



HAL
open science

Une formation au risque est-elle possible? Le cas de la formation professionnelle des circassiens.

Vincent Grosstephan, Florence Legendre, Stéphane Brau-Antony

► To cite this version:

Vincent Grosstephan, Florence Legendre, Stéphane Brau-Antony. Une formation au risque est-elle possible? Le cas de la formation professionnelle des circassiens.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00800064

HAL Id: halshs-00800064

<https://shs.hal.science/halshs-00800064>

Submitted on 21 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n° 218 - Atelier 30 : Formation des formateurs

Une formation au risque est-elle possible ?

Le cas de la formation professionnelle des circassiens

Vincent Grosstephan, MCF Sciences de l'Education IUFM Champagne-Ardenne – CEREP EA 4692

Florence Legendre, MCF Sociologie IUFM Champagne-Ardenne - CEREP EA 4692

Stéphane Brau-Antony, MCF HDR Sciences de l'Education IUFM Champagne-Ardenne - CEREP EA 4692

Résumé : la recherche en cours présentée ici porte sur la formation à la prise de risque, comme enjeu de professionnalisation d'apprentis circassiens au sein d'écoles spécialisées. Elle procède d'une approche plurielle : sociologique, psychologique, historique et didactique. Ne seront présentés ici que les premiers éléments de la partie didactique de ce travail de compréhension des processus de transmission et d'apprentissage de savoirs « visibles » comme la gestion passive du risque mais aussi implicites voire intimes comme la gestion de la prise de risque par l'élève. En essayant d'accéder à ce réel de l'activité des acteurs, nous tentons de contribuer à une meilleure compréhension de ce qui se transmet en matière de prise de risque dans les écoles de cirque professionnelles.

Mots-clés : didactique – transmission – prise de risque – action conjointe – cirque contemporain

Introduction

Le monde du cirque constitue indéniablement un terrain privilégié d'étude des thématiques de la transmission. Monde extraordinairement complexe et divers, il est un lieu de débats intenses et enflammés sur les questions de modernité et de tradition, d'esthétique et de performance (Guy, 2001 ; Wallon, 2002 ; Fourmaux, 2006 ; Goudard, 2007 ; Salaméro, 2009). Monde où les processus de socialisation et de construction identitaire interrogent fortement les dialectiques rupture/continuité, rapport à soi/rapport aux autres (Perez-Roux, 2011) dans lesquelles la question de la transmission est centrale : que transmet-on ? Des pratiques ? Des valeurs ? Des représentations ? Des techniques ? Une culture ? Un mode de vie ? etc. Selon quelles modalités ? Par imitation ? Par expérience ? ... Abordées sous l'angle de la gestion et de l'apprentissage de la prise de risque des apprentis circassiens dans les écoles de cirque professionnelles, cette vaste question de la transmission nous a semblé devoir mobiliser un cadre multiréférencé d'étude permettant d'apporter des regards croisés sur un phénomène éminemment complexe qu'une approche théorique unique ne saurait épuiser. Ce cadre articule des approches sociologique, psychologique, didactique et historique sur la construction du rapport au risque de ces étudiants se destinant au métier d'artiste de cirque. Sociologique en ce que nos recherches antérieures (Charles et Legendre, 2006) ont montré

que l'accès à une profession est lié à des processus de socialisation anticipatrice qui favorisent la professionnalisation et l'affiliation au monde professionnel. L'appartenance au groupe professionnel s'ancre par la socialisation à la culture professionnelle (au sens de Hughes E.C. 1996), qui peut débiter bien avant les études et qui perdure tout au long de la carrière et dans le partage de conceptions communes du métier qui participent fortement à la constitution des identités professionnelles. Cette approche nous semble avoir une forte proximité avec les questions suivantes posées par l'appel à communication : la transmission s'inscrit-elle dans une fonction de socialisation ? Est-elle un élément central dans une perspective de construction identitaire ? Psychologique pour s'intéresser plus particulièrement aux questions de régulation émotionnelle de la prise de risque (risque impulsif/risque constructif, Lafollie & Le Scanff, 2007). Nous sommes notamment amenés à nous demander si cette activité de régulation émotionnelle relève d'un état émotionnel transitoire ou d'un trait stable de personnalité. De fait, la question de la possibilité d'influer, dans le cadre d'une formation, sur cette dimension essentielle de l'activité de l'artiste de cirque est fortement posée ici. Historique pour tenter de saisir les contextes institutionnels et culturels de la création des écoles de cirque professionnelles en France notamment sous l'angle de l'enjeu de la « domestication » de la prise de risque. Didactique enfin pour investiguer la dimension enseignement/apprentissage de cette prise de risque au sein des écoles de cirque professionnelles. En nous intéressant à ce qui s'enseigne réellement dans les situations ordinaires de travail nous tenterons de mettre au jour les processus complexes de co-construction de savoirs entre enseignant et élèves, abordant ici plus particulièrement les questions de transmission et d'intention de transmission, de liens entre transmission et communication, de nature des contenus transmis, de modalités de transmission voire même de pertinence d'utiliser ce terme de transmission dans ce contexte.

