et entretiennent les compétences, les capacités et les dispositions nécessaires pour s'adapter à un environnement en constante évolution. Elle peut être acquise sur l'initiative personnelle de chaque individu à travers différentes activités d'apprentissage se déroulant en dehors du système éducatif formel. Une part importante de l'éducation non formelle est assurée par des organisations non gouvernementales impliquées dans les activités pour l'éducation populaire et la jeunesse. »
Glossaire de la jeunesse par le Conseil de l'Europe

Ces idées ont été initialement appliquées à l'éducation formelle (par exemple, dans les écoles) et, dans ce contexte, le changement culturel nécessaire pour passer à l'apprentissage actif est énorme. Mais qu'en est-il si nous essayons d'appliquer ces idées à « l'éducation non formelle » ? Ont-elles encore un impact important, ou s'agit-il de caractéristiques que l'éducation non formelle et l'éducation dans le cirque utilisent déjà ?

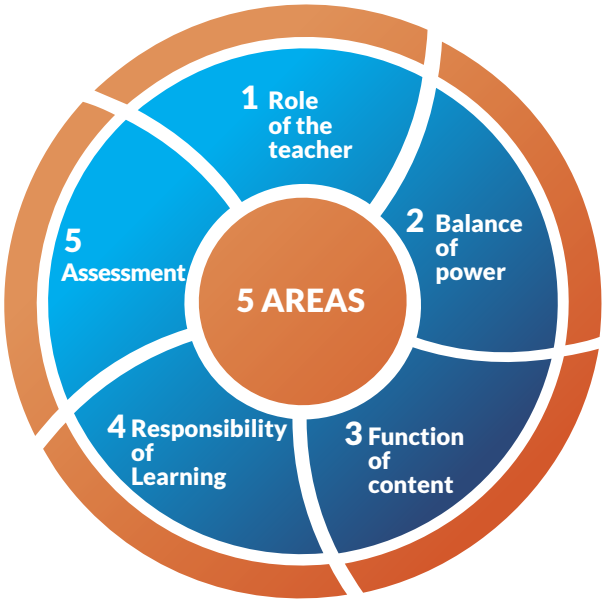
Au cours de nos recherches, nous nous sommes souvent posés cette question, en constatant que de nombreuses caractéristiques de l'apprentissage actif font déjà partie de notre façon d'enseigner. Cependant, nous avions aussi conscience que la plupart du temps, nous mettons ces méthodes en pratique sans être pleinement conscients de ce que nous faisons, plus instinctivement que rationnellement, et que nous n'optimisons donc pas leur impact. Nous avons donc réalisé que nous devions créer un nouveau cadre, afin de montrer les éléments qui caractérisent une éducation dans le cirque centrée sur l'apprenant.

Pour ce faire, nous revenons aux 5 thèmes ou 'perspectives' abordés au début de ce chapitre. Nous proposons ces « perspectives » pour analyser et découvrir comment une approche LCL peut être utilisée et développée dans le contexte spécifique de nos cours de cirque:

1 **Le Rôle de l'Enseignant**
2 **L'Équilibre du Pouvoir**
3 **La Fonction du Contenu**
4 **La Responsabilité de l'Apprentissage**
5 **L'Évaluation**

Ces 5 points sont toujours connectés et interdépendants, et nous vous incitons à faire des liens entre eux.

Dans les chapitres suivants, nous verrons à travers ces 5 perspectives comment le LCL peut être utilisé pour accroître la motivation de nos élèves, leur satisfaction et leur progression technique dans le cirque.



Chapitre 2.1
Le rôle de l'enseignant

> "Pousser les enfants à chercher ce qu'ils peuvent atteindre avec leur propre force."
> J. H. Pestalozzi

Comment imaginer le rôle de l'enseignant dans un atelier de cirque centré sur l'apprenant?

Comme c'est le cas dans une classe d'école, l'enseignant est invité à devenir un guide et un facilitateur. Cela signifie que le rôle principal de l'enseignant est de créer un environnement où les élèves se sentent à l'aise pour s'exprimer et sont capables de grandir et d'apprendre avec passion et en coopération, à leur propre rythme.

L'enseignant, ou le formateur, favorise l'action et l'interaction au sein du groupe, dans le but d'activer les participants, physiquement et mentalement. Il doit utiliser des instructions qui encouragent les étudiants à trouver leur propre voie, plutôt que de les forcer à obtenir un résultat attendu.

Dans la mesure du possible, l'enseignant conçoit des tâches qui permettent aux élèves de découvrir des idées par eux-mêmes.

Par exemple, en aérien : au lieu de montrer aux élèves comment monter sur un trapèze, proposez-leur de trouver 3 façons différentes d'y monter.

Les enseignants doivent également s'assurer de rester flexibles et ouverts, car les élèves peuvent arriver à des conclusions que l'enseignant n'avait pas envisagées, et celles-ci sont plus que bienvenues !

Le renforcement de la coopération est l'un des principaux objectifs auxquels nous pouvons aspirer en tant qu'éducateurs. Les enseignants doivent donc encourager les élèves à apprendre les uns des autres : pourquoi ne pas les laisser trouver trois façons différentes de monter sur un trapèze et les laisser s'enseigner mutuellement ?

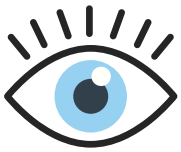
Le rôle de l'enseignant n'est donc plus seulement de retenir et de transmettre des connaissances techniques, mais d'encourager les élèves à construire leur propre chemin et à déterminer leur propre trajectoire, dans l'apprentissage et dans la vie. Les compétences nécessaires pour vivre dans la société d'aujourd'hui changent et évoluent constamment, et cette évolution exige une nouvelle forme d'enseignement : les élèves doivent être capables de communiquer, de collaborer et de résoudre des problèmes, et pas seulement d'accomplir des tâches définies. Notre rôle en tant qu'enseignants est de construire des relations avec et entre nos élèves, de les aider à se sentir interconnectés dans un monde qui repose sur les interconnexions.

2.1.1: Styles d'apprentissage

Dans cette perspective, il est primordial de considérer chaque individu et ses besoins comme uniques et importants.

Les théories et modèles de styles d'apprentissage constituent un bon moyen de prendre conscience de la diversité individuelle au sein d'un groupe. Il s'agit d'une série de théories qui suggèrent que les êtres humains peuvent être classés en fonction de leur « style » d'apprentissage.

L'une des plus connues de ces théories est le modèle « VAK », qui propose trois styles d'apprentissage de base:



Visuel
les personnes qui apprennent davantage par ce qui est vu, c'est-à-dire les documents imprimés, les expressions faciales, le langage corporel, etc.



Auditif
les personnes qui apprennent davantage par ce qui est entendu et dit, c'est-à-dire les mots prononcés, les conférences, les sons, etc.



Kinesthésique
les personnes qui apprennent davantage à travers ce qui est ressenti, c'est-à-dire les émotions, les actions, le mouvement, le goût, l'odeur, etc.



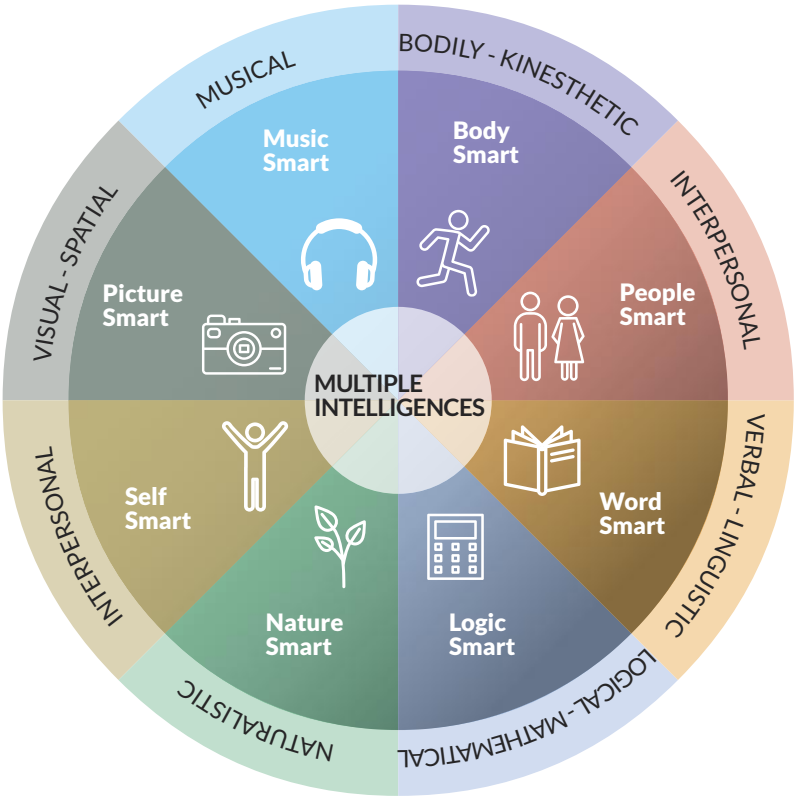
Pour découvrir un exercice pratique lié à ce modèle, rendez-vous sur le Toolkit.

Les enquêtes stipulent que dans la population générale, environ 65% des gens sont des apprenants visuels, 30% sont auditifs, et seulement 5% sont kinesthésiques. Mais ce que nous pouvons constater à partir de plusieurs tests soumis aux gens du cirque, c'est que dans notre secteur, ces pourcentages sont très différents : souvent, les gens des arts du cirque sont surtout des apprenants kinesthésiques et visuels, et en tant qu'enseignants, nous devons nous en souvenir !

Un quatrième style a été ajouté par la suite, créant le modèle « VARK » : le style Lecture

Lecture: les personnes qui apprennent davantage à travers ce qui est lu et écrit, c'est-à-dire les livres, les textes et la prise de notes





De nombreux autres modèles similaires ont été proposés, explorant l'idée qu'il existe un grand nombre de styles d'apprentissage différents et une variété de types d'intelligence différents. Le concept des « intelligences multiples » (diagramme à droite) de Howard Gardner en est un exemple intéressant. Ce psychologue et enseignant américain souhaitait s'éloigner de l'idée d'une intelligence dominée par un seul type de capacité générale, et proposait plutôt 8 capacités, afin de tenir compte d'un éventail plus large du potentiel humain.

En s'appuyant sur votre style d'apprentissage visuel, nous vous invitons à découvrir les 8 intelligences proposées par H. Gardner !

Bien que, dans la pratique, nous « mélangeons » généralement différents styles d'apprentissage et types d'intelligence, ces théories nous aident à comprendre les besoins de nos groupes et de nos étudiants, et à les responsabiliser, plutôt que de les restreindre à une seule modalité d'apprentissage (comme cela arrive trop souvent dans les écoles). Cela nous permet d'offrir une grande variété de méthodes d'enseignement différentes.

Un professeur de cirque doit essayer, dans chaque leçon, d'utiliser différents outils pour donner des instructions et proposer des activités, tout en tirant parti des trois formes de communication : verbale, non verbale et para-verbale. Les outils peuvent inclure des dessins, des marionnettes, des gestes et des tableaux de conférence, ainsi que l'utilisation du potentiel du groupe en encourageant l'apprentissage par les pairs et l'apprentissage par imitation.

La communication verbale, ce sont les mots que nous choisissons et utilisons ;
la communication non verbale est notre langage corporel ;
la communication para-verbale est la façon dont nous prononçons les mots, le ton,
la hauteur et le rythme de notre voix

Il est important de se rappeler que la plupart du temps, dans une communication, il y a un écart entre ce qui est dit et ce qui est compris. Ainsi, lorsqu'un enseignant communique un message, nous devons être conscients que chaque élève le comprendra et l'assimilera à sa manière, et que le message reçu ne correspondra pas toujours à ce que nous avions en tête. Il est très important d'en être conscient et de toujours vérifier la compréhension de nos élèves, ainsi que de nous entraîner à communiquer de manière différente et innovante.

Voici un exercice pour les formateurs de cirque, pour mettre tout cela en pratique : lors de votre prochain cours de cirque, essayez de choisir l'un des trois styles ci-dessous, et tenez-vous en à ce style tout au long d'un exercice.

VISUEL	KINESTHÉTIQUE	AUDTITIF
En silence. Sans mots ni sons	**Sans montrer ni parler**	**Sans avoir de contact physique avec l'élève**
En montrant simplement (L'enseignant montre avec son corps ou d'autres matériaux). Sans parler ni toucher	Guider le corps de l'élève (l'enseignant ne parle pas et ne fait pas de démonstration). Sans parler ni montrer, simplement faire avec la classe, en les laissant échouer et essayer	Parler simplement (L'enseignant ne bouge pas). Sans toucher ni montrer les instructions

2.1.2: Styles d'enseignement

Différentes façons d'apprendre, différentes façons d'enseigner. Si un formateur de cirque peut adapter sa leçon aux différents styles d'apprentissage des élèves, il aura également son propre style d'enseignement. Il existe une série de caractéristiques communes qui apparaissent dans l'acte de diriger et d'animer le cirque dans un contexte non formel : pour démontrer ces caractéristiques, nous utiliserons deux modèles différents.

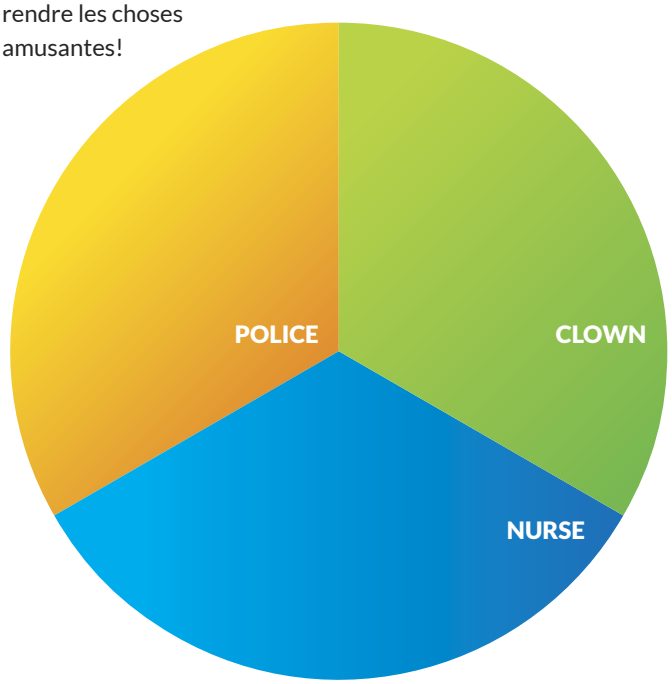
Un modèle bien connu illustre trois rôles majeurs qu'un enseignant peut jouer dans un environnement éducatif, représentés par trois caricatures exagérées:

Policier
représente la gestion de la discipline, et la capacité à être entendu et suivi;

Infirmière
représente la capacité à prendre soin des élèves et à être à l'écoute de leurs besoins;

Clown
représente la capacité à rendre les choses amusantes!

Bien sûr, dans le monde réel, ces trois rôles ne sont pas nécessairement distincts : il est possible, par exemple, de jouer le rôle d'un clown policier, qui joue ironiquement avec le leadership, ou d'une infirmière attentive qui est également capable d'être ferme et stricte.



Dans un contexte centré sur l'apprenant, nous ne devrions pas supposer que le rôle de « policier » n'est pas nécessaire. En effet, l'enseignement centré sur l'apprenant ne coïncide pas avec un style de leadership de type « laissez faire »[4], où l'élève est autorisé à faire ce qu'il veut. Il existe des règles et c'est à l'enseignant de s'assurer qu'elles sont respectées, même si elles ont été négociées et définies par le groupe lui-même.

Si le rôle du « policier » consiste à surveiller le groupe dans son ensemble, « l'infirmière » prête davantage attention aux besoins et aux sentiments individuels, en s'assurant que chacun ait trouvé sa place et se sente à l'aise dans le groupe et dans le processus d'apprentissage.

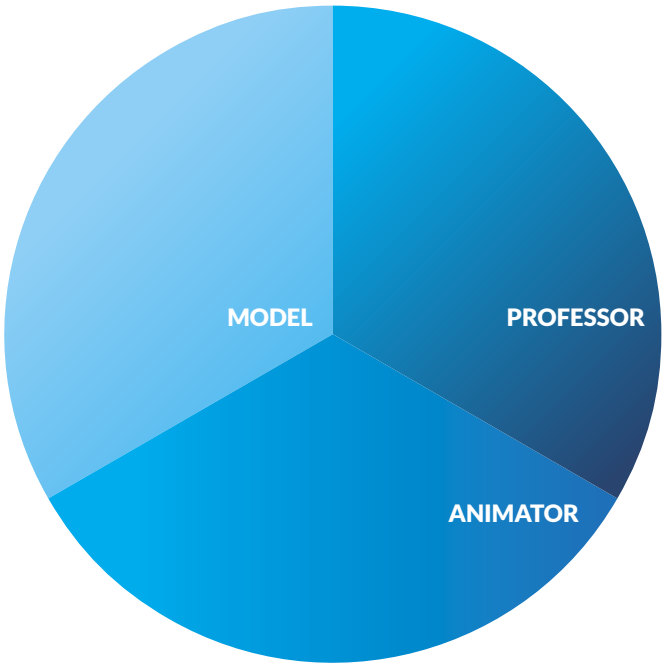
Quant au « clown », il est important de souligner que son rôle n'est pas nécessairement d'être amusant ou de faire un spectacle : son rôle est plutôt d'encourager les participants à jouer et à s'amuser, et à développer leur propre créativité et expression. Pour ce faire, le clown doit être honnête et authentique !

Un autre modèle similaire, qui examine également le rôle de l'enseignant, propose trois rôles différents pour un formateur de cirque:

Le professeur
en charge non seulement de la discipline, mais aussi de la capacité à transmettre des contenus tant pratiques que théoriques;

L'animateur
l'animateur (du latin « anima », âme) a la capacité de faire participer, de stimuler et de divertir les élèves, et d'en faire les protagonistes du cours.

Le modèle
le rôle de l'enseignant ne se termine pas à la fin du cours, il est un modèle pour les élèves, et doit faire preuve de cohérence entre son enseignement et ce qu'il représente dans sa propre vie, au sein du cirque et à l'extérieur.

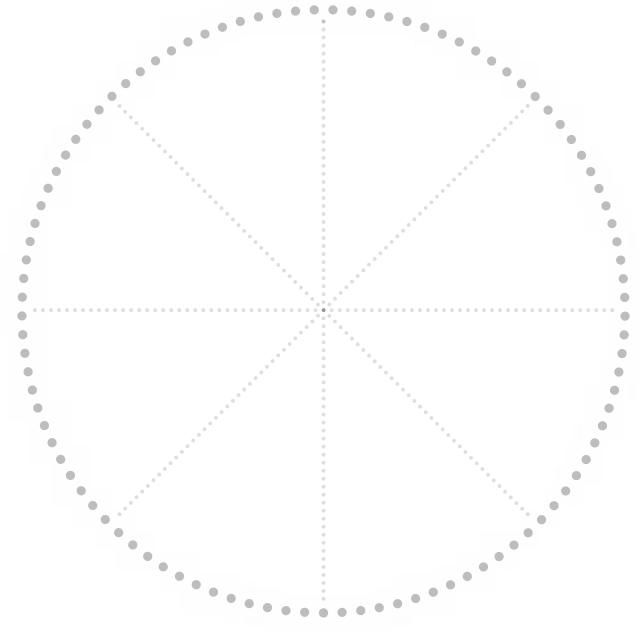


Ces rôles, caractéristiques et attitudes peuvent être incarnés par une seule personne, mais ils peuvent également être utiles pour gérer la collaboration entre co-enseignants. Si je travaille avec une personne très drôle et empathique, je peux lui laisser le rôle de « clown » ou « d'animateur » et essayer davantage d'être une bonne « infirmière » ou un bon « professeur », par exemple.

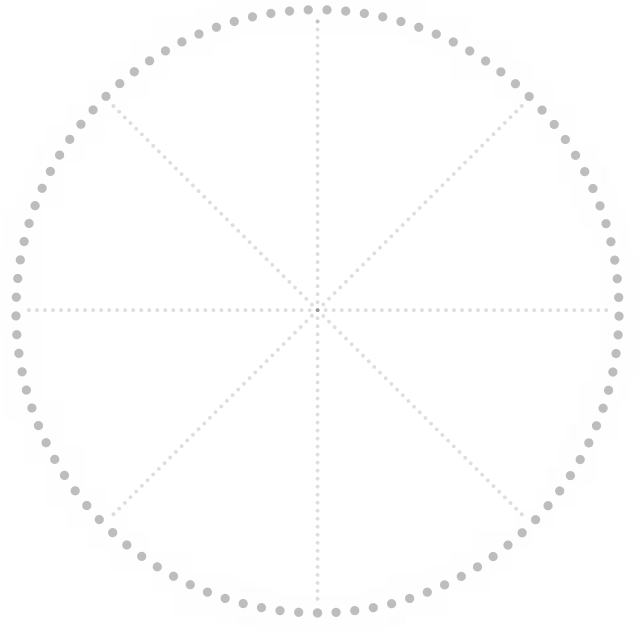
[4] Le système de Kurt Lewin définit trois styles de leadership : autocratique, démocratique et laissez-faire. Les leaders autocratiques prennent eux-mêmes toutes les décisions. Ils ne consultent pas leur équipe et ne la laissent pas prendre de décisions. Une fois la décision prise, ils l'imposent et attendent l'obéissance. Les leaders démocratiques jouent un rôle actif dans le processus de décision, mais ils impliquent les autres. Ils assument la responsabilité de veiller à ce que les décisions prises produisent les résultats escomptés. Les leaders « laissez-faire » participent très peu à la prise de décision, laissant le plus souvent tout à leur équipe. Tant que les membres de l'équipe sont capables et motivés, cela peut fonctionner, mais peut créer des problèmes dans le cas contraire. Tiré de la recherche sur le système de leadership de Kurt Lewin de 1939.

Pour plus d'informations, consultez le chapitre suivant.

Nous vous invitons maintenant à réfléchir à votre propre style d'enseignement et de direction : à quels personnages des deux modèles précédents vous identifiez-vous le plus ? Essayez de remplir les cercles ici en les divisant en 3 parties, pour représenter le pourcentage de chaque personnage que vous incarnez dans votre cours de cirque:



POLICE - NURSE - CLOWN



PROFESSOR - ANIMATOR - MODEL

Si vous avez des doutes pendant que vous faites cela, et que vous pensez que votre style d'enseignement est plus compliqué et dépendant des circonstances comparé à ce qui est proposé dans les cercles... nous sommes d'accord avec vous !
Il s'agit d'un exercice simpliste, et en réalité votre style d'enseignement/de direction est susceptible de changer en fonction de la personne à qui vous enseignez, avec qui vous travaillez, et d'autres facteurs. Cependant, cet exercice est un outil utile pour vous aider à examiner vos forces et vos faiblesses en tant qu'enseignant, et à identifier ce que vous souhaitez développer à l'avenir.

2.1.3: Ici et maintenant

Au cours des semaines de recherche pour ce manuel, il est devenu évident que, au-delà de tous les outils et méthodologies qu'un enseignant peut utiliser, l'une des compétences les plus importantes qu'un enseignant peut avoir est la capacité de s'assurer que les étudiants sont présents dans l'ICI et le MAINTENANT.
Le cirque est déjà très attrayant pour les jeunes, et les apprenants en général, mais il ne peut maintenir l'engagement par lui-même. Un enseignant doit s'assurer que les élèves sont bien disposés, motivés et concentrés sur le moment présent - et non sur le dernier SMS qu'ils ont reçu, ou sur une situation difficile qui les attend à la maison.

