

GUIDE DU FORMATEUR EN CIRQUE SOCIAL

FORMATION DE BASE



Version avril 2013

CIRQUE DU SOLEIL™



Conception et direction de projet : Michel Lafortune

Auteur principal : Michel Lafortune

Auteurs : Elisa Montaruli, Normande Hébert, Lino de Giovanni, Stéphane Batigne,
Hélène Brunet, Annie Bouchard, Lorenzo Zanetti, Dirce Morelli, Emmanuel Bochud, David Simard,
Andréa Seminario, Jen Rok Achard, Daniel Turcotte, Jocelyn Lindsay, Christian Barrette, Édithe Gaudet,
Denyse Lemay, Richard Prigent, Service Citoyenneté du *Cirque du Soleil*

Coordination de production : Elisa Montaruli

Assistance à la production : David Simard, Carla Menza

Direction artistique : Pierre Desmarais

Conception graphique : Maria Masella

Illustrations : Gabriel Benjamin Pérez Robles « Gabo »

Témoignages en début de module : Emmanuel Bochud, Lino De Giovanni, Sylvain Demers, Alice Echaquan,
Michel Lafortune, Marc Lafrenière, Karine Lavoie, Philip Solomon

Comité de lecture (CDS) : Emmanuel Bochud, Hélène Brunet, Lino de Giovanni, Mariano Lopez, Carla Menza,
Elisa Montaruli, David Simard

Soutien technique : Véronique Ricard, Jessenia Villamil Dos Santos

Révision et uniformisation du manuscrit : Stéphane Batigne

Révision linguistique : Diane Martin

Montage et mise en page : Anne Tremblay

Infographie : Eric Sauvé

Dépôt légal : Printemps 2011

Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Toute reproduction est strictement interdite sans l'autorisation préalable du titulaire des droits d'auteur.

Le contrevenant s'expose à des sanctions civiles ou pénales.

Tous droits réservés

Produit au Canada

CIRQUE DU SOLEIL



  2013 Cirque du Soleil

Tous droits réservés

cirquedusoleil.com

« *Cirque du Soleil* et *Logo Soleil* sont des marques détenues par Cirque du Soleil et employées sous licence. »

"*Cirque du Soleil* and *Sun Logo* are trademarks owned by Cirque du Soleil and used under license"

AVANT-PROPOS

Le *Cirque du Soleil*[™] est une entreprise internationale d'origine québécoise vouée à la création, à la production et à la diffusion d'œuvres artistiques, dont la mission est d'invoquer l'imaginaire, de provoquer les sens et d'évoquer l'émotion de tous les gens. Depuis qu'il a les moyens de vivre ses rêves et qu'il se produit un peu partout sur la planète, le *Cirque du Soleil* a choisi de s'engager auprès des communautés, et plus particulièrement auprès des jeunes en difficulté. Aujourd'hui tourné vers des questions plus globales de lutte contre la pauvreté, le *Service Citoyenneté du Cirque du Soleil*, en collaboration avec ses partenaires, s'implique dans près de 80 communautés dans le monde.

C'est au début des années 1990 qu'a émergé l'idée de créer un mode d'intervention utilisant les arts du cirque comme pédagogie alternative auprès des jeunes en situation précaire, approche aujourd'hui connue sous le nom de *cirque social*. C'est dans cette foulée que *Cirque du Soleil* et l'organisme de coopération Jeunesse du Monde ont mis sur pied le programme *Cirque du Monde*[™], dont les premiers ateliers ont débuté en 1995. En 2010, plus de 30 sites, répartis sur 5 continents, sont impliqués dans ce programme.

Au cours des 15 dernières années, l'engouement pour le cirque social n'a cessé d'augmenter, grâce en grande partie au leadership et à l'implication financière et humaine du *Cirque du Soleil*. On assiste actuellement à une multiplication de projets d'intervention sociale novateurs utilisant les arts et s'adressant à différents groupes qui vivent des problématiques très diversifiées (jeunes ayant des problèmes de santé mentale, femmes victimes de violence, détenus, réfugiés, handicapés physiques). Ces projets suscitent un intérêt croissant de la part de secteurs plus traditionnels comme l'éducation, la santé mentale et la justice, qui y voient une façon créatrice et dynamique de faire de l'intervention sociale. Enfin, les milieux universitaires, à travers leurs divers groupes de recherche, témoignent d'un intérêt certain pour approfondir et étoffer l'état des connaissances de cette nouvelle approche.