Le format d'une telle communication et l'état d'avancement de nos travaux (travail en cours) ne nous permettent pas de traiter ici les quatre approches évoquées plus haut. Nous ne développerons donc que l'approche didactique de notre étude.

Le risque comme dimension de la culture professionnelle circassienne

Les rapports à la prise de risque sont ici considérés comme faisant partie intégrante de la culture professionnelle (Hughes, 1996). C'est une approche interactionniste de cette « culture » qui est adoptée. Un rapide regard socio-historique sur cette question montre bien que le risque a occupé une place différente dans l'histoire des activités circassiennes.

La création en 1985 du CNAC a marqué une nouvelle orientation du cirque dit « contemporain ». Le théâtre mais aussi la danse y sont largement mobilisés. L'introduction de la danse se traduit par l'apparition des chorégraphes et la réaffirmation de la valeur du corps. Le cirque contemporain renoue avec l'exploit physique (Salamero, 2009). Cette orientation se traduit par le recrutement, notamment à l'ENACR et au CNAC de formateurs issus du sport de haut niveau en gymnastique et en acrobatie.

Le cirque contemporain allie prise de risque esthétique et physique (Wallon, 2002). « Les significations du risque dans la relation que les circassiens entretiennent avec leur public » s'inscriraient « dans une démarche qui privilégie, par l'engagement corporel, l'expression des émotions et leur partage » (Fournaux, 2006 : 659), c'est « l'esthétisation du frisson ».

La prise de risque concerne en premier chef les dimensions corporelles (pas seulement les acrobaties aériennes mais aussi le jonglage, les équilibres, etc..). L'activité physique des circassiens est particulièrement intense et source de fréquents accidents (Goudart, 2002). Les acteurs du cirque prennent en compte cette dimension, mais surtout d'un point de vue médical (organisation de quatre colloques sur le thème en 1991, 1993, 2002 et 2003 réunissant médecins, artistes et spécialistes du sport). Toutefois, il ne faut pas omettre d'autres

dimensions du risque dans ces métiers, notamment en ce qui concerne les conditions économiques d'exercice (Menger, 1991). Que la prise de risque soit physique ou sociale, la perception qu'en ont les acteurs apparaît très hétérogène.

I/ Vers une définition de l'objet de recherche : du risque à la prise de risque

Risque : tentative de définition(s)

Nous distinguerons les notions de danger, de risque et de prise de risque.

Les cyndiniques¹ définissent le danger comme la caractéristique intrinsèque d'un objet ou d'une activité, susceptible de se matérialiser dans un événement non souhaité qui entraînera des dommages (conséquences ultimes) pouvant aller jusqu'à la mort d'êtres vivants et la destruction totale d'objets. Certaines normes relatives aux dangers industriels précisent cette définition à partir des notions suivantes :

Danger, ou phénomène dangereux : Cause capable de provoquer une lésion ou une atteinte à la santé.

Situation dangereuse : Toute situation dans laquelle une personne est exposée à un ou plusieurs dangers.

Événement dangereux ou événement déclencheur : Événement susceptible de causer un dommage pour la santé.

Dommage : Lésion et/ou atteinte à la santé.

La notion de risque peut se caractériser par une probabilité plus ou moins forte de voir un danger se concrétiser et provoquer des conséquences négatives sur des personnes ou des biens. Delignières (1991) le définit comme « les facteurs d'enjeu de la mise en activité, en déterminant les conséquences de la réussite ou de l'échec éventuel ». En ce sens, le risque suppose la présence conjointe d'un enjeu (une valence donnée à la réussite ou à l'échec) dont la nature peut être extrêmement diverse (financière, d'accomplissement, de reconnaissance...) et d'un aléa, d'une incertitude l'issue étant relativement imprévisible.

Le risque peut être considéré comme « objectif » dès lors que l'on en détermine le niveau et que ce niveau permet de le situer sur une échelle. Ce risque dit « objectif » peut être déterminé par la combinaison de facteurs de probabilité d'occurrence d'un accident et de la gravité probable de cet accident. Pour cela, un certain nombre de critères doivent être mobilisés. Dans le domaine du cirque, cela pourrait se traduire par exemple par le fait qu'il y a objectivement plus de probabilités d'occurrence d'un accident lorsque le porteur dans un exercice de main à main a deux appuis au sol et une surface d'appui faible que s'il a quatre appuis et une surface d'appui importante au sol. La hauteur à laquelle évolue le voltigeur, combinée aux nombres et surfaces d'appui du porteur et du voltigeur, croisées avec des données statistiques sur les conséquences d'accident dans les différents cas de figure peuvent ainsi permettre de déterminer un niveau de risque objectif.