Nous avons l'habitude de dire que lorsque vous entrez dans un atelier de cirque, vous entrez dans un espace magique : une autre dimension, une bulle suspendue, où nous pouvons nous permettre d'être différents. Dans cet espace, nous donnons aux participants la possibilité d'enlever toutes les étiquettes que d'autres contextes, comme l'école ou la famille, leur ont imposées au fil du temps. C'est pourquoi il est si important de les faire se sentir connectés à l'instant présent qu'ils vivent, l'espace où ils courent et jouent, et le groupe avec lequel ils partagent leur expérience. Ancrez-les dans l'ICI et le MAINTENANT.

Les rituels sont un excellent moyen d'y parvenir. Par exemple, le fait de commencer et de terminer la session par un cercle peut représenter une manière rituelle de marquer l'entrée et la sortie de cet espace protégé. Les jeux, la musique et les exercices peuvent également servir un objectif similaire, afin que les participants se sentent bienvenus et à l'aise avec les activités, les personnes et l'espace. Il faut de l'enthousiasme et de la motivation pour que les élèves restent conscients et « dans l'instant », mais il faut aussi établir une structure et une discipline dans lesquelles les élèves peuvent se sentir protégés et en sécurité.

Si les rituels constituent le squelette d'un cours, l'enseignant doit également être conscient de la nécessité d'un plan à long terme. Le plan à long terme concerne la progression : il s'agit de donner aux élèves des outils petit à petit, de manière qu'ils puissent construire progressivement leurs aptitudes, leurs compétences et leurs capacités. Cela donne aux cours un sentiment de cohérence globale.

Enfin, la sécurité : les enseignants doivent assurer non seulement la sécurité physique, mais aussi la sécurité émotionnelle de chaque participant dans la classe. La concentration, l'attention à soi et aux autres, être dans le moment présent, sont autant de conditions préalables à la sécurité physique et émotionnelle des élèves. Il est donc impératif qu'un enseignant centré sur l'apprenant s'assure que les élèves soient présents dans l'ICI et le MAINTENANT.

2.1.4: Questionnaire

- Ai-je essayé de prendre conscience des 3 styles d'enseignement : clown, infirmière, police?
- Ai-je essayé d'être conscient des 3 styles d'animation : professeur, animateur, modèle ?
- Ai-je utilisé les 3 différents styles d'apprentissage pour diriger et transmettre le contenu : visuel, auditif, kinesthésique ?
- Ai-je utilisé les 3 différents modes de communication : verbal, non-verbal, para-verbal ?
- Suis-je conscient de la diversité des expériences, des styles d'apprentissage et des besoins du groupe ?
- Ai-je essayé de réduire l'écart entre ce que je dis et ce que les apprenants comprennent (par exemple, en me renseignant sur la compréhension du monde de chaque élève) ?
- Ai-je encouragé les élèves à être présents ici et maintenant, conscients et concentrés ?
- Ai-je vérifié que la classe travaille à la réalisation du plan à long terme ?



Arrêtez de lire !
Levez-vous et essayez ce « jeu de réflexion » :
Pointez votre index droit vers votre main gauche et gardez le pouce gauche levé, puis inversez !

Chapitre 2.2
L'équilibre du pouvoir

> "Nous ne pouvons rien enseigner aux gens, nous ne pouvons que les aider à apprendre par eux-mêmes."
> Galileo Galilei

Certains d'entre vous pensent peut-être que ce n'est pas très « centré sur l'apprenant » de commencer par le rôle de l'enseignant ; et vous avez peut-être raison ! En réalité, il est difficile de trouver un bon équilibre.

Centré sur l'apprenant ne signifie pas que les enfants ou les étudiants peuvent faire tout ce qu'ils veulent, ou que l'enseignant n'a pas de pouvoir ou de parole.

Cela signifie que le pouvoir doit être partagé de manière responsable entre les élèves et les enseignants. L'objectif de ce processus pédagogique est de donner aux élèves la capacité de faire des choix responsables, de s'instruire eux-mêmes et de jouer un rôle actif dans leur propre apprentissage. Pour ce faire, il est essentiel que la prise de décision et le leadership au sein d'un groupe soient partagés entre toutes les personnes impliquées. Voyons comment nous pouvons créer un environnement qui rende cela possible.

2.2.1: Pédagogie active et directive

Au début du XXe siècle, inspirés par les travaux de **John Dewey** dans le domaine de l'éducation, les enseignants et les universitaires ont commencé à parler de « pédagogie active » par opposition à l'enseignement traditionnel et directif. L'idée était de ne plus se concentrer sur l'enseignement dispensé par l'enseignant. Il a été constaté que les enfants apprennent mieux lorsqu'ils interagissent dans leur environnement d'apprentissage et qu'ils participent activement à leur programme scolaire. Cela signifie que l'enfant n'est plus un récepteur passif de connaissances, ce qui était considéré comme la meilleure façon d'enseigner par de nombreux éducateurs à l'époque, mais qu'il joue un rôle actif dans le processus d'apprentissage.
Sur cette base, nous pouvons dire que l'objectif d'un processus éducatif centré sur l'apprenant est de trouver le juste équilibre entre l'enseignant, les élèves et le contenu, qui ont la même importance dans l'équation de l'apprentissage. Le résultat que nous voulons obtenir est de donner aux étudiants la possibilité de découvrir par eux-mêmes et de se développer en tant qu'apprenants actifs et indépendants.

Que se passe-t-il dans les cours de cirque lorsque l'équilibre du pouvoir change ?
Pour un cours d'introduction aux techniques d'équilibre (corde raide, boule d'équilibre et rola bola), l'apprentissage doit-il être plus actif ou plus directif ?
Dans nos échanges, nous sommes partis de cette question et avons proposé deux « cours d'équilibre » différents, à chaque extrémité de cette ligne:

Pédagogie directive ◄·····► **Pédagogie active**

Dans le premier cours (directif), après un bon échauffement, nous avons proposé un scénario dans lequel différentes techniques d'équilibre étaient démontrées et expliquées, avec toutes les mesures de sécurité, la manière « correcte » de monter et de descendre de l'équipement. Les participants ont ensuite été invités à essayer, un par un, chaque équipement, en suivant les progressions techniques proposées.
Il s'agit d'une manière classique dans les écoles de cirque d'enseigner une leçon d'équilibre, en tournant d'un exercice à l'autre par petits groupes.

Dans le deuxième cours (actif), nous avons mis les participants par deux, et les avons laissés découvrir l'équipement. Quelques suggestions ont été faites : par exemple, structurer l'apprentissage autour d'un jeu, utiliser de la musique, raconter une histoire. Nous leur avons donné quelques instructions simples et ouvertes telles que : « choisir un objet », « explorer différentes façons de monter sur l'équipement », « trouver différentes façons de descendre », ou « traverser l'équipement », ou « rester sur l'équipement », etc. Finalement, presque sans le savoir, ils avaient une séquence à présenter aux autres.

Quelle est la meilleure méthode ? Quelle méthode est la « bonne » ? Est-il contraire à l'éthique de l'apprentissage par l'apprenant de donner des instructions et d'expliquer comment utiliser l'équipement en toute sécurité ? Nous en avons longuement discuté et c'est une question à laquelle il est utile de continuer à réfléchir.

Notre enquête a montré combien il est difficile de comprendre et de trouver cet équilibre, en particulier dans le domaine du cirque où les participants semblent toujours être « activement » impliqués.

Il est très important de noter que par « actif », nous ne voulons pas seulement dire physiquement actif ; l'idée est qu'il y a un engagement actif et une participation consciente à la fois dans le cours et dans le cadre de l'ensemble du processus d'apprentissage. Nous impliquons les apprenants en tant que décideurs et solutionneurs de problèmes, et nous les intégrons au processus de définition de leurs objectifs d'apprentissage.

Il est nécessaire d'établir un plan à long terme, intégrant des activités directives (principes techniques, règles de sécurité, soutien et informations sur le repérage), mais aussi de maintenir une structure centrée sur l'apprenant, dans laquelle les étudiants peuvent, par exemple, choisir leur discipline et décider des techniques à développer.

Si notre objectif est de créer une culture centrée sur l'apprenant, nous ne pouvons pas partir du principe que cela se fera naturellement. Les méthodes d'enseignement plus traditionnelles, où l'on dit aux participants ce qu'ils doivent faire, peuvent également engendrer des sentiments d'anxiété et d'insécurité à l'idée de faire quelque chose de la « mauvaise » façon.

Si un groupe de participants n'est pas familiarisé avec la méthodologie LCL et est plus habitué à une méthode d'enseignement traditionnelle, le processus peut prendre plus de temps. Les personnes qui ont appris de manière traditionnelle, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes, peuvent se sentir beaucoup plus en sécurité et détendues dans un cadre centré sur l'enseignant, avec quelqu'un qui leur dit exactement ce qu'il faut faire:

"Pour monter sur la boule, vous devez faire ceci..."

Dans ce cas, nous devons introduire progressivement l'apprentissage actif, en progressant lentement vers une approche plus centrée sur l'apprenant, tout en tenant compte de la sécurité physique et émotionnelle des participants.

Il est de notre responsabilité de garder l'objectif en tête et de planifier le processus étape par étape en fonction du groupe et des circonstances.
Et nous devons tenir compte du fait que nous, en tant qu'animateurs, sommes également influencés par notre expérience antérieure. Notre expérience, nos capacités et notre confiance en nous agiront sur jusqu'où nous pourrons aller et sur les efforts que nous pourrons déployer pour atteindre notre objectif.

Cela devient très clair dans les mots de **Carl Rogers**:

"L'approche centrée sur la personne se situe à l'opposé de l'éducation conventionnelle. Elle est radicalement différente dans sa philosophie, ses méthodes et sa politique. Elle ne peut exister que s'il existe une condition préalable. Si cette condition préalable existe, alors les autres traits énumérés peuvent être expérimentés ou observés à n'importe quel niveau d'éducation, de la maternelle à l'école supérieure."

Cette condition préalable est la suivante:

"Un leader ou une personne qui est perçue comme une figure d'autorité dans la situation est suffisamment sûr de lui-même et de sa relation aux autres pour éprouver une confiance essentielle dans la capacité des autres à penser par eux-mêmes, à apprendre par eux-même"
(Carl Rogers 1969).

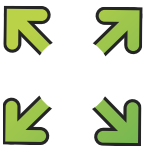
2.2.2: Modèles de leadership

Pour clarifier tout cela, il peut être utile d'examiner les modèles de leadership. Par leadership, nous entendons la capacité à diriger ou à guider un groupe. Ces modèles se retrouvent souvent dans le monde des affaires, mais peuvent également être utiles dans le cadre de l'éducation.

En 1939, un groupe de chercheurs dirigé par le psychologue Kurt Lewin a commencé à parler des différents styles de leadership. Ils ont établi trois grands styles de leadership qui ont ensuite servi de tremplin à des théories de leadership plus définies. Selon l'étude de Lewin, le chef de groupe peut être un leader autoritaire, démocratique ou un « laissez-faire ».



Le leader autoritaire
ou « autocratique », donne des instructions claires sur ce qui doit être fait et comment cela doit être fait. Ce style de leadership est fortement axé sur le commandement par le leader et le contrôle de ses subordonnés.



Le leader démocratique
ou « participatif », oriente les membres du groupe, mais il participe également au groupe, et il permet et encourage la contribution et l'engagement des autres membres du groupe. Il garde le dernier mot dans le processus de prise de décision.



Le style « Laisser-faire »
ou « Délégateur », n'oriente que très peu les membres du groupe et les laisse prendre les décisions. Si ce style peut être utile dans des situations impliquant des experts hautement qualifiés, il conduit souvent à des rôles mal définis et à un manque de motivation.

Ces trois grands styles sont des simplifications, mais ils sont utiles pour définir le comportement d'une personne lorsqu'elle dirige un groupe. Pour aller plus loin, nous devons partir du principe que ces comportements ne sont pas figés et que le style de leadership utilisé dépend des besoins du groupe et des circonstances dans lesquelles vous l'enseignez. Aujourd'hui, de nombreux chercheurs sont d'accord avec l'idée qu'il n'existe pas de « bon » style de leadership ; il doit être flexible et s'adapter à la situation

Un modèle plus adaptatif a été décrit par K. Blanchard. Le modèle de leadership situationnel II (ou modèle SLII), développé par Kenneth Blanchard, s'appuie sur la théorie originale de Blanchard et Hersey[5], et peut être une théorie plus appropriée pour nous. Il identifie quatre styles de leadership de base:

Diriger
L'enseignant donne des instructions spécifiques, contrôle la situation et a des attentes claires concernant la tâche à accomplir.

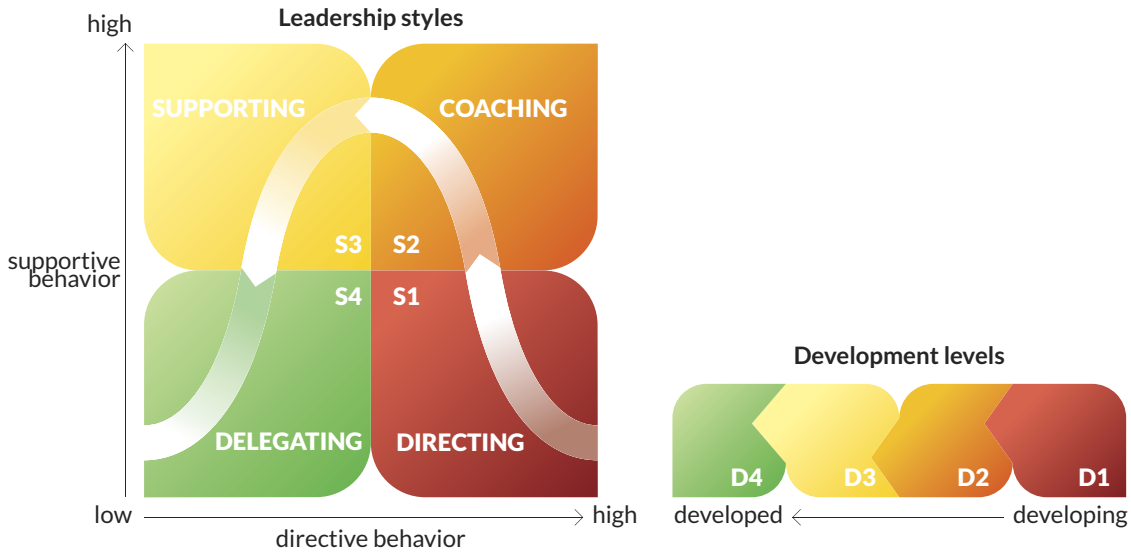
Encadrer
l'enseignant continue de diriger et de superviser l'activité, mais explique également la méthode, émet des suggestions et encourage le progrès.

Soutenir
L'enseignant facilite et soutient les efforts des élèves pour accomplir les tâches et il partage la responsabilité du choix de l'activité.

Déléguer
L'enseignant transfère à l'élève la responsabilité du développement des expériences d'apprentissage (par exemple, il peut demander à l'élève de développer une activité pour atteindre un objectif technique).

[5] Le premier modèle a été introduit en 1969 sous le nom de « théorie du cycle de vie du leadership », par Paul Hersey et Ken Blanchard, élaborée dans le cadre de leur travail sur la gestion du comportement organisationnel.

THE SLII® MODEL



L'idée principale de ce modèle est d'affirmer qu'aucun de ces quatre styles de leadership n'est le meilleur. Au contraire, un bon enseignant adaptera son comportement au niveau et au stade de développement de chaque groupe. Le niveau de développement de l'apprenant est déterminé par le niveau de compétence et d'engagement de chaque individu[6]. Ainsi, en fonction du niveau des participants, l'enseignant utilisera plus ou moins l'un des deux comportements clés : soutenir ou diriger.

- Les comportements où on dirige consistent à donner des instructions spécifiques et à contrôler le comportement du groupe.
- Les comportements où on soutient comprennent des actions telles que : encourager, écouter, demander ou donner un avis.

Ce ne sont pas les seuls éléments que nous devons prendre en compte. Nous devons également être conscients de la relation que nous entretenons avec les participants et du degré de confiance mutuelle qui existe. Il est également crucial de prendre en compte les activités que nous menons : s'il s'agit de quelque chose de nouveau qui pourrait présenter un risque pour les participants, le style de leadership devra être plus directif.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignant doit également tenir compte de son propre niveau d'autorité dans le groupe, au-delà de son titre professionnel. Cette autorité peut être acquise par l'expérience et par l'établissement d'une relation positive avec le groupe.

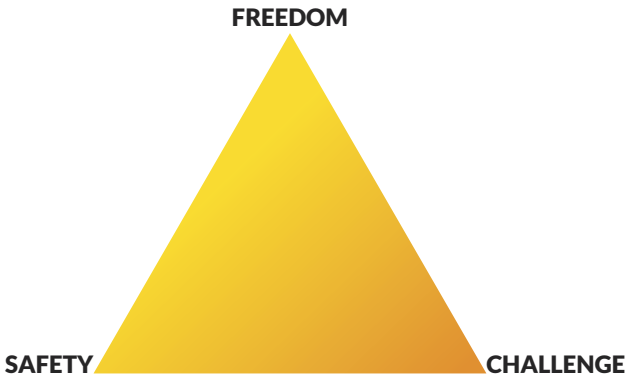
En tenant compte de tout cela, les styles de leadership doivent être modulables pour nous permettre d'assumer différents rôles et comportements, et pour que les apprenants puissent grandir et évoluer. Une pédagogie plus directive pour ne pas perdre le contrôle du groupe, et une pédagogie active et de soutien pour atteindre notre objectif final : transférer lentement de plus en plus de pouvoir, d'autorité, d'autonomie et de liberté aux membres de nos groupes.

[6] Dans le modèle de Blanchard, ces niveaux sont : le débutant enthousiaste, l'apprenant désabusé, l'exécutant compétent mais prudent, et l'accomplisseur autonome. Pour en savoir plus, consultez l'ouvrage de Blanchard.

2.2.3: Cirque de l'équilibre

Dans un cours de cirque, nous jonglons avec tous ces éléments, et dans une perspective centrée sur l'apprenant, nous sommes obligés d'offrir un espace sûr et inclusif pour la liberté et la découverte, sans perdre le contrôle du groupe et des objectifs d'apprentissage. Les enfants sont souvent enthousiasmés par les possibilités que leur offrent les arts du cirque, et il n'est pas toujours facile de trouver un bon équilibre entre la motivation explosive et le processus d'apprentissage. Ce dernier repose à son tour sur l'équilibre entre l'acquisition de compétences de vie[7] et la progression technique de la discipline du cirque. Nous pouvons dire que les trois balles avec lesquelles nous jonglons sont : la liberté des participants, leur sécurité physique et émotionnelle et le défi d'apprendre le prochain tour.

[7] Les compétences de vie sont des capacités d'adaptation et de comportement positif qui permettent aux humains de faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie (« Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools », Organisation mondiale de la santé).



Plus nous essayons de pousser le défi plus loin, plus nous risquons d'affecter la sécurité émotionnelle et physique des participants, ainsi que leur sentiment de liberté, à moins bien sûr que les participants soient déjà très motivés, matures et conscients des risques. D'autre part, si nous nous concentrons excessivement sur le besoin de sécurité, nous imposons beaucoup de limites aux étudiants et nous courons le risque d'une éventuelle démotivation. Si nous donnons trop de liberté, nous pouvons perdre le contrôle du groupe, mettant ainsi leur sécurité en danger. Alors, que pouvons-nous faire ?

Ajuster continuellement l'équilibre entre ces trois concepts - sécurité, liberté et défi - est la clé de la progression de l'apprentissage à long terme. Concevoir des leçons où les participants disposent d'un espace pour développer et accroître leurs compétences, stimuler la collaboration et encourager l'apprentissage entre pairs est une étape majeure vers le développement de la culture centrée sur l'apprenant dont nous avons parlé précédemment.

2.2.4: Questionnaire

- Ai-je utilisé une pédagogie plus active ou plus directive ; dans les exercices, dans le cours dans son ensemble et dans la progression pédagogique à long terme?
- Quelle liberté ai-je donnée aux participants dans l'organisation de la leçon?
- Dans quelle mesure peuvent-ils choisir, adapter ou faire des suggestions?
- Dans quelle mesure le niveau de liberté que j'ai donné aux étudiants est-il utile au développement des compétences techniques ?
- Ai-je conçu les tâches de manière que les élèves puissent découvrir des idées par eux-mêmes ?
- Ai-je été suffisamment souple pour permettre aux élèves de parvenir à des conclusions que je n'avais pas envisagées ?
- Ai-je encouragé les élèves à apprendre les uns des autres (apprentissage par les pairs) ?
- Ai-je fourni suffisamment de ressources supplémentaires pour approfondir le processus d'apprentissage ?
- Ai-je donné suffisamment de liberté aux élèves sans sacrifier le contrôle de la classe et des objectifs d'apprentissage ? Ai-je pris en compte l'équilibre du pouvoir entre les élèves?



Stimulez!
Trouvez un partenaire et comptez entre vous jusqu'à 3 : vous dites 1, votre partenaire dit 2, vous dites 3 et votre partenaire dit... 1, et ainsi de suite. Une fois que vous avez compris, remplacez chaque « 1 » par un son, puis chaque « 2 » par un mouvement et, pour un plus grand défi, remplacez « 3 » par une courte phrase. Amusez-vous bien!

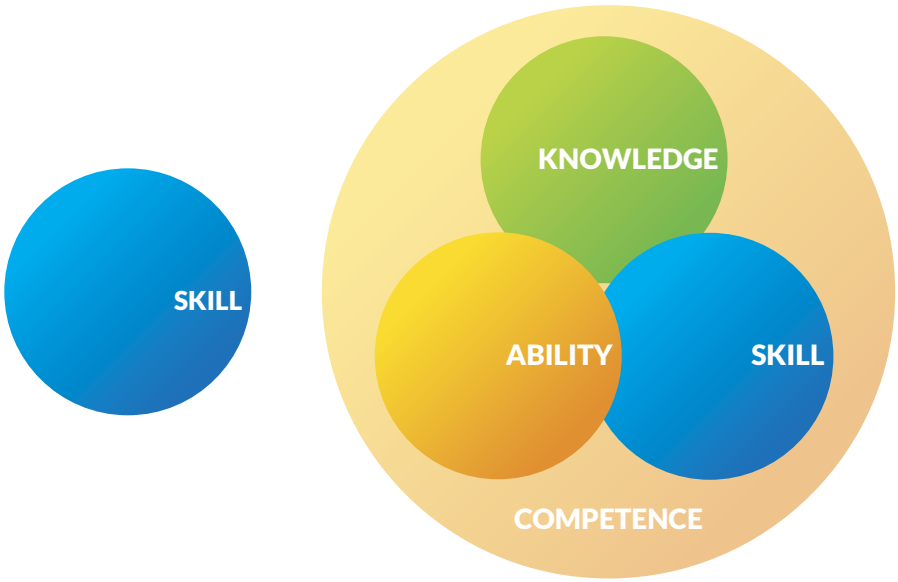
Chapitre 2.3
La fonction du contenu

Les arts du cirque comprennent d'innombrables disciplines et techniques qui évoluent en permanence. L'apprentissage d'un mouvement acrobatique ou d'un tour de jonglage conduit souvent à une prise de conscience du nombre d'autres mouvements et tours à apprendre, dans ce qui semble être un processus d'apprentissage sans fin. C'est pourquoi on peut dire que le cirque est un support idéal pour l'apprentissage centré sur l'apprenant. Dans cette perspective, le « contenu » doit être considéré comme un véhicule pour apprendre à apprendre.