Afin de stimuler et de soutenir ce développement, le *Cirque du Soleil* a mis sur pied, en 2000, un programme de formation en cirque social destiné aux instructeurs de cirque et aux intervenants sociaux. Ces instructeurs et intervenants, qui travaillent avec des milliers de jeunes, utilisent les arts du cirque pour les aider à reprendre confiance en eux, à amorcer un changement de trajectoire et à se développer sur les plans personnel et social.

Développer les compétences pédagogiques des instructeurs et des intervenants en cirque social est alors apparu comme une étape nécessaire pour assurer la continuité du programme *Cirque du Monde* et favoriser le développement du cirque social dans d'autres réseaux. La difficulté de trouver des instructeurs de cirque capables de travailler dans un contexte social, la nécessité d'augmenter les habiletés de ceux qui y sont déjà impliqués et le désir de développer des liens entre les projets existants ont suscité cette initiative.



Par ailleurs, les quelques années d'expérience sur le terrain avec *Cirque du Monde* avaient permis de dégager certaines convictions qui ont aussi motivé la création de ce programme, notamment que :

- cette approche auprès des jeunes en situation précaire est une approche pertinente et novatrice qu'il faut consolider et diffuser;
- les instructeurs et les intervenants doivent posséder des compétences techniques ou sociales élevées pour établir leur crédibilité et maintenir l'intérêt des participants;
- les instructeurs et les intervenants doivent adopter des comportements et des attitudes adaptés au travail avec des personnes en situation précaire;
- il faut s'ouvrir aux autres organismes qui développent des projets de cirque social ailleurs dans le monde et leur fournir la possibilité de former leurs instructeurs et leurs intervenants.

Depuis le début du programme, des centaines d'instructeurs et d'intervenants sociaux ont pu par ces formations se familiariser avec l'approche en cirque social. Devant un intérêt croissant et à la suite des témoignages de nombreux besoins exprimés par nos collaborateurs et partenaires, le *Cirque du Soleil* a voulu doter les formateurs, les instructeurs et les intervenants d'un matériel de formation adapté. Ce guide fait partie d'une série d'outils pédagogiques visant à permettre aux nombreux organismes intéressés par le cirque social de profiter de l'expertise développée par le *Cirque du Soleil* et ses partenaires depuis 1995.



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION		7
LA FORMATION ET LE FORMATEUR: NOTIONS, RÔLE ET DÉROULEMENT		10
MODULE 1	CIRQUE SOCIAL	26
TEXTE	Le cirque et l'intervention sociale	29
ACTIVITÉ	Cirque quoi ?	41
MODULE 2	RÔLES DE L'INSTRUCTEUR ET DE L'INTERVENANT	44
TEXTES	L'équipe intervenant-instructeur, pilier du cirque social	47
	Le rôle de l'instructeur de cirque social	55
ACTIVITÉ	Profil	58
MODULE 3	JEUNES EN SITUATION PRÉCAIRE	62
TEXTES	Travailler avec les jeunes en situation précaire	65
	Jeunes en situation précaire ici et ailleurs	78
	Les principales étapes de développement des jeunes	83
ACTIVITÉS	Échelle	93
	Voyage en groupe	96
MODULE 4	ÉTHIQUE	100
TEXTES	Code d'éthique de l'instructeur de cirque social	103
ACTIVITÉS	Choix instantanés	108
	Sabotage	111
MODULE 5	SÉCURITÉ	114
TEXTES	La sécurité dans les ateliers de cirque social	117
	Comportements sécuritaires pendant les ateliers de cirque social	122
ACTIVITÉS	Pyramides	127
	Sketchs	129
MODULE 6	CRÉATIVITÉ	134
TEXTES	La créativité appliquée au cirque social	137
	La place du spectacle dans le cirque social	142
ACTIVITÉS	Inventer un objet	145
	Exercice de création	147
MODULE 7	COMMUNICATION	152
TEXTES	Les habiletés de communication d'un bon pédagogue	155
	Les éléments de la communication non-verbale	161
ACTIVITÉS	Dessin dos à dos	164
	Ficelles et bouteille	168