¹ Les cindyniques (du grec κίνδυνος / kíndunos, danger) regroupent les sciences qui étudient les risques. On les appelle aussi « sciences du danger ». Elles s'intéressent plus particulièrement aux risques industriels et plus spécifiquement aux risques majeurs.

Le risque peut être considéré comme « subjectif » lorsqu'il renvoie au sujet et correspond à une évaluation subjective personnelle de la situation. Il peut considérablement diverger du risque objectif.

En réintroduisant le facteur humain dans la situation nous nous dirigeons dès lors vers un risque que l'on pourrait qualifier de « relatif », dans la mesure où la perception de la situation ainsi que le niveau de compétence et de maîtrise du sujet sont des éléments essentiels de la situation.

Nous différencierons enfin la notion de risque comme situation d'enjeu et d'aléa de la notion de prise de risque comme préférence d'un sujet, désignant son choix de prendre un risque d'une certaine grandeur dans une situation donnée.

Finalement, le risque apparaît comme une notion très polysémique avec une forte dimension subjective et contextuelle. Dans notre perspective de la transmission, c'est finalement moins le risque en soi que le rapport au risque qui nous intéresse. Celui-ci change, évolue selon les périodes historiques, les conditions de l'action et la définition du risque dépend essentiellement de ce rapport. C'est donc lui qu'il convient d'examiner. En outre, le risque perçu n'est probablement pas la même selon le groupe de référence : il existe bien des différences de représentation selon les groupes sociaux et aussi selon l'état psychologique de chaque individu. Il ne s'agit donc pas de rechercher un sens universel au risque car la "vérité" d'un phénomène social résulte du sens que donne le sujet aux événements et aux actes (Max Weber) : une classification objective n'est guère utilisable. Certes, il existe divers degrés de risque et les classifications normatives peuvent être précieuses pour l'évaluation de la gravité des faits. Mais une telle approche reste trop restrictive car c'est bien plus le rapport au risque qui fonde les actions individuelles.

Nos premières données² montrent une diversité des représentations de la gestion du risque des élèves des écoles professionnelles de cirque. Emergent plusieurs dimensions : la sécurité matérielle (les parades, les attaches, etc...), la maîtrise du geste risqué (par la maîtrise progressive des « éducatifs »), l'intégrité physique (renforcement musculaire, hygiène de vie, ...) et enfin la gestion de la peur (qui est conçue comme éminemment individuelle). Ces représentations de la prise de risque des élèves d'une école de cirque professionnelle permettent de saisir de manière plus complexe et subjective la gestion du risque. La complexité de cet objet est encore accrue par le fait que les élèves soulignent également la dimension contextuelle de la prise de risque. Ainsi la présence de leur formateur les rassure au point qu'en séance, ils affirment ne pas prendre de risque, tandis qu'ils en prendraient dans les temps informels, telle que la pause de midi par exemple. C'est cette perspective subjective et contextuelle que nous retenons pour réfléchir à la formation à la prise de risque.

II/ Une formation à la gestion du risque ?

De nombreux écrits témoignent d'une sensibilité forte aux questions relatives aux risques et à la sécurité dans le domaine des arts de la scène en général, et dans le domaine des

² Une dizaine d'entretiens menés auprès des élèves de l'Ecole Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois.

arts du cirque en particulier. Ces écrits sont divers, notamment de par leur origine : rapports d'organismes divers dans le domaine de la sécurité dans le travail³, écrits professionnels⁴, travaux de recherche⁵, ouvrages divers sur le cirque... On trouve, dans ces différents écrits, diverses facettes de la question :

- les aspects réglementaires et juridiques
- les aspects matériels et environnementaux ;
- les modes de production de l'entreprise culturelle ;
- l'accidentologie : statistiques, conduites à risque, conduites accidentogènes ;
- la prévention et l'accompagnement médicaux des risques physiques, des risques sociaux des risques psychologiques ;
- la formation à la prévention et à la gestion des risques.

La question des intervenants est évoquée à de multiples reprises. Sont notamment cités les organisateurs, les producteurs de spectacles, les techniciens, le médecin, le psychologue, le formateur ou l'enseignant et bien évidemment les artistes eux-mêmes. Pour chacun d'entre eux, un certain nombre de préconisations, de réglementations, de procédures, de « bonnes pratiques » sont proposées (cf. mémento HLM, préconisations des rapports sur la sécurité au travail, propositions pédagogiques, réglementation...). Cependant, certaines enquêtes sur les parcours de circassiens montrent que le risque n'est pas abordé de face. Il relèverait plutôt de l'implicite ou de l'intime (Fourmaux, 2006). De même, très peu de travaux abordent la question de l'apprentissage de la gestion du risque.

Fourmaux (2006, p. 664) considère que la gestion du risque se traduit par une maîtrise du corps, « produit d'un apprentissage progressif, d'un processus de professionnalisation au cours duquel s'acquièrent les techniques permettant de se rendre maître de ses émotions, de sentiments et sensations tels que la peur ou l'euphorie ». Ce qui fait émerger, dans la formation, l'importance de deux types d'acteurs : l'enseignant et l'émulation entre condisciples de la même promotion.