Comme nous l'avons vu avec la **théorie du constructivisme**, les étudiants construisent activement leurs propres connaissances plutôt que de les recevoir passivement. Cette méthode est d'autant plus efficace que le désir et la volonté d'apprendre davantage existent. Les disciplines du cirque offrent d'excellentes possibilités d'inspirer et de motiver les élèves, mais nous ne pouvons pas compter sur les seules compétences pour maintenir l'engagement des apprenants. Nous devons nous assurer qu'en plus d'apprendre les compétences, ils apprennent également à apprendre ; de cette façon, ils peuvent trouver de l'inspiration et être fiers leur réussite personnelle et de leur créativité.

2.3.1: Compétences et aptitudes

Se concentrer sur le développement des compétences plutôt que des aptitudes ne signifie pas qu'il ne faut pas enseigner les aptitudes. Les compétences sont un concept beaucoup plus large, qui englobe les capacités et les connaissances, ainsi que les aptitudes. Les « connaissances » sont définies comme l'ensemble des informations que vous possédez, qui peuvent être appliquées pour vous aider à faire votre travail et qui peuvent être quantifiées : les capacités sont plus difficiles à quantifier. Autrement dit, elles sont principalement la capacité à exprimer l'aptitude, le talent. En général, les capacités correspondent aux tâches accomplies dans le cadre du travail. Les compétences et les capacités sont souvent utilisées de manière interchangeable, mais il existe des différences subtiles. L'aptitude est la capacité à réaliser, tandis que la compétence est la réalisation effective. Les aptitudes ne sont qu'une facette de la compétence: en fait, il est généralement plus rapide d'apprendre une nouvelle aptitude que d'apprendre une compétence.



Dans un cours de cirque, nous pouvons facilement apprendre à quelqu'un à jongler avec deux balles, en les faisant passer d'une main à l'autre. Il faudrait plus d'efforts pour lui faire comprendre ce qui se passe dans la trajectoire des balles et développer la conscience corporelle de la coordination œil-main, développant ainsi une réelle compétence qui pourra être utilisée dans la suite de l'apprentissage.

Cela signifie que le développement des compétences reste fondamental, mais que nous ne devons pas nous concentrer entièrement sur le résultat. Nous devrions plutôt essayer d'avoir une vue d'ensemble pour mieux comprendre et être vraiment conscients de l'ensemble du processus.

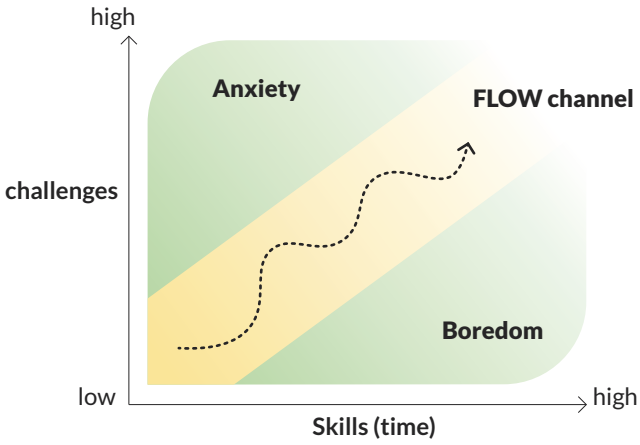
Une bonne technique dont nous avons beaucoup discuté lors des échanges est l'idée de laisser une sorte d'espace vide dans l'instruction et de laisser l'apprenant le remplir : un apprentissage basé sur les problèmes[8] où les participants doivent trouver des solutions par eux-mêmes, développer des capacités de résolution de problèmes, découvrir de nouvelles façons d'utiliser un objet ou de faire un mouvement.

[8] L'apprentissage par problèmes (APP) est une approche centrée sur l'élève dans laquelle les élèves apprennent un sujet en travaillant seuls, par deux ou en groupe pour résoudre un problème ouvert. Ce problème est le moteur de la motivation et de l'apprentissage. L'APP peut favoriser le développement de l'esprit critique, des capacités de résolution de problèmes et des compétences en communication.

2.3.2: Modèle du Flow

Le contenu joue un rôle fondamental dans l'implication des participants, mais comment maintenir l'intérêt et l'implication des élèves, en assurant une croissance continue et une progression technique ?

Un modèle intéressant déjà largement utilisé dans l'enseignement du cirque[9], qui peut aider à répondre à cette question, a été conçu par le psychologue américain d'origine hongroise, Mihaly Csikszentmihalyi : le modèle du Flow (que l'on peut traduire par flux).



Ce modèle compare des situations où, sur un axe, il y a des défis proposés par l'enseignant, et sur l'autre axe, des compétences déjà possédées par les élèves. Proposer un défi trop élevé pour un élève, qui n'a pas les compétences suffisantes, peut produire de l'anxiété et de la panique. À l'inverse, si la tâche est trop facile pour quelqu'un qui a un niveau de compétences élevé, nous risquons l'ennui et la démotivation. Le véritable défi consiste à découvrir comment rester au milieu de ces deux axes, là où nous pouvons faire l'expérience du Flow. Le Flow est un état mental dans lequel les gens sont complètement concentrés sur l'activité, et dans cet état il n'y a pas de stress : au contraire, il y a du plaisir et de la satisfaction.
Csikszentmihalyi décrit certains facteurs principaux comme étant des conditions pour rester dans ce Flow:

- Enseignants et étudiants doivent trouver un bon équilibre entre les défis des activités et la compréhension de leurs propres compétences.
- Des objectifs clairs doivent être formulés et négociés, entre les deux parties, en relation avec les activités proposées.
- Donner un feedback clair et immédiat, pendant et après les activités.

Avec ces lignes directrices, nous devrions pouvoir maintenir nos élèves dans un état de Flow, leur permettant d'apprendre dans des conditions optimales et avec le sourire!

[9] Voir aussi « Look at me ! » (« Regardez-moi ! »), S. Desanghere, 2016

2.3.3: Obliquité

En appliquant ce concept au travail de groupe, le problème de ce modèle se pose lorsque nous devons gérer un groupe dont les capacités techniques varient, ce qui est presque toujours le cas...
Pour résoudre ce problème, nous devons trouver un moyen de placer chaque participant dans la zone de Flow tout en maintenant la cohésion du groupe. Pour ce faire, nous pouvons explorer l'idée **'d'obliquité'**.

L'obliquité est la condition qui permet à chacun de travailler à son propre niveau, en expérimentant le succès à sa manière. Cela donne lieu à différentes situations d'apprentissage et convient donc à différents niveaux de capacité individuelle au sein du groupe. Par exemple, nous pouvons imaginer mettre une corde en position oblique, puis demander aux participants de franchir la corde comme ils le souhaitent.



Il est probable que certains élèves sauteront par-dessus le point le plus haut, éventuellement en faisant des acrobaties, tandis que d'autres sauteront par-dessus un point plus bas, ou même passeront en dessous. Être capable de proposer des exercices de ce type dans différentes disciplines est l'une des choses les plus stimulantes et les plus puissantes qu'un professeur de cirque puisse offrir à ses élèves.

2.3.4: Jeux et créativité

Dans le passé, la créativité était considérée comme l'apanage d'un petit nombre de personnes douées, plutôt que du plus grand nombre. Aujourd'hui, dans tous les contextes éducatifs, cette idée a été transformée, et il est désormais largement admis que tout le monde est capable de créativité. Dans cette optique, l'enseignement du cirque est fondé sur la conviction que le potentiel créatif se trouve dans chaque enfant. Ou mieux, dans chaque enfant et chaque enseignant : nous ne pouvons pas enseigner la créativité si nous n'enseignons pas de manière créative !

D'une part, nous nous efforçons de développer et d'encourager la pensée et les comportements créatifs des élèves eux-mêmes. Les arts du cirque nous offrent des possibilités infinies de le faire, car dans chaque discipline et technique, nous pouvons découvrir une infinité de façons de réaliser un tour et, potentiellement, une infinité de nouveaux tours. Outre la multitude de compétences au sein du cirque, il y a aussi le caractère transdisciplinaire du cirque : la musique, la danse, le théâtre, l'improvisation, le théâtre du corps et d'autres arts font depuis longtemps partie intégrante du bagage artistique du cirque. Et nous devons en tirer pleinement parti pour pousser et encourager la curiosité, la créativité et le potentiel artistique des élèves.

D'autre part, étant donné que les capacités créatives des élèves ont plus de chances d'être développées lorsque celles de l'enseignant sont engagées, il appartient à ce dernier de réinventer constamment des approches imaginatives pour rendre l'apprentissage plus intéressant, plus passionnant et plus efficace. Selon les mots du psychologue américain R.K. Sawyer : « L'enseignement créatif se produit lorsqu'un enseignant combine des connaissances existantes sous une forme inédite pour obtenir des résultats utiles en termes de facilitation de l'apprentissage des élèves », Sawyer (2011)[10]. Pour un professeur de cirque centré sur l'apprenant, cela signifie créer de nouveaux exercices, échauffements, improvisations, circuits, méthodes, tours, matériels innovants et, par-dessus tout, de nouveaux jeux.

[10] Sawyer, R. K. (2011). A call to action : Les défis de l'enseignement et de l'apprentissage créatifs. À paraître dans Teachers College Record.

Le pouvoir éducatif des jeux n'est plus un secret. Aujourd'hui, grâce aux efforts de grands pédagogues, philosophes et psychologues, tels que Spencer, Huizinga, Caillois, Freud, Winnicott, Piaget, Montessori, Vygotsky et bien d'autres, nous pouvons affirmer que les jeux sont fondamentaux pour le développement émotionnel, cognitif, moteur et relationnel de l'enfant. Il est enfin reconnu que le jeu est l'une des sources d'apprentissage les plus authentiques et les plus créatives.

Selon la pensée de Caillois, l'un des aspects les plus intéressants des jeux est la dualité implicite de deux parties : « Paidia » et « Ludus »[11]. Tous les jeux évoluent entre deux contraires : d'une part, la paidia (improvisation, absence de règles et de contraintes, plaisir) et le ludus (règles et effort). Dans cette opposition, comme nous pouvons le voir entre play (jouer) et game (jeu) dans la langue anglaise, nous pouvons également trouver l'essence de l'enseignement centré sur l'apprenant, qui cherche à promouvoir la liberté et la créativité dans un cadre de règles clair et large.

[11] Caillois, R. (1961). Les Jeux et les Hommes

Dans ce cadre, avec le jeu et les défis, un enfant peut apprendre de ceux qui possèdent plus de compétences. L'apprentissage des compétences avec les autres et par le jeu peut réduire la frustration qui peut résulter d'un apprentissage plus structuré.

Dans un cours de cirque acrobatique, pour développer la technique de porté acrobatique et découvrir de nouvelles figures à deux ou en groupes, un enseignant a suggéré d'utiliser des cartes domino avec des positions du corps pour former des formes et des pyramides[12]. Ainsi, en jouant avec des cartes, des images et des instructions faciles, les groupes ont construit des pyramides incroyables. Et personne ne leur a appris!

[12] Le jeu et les cartes ont été inventés par Marjolein Wagter, artiste et professeur de cirque néerlandais.



"L'homme ne joue que lorsqu'il est un être humain au sens le plus complet du terme, et il n'est pleinement un être humain que lorsqu'il joue."

Friedrich Schiller

2.3.5: Compétition

Les jeux sont un allié de taille pour vaincre la frustration, en remplaçant ce grand démon de l'apprentissage par le plaisir, l'enthousiasme et la motivation. Cependant, avec les jeux vient la compétition, et avec la compétition vient une question :

Est-il bon d'avoir de la compétition au cirque ? Ou le cirque, en tant qu'activité « non compétitive », doit-il la rejeter ?

Avant de répondre à cette question, il serait intéressant d'analyser la forme que prend la compétition et comment nous pouvons la gérer. Il existe 4 types de compétition:

La compétition avec les autres
lorsque le jeu ou le défi se fait avec ou contre d'autres participants;

La compétition avec les groupes
lorsque le jeu ou le défi est entre différents groupes ou votre groupe contre un autre groupe;

La compétition avec soi-même
lorsque le jeu ou le défi est avec ou contre soi-même;

La compétition en tant que groupe
lorsque le jeu ou le défi est avec ou contre son propre groupe.

Comme vous pouvez le constater, il existe de grandes différences dans les types de compétition que nous pouvons utiliser, et en général, les deux dernières énumérées créent une énergie plus positive au sein du groupe et encouragent une motivation individuelle plus durable. Cela ne signifie pas que les deux autres types de compétition sont « exclus » de l'enseignement du cirque. Au contraire, ils peuvent être utilisés, avec précaution, pour augmenter la motivation personnelle et aussi pour atteindre le 3ème niveau avec plus d'enthousiasme et le 4ème niveau avec plus de passion et de cohésion.

En développant la compétition en tant que groupe, en créant des défis et des épreuves, nous encourageons le groupe à collaborer. Pour obtenir les meilleurs résultats, le groupe devra se soutenir mutuellement, communiquer, développer des stratégies et reconnaître les qualités de chaque individu.

Voici quelques conseils pour gérer la compétition de manière positive :

- Mettez l'accent sur le jeu, le défi et le processus, et minimisez l'importance du résultat.
- Proposez des compétitions dans différents domaines qui requièrent des compétences différentes. Si nous proposons toujours des défis basés sur la force et l'agilité, nous encouragerons un petit groupe, mais en décourageront beaucoup d'autres. Au contraire, si nous voulons utiliser la compétition, nous devons nous assurer de varier les attributs nécessaires : par exemple la créativité, l'élégance, la ruse, etc.

Nous terminerons ce chapitre avec la sagesse de Donald Winnicott: “Le jeu est lui-même une thérapie”[13].

[13] « Faire en sorte que les enfants puissent jouer est en soi une psychothérapie qui a une application immédiate et universelle, et cela inclut la mise en place d'une attitude sociale positive envers le jeu » ; Winnicott, D. W. 1971a. Jeu et Réalité. Londres : Routledge (p. 50).

2.3.6: Questionnaire

- **Ai-je donné aux élèves des outils leur permettant d'apprendre par eux-mêmes?**
- **Ai-je laissé suffisamment de trous dans la leçon pour permettre aux apprenants de les remplir et de trouver eux-mêmes des solutions ?**
- **Ai-je essayé de développer des compétences, ainsi que des aptitudes ? Le programme du cours est-il suffisamment stimulant pour motiver le groupe ?**
- **Le programme met-il au défi la créativité de l'apprenant ?**
- **Ai-je utilisé des jeux pour motiver le groupe, encourager la préparation physique et développer la confiance et l'expression personnelle ? Ai-je créé des défis stimulants pour les élèves ?**
- **Ai-je utilisé des techniques ou des exercices pour mettre les élèves dans un état de Flow (le modèle du Flow) ?**
- **Ai-je suivi la méthode « Obliquité » dans l'un des exercices proposés ?**
- **Si j'ai utilisé la compétition, était-elle suffisamment multidimensionnelle (faisant appel à différents talents, comme la force, l'élégance ou la créativité) et « multidirectionnelle » (avec d'autres, en équipe, en groupe ou seul) ?**
- **Ai-je prévu des éléments de compétition sûrs d'un point de vue émotionnel pour éviter la frustration et accroître la coopération?**

Chapitre 2.4
Responsabilité de l'apprentissage

> "Une personne ne peut pas enseigner directement à une autre personne ; elle ne peut que faciliter son apprentissage "
> Carl Rogers

Les enseignants sont-ils responsables de l'apprentissage de leurs élèves ? Sommes-nous responsables si un jeune n'est pas capable d'apprendre à jongler ou ne veut pas le faire ? Ou est-ce la « faute » de l'enfant ? Qui est responsable d'apprendre ou de ne pas apprendre ? C'est une question difficile, sans réponse facile. Mais nous pouvons convenir que cette responsabilité n'est pas unilatérale.

Paulo Freire, dans « Pédagogie de l'opprimé », ajoute une autre dimension, en décrivant l'acte pédagogique comme une dynamique de pouvoir entre l'élève, l'enseignant et le contenu. Dans les chapitres précédents, nous avons vu que le contenu peut aider l'enseignant à donner un sens au cours et à créer une passerelle vers la créativité et la résolution de problèmes. Nous avons également vu que le premier rôle de l'éducateur est de créer un espace, une communauté et un processus qui répondent aux besoins particuliers de l'apprenant. Tous ces facteurs contribuent à développer un sens de la responsabilité de l'apprentissage chez les élèves, qui sont, bien entendu, au centre de l'ensemble du processus. L'apprentissage ne doit pas être imposé aux élèves ou leur être remis. C'est quelque chose qu'ils doivent faire par eux-mêmes au bout du compte.

C'est pourquoi, dans une perspective centrée sur l'apprenant, nous pouvons dire que les enseignants sont responsables de l'apprentissage de leurs élèves dans la mesure où ils leur fournissent le soutien et l'opportunité d'apprendre. Il est de notre responsabilité de fournir à l'élève l'environnement, les connaissances, les convictions et le soutien nécessaires pour surmonter les énormes obstacles cachés dans chaque parcours d'apprentissage.

Dans un atelier de cirque, cela signifie façonner intentionnellement une culture propice à l'apprentissage collaboratif, dans laquelle il existe un soutien d'enseignant à élève et d'élève à élève. Cela signifie créer une communauté où chaque apprenant est respecté et traité de manière holistique, et capable de fonctionner comme un apprenant indépendant et autonome. Cela signifie que les élèves jouent un rôle actif non seulement dans le processus d'apprentissage, mais aussi dans le processus de planification des cours : ils choisissent les travaux ou les techniques à mettre en pratique, établissent des politiques et des règles de participation, conviennent des délais et fixent des objectifs personnels et collectifs à court et moyen terme.

L'apprentissage est fondamentalement un processus social. Nous avons tous besoin du soutien émotionnel et intellectuel des autres pour nous aider à surmonter les obstacles qui empêchent ou limitent l'apprentissage. C'est là que les éducateurs interviennent. Qu'ils soient professeurs d'école ou de cirque, les éducateurs sont chargés de soutenir les autres dans leur apprentissage.

Examinons quelques outils et techniques pour étayer ce partage des responsabilités.

2.4.1: La zone de développement proximal

Au début du vingtième siècle, le psychologue Lev Vygotsky a avancé l'idée de la « zone de développement proximal » (ZPD)[14], qui fait référence à la capacité de l'apprenant à mener à bien des tâches avec l'aide d'autres personnes plus compétentes.

[14] Cette théorie est présentée dans l'un des ouvrages les plus importants de Vygotsky : « L'esprit dans la société : le développement des processus psychologiques supérieurs ». Vygotsky, L. S. (1978).

Contrairement à la notion de Piaget selon laquelle le développement de l'enfant doit nécessairement précéder son apprentissage (**voir chapitre 1.1, Piaget**), Vygotsky soutient que l'apprentissage social tend à précéder le développement. Conformément à cette idée, il considérait la ZDP comme le domaine dans lequel l'instruction ou l'orientation la plus sensible devait être donnée, permettant à l'enfant de développer des aptitudes qu'il utilisera ensuite seul, développant ainsi des compétences plus élevées (**voir chapitre 2.3.1**). Il imaginait trois zones, ou trois niveaux de développement:



1. **Niveau de développement réel**
   ce que l'élève peut faire, tout de suite, sans aucune aide. Une zone de confort d'apprentissage;
2. **La zone de développement proximal**
   ce que l'élève peut faire seulement avec une aide appropriée;
3. **Niveau de développement potentiel**
   ce que l'élève ne peut pas encore faire, même avec une aide extérieure.

[15] SSteven Desanghere, formateur international et expert dans la communauté du cirque, a introduit la théorie ZDP dans son livre « Look at me » (Regardez-moi), 2016.

C'est une solide théorie qui gagne en reconnaissance et en popularité dans le domaine de l'enseignement du cirque[15]. Elle introduit l'idée de l'importance du repérage et de l'aide, si importants dans l'apprentissage des techniques de cirque, qui présentent un risque physique en plus d'une certaine difficulté.

Dans un cours d'acrobatie, il est difficile d'imaginer apprendre un flip tout seul sans l'aide de quelqu'un qui surveille vos arrières (du moins ici en Europe...).
Un bon enseignant doit être capable de juger quand un élève entre dans la « zone de développement proximal », quand l'apprentissage d'un flip ou d'une autre figure est possible, ou s'il est encore dans la zone de développement potentiel et risque de se blesser.
Question : en tant qu'enseignants, sommes-nous capables de permettre aux élèves de repousser leurs limites, si nécessaire, ou les laissons-nous rester là où ils sont, et faisons-nous en sorte qu'ils se sentent à l'aise avec leur niveau?

[16] Wood, D. J., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). Le rôle du tutorat dans la résolution de problèmes. Journal of Child Psychiatry and Psychology, (Journal sur la psychologie et la psychiatrie des enfants) 17(2), 89-100.

Un terme intéressant utilisé pour définir l'action d'assistance dans le processus d'apprentissage est « l'échafaudage » : une structure de « points d'appui » pour aider un étudiant à accomplir une tâche. Le terme d'échafaudage n'a pas été utilisé par Vygotsky et a été inventé plus tard par Bruner[16].

Il est important de souligner que cette aide ou ce soutien ne doit pas nécessairement venir de l'enseignant, mais peut également provenir d'autres personnes. Vygotsky parle de « l'autre plus savant » (The More Knowledgeable Other, MKO). Il s'agit de quelqu'un qui a une meilleure compréhension ou un niveau d'aptitude plus élevé que l'apprenant, en ce qui concerne une tâche, un processus ou un concept particulier. Le MKO peut être un autre élève, qui a des compétences supérieures dans certaines disciplines. Des collègues enseignants peuvent parfois être le MKO de l'autre, mais dans des techniques différentes. Un MKO peut également être une ressource externe, comme un livre ou une vidéo. Il est facile aujourd'hui d'imaginer combien de tutoriels techniques ont aidé beaucoup d'apprenants, et d'enseignants!



« 3 avant moi » - Avis aux enseignants
Avec des enfants qui cherchent souvent à attirer l'attention, nous pouvons utiliser cette règle : avant de demander à l'enseignant, essayez au moins 3 stratégies pour résoudre le problème de manière indépendante[17].

[17] Cette méthode a été proposée par Pete Duncan lors d'une réunion transnationale pendant le projet LCL.

2.4.2: Éducation par les pairs

Cette théorie a d'énormes implications sur la gestion des relations d'un groupe. L'acte d'apprentissage ne repose plus exclusivement sur la relation entre l'étudiant et l'enseignant, mais les relations entre les étudiants eux-mêmes peuvent également entrer en jeu et devenir une base fondamentale pour l'ensemble du processus.

Dans sa définition de la zone de développement proximal, Vygotsky a souligné l'importance de l'apprentissage par la communication et les interactions avec les autres, plutôt que par le seul travail individuel[18]. Nous pouvons donc parler « d'apprentissage collaboratif » ou « d'éducation par les pairs »[19], lorsque deux étudiants ou plus apprennent ou tentent d'apprendre quelque chose ensemble. Ce processus, qui constitue une base essentielle pour une approche centrée sur l'apprenant, facilite l'apprentissage et développe certaines compétences de vie très importantes, telles que la communication sociale et la résolution de problèmes, en soulignant l'importance de l'entraide et du respect.



[18] Vygotsky, Lev. (1997). « Interaction entre apprentissage et développement » Archivé le 25-01-2016 dans la Wayback Machine. W.H. Freeman and Company, New York.

[19] Quelle est la différence formelle entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage par les pairs ? L'apprentissage collaboratif se produit lorsque les élèves travaillent en groupe pour discuter d'idées, résoudre des problèmes, créer ou essayer un tour ensemble, tandis que l'apprentissage par les pairs, ou apprentissage entre pairs, se produit lorsqu'un élève en guide un autre, ou plus à travers une tâche ou un concept.