MODULE 8	TRAVAIL D'ÉQUIPE	172
TEXTES	Travailler en équipe	175
	Répartition de l'énergie dans une bonne équipe de travail	179
ACTIVITÉS	Jeu des carrés	182
	Passer la corde	188
	Dessin à deux	190

PARTIE 2

MODULE 9	APPROCHE PÉDAGOGIQUE	194
TEXTES	L'approche pédagogique du cirque social	197
	Les compétences pédagogiques de l'instructeur de cirque social	207
	Le processus pédagogique	214
	Éduquer pour une citoyenneté à part entière	216
ACTIVITÉS	Atelier réussi	221
	Armoiries	223
MODULE 10	PLANIFICATION	228
TEXTES	Guide pratique à l'usage des intervenants sociaux	231
	La préparation des rencontres	240
	Outils de planification	243
ACTIVITÉS	Planifier ensemble	250
	Étape par étape	252
MODULE 11	ANIMATION ET GESTION DE GROUPE	256
TEXTES	Animation et gestion de groupe	259
	La gestion des situations problématiques	267
	Éléments essentiels à retenir pour l'animation	272
ACTIVITÉS	Animer un jeu	274
	Raconter une histoire	278
MODULE 12	PARTENARIAT	282
TEXTES	Le corps et l'esprit fournissent les potentialités, la communauté fournit les opportunités	285
	L'organisme local, défis et responsabilités	293
	Exemple d'entente partenariale entre le programme <i>Cirque du Monde</i> du <i>Cirque du Soleil</i> et un organisme communautaire	297
ACTIVITÉ	Théâtre forum	302
MODULE 13	GESTION DE CONFLIT	306
TEXTE	La gestion des conflits	309
ACTIVITÉ	Conflit sous le chapiteau	315
MODULE 14	RELATIONS INTERCULTURELLES	320
TEXTE	Interculturel : Notions de base	323
ACTIVITÉS	Anthropologues	329
	Signature	333



INTRODUCTION

Le programme de formation en cirque social

Le programme de formation en cirque social du *Cirque du Soleil* s'articule actuellement en trois volets. La **Formation de base des instructeurs en cirque social**, objet du présent guide, constitue le premier volet. Elle est divisée en deux niveaux et elle vise à préparer les instructeurs de cirque et les intervenants sociaux à la réalisation d'ateliers de cirque social auprès de personnes en situation précaire. Le second volet, la **Formation des formateurs en cirque social**, est destiné aux instructeurs et intervenants chevronnés pour qu'ils deviennent à leur tour formateur d'instructeurs et d'intervenants en cirque social. Enfin, les **Séminaires thématiques en cirque social** proposent, selon une formule flexible et ponctuelle, des formations sur des thèmes spécifiques susceptibles d'enrichir la pratique du cirque social.

La formation de base en cirque social

Il y a une dizaine d'années, nous avons défini une série de savoirs théoriques ou pratiques qui nous semblaient constituer les compétences et les connaissances de base que devraient posséder les instructeurs et les intervenants en cirque social. Ces thèmes ont fait l'objet de discussions dans le cadre des rencontres du Réseau international de formation en cirque social (RIFCS) et ils ont été testés et validés au cours d'une centaine de formations que nous avons réalisées avec la collaboration de nos partenaires dans 22 pays. L'articulation de ces savoirs vise une compréhension beaucoup plus raffinée du langage qui décrit le cirque social, l'élaboration de concepts novateurs, de même que l'exploration de pistes de développement.

L'appropriation de ces savoirs de base permettra aux instructeurs et aux intervenants en cirque social de pratiquer avec maîtrise ce que l'on peut désormais considérer comme une véritable profession. Les savoirs en question sont à nos yeux les composantes essentielles d'une formation de base afin de bien cerner les enjeux de cette pratique et de pouvoir créer les conditions stimulantes et sécuritaires permettant de favoriser le développement global des participants.