L'auteure semble ici attribuer la cause de la maîtrise de ses émotions à la maîtrise technique ce qui pourrait signifier que la condition première d'une bonne gestion du risque serait de développer un haut niveau de maîtrise technique. Le bon formateur serait dès lors un bon technicien – entraîneur. Ce lien entre la maîtrise technique et la capacité de gestion du risque nous semble cependant devoir être interrogé de façon plus approfondie, notamment en tentant de mieux comprendre ce que constitue la prise de risque d'une part, et les conditions de l'apprentissage de sa maîtrise d'autre part. En cela, l'approche didactique, qui investit les registres psychologiques (l'apprentissage de la gestion du risque), épistémologiques (la nature

³ Voir notamment, en ce qui concerne notre domaine d'étude, le rapport de l'IRSST (Institut de Recherche Robert Sauvé en Santé et en Sécurité du Travail) sur les risques du métier dans les arts de la scène au Québec (2008) et celui de l'INRS (Institut National de Recherche et Sécurité) sur les arts du spectacle et les risques professionnels en France (2009).

⁴ Voir notamment les revues professionnelles dans le champ de l'EPS (revue EPS) et dans le champ des arts du cirque (revue Arts de la piste) ou les projets pédagogiques d'écoles de cirque (ENACR, CNAC...) ou de compagnies professionnelles (cirque du soleil...).

⁵ voir par exemple les travaux de Menger (1991), Fourmaux (2006), Sizorn (2006), Goudart (1989) Goudart, Perrin et Boura (1992), Goudard, Barrault, Lestienne et Perrin (1996)

des contenus d'enseignement à la gestion du risque) et praxéologiques (l'intervention didactique) nous semble appropriée pour aborder ces questions.

Une approche didactique

Des options épistémologiques

La nécessité d'étudier les modes d'intervention didactique in situ

De précédents travaux (Brau-Antony, 2002) portant sur l'agencement du milieu didactique par des enseignants d'EPS ont pu mettre en évidence un décalage entre le « dire » et le « faire ». Ce décalage va dans le sens d'une certaine autonomie de la pratique vis-à-vis des discours qui l'accompagnent. Comme le souligne Lahire (2005) à propos des discours que tiennent les enseignants sur leur pratique, ce qu'ils disent sur l'exercice de leur métier n'oriente pas nécessairement ce qu'ils font dans leur classe. Mettre au jour des différences, des décalages, des ruptures ou des contradictions entre les discours et les pratiques c'est en définitive pointer l'existence d'une double réalité : d'un côté les discours qu'avancent les enseignants sont censés décrire les pratiques et renvoient parfois, non pas à leur propre pratique, mais à des pratiques tenues pour légitimes par la communauté professionnelle (la bonne façon d'enseigner telle technique de cirque par exemple). D'un autre côté les pratiques sont marquées par l'urgence du faire et échappent ainsi aux prescriptions volontaristes (celles des théories d'experts par exemple). Il ne s'agit donc pas de discréditer la pratique au motif qu'elle est en décalage avec le discours de l'enseignant en taxant les enseignants d'incohérence mais de considérer que « le faire » et « le dire sur le faire » obéissent à des logiques différentes.

Décrire et comprendre le sens des décisions de l'enseignant quand il régule les apprentissages des élèves suppose donc de ne pas s'arrêter aux portes de la classe même si dans le travail de planification il y a un certain nombre de décisions qui peuvent orienter les choix de l'enseignant une fois qu'il est mis en présence des élèves (Charlier, 1989). S'impose dès lors la nécessité d'aller voir ce qui se joue et ce qui se passe du point de vue du fonctionnement du système didactique en étudiant des pratiques enseignantes in situ⁶. Ce projet qui vise à mieux analyser l'activité de régulation de l'enseignant se situe dans la lignée des travaux initiés par Marsenach et Mérand (1987) qui ont mis en évidence que le professeur d'EPS n'enseigne au sens didactique du terme que lorsqu'il régule les apprentissages des élèves confrontés à une tâche.