Le travail d'équipe et le débat d'idées permettent aux participants d'apprendre rapidement les avantages d'être ouvert à d'autres perspectives et d'apprendre à s'affirmer tout en respectant l'opinion des autres. Les participants apprennent qu'il n'existe pas de solution miracle pour tout et, par conséquent, ils apprennent à s'adapter aux circonstances, aux groupes, aux cultures ou aux religions[20].

D'où l'intérêt d'utiliser cette approche dans nos cours de cirque. Pour la faciliter, nous pouvons nous servir de multiples outils:

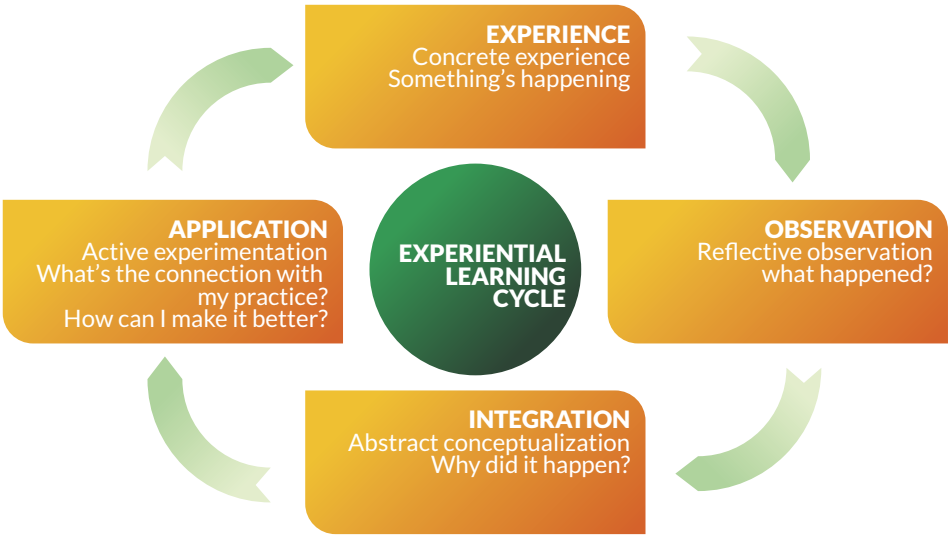
- Varier la façon dont le groupe interagit, en travaillant en petits groupes, en binômes, en trios, etc;
- Changer toujours les rôles dans un exercice ;
- Changer souvent de partenaire lorsque vous travaillez en binôme ;
- Animer les débats, les créations de groupe, concevoir des situations de résolution collective de problèmes ;
- Encourager une interaction plus profonde et veiller constamment au respect de l'autre.

Cette forme d'organisation est très responsabilisante car elle utilise le potentiel infini du groupe et des participants, nous permettant d'arriver à des solutions et des résultats nouveaux et inattendus. Et nous permet souvent d'économiser beaucoup d'énergie!

[20] Manuel du participant, partie 2, Formation Cirque du Monde ; Cirque du Soleil, 2014.

2.4.3: Cycle de l'apprentissage expérientiel

Le cycle de l'apprentissage expérientiel aurait facilement pu être notre point de départ dans ce parcours. Il s'agit sans aucun doute de l'une des théories les plus importantes de ce manuel. Elle nous a été présentée par David Kolb, en 1984, et elle est liée aux différents styles d'apprentissage que nous avons vus au **chapitre 2.1.1**, présentant un autre point de vue. Par « apprentissage expérientiel », nous entendons le processus d'apprentissage par l'expérience, également défini comme « l'apprentissage par la réflexion sur l'action ». Ce processus est bien expliqué par le modèle graphique de Kolb:



Le cycle d'apprentissage expérientiel permet à chacun de trouver sa propre façon d'apprendre, et peut être utilisé en fonction des différents styles d'apprentissage[21].

Vous pouvez commencer à n'importe quel point du cycle : expérimenter, observer, analyser ou faire directement. Cela fournit un cadre pour un voyage d'apprentissage, qui aide à forger une compréhension plus profonde et plus personnelle autour d'une expérience.

Dans ce processus, le rôle de l'enseignant est non seulement de fournir aux élèves des expériences d'apprentissage significatives, mais aussi de les aider à assimiler les connaissances, même lorsqu'il y a déjà différents styles d'apprentissage au sein du groupe.

[21] Kolb a proposé 4 styles d'apprentissage distincts basés sur le cycle : divergent, assimilateur, convergent et accommodant. Découvrez-les à la page suivante.

LES QUATRE ÉTAPES DU CYCLE

Expérience
Le processus est initié par une expérience concrète.

Observation
Réflexion, examen et mise en perspective de l'expérience.

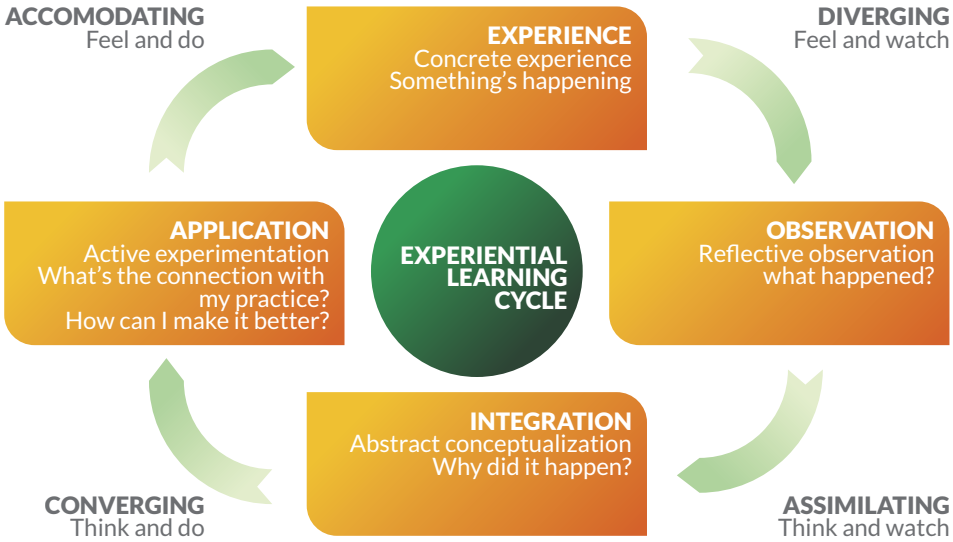
Intégration
Réflexion abstraite pour tirer des conclusions et conceptualiser la signification de l'expérience.

Application
S'engager dans une expérimentation active ou essayer ce que vous avez appris. Réfléchir et expérimenter la manière dont on peut l'utiliser dans son entraînement, son travail ou sa vie.

Ce processus conduit à une nouvelle expérience, évoluée, à partir de laquelle nous pouvons recommencer le cycle.

LES QUATRE STYLES D'APPRENTISSAGE DE KOLB

Kolb a proposé 4 styles d'apprentissage distincts basés sur le cycle : divergent, assimilant, et convergent, accommodant. Chacun de ces styles se situe entre deux étapes du cycle, définissant ainsi un style d'apprentissage préféré



Divergent
personnes sensibles qui préfèrent regarder plutôt que faire, ayant tendance à rassembler des informations et à faire preuve d'imagination pour résoudre les problèmes.

Assimilation
personnes ayant une approche concise et logique. Les idées et les concepts sont plus importants que les personnes. Elles excellent à comprendre des informations très variées et à les organiser dans un format clair et logique.

Convergent
personnes pragmatiques, capables de résoudre des problèmes et qui utiliseront leur apprentissage pour trouver des solutions à des questions pratiques. Elles préfèrent les tâches techniques et se préoccupent moins des autres et des aspects interpersonnels. Elles sont les plus aptes à trouver des utilisations pratiques aux idées et aux théories.

Accommodant
personnes intuitives qui préfèrent adopter une approche pratique et expérimentale et utiliser l'analyse d'autrui. Elles sont attirées par les nouveaux défis et les nouvelles expériences, ainsi que par la mise en place de plans.

Les styles et le cycle d'apprentissage de Kolb pourraient être utilisés par les enseignants pour évaluer avec un regard critique et développer des opportunités d'apprentissage plus appropriées afin de garantir des activités conçues et réalisées pour offrir à chaque apprenant la possibilité de s'engager de la manière qui lui convient le mieux.

Comme pour beaucoup d'autres modèles présentés ici, une analyse plus approfondie est disponible, alors n'hésitez pas à approfondir ces idées.

2.4.4: La culture de l'autodiscipline et le LCL

Au cours de nos semaines de recherche et de formation, nous avons discuté de la meilleure façon d'encourager les enfants ou les participants à accepter la responsabilité de leur apprentissage, en particulier lorsqu'ils rencontrent des difficultés, ou lorsque les apprenants sont plus habitués à une approche traditionnelle centrée sur l'enseignant. Nous sommes arrivés à la conclusion que le plus important est de construire progressivement une culture de l'apprentissage centré sur l'apprenant.

Cela signifie qu'il faut accepter que cela puisse prendre du temps et qu'il est plus facile pour certains participants de prendre part à un tel processus que pour d'autres. Cela signifie aussi qu'il faut s'efforcer de développer une culture du dialogue, où l'on adopte une attitude de résolution des problèmes, où il y a un retour d'information et une écoute active entre les enseignants et les apprenants. Cela devrait être courant et reconnu comme faisant partie intégrante du processus éducatif.

Le défi consiste également à construire une culture de l'autodiscipline, dans laquelle chaque participant est capable d'organiser et de comprendre sa progression et son parcours d'apprentissage, où chaque enseignant est capable de fournir les outils nécessaires à cette fin, et où l'enseignant est conscient et attentif aux objectifs d'apprentissage de chacun.

Il ne s'agit pas seulement de créer un parcours d'apprentissage individualisé, car l'apprentissage reste fondamentalement un processus social. Le défi pour l'enseignant consiste à faire en sorte que le groupe se développe de manière démocratique et solidaire, tout en fournissant à chacun les outils dont il a besoin pour repousser ses limites.

Nous voulons que les participants soient des apprenants passionnés. Nous voulons qu'ils s'impliquent avec leurs pairs et dans les compétences de cirque d'une manière productive et positive. Nous voulons qu'ils sortent de la formation mieux préparés à la vie, qu'ils contribuent à leur communauté et à notre monde..

Pour conclure ce chapitre, un mot d'Angela Duckworth, auteur de **'GRIT'**[22]. Duckworth utilise le mot « grit » (courage) pour souligner que l'apprentissage n'est ni immédiat ni linéaire, et que pour cette raison, chaque apprenant a besoin de « courage ». Le courage englobe la passion et la persévérance nécessaires pour atteindre des objectifs à très long terme. Elle souligne l'importance cruciale d'identifier le but de son apprentissage, et le rôle essentiel des enseignants dans l'entretien de la capacité innée des élèves à apprendre.

Développer le courage, la motivation, la concentration et la responsabilité personnelle, est la première étape de la construction d'une culture LCL.

[22] Grit: The Power of Passion and Perseverance (Courage : Le pouvoir de la passion et de la persévérance), Angela Duckworth, 2016

2.4.5: Questionnaire

- **Ai-je fourni des outils pour soutenir les élèves, pour leur permettre de fonctionner comme des apprenants indépendants et autonomes?**
- **Ai-je encouragé l'apprentissage par les pairs ?**
- **Ai-je créé un environnement propice à la résolution de problèmes ?**
- **Ai-je créé des parcours d'apprentissage individuels, tout en assurant un processus social ?**
- **Ai-je laissé de l'espace pour qu'ils choisissent les stratégies, les voies, les objectifs et les compétences à développer ?**
- **Ai-je utilisé le cycle d'apprentissage expérientiel : observer, réfléchir et retravailler l'expérience ensemble ?**
- **Ai-je travaillé à la création d'une culture de l'autodiscipline, du dialogue, du feedback et de l'écoute active entre tous les élèves et entre les élèves et les enseignants ?**
- **Ai-je impliqué les participants dans l'établissement des lignes directrices de la participation et dans l'accord sur la planification et le calendrier ?**
- **Leur ai-je donné le choix de repousser leurs limites ou de rester là où ils sont, dans leur zone de confort ?**
- **Est-ce que je donne consciemment des instructions étape par étape (ZPD)?**

Chapitre 2.5
Évaluation

> “Devenir est mieux qu'être”
> C. Dweck

Si on vous demandait quel est le but de l'évaluation dans un cours de cirque, que répondriez-vous ? La conclusion de notre étude est que l'évaluation permet à l'apprenant de clarifier ce qu'il sait et de fournir une base pour son apprentissage futur.

L'évaluation a moins à voir avec la notation et plus avec la valorisation de l'apprentissage. Elle fait partie du processus éducatif et sert à informer l'enseignant sur le cadre, l'exercice et la zone de développement proximal les plus utiles pour l'avenir.
Pour paraphraser le livre « Working Inside the Black Box » :

‘Une évaluation de l'apprentissage est une évaluation qui, dans sa conception et sa pratique, a pour objectif premier de promouvoir l'apprentissage des élèves.
Elle diffère des évaluations conçues principalement dans le but de rendre des comptes, de classer les élèves ou de certifier des compétences.
Les activités d'évaluation peuvent favoriser l'apprentissage si elles fournissent des informations que les enseignants et leurs élèves peuvent utiliser comme un retour d'information pour s'évaluer et évaluer leurs pairs et modifier les activités d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles ils sont engagés.’[23]

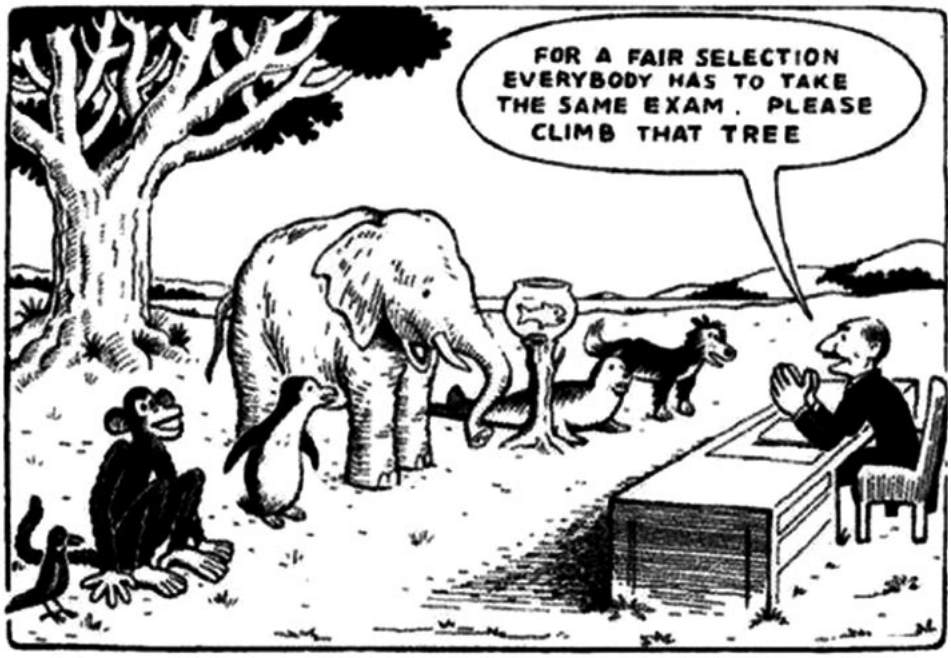
De ce point de vue, l'évaluation est un cycle constant d'amélioration, tant pour les enseignants que pour les étudiants.

[23] Working Inside the Black Box : Assessment for Learning in the Classroom ; (Travailler dans la boîte noire : évaluation pour l’apprentissage en classe) Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam (2004)

2.5.1: Les différents objectifs de l'évaluation

L'évaluation dans toutes ses formes implique de collecter des informations : une interaction entre l'évaluateur et l'évalué, qui aboutit à la prise de décisions.

Dans l'éducation, l'évaluation peut remplir plusieurs fonctions pédagogiques et didactiques. Elle peut mener à de meilleures relations élève-professeur, ou elle peut aussi être utilisée pour entretenir une atmosphère de calme dans la classe ou hiérarchiser les élèves (ex : niveau 1, niveau 2, etc.).
Au lieu de cela, dans les cours de cirque ces tâches annexes ne consistent pas à évaluer, mais à d'autres choses, telles que la mise en place de jeux, le développement de la motivation, et des merveilles qui découlent de l'apprentissage des techniques de cirque. L'évaluation sert davantage à réguler et renforcer l'enseignement et l'apprentissage.



L'une des principales limites du système d'évaluation de l'école traditionnelle est illustrée dans l'image ci-dessus. Comment peut-on utiliser le même type de tests pour des individus complètements différents ?

D'après OxfordDictionaries.com, la définition « d'éduquer » en anglais est « d'instruire quelqu'un intellectuellement, moralement, et socialement ». L'évaluation du développement personnel ne peut être standardisée, elle doit s'adapter aux besoins de chaque élève. Un programme d'évaluation devrait chercher à développer un modèle individuel d'évaluation sur plusieurs plans construit autour des élèves plutôt qu'autour d'un contenu.

Les disciplines du cirque sont caractérisées par une grande palette de talents et de compétences. C'est la mission de l'animateur d'utiliser différentes méthodes qui tiendront compte de cela. Certains élèves excelleront dans la créativité, mais moins dans la progression technique. D'autres excelleront dans la force et les acrobaties, ou les figures aériennes, ou encore la coordination pour la jonglerie, etc. L'entraînement doit donc être facilité par l'empathie, l'observation et le rapprochement. De manière générale, il est préférable de maintenir la communication et de s'efforcer de continuellement auto-évaluer son propre programme de formation.

Certains entraîneurs préfèrent décrire cette démarche avec d'autres mots. « Développement » ou encore « Évolution » au lieu « d'Évaluation ». Cela nous donne matière à réfléchir.

2.5.2: Cycle de l'évaluation formative

Aujourd'hui, l'évaluation de l'éducation est un champ disciplinaire complexe et évolutif, qui s'appuie sur une tradition de recherche robuste et complexe. Depuis la fin des années 1960, le débat autour du concept d'évaluation de l'éducation s'est centré sur le contexte, les systèmes de référence, les programmes, les ressources et, en général, les situations dans lesquelles se déroulent les processus d'enseignement-apprentissage.

Il existe d'innombrables types d'évaluation et de modèles : sommatifs, formatifs ou diagnostiques[24], de processus ou d'impact, qualitatifs ou quantitatifs, le modèle Kirkpatrick[25], le modèle d'évaluation basé sur les résultats[26] et bien d'autres[27].

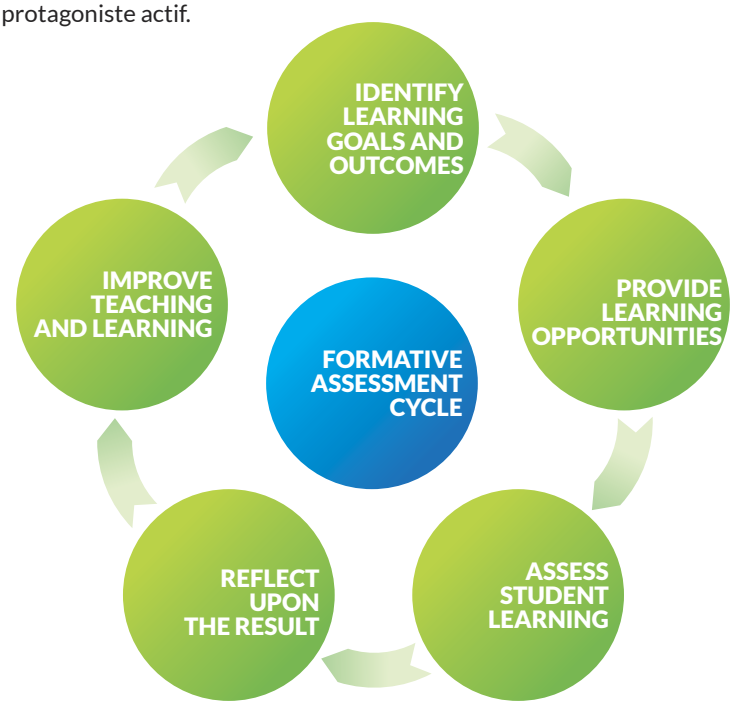
Nous examinerons ici l'évaluation sommative et formative.

L'évaluation sommative reconnaît et décrit les connaissances, les aptitudes et les compétences acquises par l'élève à la fin d'une période d'enseignement préétablie. C'est une évaluation finale qui consiste à apprécier tous les changements intervenus au cours de la formation. L'évaluation sommative reste importante dans l'enseignement. Elle évalue l'élève, en délivrant une note qui est censée refléter le niveau acquis.

Selon l'opinion actuelle, ce type d'évaluation ne garantit pas l'équité ou la justesse des résultats[28].

Ce type d'évaluation n'est pas courant dans le domaine du cirque, en particulier dans les écoles de cirque de pratique amateur, où une vision et une philosophie non compétitives et solidaires mettent davantage l'accent sur le processus que sur les résultats.

Un modèle plus centré sur l'apprenant et plus pertinent pour nous est l'évaluation formative. Ce type d'évaluation est réalisé in itinere (tout au long de la période d'enseignement), pour mesurer la façon dont les élèves reçoivent les nouvelles connaissances. Son objectif est d'être flexible et d'adapter l'activité d'enseignement aux différents besoins et caractéristiques des élèves. Il fournit un processus, à travers lequel nous pouvons découvrir et comprendre ce qui a été appris, ce qui reste à apprendre et comment s'améliorer. Dans ce modèle, l'élève est considéré comme un protagoniste actif.



[24] L'évaluation diagnostique a lieu au début de la séquence d'apprentissage. Son objectif est de faire le point sur les connaissances antérieures et spontanées des élèves qui serviront de point d'appui aux nouveaux apprentissages (De Ketele, 1988).

[25] Le modèle Kirkpatrick est probablement le modèle le plus connu pour analyser et évaluer les résultats des programmes de formation et d'éducation. Il prend en compte tout style de formation, qu'il soit informel ou formel, pour déterminer l'aptitude sur la base de quatre critères de niveau : réaction, apprentissage, comportement et résultats.

[26] OBE est une philosophie d'apprentissage centrée sur l'étudiant qui se concentre sur la mesure empirique des performances de l'élève appelées « résultats » (Felder & Brent, 2003).
Les motivations pour la mise en œuvre de l'OBE peuvent être « d'améliorer l'apprentissage » (Biggs, 2003) ou « de répondre aux besoins d'accréditation » (Felder & Brent, 2003). Il s'agit d'une combinaison de trois types de compétences : pratique, savoir comment faire les choses, capacité à prendre des décisions ; fondamentale, comprendre ce que vous faites et pourquoi ; réflexive, apprendre et s'adapter par l'auto-réflexion ; appliquer les connaissances de manière appropriée et responsable.

[27] Pour en savoir plus nous vous proposons cette recherche pour les lecteurs français : Lucie Mougenot, 2013.

[28] Brau-Antony and Cleuziou, 2005 ; Combaz and Hoibian, 2008

Il s'agit du cycle d'évaluation formative. Comme vous pouvez le constater, cette forme d'évaluation est circulaire. Sa fonction régulatrice touche aussi bien les apprenants que ceux qui réalisent leur action didactique.

Cette stratégie d'évaluation est utilisée dans le processus d'enseignement-apprentissage et s'aligne sur les objectifs fixés. Les objectifs sont partagés avec les élèves qui sont en mesure d'identifier les aspects critiques à améliorer au cours du parcours. Son but est de définir les niveaux et les capacités des participants, mais aussi l'efficacité et la qualité des procédures suivies, permettant ainsi une éventuelle révision et correction du processus lui-même. Cela signifie que l'évaluation peut et doit affecter les méthodologies d'enseignement, au point de les modifier, dans le but d'accompagner, de décrire et de guider le parcours lui-même.