La formation de base en cirque social se réalise en deux niveaux :

- **Partie 1**

Le premier niveau de la formation de base permet aux instructeurs et intervenants de mieux comprendre le contexte global de l'intervention en cirque social en traitant des thématiques telles que le *cirque social, les rôles de l'instructeur et de l'intervenant, les jeunes en situation précaire, l'éthique, la sécurité et la créativité*. Il permet également aux instructeurs et intervenants de développer des compétences de base en animation en traitant des thématiques telles que *la communication et le travail d'équipe*. La réussite de ce premier niveau est une condition préalable nécessaire au passage au second niveau.

- **Partie 2**

Le second niveau de la formation de base est axé sur le développement des compétences en matière de pédagogie et de relations interpersonnelles. Les thématiques abordées sont *l'approche pédagogique, la planification, l'animation*



et la gestion de groupe, le partenariat, la gestion de conflit et les relations inter-culturelles. Les instructeurs et intervenants qui réussissent le second niveau complètent par le fait même la formation de base.

L'approche pédagogique du Guide du formateur

La pédagogie du cirque social émerge des nombreux échanges entre les formateurs, instructeurs et intervenants qui ont animé des ateliers aux quatre coins de la planète. Elle est aussi influencée par diverses approches issues du monde de l'éducation et de l'intervention sociale.

Pour la formation de base des instructeurs et des intervenants, l'approche pédagogique privilégiée dans ce guide est l'apprentissage expérientiel. Cette approche a l'avantage de proposer des situations d'apprentissage concrètes tout en mettant l'accent sur la participation et les connaissances des participants. Le formateur agit davantage comme un facilitateur plutôt qu'à titre d'expert. Il doit donc maîtriser l'art de poser la bonne question au bon moment afin d'amener les instructeurs et intervenants à vivre ou à partager une expérience, à observer, à réfléchir, à dialoguer et à tirer des leçons de leur expérience afin de les intégrer dans leur pratique. Les instructeurs et les intervenants qui participent à la formation apprennent donc en expérimentant les contenus de l'apprentissage.

Pilier fondamental de l'approche du cirque social, l'animation en tandem est également celle qui est favorisée dans le cadre de la formation de base des instructeurs et des intervenants. Les activités traitant de thèmes spécifiques prédéfinis sont habituellement dirigés par deux formateurs, un artiste de cirque et un intervenant social. Cette approche permet d'illustrer concrètement le travail en complémentarité qui caractérise le cirque social, dans lequel chacun des animateurs a un rôle bien défini à jouer.

Structure du guide

Chacun des 14 modules de la formation de base est constitué des éléments suivants :

- **Un témoignage de praticien**

Des personnes qui se sont impliquées comme instructeurs, intervenants ou formateurs témoignent d'une expérience de vie en relation avec le thème abordé.

- **Une introduction**

Les principaux éléments traités dans le module sont mis en contexte et résumés.

- **Des objectifs**

Les principaux objectifs d'apprentissage visés dans le thème sont décrits ici.

- **Des textes de référence**

Chaque module est accompagné de textes de référence qui servent de base de connaissance pour le thème traité. Certains de ces textes ont été rédigés pour les besoins spécifiques de la formation en cirque social. D'autres textes, tirés d'ouvrages existants, non spécifiques au cirque social, ont été sélectionnés en raison de la valeur et de la pertinence de leur propos. De plus, certains textes proposent un point de vue plus pratique, alors que d'autres, une approche plus théorique. Cette variété de styles permet à la fois d'offrir des informations et des stratégies concrètes ainsi que de stimuler une réflexion approfondie. Les instructeurs et les intervenants doivent se les approprier et les utiliser selon la pédagogie propre au cirque social.



- **Des éléments à considérer**

Parmi les textes de référence de chacun des modules se trouve un encadré. Celui-ci dynamise la thématique en présentant une ou des situations susceptibles d'entraîner des ambiguïtés, des malaises ou même des conflits si on ne leur porte pas attention. Pour chaque situation, nous proposons des éléments à prendre en considération et des pistes de solutions qui pourraient être utilisées.