Le choix d'une analyse didactique ascendante

Chevallard (1991) distingue deux types de transposition didactique. La première dite transposition didactique externe consiste à sélectionner le savoir susceptible d'être enseigné au sein d'une institution particulière en lui faisant subir donc un certain nombre de traitements pour le transformer en savoir à enseigner. Dans les écoles de cirque professionnelles le savoir

⁶ Lenoir (2005) note l'intérêt de développer des recherches sur les pratiques professionnelles des enseignants en allant voir ce qui se passe effectivement dans la classe.

de référence est difficile à identifier même si un travail de la FEDEC⁷ visant à définir des contenus de formation fondamentaux a été entamé. Martinand (1986) développe ainsi une conception plus élargie de la transposition didactique en introduisant la notion de pratique sociale de référence plus propice à interroger la question des savoirs de référence dans une discipline comme le cirque enseigné dans les écoles de cirque professionnelles⁸ qui prend appui sur des pratiques sociales techniques et artistiques. Ce serait une illusion de croire que le cirque produirait des savoirs savants dans la mesure où ces savoirs ne sont ni unifiés ni reconnus par une communauté scientifique. Les savoirs de référence des écoles de cirque se situent donc à la fois du côté des savoirs techniques ou pratiques (Terrisse, 2001) mais aussi du côté des théories d'experts qui proposent une formalisation des techniques de cirque susceptible d'aider le praticien à déterminer quels sont les savoirs prioritaires à enseigner. Il convient dès lors de s'interroger d'une part sur la signification anthropologique de la pratique des disciplines circassiennes avant leur introduction dans le système des écoles de cirque professionnelles (Léziart, 2010) et d'autre part de statuer sur les savoirs qui sont légitimes et qui méritent leur présence dans le curriculum formel.

Le deuxième type de transposition didactique appelé transposition didactique interne relève de la responsabilité de l'enseignant et pose comme principe que le modèle descendant de la transposition didactique ne rend pas suffisamment compte des transactions qui s'opèrent entre le professeur, les élèves et les savoirs (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005).

Les perspectives tracées aujourd'hui par les recherches en didactique montrent que l'étude des phénomènes transpositifs ne se situe non pas uniquement dans les savoirs ou dans les sujets (professeurs et élèves) mais dans leur action conjointe (Mercier, 2002). La théorie de l'action conjointe vise à saisir comment les savoirs mis à l'étude et enchâssés dans des dispositifs didactiques sont reconfigurés et reconstruits lors des interactions enseignant-élèves (Sensevy 2007).

La théorie de l'action conjointe renvoie donc à une conception ascendante de la transposition didactique. Elle prend sa source sur le plan des recherches en didactique de l'EPS, dans les travaux princeps de Marsenach et Mérand au début des quatre-vingt à l'INRP qui montrèrent que les contenus enseignés émergent en situation au fil des interactions enseignants-élèves d'où l'importance d'étudier les modalités de régulation utilisées par l'enseignant et notamment tout ce qui relève du domaine de la régulation interactive.

De nombreuses recherches en didactique de l'EPS font aujourd'hui référence à un modèle ascendant de la transposition didactique (Amade-Escot et Loquet, 2010) afin de décrire et comprendre dans toute sa complexité le fonctionnement du système didactique. Ces recherches s'intéressent à la progression du savoir enseigné dans les séances et/ou dans le cycle ; à la structuration du milieu didactique et aux effets de contrat et de rupture de contrat didactique ; à la gestion du contrat didactique en fonction de l'hétérogénéité des élèves. La notion de contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1996) permet d'examiner la

⁷ FEDEC = Fédération Européenne des Ecoles de Cirque.

⁸ Signalons cependant que des auteurs comme Joshua (1996) ou Schubauer-Leoni (2008) admettent l'existence de pratiques de référence en mathématiques.

dynamique des interactions enseignant-élèves en fonction des positions qu'occupent les élèves au sein de la classe.

Ces élèves exercent en quelque sorte leur « métier » (Charlot, Bautier et Rochex 1992 ; Bonnery, 2007 ; Rochex et Crinon, 2011) dans la mesure où une forme de connivence s'instaure entre eux et l'enseignant. Ces élèves ont perçu d'une part quelles sont les attentes de l'enseignant du point de vue des enjeux de savoir. D'autre part, ils bénéficient du soutien didactique de l'enseignant au motif qu'ils s'engagent dans les différentes tâches d'apprentissage et produisent des réponses prometteuses au regard des effets recherchés.

L'agencement du milieu didactique : la spécificité des activités circassiennes

La théorie des situations didactiques a une portée heuristique lorsqu'il s'agit d'examiner le processus de transmission-appropriation de savoirs dans les disciplines circassiennes. Il semble cependant important de noter que si les concepts de milieu, contrat et dévolution permettent de décrire et d'analyser le fonctionnement du système didactique, il convient d'en discuter leur emprunt dans le champ de la didactique du cirque en suivant la voie tracée par la didactique comparée qui se donne pour objectif d'éprouver la validité de certains concepts didactiques en fonction des usages qui peuvent en être faits selon les disciplines enseignées. Comme le soulignent Loquet, Amade-Escot et Marsenach (2005) l'utilisation de certains concepts nécessite un ensemble de précautions épistémologiques afin d'éviter le risque de naturalisation de ces concepts qui transitent notamment du champ de la didactique des mathématiques vers celui de la didactique de l'EPS, et dans notre cas vers celui de la didactique des disciplines de cirque.