L'évaluation et les objectifs d'apprentissage doivent s'informer mutuellement. Les évaluations sont construites autour des objectifs d'apprentissage, cependant, les objectifs d'apprentissage devraient être révisés en fonction des enseignements tirés des évaluations.
Le cycle d'évaluation est ainsi complété[29].

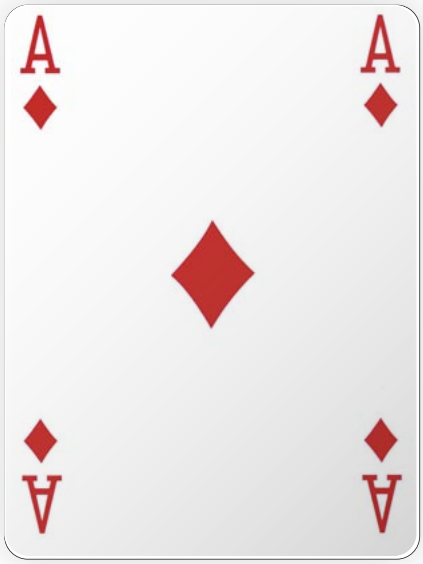
« Une évaluation au service de l'apprentissage est une évaluation qui, dans sa conception et sa pratique, a pour objectif premier de promouvoir l'apprentissage des élèves.
Elle diffère de l'évaluation conçue principalement dans le but de rendre des comptes, de classer les élèves ou de certifier leurs compétences. Une activité d'évaluation peut favoriser l'apprentissage si elle fournit des informations que les enseignants et leurs élèves peuvent utiliser comme feedback pour s'évaluer eux-mêmes et leurs pairs, et modifier les activités d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles ils sont impliqués.
Cette évaluation devient une « évaluation formative » lorsque l'information est effectivement utilisée pour améliorer le travail d'enseignement et satisfaire ainsi les besoins d'apprentissage »[30].

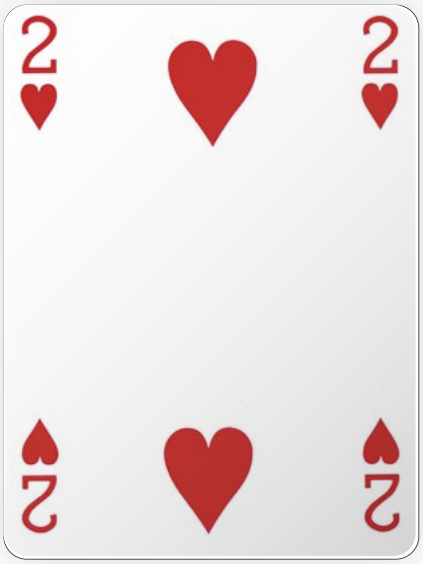
[29] Pour en savoir plus sur ce sujet, vous pouvez suivre les travaux de Paul Black et Dylan Wiliam. Ils ont réalisé une méta-analyse de plus de 250 études de recherche sur le sujet. Leurs conclusions, publiées sous le titre « Inside the Black Box » (« Dans la boîte noire »), plaident de manière convaincante en faveur de l'évaluation formative.

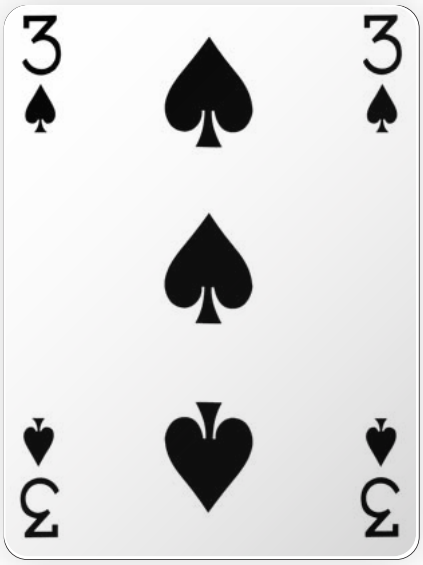
[30] Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom; (Travailler dans la boîte noire : Évaluation pour l'apprentissage en classe) Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam (2004)

2.5.3: Révision active, évaluation par les pairs et feedback

Les cartes à jouer peuvent avoir un grand pouvoir, même dans un atelier de cirque!









Avec un peu d'imagination, les cartes à jouer peuvent être utilisées comme un excellent outil créatif pour évaluer un cours avec nos élèves. Les carreaux représentent les faits, les cœurs les sentiments, les piques les découvertes et les trèfles l'avenir.

Chaque couleur représente un aspect de l'expérience que nous avons vécue et l'impact qu'elle a eu sur nous, et les quatre cartes constituent le 'cycle de révision active'[31].

On peut donner une carte à un individu, ou à un petit groupe de participants. Ils peuvent ensuite discuter de leur opinion en se servant du sujet représenté par la carte.

[31] Ce cadre a été conçu par le Dr Roger Greenaway, un expert de la formation des enseignants et des animateurs, également appelé « Les quatre F de la révision active » (Facts ou faits, Feelings ou sentiments, Findings ou découvertes et Future ou avenir). Il a été proposé dans notre formation au cirque par Steven Desanghere.



Les carreaux représentent les faits
Voici quelques questions à poser aux participants avec cette carte : Que s'est-il passé ? Qui, où et quand ? Essayez de vous en tenir à des faits concrets, et donnez un compte rendu objectif de ce qui s'est passé.



Les cœurs représentent les sentiments
Décrivez certains des sentiments que vous avez éprouvés. Quels autres sentiments avez-vous éprouvés ? Quels étaient les hauts et les bas ? Essayez de donner une image émotionnelle de la situation.



Les piques représentent les résultats
Qu'est-ce qui a ou n'a pas fonctionné et pourquoi ? Qu'est-ce qui a été le plus ou le moins utile ? Qu'avez-vous découvert ? Essayez d'obtenir des résultats concrets que vous pouvez tirer de la situation.



Les trèfles représentent l'avenir
Comment allez-vous utiliser ce que vous avez appris ? Quel plan pouvez-vous faire pour l'avenir en utilisant cette expérience comme point de départ ? Essayez de structurer votre apprentissage de manière à pouvoir l'utiliser à l'avenir.

La couleur rouge permet de discuter de l'expérience ; la couleur noire offre les moyens d'en tirer des leçons et de se préparer aux changements.

Nous pouvons également utiliser le Joker. Le Joker peut être tout ce que l'on veut, et permet aux participants d'ajouter ou de partager tout ce qu'ils veulent. Il représente la Liberté (le cinquième « F » pour « Freedom »).



Ce n'est qu'un exemple de la multitude de types de feedback que nous pouvons utiliser avec nos élèves. Le feedback peut être verbal, comme dans le dernier exemple présenté, mais aussi physique, graphique, symbolique, spatial, écrit, etc.
Il est très important de proposer différentes façons de donner du feedback au sein d'un groupe, et de s'assurer qu'il est multidimensionnel, afin que chaque participant puisse s'exprimer de la manière la plus appropriée et la plus confortable. Trop souvent, les seuls à être entendus sont ceux qui s'expriment avec assurance. Il ne faut pas oublier les opinions de ceux qui ont une voix différente, et qui sont plus à même de s'exprimer par le mouvement, les dessins, les expressions ou les couleurs.

La révision active et le feedback sont d'excellentes habitudes à adopter et à pratiquer régulièrement avec un groupe. Les utiliser à la fin de la classe ou à la fin d'une activité importante peut être un moyen de renforcer nos relations avec nos élèves, de contrôler leur niveau de participation et leur compréhension du processus d'apprentissage. Intégrez cette pratique à votre plan de cours ; c'est une excellente façon de clôturer une session, car elle permet de motiver le groupe et de mettre en évidence l'engagement actif des élèves dans leur pratique, en leur faisant prendre conscience de tout ce qu'ils ont appris et de tout ce qu'ils ont encore à apprendre.

Cette habitude encouragera également la pratique de l'évaluation par les pairs et de l'autoévaluation, où les élèves s'évaluent entre eux et eux-mêmes. Elle peut encourager les élèves à prendre une plus grande responsabilité dans leur apprentissage, en favorisant l'engagement par la réflexion sur leurs propres progrès et performances, et sur ceux de leurs pairs.
Tout cela doit être développé petit à petit, avec soin et attention. Offrir un retour d'information aux autres peut être important et constructif, mais cela peut aussi être douloureux et frustrant pour ceux qui le reçoivent, si cela n'est pas fait avec sensibilité.

Pour clore ce paragraphe, une proposition de révision active pour vous : repensez au dernier chapitre et rappelez-vous les sujets qui vous ont fait dire : « Hein ???? » (Je ne suis pas plus avancé...). Et ceux qui vous ont fait dire : « Ahaa !!!! » (C'est bon à savoir...)



2.5.4: Éloge

Recherche sur l'éloge:

Pendant plus d'une décennie, Carol Dweck, psychologue du développement américaine et chercheuse pionnière dans le domaine de la motivation, a étudié avec son équipe les effets de l'éloge sur les élèves. Cette étude, publiée dans « The Perils and Promises of Praise »[32] par Carol Dweck dans Educational Leadership, octobre 2007, a consisté en une série d'expériences sur plus de 400 élèves de CM2 de tous les Etats-Unis. Elle montre les différences remarquables qui ont été constatées dans la façon dont les enfants ont réagi à différents types d'éloges par rapport à des tests et exercices fournis. Un groupe a été félicité pour son intelligence : « Waouh, très bien. Tu dois être très intelligent dans ce domaine ». L'autre groupe a été félicité pour ses efforts : « Waouh, bon travail. Tu dois avoir travaillé très dur sur ce sujet ». Les différences qui en ont résulté, plutôt que de montrer de grands écarts par rapport aux résultats obtenus, ont révélé un grand impact sur l'attitude, la motivation et la capacité à gérer les erreurs et les échecs.
Les enfants qui ont reçu des éloges sur leurs capacités ont réagi de manière plus fataliste à l'échec ; ils se sont concentrés sur la cause de leur échec, concluant qu'ils n'étaient pas assez intelligents, par exemple.

À contrario, les enfants qui ont reçu des éloges sur le processus ont montré une réponse plus orientée vers la maîtrise. Ils se sont concentrés sur les solutions, par exemple en cherchant de nouvelles stratégies pour résoudre les problèmes (Mueller & Dwyer, 1998)[33].

En outre, les enfants qui ont été félicités pour leurs efforts ont fait preuve d'une plus grande persévérance dans la tâche, en y prenant plus de plaisir, en y mettant plus du leur, et ils ont mieux réagi après un échec par rapport aux enfants qui ont été félicités pour leur intelligence après la tâche initiale. Le groupe félicité pour son intelligence a préféré ne pas prendre le risque d'échouer lorsque les tests sont devenus plus difficiles et a abandonné plus tôt, car il ne voulait pas perdre les résultats déjà obtenus.
Cela démontre l'impact que peuvent avoir quelques différences subtiles dans la façon dont ils ont été félicités.

[32] The Perils and Promises of Praise» (Les dangers et les promesses de l'éloge), Carol Dweck, dans Educational Leadership, octobre 2007.

[33] Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance » (L'éloge de l'intelligence peut miner la motivation et les performances des enfants), C. M. Mueller, C. S. Dweck, 1998, dans J. Pers. Soc. Psychol., Juillet 1998.

L'éloge en soi est une bonne chose, mais nous devons être très prudents lorsque nous louons le talent, les résultats, l'intelligence ou les capacités d'une personne ; nous devons plutôt nous concentrer sur le processus et les efforts qu'elle fournit. Les résultats ne sont pas bons ou mauvais en soi, ils sont propres à chaque personne. Dans nos louanges et évaluations, qu'elles soient positives ou négatives, nous devons toujours séparer soigneusement l'action et le processus de la personne elle-même.

2.5.5: Mentalité figée et mentalité évolutive

Après que Mueller et Dweck aient découvert ces différences remarquables dans la façon dont les enfants réagissent à différents types de louanges, ces conclusions ont constitué la base de la théorie de la mentalité. En outre, une distinction a été faite entre une mentalité évolutive (Growth mindset) et une mentalité figée (Fixed mindset) (Dweck, 2006)[34]. Lorsqu'une personne croit que l'intelligence est une chose que l'on possède et que l'on ne peut pas changer, elle a une mentalité figée, que l'on appelle « la théorie de l'entité de l'intelligence ». En revanche, si quelqu'un croit que l'intelligence est malléable et peut être développée par l'apprentissage, il a une mentalité évolutive, définie comme la « théorie incrémentale de l'intelligence ».
Pour ramener ces concepts à notre pratique du cirque, et à la façon dont nous gérons le succès et l'échec, voici un exemple qui illustre cette théorie:

[34] Mindset: The New Psychology of Success (La nouvelle psychologie du succès), Carol Dweck, 2006

Si l'un de nos élèves essaie de sauter par-dessus un grand obstacle ou de faire des acrobaties particulièrement difficiles, que se passerait-il si nous lui donnions une brique pour chaque erreur qu'il commet ?
Si notre élève a une mentalité figée, il pourrait prendre toutes les briques et les mettre dans un sac à dos, puis tenter de faire le même tour...
Si l'élève a une mentalité évolutive, apprenant de ses erreurs, il peut prendre les briques, les poser sur le sol et construire un tas qui lui servira de base pour sauter plus haut[35]. Les briques symbolisent les erreurs commises par l'élève. Il peut décider de les considérer comme des problèmes ce qui le ralentira. Ou bien il peut les utiliser comme des opportunités d'apprendre, s'appuyer sur elles et les utiliser comme un tremplin pour viser plus haut.

[35] Cet exemple a été présenté par Pete Duncan, lors d'une réunion de projet transnationale.

La différence entre ces deux types d'état d'esprit est claire ; et si nos élèves peuvent incarner cette mentalité dans un cours de cirque, ils seront capables de l'appliquer en dehors du cours de cirque et dans d'autres domaines de leur vie.

Comme nous pouvons le voir dans le graphique ci-dessous, ces deux mentalités génèrent des approches très différentes pour un grand nombre de sujets:

Intelligence d'entité	Sujet	Intelligence incrémentale
Mentalité figée	Intelligence	Mentalité évolutive
Éviter	Défier	Accepter
Réponses «Je dois donner des réponses...»	Professeur	Question «Je vais leur poser des questions...»
Examen de fin d'année	Examens	Contrôle continu (une évaluation du niveau, qui sert de base)
Handicapant «Le langage me fait défaut...» «Je peux pas, j'y arrive pas, c'est impossible...»	Langage	Constructif «Je vais y arriver, je progresse...» «Pas encore...»
Échec	Erreurs	L'occasion d'apprendre

Les personnes ayant une mentalité figée croient que les compétences, l'intelligence et les talents sont naturels. L'échec est honteux et doit être évité ; certaines personnes sont naturellement douées pour certaines choses, d'autres non ; et, finalement, on ne contrôle pas ses capacités.

Les personnes ayant une mentalité évolutive croient en sa capacité d'apprendre et d'améliorer ses compétences. L'échec est une leçon précieuse ; les personnes qui sont bonnes dans un domaine le sont parce qu'elles ont travaillé sur leurs compétences ; et, finalement, on a le contrôle de ses capacités.

Pour approfondir la question, Carol Dweck a pris deux groupes échantillons et leur a non seulement fait différents types d'éloges, mais elle leur a aussi communiqué des informations sur le développement de l'intelligence.

À un groupe, elle a expliqué la théorie de la mentalité évolutive et montré que le cerveau est comme un muscle. « Ils ont appris », dit Dweck[36] : « que plus on l'exerce, plus on le renforce. Ils ont appris que chaque fois qu'ils fournissent des efforts et apprennent quelque chose de nouveau, leur cerveau forme de nouvelles connexions qui, au fil du temps, les rendent plus intelligents. Ils ont appris que le développement intellectuel n'est pas le déploiement naturel de l'intelligence, mais plutôt la formation de nouvelles connexions créées grâce à l'effort et l'apprentissage. »
Les enseignants et les chercheurs ont remarqué une nette amélioration de leur motivation et de leurs efforts, par rapport à l'autre groupe qui croyait à la notion d'intelligence comme un attribut fixe.
Découvrir que l'intelligence et les capacités peuvent être améliorées est très important, en particulier pour ceux dont l'expérience dans la vie a renforcé le sentiment d'infériorité. « Lorsque les étudiants croient qu'ils peuvent développer leur intelligence, ils se concentrent sur ce qu'ils font », écrit Dweck. « Sans se préoccuper de s'ils vont paraître intelligents, ils relèvent des défis et s'y tiennent ».
Le cirque est un parfait exemple de cette théorie de l'apprentissage. Dans chaque discipline de cirque, il est évident que vous pouvez développer vos capacités, vos techniques et vos performances ; apprendre un nouveau tour vous donne la motivation d'en apprendre un autre, dans un cycle constant d'amélioration.
Dans mon expérience personnelle en tant que professeur de cirque[37], j'ai rencontré beaucoup de jeunes qui n'étaient pas motivés par les sports et autres activités physiques, et qui ne se sentaient bons dans rien. Et ce que le cirque leur a appris, c'est qu'il y a toujours un moyen d'améliorer ses compétences, en se surprenant souvent soi-même et son entourage. Il est souvent rapporté que cette augmentation de la motivation et les réalisations qui en découlent peuvent se répercuter dans d'autres domaines de la vie. Il existe de plus en plus de preuves que les enfants réussissent mieux à l'école après avoir pratiqué le cirque.

[36] C. Dweck, 2007

[37] L'auteur qui parle et écrit est Tommaso Negri.



Le cirque, enseigné avec une approche centrée sur l'apprenant, peut être utile pour comprendre le « pouvoir du encore »[38]. L'utilisation de ce mot, « ENCORE », peut être un moyen simple pour se mettre à développer une mentalité évolutive. « Je ne peux pas le faire » devient « Je ne peux pas... encore le faire ! », et ce changement de perspective peut aider à développer un super-pouvoir.

[38] Le « pouvoir du encore » (« The Power of Yet ») est une expression inventée par C. Dweck, exprimée dans son livre « Mindset » (« État d'esprit »), 2006, et est très bien expliquée dans le lien suivant du Ted Talk: https://www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2Ic

Carol Dweck, le pouvoir du « pas encore » offre aux élèves une passerelle vers leur avenir et leur donne le sentiment d'être sur une courbe d'apprentissage plutôt que dans une impasse. Même s'ils rencontrent des difficultés à surmonter quelque chose maintenant, le moment viendra où ils réussiront s'ils continuent à essayer différentes méthodes pour obtenir des résultats.
Le Dr APJ Abdul Kalam, un président indien, mieux connu sous le nom de « président du peuple », nous a donné l'acronyme suivant:

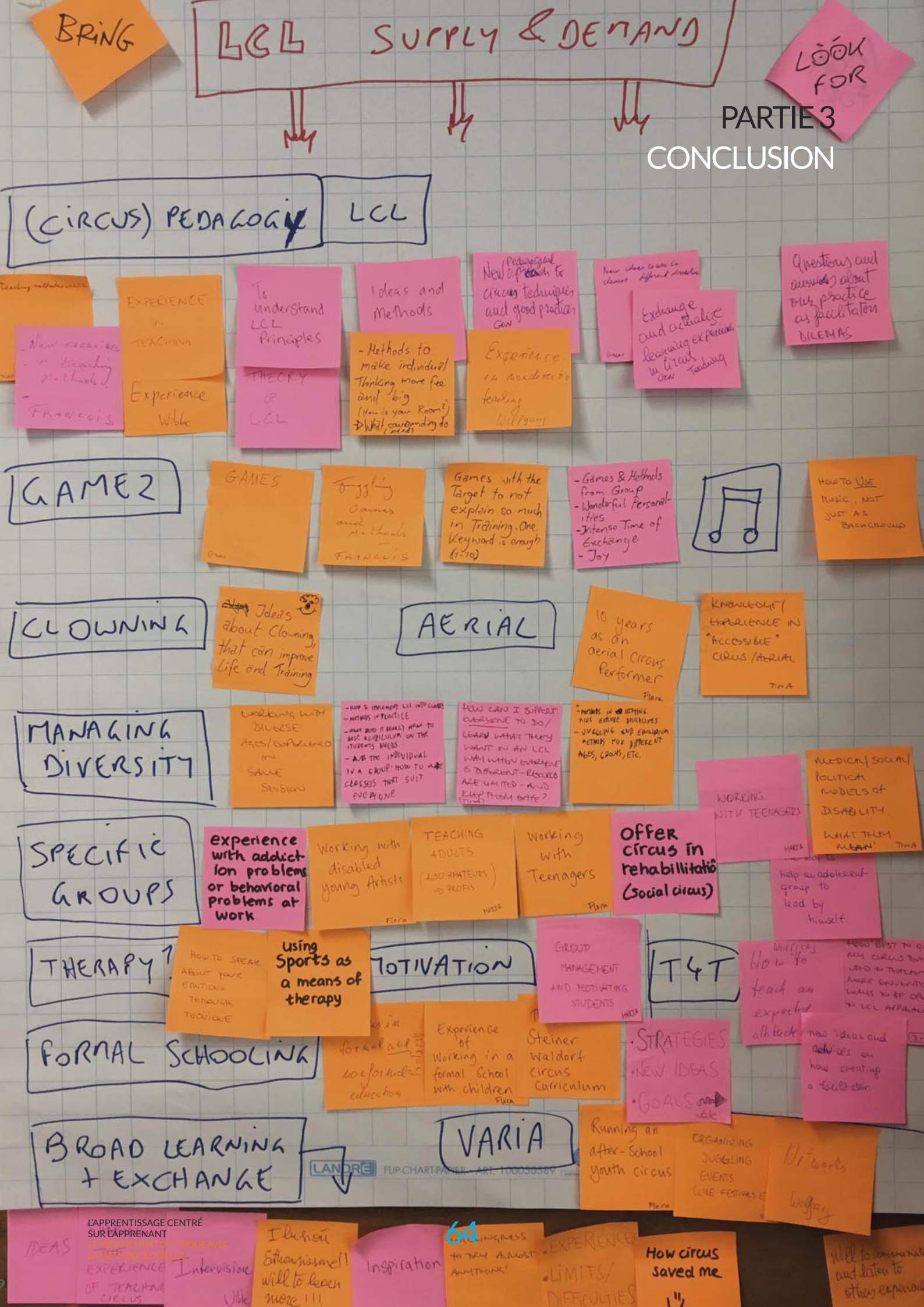
F first (Première)
A attempt (Tentative)
I in (Dans)
L learning (l'Apprentissage)

C'est une grande leçon dans la gestion de l'échec, où la difficulté se résume simplement à « pas encore » (rappelez-vous les briques !). « Je ne peux pas le faire maintenant, mais je vais le faire ».

Les arts du cirque côtoient toujours l'impossible. Les disciplines du cirque sont basées sur l'illusion de l'impossibilité, et notre travail, en tant que professeurs de cirque et éducateurs non formels, est d'ajouter à ce « impossible » un puissant et audacieux « n'est pas français ».