- **Des activités**

Un à trois activités d'animation accompagnent chaque module, certaines étant plutôt ludiques, d'autres plus réflexives, artistiques, ou encore physiques. Le formateur choisira celle(s) qu'il préfère utiliser pour aborder chaque thème en fonction des objectifs, de la dynamique de groupe et des autres activités utilisées au cours de la journée ou de la formation.

Les activités proposées sont articulées autour des quatre étapes du cycle d'apprentissage de l'approche expérientielle : l'expérience, l'observation, l'intégration et l'application¹. Pour chaque étape du cycle expérientiel, le formateur s'inspirera des questions proposées ou les reformulera dans ses mots afin de faciliter l'atteinte des objectifs.

Pour clore chaque activité, une section présente des informations pertinentes destinées au formateur. Ces informations traitent d'une variété de sujets, allant de conseils pratiques pour le déroulement de l'activité à des pistes de réflexion propices à stimuler la discussion.

En plus des activités proposées dans ce guide, il est de la responsabilité du formateur d'ajouter à sa planification d'autres types d'activités, permettant de développer des composantes fondamentales du cirque social telles que des jeux énergisants, des jeux de confiance et des activités de cirque techniques (par ex., utiliser la jonglerie dans le contexte du cirque social).

- **Des messages-clés**

Les messages-clés sont les conclusions qui devraient se dégager d'un module et être retenues par les instructeurs et les intervenants. Les formateurs doivent mettre en évidence ces messages.

En élaborant cet outil pédagogique, nous voulions offrir une direction claire à la formation. Ce guide ne propose pas une recette que l'on applique sans se questionner. Il s'agit plutôt d'un support à la réflexion, rigoureux et souple à la fois, où le formateur est impliqué dans le processus pédagogique. La lecture des textes et l'appropriation de la démarche d'animation lui permettent de bien cerner les éléments pertinents à transmettre et de les adapter à son contexte culturel et social. En réservant cet espace au formateur, nous sommes persuadés que celui-ci nourrira et actualisera le cadre proposé, garantissant ainsi sa constante évolution. Ultiment, cela permettra de former de meilleurs instructeurs et intervenants en cirque social.

¹ Voir dans ce guide le texte intitulé *Le cycle d'apprentissage expérientiel*, p. 11.



LA FORMATION ET LE FORMATEUR: NOTIONS, RÔLE ET DÉROULEMENT



La formation et le formateur: Notions, rôle et déroulement s'adresse aux formateurs en cirque social et a pour objectif de les accompagner dans le cadre de leurs fonctions. Au-delà du contenu thématique qui compose les 14 modules de ce guide, les pages qui suivent regroupent un certain nombre d'éléments spécifiques à la fonction de formateur et au *Programme de formation de base en cirque social du Cirque du Soleil*. Le premier volet de ce texte présente des **notions** générales du processus de formation qui s'appliquent bien au contexte de cirque social. La seconde partie survole les trois grands **rôles** du formateur, soit le rôle d'enseignant, d'animateur et de modèle. Enfin, le dernier volet, plus pratique que théorique, traite des différentes étapes qui marquent le **déroulement** d'une formation en cirque social, de la planification à la remise du rapport final.



1. QUELQUES NOTIONS DE FORMATION

LES CARACTÉRISTIQUES DU PARTICIPANT ET LES PRINCIPES DE FORMATION

Plusieurs caractéristiques distinguent l'apprenant adulte, dans notre cas, les participants aux formations de cirque social, des jeunes. Et parce que les adultes apprennent d'une certaine façon, le formateur doit respecter quelques principes pour réussir la formation.