La première précaution concerne la spécificité des savoirs enseignés dans ces disciplines. Nous pouvons reprendre dans le champ des apprentissages dans les disciplines de cirque l'analyse d'Amade Escot pour l'EPS. Pour elle en effet : « les apprentissages en EPS concernent moins des concepts ou des raisonnements que des adaptations à des contextes engageant la conduite motrice. C'est-à-dire dans des activités scolaires dans lesquelles le corps est à la fois objet de transformation et objet se transformant » (Amade Escot, 2005).

Des habiletés motrices complexes, situées et contextualisées

En formalisant les composantes des actions sportives complexes (celles que l'on enseigne en EPS et dans le monde sportif) dans une approche systémique, Bouthier et Durey (1994, p. 101) veulent nous permettre d'appréhender toute la complexité de l'activité déployée par le pratiquant en ne la réduisant pas à une simple composante gestuelle ou énergétique et en la restituant dans le contexte social d'exercice qui lui donne sens : « Les conduites motrices sont tout à la fois, conduites d'un corps physique, d'un organisme, d'une personnalité, d'un être social, qui agit sous l'influence de toutes ces contraintes. Le phénomène central, de référence en APS, n'est donc pas un mouvement segmentaire linéaire, calibré selon un angle fixé, et réalisé dans des conditions artificielles, mais le mouvement en tant que composante d'une conduite humaine dans son environnement qui lui donne tout son sens (Nitsch, 1991). » Cette lecture de l'activité de l'élève confronté à une APSA dans un cadre d'enseignement situé nous paraît essentielle car permettant d'appréhender les apprentissages à effectuer de façon plus

authentique et signifiante. Il s'agit là d'éviter de tomber dans la dérive d'une conception formelle des contenus d'enseignements (Marsenach et al., 1991) qui consiste :

- « à ne retenir que la forme extérieure des actions, les manifestations gestuelles
 - à attribuer à cette forme une portée décisive, indépendante du contexte qui l'a produite ».
- (Ibid., p. 22).

Des apprentissages par l'action

Marsenach et al. (1991, p. 27) précisent que « les apprentissages moteurs, bien qu'obéissant à des lois générales (subordination à des activités symboliques ou représentationnelles), ne sont pas des apprentissages tout à fait comme les autres.

- ils appartiennent à la classe des apprentissages procéduraux, dans lesquels les connaissances qui se réfèrent directement à des procédures d'action (savoir comment ?) sont essentielles ;
- ils mettent en jeu un objet particulier qui est le corps propre, lui-même se déplaçant dans un environnement d'objets physiques ;
- l'apprentissage « en faisant » revêt, de ce fait, une importance particulière ; on ne peut pas, en effet, véritablement savoir comment mouvoir son corps sans le faire ».

Cette particularité n'est pas sans conséquences sur la modélisation que les didacticiens pourront faire de l'activité des élèves confrontés aux disciplines circassiennes. « De la même façon que les chercheurs en didactique professionnelle doivent extraire le savoir de référence à l'origine des actions de formation sur la base de modélisation des pratiques professionnelles (Pastré, 1992 ; Raisy & Caillot, 1996 ; Rogalski et Samurçay, 1994), les didacticiens des disciplines de cirque produisent des modélisations incomplètes de l'activité du pratiquant confronté aux activités physiques et sportives » (Amade Escot, 2005).

III/ Notre terrain d'enquête

Problématique

Nous nous proposons ainsi d'étudier ici, dans le cadre de cette communication, de quelles façons les enseignants dans les écoles de cirque professionnelles intègrent la dimension de la prise de risque dans leurs contenus et pratiques d'enseignement, considérant, en référence aux travaux didactiques (Amade-Escot, 2007), que les contenus réellement enseignés se donnent à voir dans les interactions enseignants - élèves. A cette étape de notre travail nous nous situons dans une approche descriptive et exploratoire de ces processus. C'est à l'Ecole Nationale des Arts du Cirque de Rosny- sous-Bois que cette étude exploratoire est menée actuellement. Nous faisons l'hypothèse que l'observation de l'action conjointe de l'enseignant et des élèves dans des situations d'enseignement – apprentissage diverses couplée à des entretiens d'auto-confrontation simple des acteurs de ces situations nous renseigneront sur ce qui se joue, ce qui s'enseigne voire ce qui s'apprend en matière de gestion du risque dans une école professionnelle de cirque.

Méthode

Nos options épistémologiques présentées plus haut supposent d'une part une observation in situ de ces interactions et d'autre part une analyse compréhensive des significations accordées par les enseignants et les étudiants aux interactions relatives à la question du risque et de sa gestion.

L'observation suppose le respect d'étapes auxquelles sont associées un certain nombre de tâches.

L'entrée sur le terrain a été soigneusement préparée d'une part par une revue de littérature sur l'objet de recherche pour chacun des quatre champs de recherche mobilisés et d'autre part par des échanges préalables répétés avec l'équipe d'encadrement de l'école de Rosny-sous-Bois et les étudiants. Ces échanges ont pu notamment se développer par la présence de l'un des chercheurs au sein de l'école pendant 10 jours successifs, au moment du stage de sélection à l'entrée de l'école.