2.5.4: Questionnaire

- **Ai-je mis la méthodologie en pratique pour vérifier que les élèves ont bien compris?**
- **Ai-je prévu un test de fin d'année, une révision active ou des exercices de feedback continus ?**
- **Les élèves ont-ils la possibilité de s'auto-évaluer ou d'être évalués par leurs pairs ?**
- **Les élèves sont-ils en mesure de se fixer eux-mêmes des objectifs ? L'évaluation est-elle multidimensionnelle ?**
- **Ai-je prévu une évaluation pour moi-même en tant qu'enseignant ou groupe d'enseignants (par les élèves ou par ma propre équipe) ?**
- **Suis-je capable de dissocier le comportement et la personne dans l'évaluation (évaluer « ce que vous faites » au lieu de « ce que vous êtes »), tout en observant la progression de chacun ?**
- **Suis-je capable de louer le processus/l'effort, plutôt que le résultat ou le talent ?**
- **Ai-je encouragé une mentalité évolutive, au lieu d'une mentalité figée?**



PARTIE 3
CONCLUSION

Si vous lisez ces lignes, cela peut signifier deux choses : soit vous êtes allé directement à la conclusion, soit vous avez lu attentivement tous les chapitres précédents. Espérons qu'il s'agit de la seconde, sinon ces conclusions n'auront aucun sens, et vous ne saurez pas non plus ce que vous avez manqué !

Tous les modèles et méthodes décrits ci-dessus décrivent, au moins en partie, l'univers des possibilités offertes par l'application de la méthodologie de l'apprentissage centré sur l'apprenant dans l'enseignement du cirque. Cet univers est déjà largement exploré au sein des nombreuses écoles de cirque disséminées en Europe. Bien sûr, pour chaque école et pour chaque enseignant, il existe une mise en œuvre et une interprétation différentes de l'enseignement. Chacun a sa propre façon de dispenser ses cours et possède différents niveaux de connaissances sur ce sujet. De nombreux enseignants participant au projet d'échange avaient des bases pédagogiques complètement différentes, allant d'une connaissance approfondie et d'une capacité à utiliser une approche centrée sur l'apprenant, à un manque presque total de connaissances sur le sujet. Et ils étaient tous des professeurs de cirque experts. Cela nous amène à penser que les nombreuses écoles de cirque de pratique amateur ont un cadre pédagogique qui s'inspire à la fois des approches centrées sur l'enseignant et sur l'apprenant.

Nous avons également constaté que dans l'enseignement du cirque, la frontière qui sépare l'apprentissage traditionnel centré sur l'enseignant de l'apprentissage centré sur l'apprenant est très mince et souple, et nous ne voulons pas dire laquelle est la bonne, mais plutôt analyser et réfléchir aux avantages et aux limites des deux. Nous avons tracé une ligne qui va de l'approche la plus centrée sur l'enseignant à la plus centrée sur l'apprenant, pour encourager les lecteurs à prendre conscience de l'impact de leur enseignement, en se déplaçant le long de cette ligne pour construire ou renforcer leurs méthodes d'enseignement.

L'enseignement du cirque, tout comme les arts du cirque, est un terrain fertile pour les échanges entre les cultures, les pensées et les idées, dans une progression qui évolue et se transforme continuellement. Cette flexibilité empêche l'enseignement du cirque d'être contraint par une méthode strictement définie, et elle donne à chacun la liberté de trouver sa propre place et de garder le meilleur de chaque approche éducative.

Au début de ces pages, nous avons proposé un cadre permettant de comparer l'enseignement centré sur l'enseignant et l'enseignement centré sur l'apprenant (**rendez-vous à la page 17 pour le voir**). Dans la foulée, nous avons tenté de décrire notre définition du cirque centré sur l'apprenant. C'est-à-dire l'utilisation du LCL dans l'univers du cirque. Maintenant, en partant de l'idée que chacun peut façonner ses propres connaissances, nous vous invitons à remplir le formulaire ci-dessous, en utilisant votre expérience pour définir ce que signifie pour vous le « LCC » (Learner-Centered-Circus ou le Cirque Centré sur l'Apprenant).

Ce projet et les recherches qui l'ont accompagné ont été un cheminement collectif visant à découvrir le potentiel de ce mystérieux « LCL ». Si vous souhaitez vous aussi contribuer à l'évolution de ce processus, veuillez nous faire part de votre formulaire rempli et de vos réflexions à l'adresse suivante: **coordinator@eyco.org**

Eléments	Centré sur l'enseignant	Centré sur l'apprenant	"LCC" Cirque centré sur l'apprenant
Connaissances	Transmises via des instructions	Construites par les élèves	...
Participation de l'élève	Passive	Active	...
Rôle de l'enseignant	Meneur	Animateur	...
Rôle de l'évaluation	Noter	Avoir un feedback	...
Insiste sur	Des réponses correctes	Une meilleure compréhension	...
Méthode d'évaluation	Unidimensionnelle	Multidimensionnelle	...
Culture de classe	Compétitive	Collaborative	



Note de l'auteur

Ce manuel a été rédigé pendant la crise de la pandémie de Covid-19. Une période où toutes les écoles d'Europe étaient fermées. Une époque où l'on commençait à parler d'e-learning et d'apprentissage à distance. Une époque où les écoles de cirque et les activités non formelles se faisaient à distance. Une époque où tout ce qui semblait certain s'est effondré, et où notre façon de travailler a été bouleversée.

À une telle époque, je pense qu'aborder la méthodologie centrée sur l'apprenant est devenu encore plus important. Car tous ces outils incroyables qui nous permettent d'être connectés virtuellement avec nos élèves comportent un risque énorme d'oublier avec qui nous nous connectons, de nous éloigner de l'empathie et des relations profondes, et de devenir encore plus centrés sur l'enseignant. En tant qu'éducateurs non formels, nous avons une responsabilité plus grande que jamais aujourd'hui, et il est de plus en plus urgent de veiller à ce que l'éducation que nous dispensons ait la capacité de respecter et de responsabiliser les élèves.

Beau travail à tous.

Tommaso Negri

> "La pédagogie est une construction qui se fait en temps réel,
> dans la rencontre et dans la cohésion des objectifs
> et des besoins de l'élève et de l'enseignant.
> L'éducation est un dialogue.
> L'éducation est un acte politique "
>
> P. Freire





PARTIE 4
BOÎTE À OUTILS

Bienvenue à la boîte à outils !
Vous trouverez dans ces pages une sélection de jeux, d'activités de groupe et d'exercices que nous avons partagés au cours des deux échanges et qui peuvent vous aider à faire le lien entre la théorie du LCL et certains exercices pratiques.

1 Jeux
2 Exercices spécifiques aux compétences
3 Expérimenter des styles d'enseignements
4 Compétences clés
5 Participants et groupes de travail

1 Jeux

Nous avons commencé les deux échanges, comme nous faisons dans tout programme de cirque, cours, formation ou échange, par des activités de groupe et des jeux d'introduction pour apprendre à se connaître.
Lorsqu'un groupe se réunit pour la première fois, l'objectif est de créer une atmosphère confortable, sûre et amusante.
Le choix des activités peut varier en fonction du groupe cible. Il est important d'adapter le vocabulaire, les règles, la personne qui dirige, l'espace et le temps accordés à chaque exercice pour que chacun se sente impliqué et bien accueilli.
Idéalement, les animateurs et les participants travaillent ensemble pour créer des règles et adapter le programme en fonction de leurs intérêts et de leurs compétences. L'ajout de l'expérience de chacun rend le programme plus riche et permet à tous de se sentir plus impliqués.
Nous avons fait une sélection de quelques jeux d'introduction de base, qui fonctionnent dans le cadre de la méthodologie LCL, à utiliser dans votre pratique.
Les descriptions des jeux et des activités sont simples afin de faciliter leur compréhension ; chaque jeu peut être développé et adapté à votre programme.

Nom

"Le soleil brille sur……"

Groupe cible:

6 + participants. Début d'un cours de cirque.

Description

Chacun prend place au hasard dans la salle. Chaque participant prend un objet qui lui tient à cœur et le pose sur le sol devant lui. Chacun reste à sa place, jusqu'à ce que l'animateur dise : (par exemple) « Le soleil brille sur ceux qui aiment le chocolat noir ..... », si la réponse est OUI, ils doivent se déplacer vers un autre endroit vide du cercle.

L'animateur lance l'activité en choisissant quelques phrases/questions à poser au groupe (3 par exemple).

Ensuite, l'un des participants retire son objet et devient l'animateur, en choisissant une question à poser (l'animateur reste dans le jeu). Lorsque le groupe répond et que tout le monde se déplace, il y aura toujours quelqu'un sans objet, et cette personne sera celle qui posera la question suivante.

Objectifs

Chacun apprend à connaître l'autre - ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas, etc. Les animateurs peuvent obtenir des informations pertinentes du groupe (par exemple, qui fume, qui est végétarien...). Crée un espace pour les présentations.

Matériel

Objets personnels ou anneaux de jonglage

Approche LCL

L'animateur confie la responsabilité au groupe. Le groupe décide de ce qu'il veut savoir sur l'autre, et peut ajouter d'autres variantes.

Nom

"SALUT"

Groupe cible:

5 + Participants. Début d'un cours de cirque.
Première réunion du groupe.

Description:

Dans un cercle, une personne en regarde une autre, établit un contact visuel et traverse le cercle en marchant vers elle. Elle s'arrête devant la personne, puis elles s'échangent leurs noms. Ensuite, elles sautent et se tape dans la main simultanément. La deuxième personne continue le jeu, en allant vers une autre personne. La première personne reprend sa place dans le cercle. Le nombre de personnes traversant le cercle augmente, avec différentes vitesses et variations (plus rapide, plus lent…..)

Objectifs:

Apprendre le nom des participants, briser la glace et développer le langage corporel et le contact. Prendre conscience de l'existence de l'autre

---

Matériel

Aucun

Approche LCL

Laissez le temps aux groupes, tous ensemble ou en plus petits groupes, d'inventer différentes manières de traverser l'espace, de se présenter et de changer de place.

Nom

Je tombe/ Je veux voler

Groupe cible:

6 + participants

Description:

Une personne se déplace en marchant et lorsqu'elle dit « Je tombe », elle croise ses bras sur sa poitrine (en gardant le corps tendu pour ne pas se plier), et tombe en arrière. Le reste du groupe court vers elle pour l'empêcher de heurter le sol. Combinez avec « Je veux voler », position de vol (bras ouverts sur les côtés et position du corps tendue). Ensuite, le groupe la porte en la déplaçant dans les airs pendant 10 secondes. Après le vol, ils déposent la personne sur le sol avec précaution. D'autres mots et mouvements peuvent être ajoutés - je veux faire un câlin, etc. Plusieurs personnes peuvent prononcer les mots en même temps. Il incombe au groupe de veiller les uns sur les autres.

Objectifs:

Développer la confiance individuelle et collective. Création de règles collectives. Mouvement et expression du corps.

Matériel

Aucun

Approche LCL et variante (...)

Divisez le groupe en 2, demandez-leur de créer au moins 3 phrases différentes relatives à l'une des actions données. Demandez-leur de se préparer à la montrer à l'autre groupe, en l'utilisant pour créer une petite représentation.

Exemple:

Une personne dit la phrase « Je me sens seul ». Le groupe prend la personne dans ses bras. Vous pouvez également choisir un thème sur lequel baser les phrases et les actions.

Nom

Acro-actions

Groupe cible:

Tous les âges ; adapter le contenu au niveau du groupe. Utile comme échauffement acrobatique pour introduire la partie d'un cours axée sur la créativité et le mouvement individuel.

Description:

L'animateur choisit 4 actions telles que rouler, tourner, marcher à quatre pattes, sauter. Le groupe doit se déplacer dans l'espace en cherchant différentes façons de réaliser l'action. L'animateur propose ensuite aux participants de créer une séquence acrobatique individuelle qui combine toutes les actions. Après leur avoir laissé un peu de temps pour répéter, ils peuvent la montrer en petits groupes ou individuellement.

Objectifs:

Analyser différentes actions et les utiliser pour développer des compétences techniques.

Matériel

Tapis de sol

Approche LCL:

Le fait de laisser aux participants la liberté d'explorer le mouvement et de développer et choisir leurs propres figures en fonction de leurs intérêts et de leurs niveaux leur confie la responsabilité de leur apprentissage. Ils peuvent prendre conscience des éléments de leur nouvel apprentissage et décider de l'orientation à prendre.

Variante:
Le groupe choisit les mouvements à effectuer et détermine comment créer l'enchaînement.

À VOUS D'ESSAYER !!!

Certains jeux vous ont inspiré ?
Nous vous mettons au défi de créer le vôtre !
Soyez inventif!

Nom

Groupe cible

Description (nom, déroulement)

Objectifs

Approche LCL

Matériel

Remarques

2 Exercices spécifiques aux compétences

JONGLERIE

Exercice de jonglerie 1

Une approche LCL des siteswaps

Cet exercice peut être utilisé avec des enfants, des jeunes et des adultes. Utilisez-le après un échauffement au début d'un cours de jonglerie. Vous pouvez passer de mouvements faciles à des mouvements plus complexes.

Dans des groupes de 5, une personne est choisie comme leader. Chaque groupe dispose d'une grande feuille de papier sur laquelle est dessinée la silhouette d'une personne. Le groupe dessine par-dessus en écoutant l'animateur, les yeux fermés, en se relayant avec le feutre. L'animateur donne des instructions, en imaginant un mouvement de jonglage qui peut être effectué avec une balle, et en traçant les lignes qu'ils dessinent - vers le haut, la droite, le bas, la gauche, en cercle, en ligne, en diagonale... Il doit y avoir une ligne par personne dans le groupe (5). Chaque ligne représente alors un lancer ou un mouvement.

Le groupe analyse les lignes et attribue à chacune un numéro de siteswap.
Chaque personne du groupe choisit un numéro et s'entraîne au lancer qui lui est associé. Ensuite, le groupe combine les lancers et crée une chorégraphie à présenter aux autres.

En tant qu'élément LCL, cet exercice développe la **fonction du contenu**, en stimulant et en motivant l'élève à développer des compétences pour son apprentissage personnel. En utilisant des moyens créatifs pour introduire le concept de siteswap, petit à petit, ils créent leur propre chemin d'apprentissage.

Exemple d'un dessin et de chiffres



Exercice de jonglerie 2

Partager la responsabilité de l'apprentissage

Au début du cours, posez au groupe quelques questions, telles que:

1. Que pouvez-vous faire qui vous rende heureux à la fin d'une séance de jonglerie?
2. Que voulez-vous apprendre ou pratiquer aujourd'hui?

Regroupez les gens qui ont des réponses similaires.
Donnez aux groupes le temps de jongler ensemble pendant environ 20 minutes pour qu'ils puissent réaliser leurs souhaits.

Au bout de 20 minutes, demandez au groupe d'élèves s'ils sont satisfaits, s'ils ont besoin de quelque chose ou s'ils veulent montrer quelque chose.

Cette configuration du cours vise à rendre tout le monde très actif, à les faire jouer et apprendre à des niveaux variés et avec capacités différentes, et développer l'apprentissage de pair à pair. Cet exercice montre comment nous pouvons partager la responsabilité de l'apprentissage.



AÉRIEN

Exercice aérien 1

Développer la conscience

Commencez par un échauffement, en sollicitant les articulations, en vous concentrant sur les parties du corps qui seront utilisées pour l'exercice aérien. Chaque participant propose un mouvement à tour de rôle. Laissez 5 minutes de temps libre à la fin pour les échauffements individuels.
Répartissez-vous en petits groupes.

Sur les soies, proposez aux élèves:

Grimpez
Le plus haut possible, mettez un foulard pour marquer votre point le plus haut. Déplacez le foulard au fur et à mesure que vous grimpez plus haut.

Inversez
Prenez une balle entre les pieds, mettez-vous à l'envers, passez la balle entre les soies à une autre personne.

Explorez
En partant d'une position en pike, explorez différents mouvements/positions.

Demandez-leur de s'organiser dans l'espace, en établissant leurs propres règles. Laissez-leur le temps de s'exercer, tout en motivant et en soutenant le groupe.
Ce cadre permet d'explorer, d'introduire d'autres accessoires de cirque et de les combiner avec l'aérien, afin de développer leur technique.
Après l'exercice, vous pouvez réfléchir avec le groupe sur ce qui a été le plus efficace dans leur pratique et ce qui pourrait être plus efficace la prochaine fois - un bon outil d'évaluation.

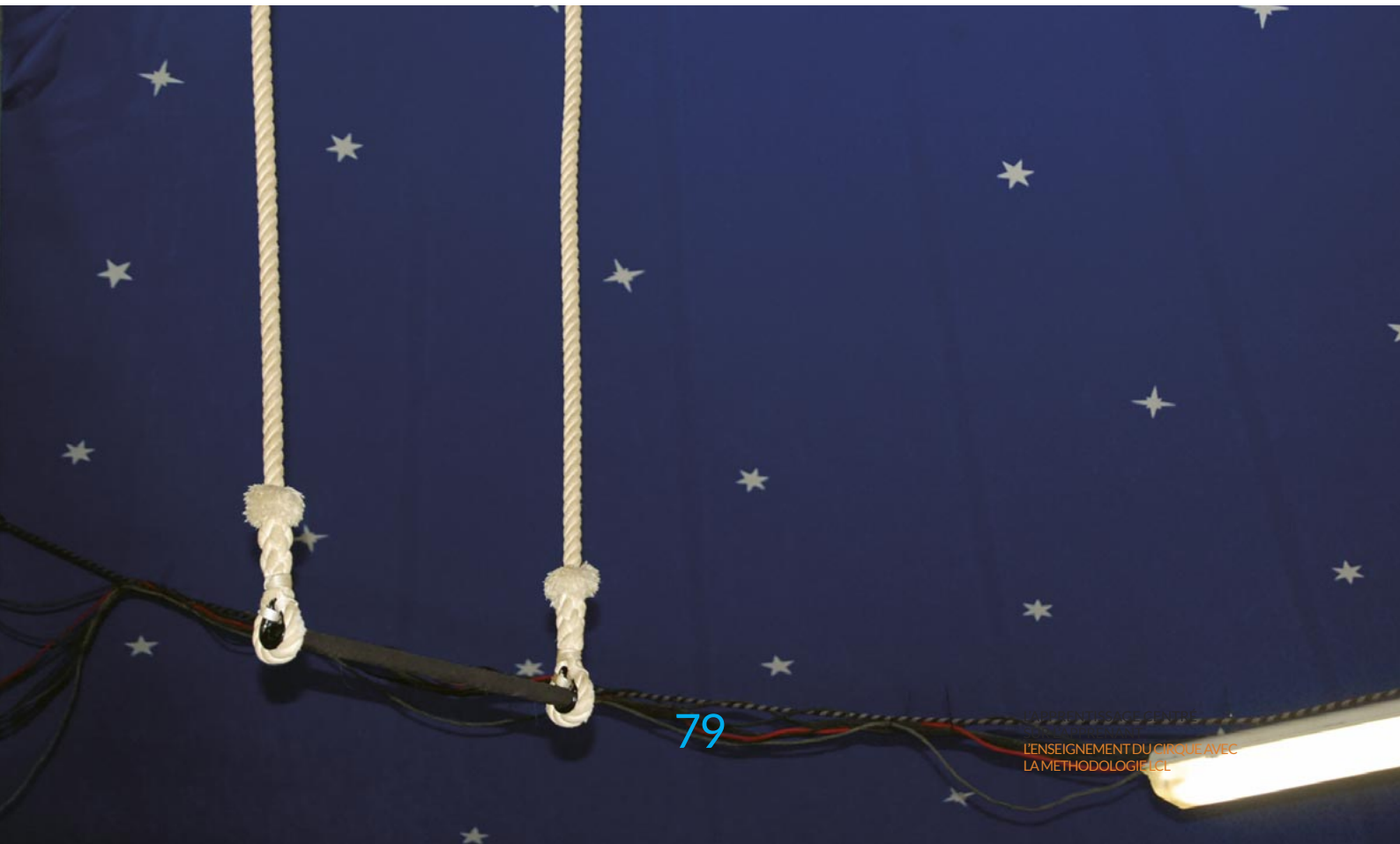


Exercice aérien 2

Styles d'enseignement et rôle du professeur

Pour explorer l'utilisation de différents styles de direction et d'enseignement, vous pouvez créer 3 espaces, et avoir un rôle d'enseignant différent dans chaque espace (clown, infirmier, policier). Vous pouvez également essayer d'expérimenter les styles d'apprentissage VAK.
Par exemple:

- Enseignez un footlock sur soie en présentant le tour, en utilisant l'apprentissage visuel, sans donner d'explication.
- Pratiquez le jarret (suspension par les genoux) sur une barre de trapèze en répétant. L'ancrage de la compétence dans le corps par le mouvement et la répétition favorise l'apprentissage kinesthésique.



ACROBATIE

Exercice 1

Échauffements créatifs à l'aide du modèle VAK

Pour un échauffement général amusant et créatif, vous pouvez jouer avec une chaussure, en montrant au groupe différents mouvements avec la chaussure. Les participants essaient ensuite de reproduire le mouvement avec leur corps (sauter, rouler, tourner...).
Il peut être très intéressant de voir comment le groupe comprend les instructions en voyant comment la chaussure bouge et en interprétant le mouvement avec leur corps.

Vous pouvez ajouter une autre chaussure, et les élèves travaillent alors par deux, en faisant différentes actions et en interagissant ensemble.

Vous trouverez plus d'informations sur le VAK au chapitre 2.1.1



Exercice 2

Créer un espace pour être plus créatif et plus conscient de son corps

Pour un échauffement plus spécifique, toujours en binômes, proposez de traverser l'espace en portant son partenaire : d'abord avec une position du corps gainée, ensuite avec une position relâchée, et enfin, de la manière la plus gracieuse possible.

En donnant de telles indications, chaque binôme trouvera sa propre façon créative de bouger.



ÉQUILIBRE

Exercice 1

Partage d'expérience et éducation par les pairs

À l'aide d'une boule et en travaillant par deux, essayez de faire de la recherches créative, de vous tenir par la main, d'explorer différentes façons de vous déplacer et d'expérimenter en toute sécurité.

Rassemblez le groupe, placez les boules en ligne et demandez aux élèves de traverser toutes les boules avec l'aide du reste du groupe. Vous pouvez bloquer ou placer les boules sur des tapis pour rendre l'exercice plus sûr. Vous pouvez ajouter des progressions techniques en fonction du niveau du groupe, par exemple sauter par-dessus la boule (avec de l'aide).



Exercice 2

Utiliser la créativité pour développer la notion de sécurité lors de l'équilibre

Installez différents objets d'équilibre dans l'espace et des anneaux sur le sol. Les élèves peuvent choisir un objet, quelque chose qu'ils peuvent porter d'une main et qui n'est pas pointu (mais qui n'est pas un objet d'équilibre). Vous demandez aux participants de faire différentes actions:

- Dès que la musique commence, essayez d'équilibrer votre objet dans la main droite sans quitter l'anneau
- Essayez de vous déplacer avec l'objet en équilibre, en marchant vers un anneau libre
- Utilisez la couleur des anneaux pour diviser le groupe. Tout le monde se place sur un anneau : Le blanc va au rola bola, le rouge à la boule, le bleu à la corde raide

L'espace est divisé en 3 ateliers : rola bola, corde raide et boule d'équilibre.

Il y a des TÂCHES pour chaque atelier:
- Tiens-toi en équilibre comme tu veux, mais sans utiliser tes pieds
- Discutez avec votre professeur tout en garantissant votre sécurité en équilibre les pieds sur l'accessoire
- Chaque groupe montre ses idées et discute de la façon de les réaliser en toute sécurité

Un grand merci à toutes les personnes qui ont participé aux échanges du LCL pour avoir fourni ces activités. Nous sommes très reconnaissants de vos efforts ! !! Merci d'avoir partagé ! Pour savoir qui a participé aux échanges, suivez ce lien…



3 Expérimenter les styles d'enseignement

Au **chapitre 2.1**, Le rôle de l'enseignant, nous avons évoqué les différents styles d'apprentissage - le modèle VAK.
Ce modèle est utile comme indication du pourcentage de types d'apprenants que vous avez dans un groupe, ou du type d'apprenant que vous êtes personnellement. Il peut également vous indiquer comment animer un cours ou un exercice.
Il est intéressant d'analyser votre enseignement pour voir quels styles d'apprentissage vous utilisez habituellement, de les développer et d'utiliser une multitude de styles afin d'aider tous vos élèves à développer leurs diverses intelligences et à soutenir leurs différentes manières d'apprendre.
Voici un exercice pour les formateurs de cirque, pour mettre cela en pratique :
Lors de votre prochain cours de cirque, choisissez l'un des trois styles ci-dessous et respectez-le pendant tout l'exercice.

VISUEL	KINESTHÉSIQUE	AUDITIF
Sans mots ni sons	**Sans rien montrer**	**Sans contact physique**
Montrer simplement Le formateur fait une démonstration avec le corps ou d'autres accessoires en silence. Sans parler ni toucher	Il guide simplement le corps de l'élève. Le formateur ne parle pas et ne montre pas avec son propre corps Sans parler ni montrer	Il se contente de parler Le formateur ne bouge pas Sans toucher ni montrer les instructions



Essaie de sélectionner un exercice que tu connais, et essaie d'expliquer ce même exercice en utilisant les 3 manières, avec une ou plusieurs techniques de cirque.

VISUEL	KINESTHÉSIQUE	AUDITIF

Quelques exemples proposés par les participants:

Auditif

- Écoutez les consignes, les yeux fermés, puis exécutez la consigne telle que vous l'avez comprise. Faites une vidéo de l'exercice, puis regardez la en groupe. Lorsque nous avons fait cela lors de l'échange, nous avons pu constater que chacun réagissait différemment, bien qu'il ait entendu les mêmes mots. Un exemple intéressant de la façon dont nous percevons les choses par rapport à la réalité!

Visuel

- L'entraîneur fait la démonstration d'une figure aérienne sans explication. Ceci peut être répété autant de fois que nécessaire.

Kinesthétique

- Un élève est sur le trapèze et le formateur lui demande de bouger certaines parties de son corps en les touchant. Comme défi supplémentaire, demandez-lui de fermer les yeux et de trouver un moyen de monter sur le trapèze et de s'asseoir sur la barre.

Au chapitre 2.1.2, nous avons parlé des styles d'enseignement. Certaines personnes réagissent mieux à un style ou à un autre, et pour les aider dans leur processus d'apprentissage, il est important de les combiner.

Par exemple, dans le cours d'équilibre, nous vous avons suggéré d'organiser deux sessions, l'une utilisant des modèles actifs et l'autre des modèles directifs, puis de les analyser avec le groupe. Voyez s'il y a moyen de faire passer l'exercice d'une approche directive à une approche active.

DIRECTIVE	ACTIVE

4 Les compétences clés

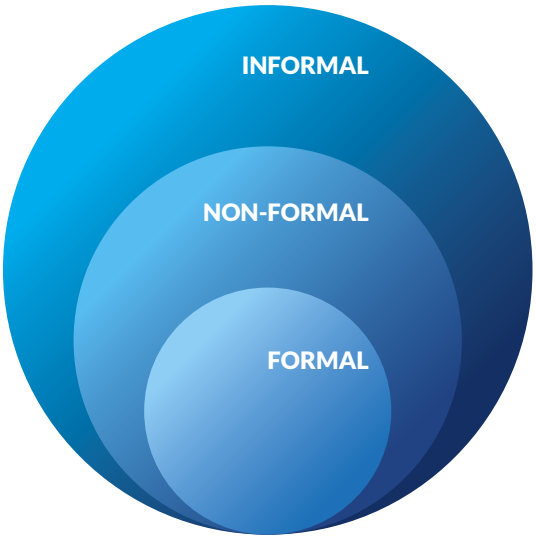
Le Conseil de l'Union européenne a adopté en mai 2018 une recommandation sur les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Cette recommandation identifie huit compétences clés essentielles aux citoyens pour l'épanouissement personnel, un mode de vie sain et durable, l'employabilité, la citoyenneté active et l'intégration sociale.
Elles sont utilisées dans un contexte d'éducation formelle, développées dans le programme scolaire, et également dans l'éducation non formelle, développées dans le cadre d'activités.

Ces 8 compétences sont:

1. La communication dans la **langue maternelle**, c'est-à-dire la capacité à exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, tant à l'oral qu'à l'écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'interagir linguistiquement de manière appropriée et créative dans un large éventail de contextes sociétaux et culturels.
2. La communication en **langue étrangère**, qui implique, outre les principales dimensions de la compétence de communication dans la langue maternelle, la médiation et la compréhension interculturelle. Le niveau de maîtrise dépend de plusieurs facteurs et de la capacité à écouter, parler, lire et écrire.
3. **La compétence mathématique et les compétences de base en science et technologie.** La compétence mathématique est la capacité à développer et appliquer une réflexion mathématique afin de résoudre une série de problèmes dans des situations quotidiennes, l'accent étant mis sur le processus, l'activité et le savoir. Les compétences de base en sciences et technologies font référence à la maîtrise, l'utilisation et l'application de connaissances et de méthodologies qui expliquent le monde naturel. Elles impliquent une compréhension des changements causés par l'activité humaine et de la responsabilité de chaque individu en tant que citoyen.
4. **La compétence numérique** implique l'utilisation confiante et essentielle des technologies de la société de l'information (TSI) et donc des compétences de base en technologies de l'information et de la communication (ICT).
5. **Apprendre à apprendre** est lié à l'apprentissage, à la capacité de poursuivre et d'organiser son propre apprentissage, individuellement ou en groupe, en fonction de ses propres besoins, et à la conscience des méthodes et des possibilités.
6. **Les compétences sociales et civiques.** La compétence sociale fait référence à la compétence personnelle, interpersonnelle et interculturelle et à toutes les formes de comportement qui permettent aux individus de participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle est liée au bien-être personnel et social. Une compréhension des codes de conduite et des coutumes des différents environnements dans lesquels les individus évoluent est essentielle. La compétence civique, et en particulier la connaissance des concepts et structures sociaux et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), permet aux individus de s'engager dans une participation active et démocratique, nécessaire à ceux qui créent ou contribuent à une activité sociale ou commerciale. Cela devrait inclure une conscience des valeurs éthiques et l'encouragement d'une bonne gestion.
7. **L'esprit d'initiative et d'entreprise** est la capacité de transformer des idées en actions. Il implique la créativité, l'innovation et la prise de risques, ainsi que la capacité de planifier et de gérer des projets afin d'atteindre des objectifs. L'individu est conscient du contexte de son travail et est capable de saisir les opportunités qui se présentent. Cela constitue le fondement de l'acquisition de compétences et de connaissances plus spécifiques.
8. **La sensibilisation et l'expression culturelles**, ce qui implique l'appréciation de l'importance de la création d'idées, d'expériences et d'émotions dans un éventail de médias tels que la musique, la littérature et les arts visuels et du spectacle.

Ces compétences clés sont toutes interdépendantes, et l'accent est mis sur les **principes qui guident les enseignants**: Pensée critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments.

Nous exerçons toutes ces compétences dans le cadre du programme Circus-Lifelong, centré sur l'apprenant et à un niveau européen. Nous pouvons considérer ces compétences comme un moyen de relier l'éducation formelle et non formelle, et de développer l'apprentissage interdisciplinaire. La pédagogie du cirque englobe de nombreuses valeurs et objectifs que l'on retrouve dans l'éducation. La pédagogie du cirque peut être considérée comme un outil puissant pour transformer les styles d'enseignement.



Informel
L'apprentissage informel est un apprentissage qui se produit dans la vie quotidienne, dans la famille, au travail, dans les communautés et à travers les intérêts et les activités des individus.

Non formel
L'apprentissage non formel est un apprentissage qui a été acquis en plus ou en remplacement de l'apprentissage formel. Dans certains cas, il est également structuré selon des modalités d'enseignement et de formation, mais plus souples. Elle se déroule généralement dans des contextes communautaires, sur le lieu de travail et par le biais des activités des organisations de la société civile.

Formel
L'apprentissage formel se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation, est reconnu par les autorités nationales compétentes et débouche sur des diplômes et des qualifications. L'apprentissage formel est structuré en fonction d'organisations éducatives tels que les programmes, les qualifications et les exigences d'enseignement et

La pédagogie du cirque peut être un processus d'apprentissage tout au long de la vie, développant des compétences clés à la fois dans sa pratique et ayant un impact sur d'autres domaines éducatifs. La pédagogie du cirque mérite d'être reconnue par les institutions éducatives et gouvernementales comme un outil puissant d'intervention dans l'éducation. L'éducation artistique mérite d'être reconnue aux côtés de l'éducation traditionnelle pour le soutien qu'elle peut apporter aux enfants et aux jeunes dans leur développement éducatif et social. Et elle devrait pouvoir demander et recevoir un financement adéquat pour s'épanouir.



Pour explorer les compétences, voici ce que nous proposons.
Discutez des compétences avec votre groupe, et en petits groupes ou en binômes. Demandez-leur de créer une activité (en utilisant la jonglerie, ou une autre technique de cirque) en choisissant 2 compétences clés. L'activité peut être un jeu d'exercice ou une progression technique qui aide à développer la compétence. Demandez-leur de l'écrire, puis de la réaliser avec le groupe. Le groupe doit deviner quelles compétences ont été choisies.

Compétence

.....

.....

Description

.....

.....

Technique de cirque

.....

.....

.....

Voici un exemple provenant des participants à l'échange:

Compétence *Sensibilisation culturelle (8) et langue étrangère (2).*

.....

.....

Description

En utilisant une balle, pouvez-vous écrire le mot « Merci » dans votre langue ? Exercez-vous, montrez-le à quelqu'un d'autre, puis copiez son « merci ». Présentez un élément de votre culture : une chanson, une danse ou un poème. Une personne danse/chante/récite pendant que l'autre jongle.

.....

.....

Technique de cirque

Jonglerie

5 Groupes de travail

Les échanges étant basés sur l'apprentissage par l'expérience, nous voulions travailler avec le groupe et utiliser son expertise, pour explorer tout le monde du LCL et du cirque.
En passant de la théorie à la pratique, nous voulions relier les principes au développement pédagogique pour améliorer les compétences en cirque, et laisser le groupe ressentir, créer et décider de comment le LCL peut être intégré aux cours de cirque.
Divisé en groupes de travail, chaque groupe a créé une « bande-annonce », un court-métrage, à présenter aux autres groupes. Il y avait 4 groupes au total.
La tâche à filmer était la préparation d'un cours de 30 minutes, en étant capable de planifier et de diriger ensemble, avec un lien vers l'un des 5 points de la liste.

Grâce à ce groupe de travail, nous avons produit beaucoup de contenu de qualité, dont une partie apparaît dans ce toolkit.
Vous pouvez voir les bandes-annonces sur le **site web de LCL**.

Après la présentation de chaque bande-annonce, nous avons animé une discussion avec des questions pour les animateurs et les participants. Pour s'assurer que tout le monde ait la possibilité de s'exprimer, chaque personne a reçu 3 balles de jonglage, dont une était déposée à chaque fois qu'elle prenait la parole. Ils pouvaient également offrir leur balle/leur droit à la parole à une autre personne.



Voici quelques extraits des discussions après la « bande-annonce » :

ANIMATEURS

Nous leur avons demandé comment ils avaient planifié leur séance:

> “Nous avons commencé par une question - Qu'est-ce que les participants aimeraient trouver dans la séance ? - Nous avons formé deux groupes - un mouvement et un jonglage / en suivant nos propres objectifs. Tout était vraiment court - juste pour avoir une impression - c'était juste une bande-annonce.”

> “Nous voulions que les participants découvrent eux-mêmes le danger que peuvent représenter les accessoires. Il ne s'agissait pas de leur apprendre des techniques mais de leur faire prendre conscience de leur propre sécurité. Ils pourront l'utiliser dans un contexte différent.”

> “L'idée n'est pas de développer l'habileté, le mouvement (contenu) mais les compétences qui aideront un élève à maîtriser ces techniques.”

> “Le contenu, c'est tout ce qui est dans la classe. La fonction - à quoi cela sert-il?”

> “Nous avions essayé de changer de rôle d'enseignant en fonction du moment et de la confiance en notre personnage, en essayant d'être nous-mêmes tout en étant conscients de ces rôles.”

> “Nous avons essayé d'intégrer de nombreuses méthodes d'apprentissage. Nous sommes parvenus à la conclusion que nous ne nous concentrerons pas spécifiquement sur elles, elles découleront naturellement du processus.”

PARTICIPANTS

Nous leur avons demandé ce qu'ils ont ressenti et observé.

"Mon seuil de frustration pour le jonglage est assez bas, donc en général je ne veux pas imposer ce fardeau à qui que ce soit. Je me suis rendu compte que prendre la responsabilité d'apprendre quelque chose que l'on n'aime pas vraiment est très difficile."

"Je trouve que c'est une chose capitale dans l'équilibre du pouvoir - jusqu'où dois-je encadrer l'activité pour que les corps et les esprits aillent explorer. Si vous n'en dites pas assez, les gens continuent à discuter de ce qu'ils vont faire. Quelle quantité d'instructions, quel encadrement, quelle liberté dois-je donner?"

"J'apprécie la façon dont on a utilisé le groupe, les compétences et l'apprentissage par les pairs dans la gestion des risques. C'est inhabituel de procéder ainsi. Nous avons tendance à penser que si nous rendons les choses plus ouvertes, il y a plus de risques."

"J'ai senti qu'un style d'enseignement plus directif a créé un environnement sûr pour que j'apprenne, en tant que vrai débutant dans l'acrobatie aérienne."

Il existe de nombreuses occasions d'utiliser des méthodes d'enseignement directives ou actives, pour satisfaire tous les élèves. Certains élèves se développent d'une manière active et d'autres ont besoin d'une approche directive ; il est bon d'avoir une combinaison des deux en fonction des circonstances.
En conclusion... utilisez la recette que vous aimez le plus, essayez de mélanger tous les ingrédients et utilisez le LCL au cirque au moment qui vous semble le plus approprié.

Les retours de l'échange ont été très positifs de la part de tous les participants, et ils ont écrit des mots sympas, tels que:

"L'expérience du LCL a amélioré notre façon d'enseigner, avec de nouvelles perspectives pour voir l'enseignant, se responsabiliser, utiliser des modèles pédagogiques en corrélation avec la pratique, et voir différentes façons de mener un cours de cirque. Beaucoup d'inspiration et de liberté avec le cadre."



Nous avons beaucoup joué, nous nous sommes beaucoup amusés, nous avons eu beaucoup de discussions et de découvertes. Et nous avons réalisé que les méthodologies LCL peuvent aider les élèves à être les acteurs de leur propre apprentissage.

L'enseignement du cirque n'est pas très éloigné du LCL, il y est déjà intégré et utilisé de manière consciente ou inconsciente.

Tout au long du projet, nous avons eu l'occasion de l'approfondir, de remettre en question notre façon de gérer et d'enseigner le cirque, de considérer le bien-être de nos élèves et de nous concentrer sur la façon dont nous pouvons les motiver, les soutenir et leur donner les moyens de prendre conscience de ce qu'ils peuvent devenir et de la valeur qu'ils possèdent déjà.

MERCI,
THANK YOU,
GRAZIE,
GRACIAS,
DANKE,
DZIĘKI,
KIITOS,
AITÄH,
BEDANKT,
HVALA...



PARTIE 5
REFERENCES



Dans les pages suivantes, vous trouverez une bibliographie et une sitographie qui ont nourri l'ensemble du travail de recherche et qui peuvent vous être utiles pour approfondir ces sujets et étudier plus en détail ce qui vous a le plus intéressé.

Bibliographie

- Bethel
  Audio-Visual Methods in Teaching
  Maine NTL institute, 1960

- Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam
  Working Inside the Black Box:
  Assessment for Learning
  in the Classroom
  2004

- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B.
  Taxonomy of educational objectives:
  The classification of educational goals
  1956

- Brau-Antony and Cleuziou
  L'évaluation en EPS
  2005

- Caillois, R.
  Man, play and games
  1961

- Cedefop
  Vocational pedagogies and benefits for learners:
  practices and challenges in Europe
  Luxembourg: Publications Office of the European Union
  2015

- Cirque du Soleil
  Participant Handbook, part 2
  Cirque du Monde Training
  2014

- Desanghere Steven
  Look at me!
  2016

- Dewey John
  The child and the Curriculum
  1902

- Duckworth Angela
  Grit:
  The Power of Passion and Perseverance
  2016

- Dweck Carol
  The Perils and Promises of Praise
  in Educational Leadership
  October 2007 (Vol. 65, #2, p. 34-39)
  full article available at ascd.org

- Dweck Carol
  Mindset:
  The New Psychology of Success
  2006

- Freire Paulo
  Pedagogy of autonomy
  1996

- Freire Paulo
  Pedagogy of the Oppressed
  1993

- Hersey Paul and Blanchard Ken
  Life cycle theory of leadership
  1969

- Liesbeth KJ Baartman, Elly De Bruijn
  Integrating knowledge,
  skills and attitudes:
  Conceptualising learning processes
  towards vocational competence
  2011
  Elsevier

- Mougenot Lucie
  L'evaluation scolaire en question:
  de l'activite des enseignants aux conduites des eleves:
  impact des evaluations proposees et des modalites de groupement sur les conduites des eleves du secondaire en education physique et sportive
  Universite Rene Descartes
  Paris V, 2013
  tel.archives-ouvertes.fr/tel-00919415

- O'Hara Maureen
  Person-Centered Approach as Conscientizacao:
  The Works of Carl Rogers and Paulo Freire
  First Published January 1 1989
  Research Article
  doi.org/10.1177/0022167889291002

- Piaget, Jean
  The construction of reality in the child
  1954

- Rogers Carl
  Freedom to learn
  1969

- Sawyer, R. K.
  A call to action:
  The challenges of creative teaching and learning
  2011

- Vygotsky, L. S.
  Mind in society:
  the development of higher psychological processes
  1978

- Vygotsky, Lev.
  Interaction between Learning and Development
  1997

- Winnicott, D. W.
  Playing and Reality
  1971

Sitographie

- ageofmontessori.org/developmentally-appropriate-and-following-the-child
  Maria Montessori Pedagogy

- mereworth.kent.sch.uk/wp-content/uploads/2015/04/growth_mindsets_dweck-praise-effort.pdf
  Research by C. Dweck

- mindsetscholarsnetwork.org
  Student experience research network, formerly known as mindset scholars network

- trawcoe.com/non-formal-education-vs-formal-and-informal-education
  Formal and non-formal education

- pdfs.semanticscholar.org/d46e/e11e679495fc3881ba3965252a2aba61e8f3.pdf
  Constructivism & student-centered learning

- pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/glossary
  Glossary of Youth, by Council of Europe

- academia.edu/36748007/PAULO_FREIRE_PEDAGOGIA_DELL-AUTONOMIA
  P. Freire Pedagogy

- eyco.org/nuovo/wp-content/uploads/2016/03/Look-at-me_web.pdf
  “Look at me”, Steven Desanghere booklet

- mindsetkit.org/topics/about-growth-mindset/what-is-growth-mindset
  Growth and fixed mindset by C. Dweck

- tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2019.1625306
  Research on praise, by C. Dweck

- youtube.com/watch?v=J-swZaKN2Ic
  The Power of Yet, C. Dweck

- youtube.com/watch?v=NWv1VdDeoRY
  A Study on Praise and Mind- sets, C. Dweck

PARTIE 6
REMERCIEMENTS

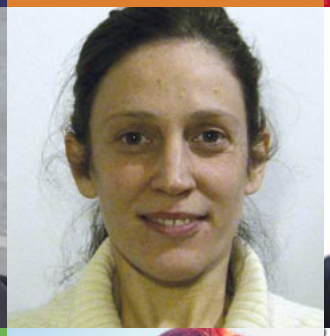
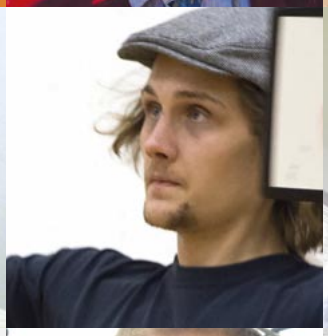
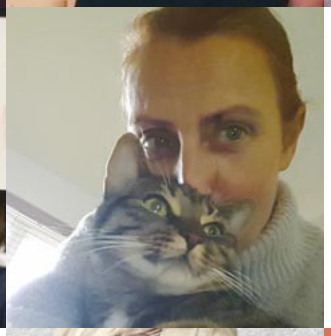










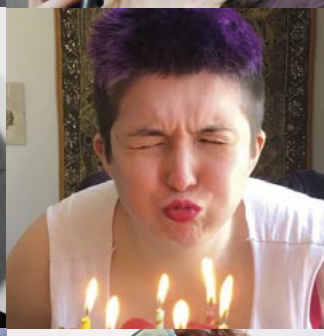












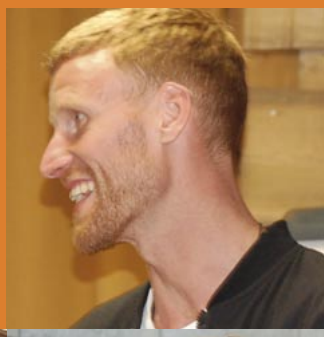






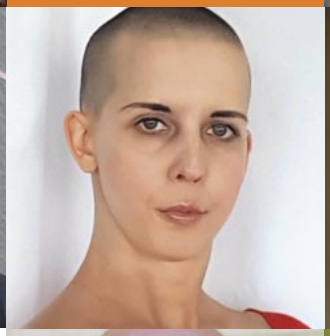
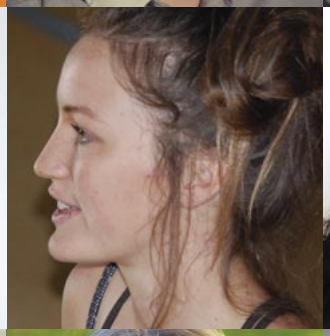
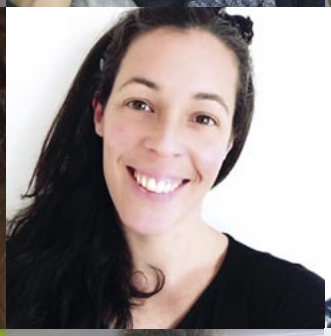


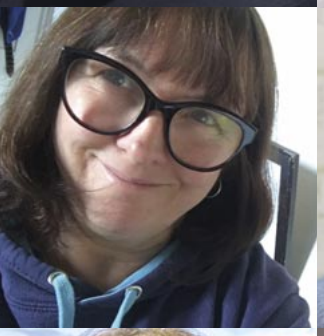
Le contenu de ce manuel est issu d'un travail collectif qui a impliqué de nombreuses personnes durant les deux années du projet LCL. Nous tenons à les remercier tous pour leurs contributions et nous incluons ici une liste complète et une galerie de portraits des formateurs experts, du personnel de direction et des participants qui ont pris part au processus.
Cette rubrique comprend une présentation des partenaires et contributeurs majeurs qui ont soutenu, animé et coordonné le projet LCL, une liste des participants et de courtes biographies dédiées à l'équipe pédagogique de formateurs experts qui ont constamment mené le processus jusqu'à ses dernières étapes et rédigé ce Manuel LCL.