Cette présence a permis notamment une prise de contact approfondie avec les acteurs (enseignants, élèves, administratifs, techniciens, médecin) et une immersion suffisamment importante pour que notre présence apparaisse « normale » aux yeux de l'ensemble des acteurs.

Une première phase d'observation a permis de recueillir un certain nombre d'éléments permettant de décrire le terrain, notamment l'organisation des cours (planning, spécialités : techniques de cirque, préparation physique générale, danse, jeu d'acteur) et le contexte spatial et matériel de leur déroulement (espace trampoline, espace danse, agrès...).

Une seconde phase d'observation porte de façon plus spécifique sur les dimensions didactiques de l'activité des enseignants. Nous procédons pour cela à une analyse qualitative des situations didactiques (SD) proposées et mises en œuvre lors de séances d'enseignement de techniques de cirque, de danse et de jeu d'acteur. Nous nous inspirons très largement pour cette analyse qualitative des propositions de Loquet, Garnier & Amade-Escot (2002) et Brau-Antony (2003), qui, selon le cadre fixé par Hübner et Miles (1991) d'une part, et les travaux de l'INRP (Amade Escot, Marsenach, 1995) d'autre part, ont élaboré des questionnaires permettant l'analyse qualitative des SD. De façon à mieux saisir le contenu des interactions enseignant-élèves, un micro-cravate sera porté par l'enseignant et les SD l'objet d'un enregistrement audio-vidéo.

Enfin, la phase d'analyse et d'interprétation sera structurée par les concepts de contrat didactique, de milieu didactique et de dévolution (Brousseau, 1986) issus de notre cadre théorique didactique.

L'analyse compréhensive des significations accordées par les enseignants et les étudiants aux interactions relatives à la question du risque et de sa gestion se fera à partir d'entretiens d'auto-confrontation simple menés avec les enseignants et les élèves. Au cours de ces entretiens nous leur demanderons de commenter les images de leur propre activité. Pour ne pas passer à côté d'événements signifiants pour les acteurs, que nous aurions pu manquer par incapacité à accéder à la dimension cachée de leur activité et à leurs préoccupations, nous avons fait le choix de leur laisser décider des épisodes qu'ils souhaitaient commenter et qui

leur semblaient représentatifs d'une problématique du risque. Une analyse de discours des différents acteurs sur les situations analysées permettra de mettre au jour le fonctionnement du système didactique d'enseignement – apprentissage de la prise de risque.

Conclusion

La question de la transmission de techniques, d'une culture, d'un mode vie... sont au cœur des débats qui animent le monde hétérogène du cirque d'aujourd'hui. Entre tradition et modernité, entre transmission familiale et professionnalisation d'artistes venus d'horizons divers, le cirque traditionnel et le cirque contemporain proposent des visions parfois convergentes mais le plus souvent divergentes. En s'intéressant à la question de la gestion du risque comme enjeu de professionnalisation pour les futurs artistes circassiens, nous tentons de porter un regard pluriel sur les processus de socialisation professionnelle, de construction identitaire mais aussi de transmission et d'apprentissage de savoirs tantôt très « visibles » comme la gestion passive du risque (assurance, parades...) tantôt plus implicites voire intimes (gestion de la prise de risque par l'élève-artiste). La partie didactique de notre travail que nous avons présentée ici tente d'accéder à ce réel de l'activité (Clot, 1999) de l'enseignant et de l'élève, aux empêchements didactiques vécus et essaie modestement de contribuer à une meilleure compréhension de ce qui se transmet en matière de prise de risque dans les écoles de cirque professionnelles.

Références bibliographiques

- AMADE ESCOT, C. (2005). « Milieu, dévolution, contrat. Regard sur l'éducation physique » in Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau. Grenoble : La pensée sauvage.
- AMADE ESCOT, C. (2007.) Le didactique. Paris : Editions Revue EP.S
- AMADE-ESCOT, C., & LOQUET, M. (2010). L'approche didactique en EPS et en APSA : analyse De l'action conjointe en contextes d'intervention. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Eds.), Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques, (pp.223-244) Paris : Revues EPS / ARIS.
- AMADE-ESCOT, C. & MARSENACH, J. (1995). Didactique de l'éducation physique et sportive : Questions théoriques et méthodologies. Grenoble : La pensée sauvage.
- BERNSTEIN N.A. (1967) The co-ordination and regulation of movements. Oxford : Pergamon Press.
- BONNERY, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Paris : La Dispute.
- BOUTHIER, D., DUREY, A. (1994) Technologie des APS. Impulsions, INRP, 95 – 124.
- BRAU ANTONY, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. Dans C. Amade-Escot, Didactique de l'EPS. Etat des recherches (pp. 169-192). Paris : Editions Revue EPS.
- BRAU-ANTONY, S. & DAVID, B. (2002). Évaluation: les modèles en EPS. Revue EP.S, 297, 79-83.
- BROUSSEAU G. (1986). « Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques ». Thèse de doctorat d'Etat. Université e Bordeaux 1.