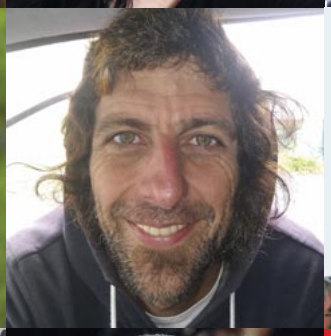













BAG Zirkuspädagogik (DEU)

bag-zirkus.de zirkus-vielfalt.de

Le BAG Zirkuspädagogik e.V. est l'association des groupes de cirque pour enfants et jeunes, des associations régionales de cirque pour jeunes, des établissements d'enseignement supérieur du cirque et des professeurs de cirque. Il représente les intérêts des enfants et des jeunes et met en réseau les institutions de cirque pour les jeunes dans le cadre de l'éducation culturelle en Allemagne. Les offres de cirque touchent plus d'un million d'enfants et de jeunes chaque année. Ils vont des arts du mouvement tels que l'acrobatie, la jonglerie et l'équilibre aux formes d'expression théâtrales, à la danse, à la musique et aux formes modernes de mouvement. Le but de la statue est d'améliorer le travail des écoles de cirque et des professeurs de cirque. Par conséquent, le BAG a développé des normes de formation des professeurs de cirque et des jeunes formateurs de cirque. Depuis 2018, BAG Zirkuspädagogik e.V. a été l'un des 24 partenaires du programme du ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche dans le programme "Alliances pour l'éducation". La tâche en tant que soutien est de transmettre les fonds fédéraux aux projets de cirque locaux et ainsi de permettre des projets d'éducation au cirque à l'échelle nationale.

Circuscentrum (BEL)

circuscentrum.be

Le Centre flamand des arts du cirque est la plaque tournante du cirque en Flandre. Il contribue à tous égards au développement et à la qualité des arts du cirque flamands. Le Circuscentrum est à la fois un centre de ressources et un point d'ancrage pour tous les arts du cirque en Flandre.
Artistes de cirque - amateurs ou professionnels, grand public et organisateurs de différents secteurs peuvent faire appel au Circuscentrum. Il a pour objectif le développement de projets circassiens et l'essor de la culture des arts du cirque auprès du grand public. Le domaine du cirque pour jeunes constitue une base importante du paysage circassien en Flandre. Le Circuscentrum soutient un réseau de 18 membres écoles de cirque. L'un des principaux objectifs est d'initier des formations et des échanges pour l'amélioration de la qualité. Parmi les autres mesures de soutien : création d'opportunités de jeu pour les écoles de cirque pour les jeunes, service de prêt de matériel de cirque, soutien à l'organisation et au développement (comptabilité, information sur la législation, soutien financier, etc.).

Circuspunt

Ex Circomundo
(NLD)

circuspunt.nl

Circuspunt a été fondée en 2019 pour être l'organisation nationale néerlandaise du cirque. Lors de sa création, la structure a regroupé les branches des cirques itinérants, des écoles de cirque pour les des jeunes et du cirque de création. En tant qu'institution nationale, elle soutient et encourage le développement global du secteur et représente les intérêts du cirque auprès des partenaires. Circuspunt offre une plate-forme qui unit et connecte les créateurs, les entreprises, les festivals, les théâtres, les écoles – professionnelles et amateurs, les artistes et les studios de cirque. Il existe plusieurs groupes d'expertise qui abordent des aspects spécifiques du secteur, tels que le développement des talents, les écoles de cirque pour les jeunes, le cirque itinérant et les artistes et créateurs. Le groupe d'expertise pour les écoles de cirque pour les jeunes se concentre sur le développement de l'éducation et la relation avec le reste du domaine du cirque.



Circus Works
(GBR)

circusworks.org

CircusWorks vise à créer un secteur des écoles de cirque pour la jeunessse plus fort et plus connecté et est composé de représentants d'écoles de cirque du Royaume-Uni. Depuis 2011, nous créons des festivals, des conférences et des rencontres pour développer l'avenir des écoles de cirque pour la jeunesse. Nous mettons en place les conditions d'échange de formation et de bonnes pratiques pour les jeunes et les praticiens à l'échelle nationale, et sommes l'organisme représentant le Royaume-Uni pour European Youth Circus et sommes membre d'EYCO.

Eesti Kaasaegse Tsirkuse Arenduskeskus
(EST)

tsirkusekeskus.ee

Eesti Kaasaegse Tsirkuse Arenduskeskus, Centre estonien de développement du cirque contemporain (ONG), a été fondé le 12 septembre 2014. Le centre de cirque estonien vise à promouvoir et à soutenir la mission de l'excellence du cirque moderne ainsi qu'un haut niveau de reconnaissance dans le pays et à l'étranger. Les 12 membres sont des artistes de cirque individuels ainsi que des écoles de cirque et des syndicats liés au cirque. Le centre de cirque promeut l'art du cirque en Estonie de diverses manières, de la base aux performances artistiques. Le plus grand événement organisé dans le cadre de l'EKTA est le Showcase for Baltic Professional Circus EPICIRQ.

FEECSE
Federacion Española de Escuelas de Circo Socio Educativo
(ESP)

feecse.es

La FEECSE est la fédération des projets de formation sur l'initiation au cirque et le cirque social. Il est formé d'écoles, d'associations culturelles et de projets éducatifs. La FEECSE a été créée en 2013 pour créer un réseau national de rencontre et d'échange pédagogique entre les écoles de cirque et la mise en place de nouveaux projets communs. Les membres de la Fédération sont des formateurs de cirque, des interprètes, des éducateurs, avec plusieurs années d'expérience dans le domaine de l'enseignement du cirque. Actuellement, la FEECSE rassemble 36 projets de cirque de toute l'Espagne : écoles de cirque préparatoires, projets d'intégration sociale qui utilisent le cirque comme outil pédagogique, associations travaillant avec des personnes extraordinaires et projets de cirque amateur pour enfants et jeunes.

FFEC

Fédération Française des Ecoles de Cirque
(FRA)
ffec.asso.fr

La Fédération Française des Ecoles de Cirque (FFEC) est un réseau d'écoles de cirque. Elle a été fondée en 1988 et compte actuellement 151 membres répartis dans toute la France. L'organisme travaille en collaboration avec des partenaires variés (administrations publiques, professionnels de la culture, écoles de cirque…) afin de proposer une formation circassienne de qualité. La FFEC fonde sa qualité sur le précepte fondateur « le cirque est un art qui s'enseigne dans le respect de soi et des autres ». Il s'agit, pour la Fédération, d'obtenir des garanties dans le domaine de la santé, de la sécurité, de la pédagogie, de la formation, du fonctionnement administratif, des conditions d'exercice (lieu, matériels, etc.) et du lien avec la dimension artistique. Par ailleurs, la Fédération participe également activement à la structuration des diplômes d'enseignants en arts du cirque (d'abord un diplôme interne, car il n'y avait pas de diplôme national, et dans un deuxième temps la Fédération s'est jointe à la création de deux diplômes nationaux).

FYCA

Finnish Youth Circus Association
(FIN)
snsl.fi

FYCA, organisation nationale des écoles de cirque pour jeunes en Finlande, fondée en 1991, promeut les activités de cirque pour jeunes amateurs et vise à fournir de meilleures installations aux écoles de cirque, aux pratiquants amateurs et aux professeurs de cirque. L'association rassemble des amateurs et des professionnels et propose des activités circassiennes pour les enfants et les jeunes. Pour mener à bien sa mission, FYCA forme également des formateurs, organise des événements, des cours et des ateliers pédagogiques et produit du matériel pédagogique. Un festival de cirque pour les jeunes est organisé tous les deux ans et sert à la fois de lieu de rencontre, de formation et de spectacle. Au cours des dernières années, les principaux objectifs ont été la formation des professeurs de cirque ainsi que l'amélioration de l'accessibilité à la pratique du cirque. FYCA fait également partie des réseaux internationaux en tant que membre fondateur d'EYCO et du Baltic-Nordic Circus Network.

Sieć Pedagogiki Cyrku

Polish Youth Circus Network
(POL)
pedagogikacyrku.pl

Sieć Pedagogiki Cyrku (SPC ou Polish Youth Circus Network) est une organisation nationale fondée en 2019 à la suite d'un processus de trois ans de consolidation d'ONG polonaises et d'individus engagés dans la pédagogie du cirque. Actuellement, l'organisation compte parmi ses membres 6 ONG et 20 individus et son objectif est de reconnaître et de répondre aux besoins des éducateurs qui mettent en œuvre les méthodes de pédagogie du cirque dans l'environnement de l'éducation formelle, informelle et non formelle. Selon le projet de SPC, la pédagogie du cirque est davantage axée sur le potentiel de développement et thérapeutique des arts du cirque que sur l'effet artistique. Les activités menées sous l'égide servent les objectifs d'intégration interculturelle et intergénérationnelle, de prévention de l'exclusion sociale et de développement psychomoteur de personnes d'âges, de sexes, d'ethnies et de milieux économiques variés. Afin de se tenir au courant des normes européennes et de cultiver les valeurs de la coopération interculturelle, la CPS est un membre actif d'EYCO.

Equipes de direction et Formateurs experts

DEU
Wolfgang Pruisken, Tobias Lippek, Juergen Lippek, Sonni Ossapofsky

BEL
Peter Smets, Steven Desanghere, Mieke Gielen

NLD
Soesja Pijlman, Marjolein Wagter

GBR
Lynn Carroll, Leah Carroll, Pete Duncan

EST
Terje Bernadt

ESP
Joanna Wojciechowska, Ohiane Uranga Pascual, Andrea Martinez Calzado

FRA
Alain Taillard, Leïla Medejel, Raphaël Vigier

FIN
Katja Timlin, Evianna Lehtipuu,

POL
Ana Cukrowska

ITA
Adolfo Rossomando, Tommaso Negri

SVN
Kristina Debenjak

Giocolieri e Dintorni

Progetto Circosfera
(ITA)
circosfera.it

ASD Giocolieri e Dintorni, fondée en 2002, travaille comme une association nationale pour la promotion du cirque contemporain, du cirque pour les jeunes (programme CircoSfera) et du cirque social (programme AltroCirco) en Italie. Parallèlement à la publication et à la distribution du magazine trimestriel Juggling, elle s'est attachée à promouvoir le cirque pour les jeunes en obtenant la reconnaissance institutionnelle du ministère italien de la Culture ; à imprimer et distribuer des publications traitant spécifiquement du cirque pour les jeunes ; à organiser des stages de niveau débutant pour les jeunes professeurs de cirque ; à organiser des rencontres nationales annuelles pour les jeunes professeurs de cirque ; à mettre en réseau des écoles nationales de cirque pour les jeunes et d'enseignants ; à organiser de la formation continue pour jeunes professeurs de cirque depuis 2006 ; à participer à des dizaines d'échanges européens ; à représenter le secteur pour l'Italie à NICE et EYCO.

Cirkokrog

Slovensko zdruzenje za cirkusko pedagogik
(SVN)
cirkokrog.com

L'association CirkoKrog est un groupe d'éducateurs de cirque qui ont développé le cirque comme moyen de travailler avec les gens depuis de nombreuses années. CirkoKrog a commencé lorsque les étudiants en pédagogie sociale se sont familiarisés avec le cirque pour les jeunes, qui est reconnu en Europe depuis de nombreuses années comme un moyen efficace de travailler avec ce public. Après plusieurs années de recherche, ils ont fondé en 2005 le Slovensko združenje za cirkuško pedagogiko cirkokrog. Au sein de l'association, nous développons la pédagogie du cirque comme forme de travail pédagogique et d'éducation non formelle des enfants, des jeunes et des adultes. Au fil des ans, la famille CirkoKrog a été rejointe et renforcée par diverses personnes - jongleurs, acrobates et artistes de Slovénie et d'autres pays. Le lien était, et est toujours, un développement commun des compétences de cirque et le développement de l'utilisation du cirque comme moyen de travail avec les gens.

EYCO

European Youth Circus Organisation

eyco.org

La création d'EYCO remonte à 1999 lorsqu'un petit groupe de personnes réfléchit à la nécessité de créer une Union Européenne du Cirque. En 2005, ce groupe informel a organisé le tout premier séminaire du Network of International Circus Exchange (N.I.C.E.). L'idée était de réunir des écoles de cirque et des fédérations nationales pour entamer des discussions sur la création d'une organisation formelle. Au cours des séminaires N.I.C.E suivants, les idées ont commencé à devenir réalité et des plans ont commencé à se former. Ces plans ont abouti à la création d'un premier groupe de travail chargé de former une « confédération de fédérations ». Le concept de construction d'une organisation formelle a été proposé au séminaire N.I.C.E. à Amsterdam (2009). Peu de temps après, l'European Youth Circus Organisation (EYCO), une organisation non gouvernementale à but non lucratif, a été fondée. Les statuts formels ont été enregistrés à Paris et signés à Londres le 9 novembre 2009. Le bureau d'EYCO a alors été enregistré à l'adresse de la Fédération nationale française (FFEC).

Les réunions NICE étaient basées sur l'ouverture, le partage et l'échange de pratiques, offrant un lieu où tout le monde pouvait avoir l'opportunité de se joindre, d'explorer et d'exploiter les avantages d'avoir une telle plateforme. Ceci est donc devenu le premier objectif d'EYCO. En 2009, EYCO établit une Déclaration sur le Cirque pour la Jeunesse : « Le cirque est une forme d'art multidisciplinaire et multiculturelle et un moyen d'apprentissage non formel basé sur et enseignant le respect de soi et des autres. Les mots clés sont solidarité, égalité, citoyenneté sociale, diversité et créativité. EYCO soutient l'idéal selon lequel le cirque est pour tous et est un outil facile et accessible pour le développement créatif, personnel et social.

Les objectifs d'EYCO sont de:

- soutenir les organisations nationales utilisant le cirque comme outil de développement personnel, créatif, artistique et social
- soutenir l'amélioration de la qualité et le développement structurel
- rendre l'information accessible à ceux qui travaillent sur le terrain et avec les institutions de tutelle
- travailler en réseau avec des partenaires directs ou de champs d'activité connexes
- promouvoir les écoles de cirque pour les jeunes auprès du grand public
- stimuler le dialogue interculturel
- stimuler la recherche et faciliter la publication de faits et de chiffres
- stimuler la reconnaissance du cirque en tant que forme d'art dans tous les pays européens
- assurer la fonction de plate-forme représentative européenne

Après la création d'EYCO, les écoles de cirque pour la jeunesse de plusieurs autres pays européens ont décidé de former leurs propres fédérations nationales, puis de postuler pour devenir membres d'EYCO. Ces fédérations nationales peuvent être très différentes en taille et en mode de fonctionnement. Cette diversité est devenue l'un des principaux atouts d'EYCO pour favoriser l'apprentissage continu et le partage d'expériences. EYCO soutient les membres de la communauté européenne des écoles de cirque pour les jeunes, représentant plus d'un demi-million de jeunes praticiens du cirque, plus de 2000 enseignants et environ 200 écoles de cirque et centres de cirque.

EYCO compte actuellement 13 membres:

1. **BAG Zirkuspädagogik**
   (Germany)
   bag-zirkus.de
2. **Cirkokrog**
   Slovensko zdruzenje za cirkusko pedagogik
   (Slovenia)
   cirkokrog.com
3. **Circuscentrum**
   (Belgium, Flemish part)
   circuscentrum.be
4. **Circuspunt**
   (The Netherlands)
   circuspunt.nl
5. **Circus Works**
   UK Youth Circus Network
   (Great Britain)
   circusworks.org
6. **DUBAL**
   (Denmark)
   dubal.dk
7. **Eesti Kaasaegse Tsirkuse Arenduskeskus**
   (Estonia)
   tsirkusekeskus.ee
8. **FFEC**
   Fédération Française des Ecoles de cirque
   (France)
   ffec.asso.fr
9. **FEECSE**
   Federacion Española de Escuelas de Circo Socio Educativo
   (Spain)
   feecse.es
10. **FYCA**
    Finnish Youth Circus Association
    (Finland)
    snsl.fi
11. **Foundation Miasto Projekt**
    (Poland)
    carnival.com.pl
12. **Giocolieri e Dintorni**
    Circosfera programme
    (Italy)
    circosfera.it
13. **ÖBVZ**
    Österreichischer BundesVerband für Zirkuspädagogik
    (Austria)
    zirkusnetzwerk.at

EACEA

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
Erasmus+ programme
eacea.ec.europa.eu

Erasmus+ est le programme de l'UE visant à soutenir l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport en Europe. Il a offert une expérience qui a changé la vie de plus de 10 millions de participants au cours des 30 dernières années et continuera d'offrir des opportunités à une grande variété d'individus et d'organisations pour le prochain cycle de vie de sept ans (2021-2027). L'objectif d'Erasmus+ est de soutenir le développement éducatif, professionnel et personnel des personnes dans les domaines de l'éducation, de la formation, de la jeunesse et du sport, de contribuer à une croissance durable, à des emplois de qualité et à la cohésion sociale, de stimuler l'innovation et de renforcer l'identité européenne et la citoyenneté active.
Au cours de la période 2021-2027, Erasmus+ continuera de s'appuyer sur sa vaste et fructueuse expérience en se concentrant sur trois priorités horizontales : l'inclusion et la diversité, la transformation numérique, la durabilité environnementale.

En particulier, le programme soutiendra

1. Le développement scolaire et excellence d'enseignement;
2. Le processus de Copenhague sur l'enseignement et la formation professionnels;
3. L'agenda renouvelé de l'UE pour l'enseignement supérieur et le processus de Bologne;
4. L'agenda renouvelé de l'UE pour l'éducation et la formation des adultes;
5. La stratégie renouvelée de l'UE pour la jeunesse; et
6. Le plan de travail de l'UE pour le sport.

Les problèmes spécifiques abordés par le programme comprennent:

- Encourager les jeunes à participer à la démocratie européenne
- Promouvoir l'apprentissage des adultes, en particulier pour les nouvelles compétences et les compétences requises par le marché du travail
- Contribuer à réduire le chômage, en particulier chez les jeunes
- Soutenir l'innovation, la coopération et la réforme
- Réduire le décrochage scolaire
- Promouvoir la coopération et la mobilité avec les pays partenaires de l'UE
- Développer la dimension européenne du sport, en particulier du sport de masse

Erasmus+ offre des opportunités pour:

- Les personnes qui passent une période de mobilité à l'étranger et reçoivent une formation linguistique,
- Des organisations pour collaborer à des partenariats de projets dans les domaines de la formation académique et professionnelle, des écoles, de la formation des adultes, de la jeunesse et des événements sportifs européens.

Erasmus+ soutient également l'enseignement, la recherche, la mise en réseau et le débat politique sur des sujets européens.
Erasmus+ comprend une forte dimension internationale : coopération avec les pays partenaires notamment dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la jeunesse, à travers des partenariats institutionnels, la coopération des jeunes et la mobilité dans le monde.

Auteurs et Contributeurs



Tommaso
Negri
Rédacteur en chef

Déboussolé par une licence de philosophie, il se vide la tête dans la formation pédagogique à l'Ecole de Cirque de Bruxelles. Il enseigne le cirque dans le monde entier, défenseur du pouvoir transformateur du cirque, également en tant que formateur pour les formateurs du Cirque du Soleil. De retour en Italie, il commence à travailler avec Giocolieri & Dintorni, en tant que formateur pédagogique dans le programme Circosfera, et il développe le «FiX», le programme italien de formation au cirque social. Il a déjà collaboré avec EYCO en tant que coordinateur pédagogique de la formation CATE. Aujourd'hui, il jongle entre la direction d'AltroCirco, programme de développement et de mise en réseau du cirque social en Italie, et la gestion de son école de cirque à Sienne "Badabam".



Andrea
Martínez Calzado
Rédactrice

Lorsqu'elle découvre le monde du cirque à l'âge de 19 ans, une grande révolution se produit. Elle découvre un outil d'intervention sociale et un mode de vie. D'abord en tant qu'animatrice socioculturelle, après avoir étudié dans différentes écoles de cirque, également en tant qu'artiste de cirque et musicienne, elle se concentre maintenant comme formatrice de cirque et directrice artistique, formatrice pour les formateurs et les projets de cirque social. Gérante coordinatrice de Circ Menut et Encirca't, une école de cirque près de Barcelone. Elle contribue au réseau en participant à l'APCC – à la commission de formation (Organisation professionnelle du cirque catalan), à La Central del Circ, avec la fédération espagnole, FEECSE, coordonnant la formation nationale des formateurs, et à EYCO dans l'équipe pédagogique. Elle est curieuse, active, critique, passionnée... Parfois moins, parfois plus. Toujours en croyant et en développant le pouvoir du cirque



Steven
Desanghere
Contributeur

Il y a vingt ans, Steven Desanghere a été mordu par le virus du cirque et depuis lors, il a enseigné au cours de centaines d'ateliers, animé de nombreux programmes sociaux, travaillé avec divers « groupes cibles spécifiques », lancé le projet de cirque de quartier chez Circusplaneet vzw, à Gand, en Belgique. Intéressé par l'art de travailler avec des groupes, il a beaucoup travaillé autour d'initiatives de cirque communautaires et a écrit un livret à ce sujet : Regarde-moi ! (Look at me !) Ces dernières années, il facilite les projets EYCO et donne de nombreuses formations pour les formateurs de cirque, dans toute l'Europe. Il aime jongler, lire, jouer, découvrir.

Remerciements particuliers à

Peter Duncan, **Mieke** Gielen, **Tobias** and **Jürgen** Lippek

Pour leur soutien et leur apport théorique

Participants

Ier ECHANGE – ALLEMAGNE

Gschwend 13-17 septembre 2019
Circus Pimparello / Circartive

FRANÇOIS GUILLON
FFEC/La Cité du cirque
DRIES DUMOTIER
Circuscentrum / circusplaneet
WIBBE POMPE
Circuscentrum / circusplaneet
MARTA MADRY
Fundacja Miasto Projekt d
GONZALO ARIAS
Feecse/ Semillas de Circo
ANNU NIETULA
FYCA/Piste Kollektiivi
FLORA ALWEN
Circus Stars/CircusWorks
TINA CARTER
Airhedz/CircusWorks
MICHELE MENICK
Cirkokrog
NICOLETTA GROLLA CEGALIN
G&D Circosfera / Circo all'Incirca
TJAZ JUVAN
Cirkokrog
VALENTINA BOMBEN
G&D Circosfera / Circo in Valigia
GERALDINE SCHÜLE
BAG

2ème ECHANGE – FRANCE

Toulouse 9-13 mars 2020
Esacto Le Lido / La Graineire

CLARA GROEGER
Zirkusviertel, Jokes
LEONARDO VARRIALE
Giocolieri & Dintorni / Circosfera
OTON KOROŠEC
Cirkokrog
MARJOLEIN WAGTER
De circusclub
JAMES MCCAMBRIDGE
National Centre/CircusWorks
ALICE WATSON
School of Larks/CircusWorks
FANNI TÄHTINEN
FYCA / Circus Helsinki
WIKTORIA WITENBERG
Fundacja Miasto Projekt
NAZLI TARCAN *and* ISABELLE VAN MAELE
Circus in Beweging
ILARIA CIERI
Espai de Circ FEECSE
ADAM BANACH
EYCO Youth Forum/Fundacja Miasto Projekt
ROLAND BONTAZ
FFEC
KAUPO PILDER
Circus Studio Folie
ALEJANDRO COSTAS LAGO
Circo Nove/ FEECSE
ANJA VAN WIJNGAARDEN
Stichting Circaso
ROBIN SOCASAU
Lido

Merci pour tout votre travail et votre générosité !!












SHOULD I START WITH DIRECTIVE TEACHING OR WITH ACTIVE STUDENTS ?
DOES CIRCUS NEED ASSESSMENT? (or just show?)
P
FORMAL EDUCATION
TEENAGERS GETTING INSPIRED BY INSTAGRAM - SKILLS. HOW TO REACT AS A TEACHER ?
DISCUSS MORE ABOUT ELEPHANTS