- CHARLES F. et LEGENDRE F. (2006), Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école, Paris : Centre Henri Aigueperse, Edition SUDEL.
- CHARLIER, E. (1989). Planifier c'est prendre des décisions. Bruxelles : De Boeck.
- CHARLOT, B. ; BAUTIER, E. ; ROCHEX, JY. (1992). École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris, Armand Colin.
- CHEVALLARD, Y. (1991) La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble : La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec M-A. Joshua, 1^e édition 1985).
- CLOT, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.
- DELIGNIERES D. "Risque perçu et apprentissage moteur" in FAMOSE J.P. (sous la dir. de) L'apprentissage moteur. Le rôle des représentations. Ed. revue EP.S. 1991.
- FOURNAUX F. (2006). Le nouveau cirque ou l'esthétisation du frisson. In Ethnologie française, XXXVI, 2006, 4, p 659-668.
- GUY, JM (2001). Avant-garde, cirque ! Les arts de la piste en révolution. Autrement (Editions).
- HUBERMAN, A.M. & MILES, B.M. (1991). Analyse des données qualitatives. Bruxelles : De Boeck.
- HUGHES EC (1996). Le regard sociologique. Essais choisis, Paris : EHESS.
- LAHIRE, B. (2005). L'esprit sociologique, Paris, La Découverte.
- LAFOLLIE, D., & LE SCANFF, C. (2007). Détection des personnalités à risque dans les sports à sensations fortes. L'Encéphale, 33, 135-141.
- LEZIART, Y. (2010) Les rapports entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques : pour un dépassement des rapports établis. eJeRiEPS, 20, 48-63.
- LOQUET, M., AMADE ESCOT, C., MARSENACH, J. (2005). « Théorie des situations didactiques en éducation physique. Pourquoi ? Comment ? Quelle transposition ? » in Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau, Grenoble, La pensée sauvage.
- LOQUET, M., GARNIER, A., AMADE ESCOT, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. Revue Française de Pédagogie, 141, 99-109.
- MARSENACH, J. (sous la direction de) (1991). Education physique et sportive. Quel enseignement ? . Collection Didactiques des disciplines. Paris : INRP.
- MARSENACH, J., MERAND, R. (1987). L'évaluation formative en EPS dans les collèges, INRP, Rapports de recherches, 2.
- MARTINAND, J.L. (1986) Connaître et transformer la matière. Berne : Peter Lang.
- MARTINEAU, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. Recherches qualitatives, HS 2, 5-17.
- MENGER PM (1991), Marché du travail artistique et socialisation du risque. Le cas des arts du spectacle. In Revue Française de Sociologie, 22(1), p 61-74.

- MERCIER, A., (2002), La transposition didactique, une théorie de l'espace didactique. Note de synthèse. Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 135-171.
- PASTRÉ P (1992). Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle : rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées. Thèse. Paris : Université de Paris V.
- PEREZ-ROUX, T. (2011). Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité. Paris : Editions EP.S, Collection Recherche et Formation.
- RAISKY, C. & CAILLOT, M. (1996) Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- ROCHEX, JY. & CRINON, J. (2011). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Presses Universitaires de Rennes.
- ROGALSKI, J., & SAMURCAY, R. (1994). Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In J. Arzac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, & A. Tiberghien (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 35-71.
- SALAMERO E (2009). Devenir artiste de cirque aujourd'hui : espace des écoles et socialisation professionnelle, Université Toulouse III, Thèse de doctorat.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficultés en mathématiques. In RAISKY, C. & CAILLOT, M. (Ed.) *Au-delà des didactiques, le didactique*, 159-189, Bruxelles : De Boeck Université.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élèves. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (Eds.) *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA*, (pp. 67-86). Besançon : Presses universitaires de Franche Comté.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L & LEUTENEGGER, F. (2005) Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, 2005/3, 407-429.
- SENSEVY G., (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique In SENSEVY, G. & MERCIER, A. (Dir) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe des professeurs et des élèves*. Rennes : PUR.
- SIZORN M. (2006). Etre et se dire trapéziste, entre le technicien et l'artiste. *Ethnosociologie d'un cirque en mouvement*. Thèse de doctorat non publiée. Rouen, UFR STAPS.
- TERRISSE, A. (dir.) (2001). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles / Paris : De Boeck.
- THEPAUT, A., LEZIART, Y. (2008), « Une étude du processus de dévolution des savoirs en sports collectifs. Activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle 3) ». *Revue STAPS n°79* (pp. 67-79), Bruxelles, De Boeck.
- WALLON E. (dir) (2002), *Le cirque au risque de l'art*, Paris : Actes Sud.