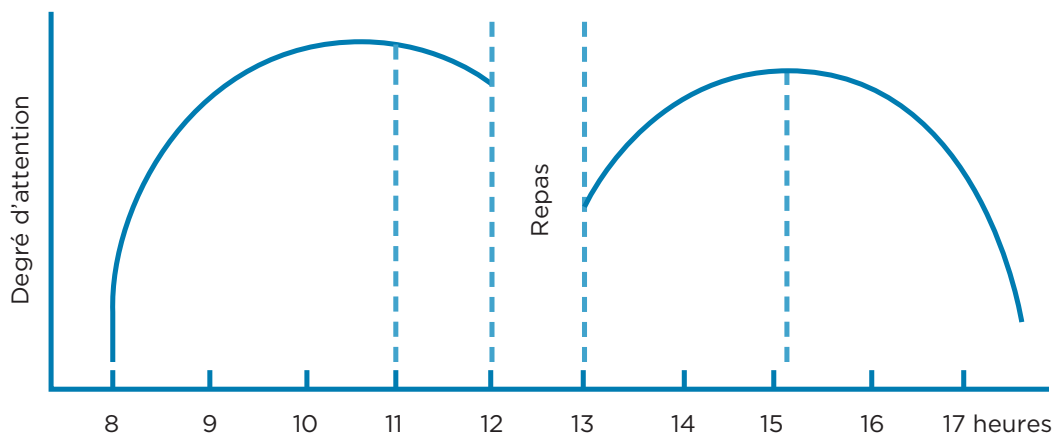
CARACTÉRISTIQUES	PRINCIPES DE FORMATION
<p>Le participant détient déjà des expériences de travail. Le participant possède différentes expériences de vie et de travail qui en font une personne « mûre ». Il représente une valeur ajoutée pour le groupe, et il en est conscient. Il établit donc des liens entre ses expériences et le contenu abordé lors de la formation.</p>	<p>Faire appel à cette expérience de travail et l'enrichir. Le formateur doit tenir compte de l'expérience du participant et mettre en valeur ses connaissances afin de permettre à l'ensemble du groupe d'en bénéficier.</p>
<p>Le participant accorde de l'importance à la hiérarchie. Le participant, en raison de son statut social, se considère supérieur ou inférieur aux autres.</p>	<p>Traiter les apprenants en fonction de leurs capacités, non de leur statut social. Le formateur doit traiter tous les participants de la même façon. Il ne doit tenir compte ni du statut social, ni du titre des participants, car tous les participants peuvent contribuer à l'enrichissement de la formation.</p>
<p>Le participant ne voit pas la nécessité de participer à la formation. En raison de son expérience, le participant doute des bienfaits qu'il peut retirer de la formation. Il semble également quelque peu réfractaire aux notions ou aux méthodes avancées par le formateur.</p>	<p>S'assurer qu'il comprenne pourquoi il est là. Le formateur doit mettre en valeur les apprentissages et habiletés acquises par le participant au cours de la formation. Il peut également davantage impliquer ce dernier, par exemple en lui proposant de réaliser une animation ou une activité.</p>
<p>Le participant est impatient d'expérimenter. Compte tenu de ses connaissances antérieures, le participant désire mettre immédiatement en pratique ce qu'il apprend. Il se lasse rapidement des explications et des présentations théoriques.</p>	<p>Prévoir des périodes d'application pratique des connaissances. Le formateur doit permettre au participant de pratiquer ce qu'il a appris en prévoyant des occasions d'expérimenter tout au long de la formation.</p>
<p>Le participant a d'autres préoccupations. Le participant a parfois d'autres choses en tête pendant la formation. Il est alors physiquement présent à la session, mais son esprit peut être ailleurs.</p>	<p>Capter et garder l'attention des participants. Le formateur doit veiller à capter et retenir l'attention des participants, en faisant appel à leurs connaissances et en stimulant leur participation active.</p>
<p>Les participants apprennent différemment. Les participants, intègrent les apprentissages de façons différentes, certains sont plus visuels ou auditifs, d'autres plus réceptifs à un enseignement théorique ou pratique. De plus, les participants apprennent à des rythmes différents.</p>	<p>Varier les méthodes. Le formateur doit adapter ses méthodes éducatives en fonction du groupe, en faisant appel à des techniques variées afin de capter l'attention et de stimuler tous les types d'apprenants. Le formateur doit également veiller à répéter et à reformuler au besoin le contenu abordé afin de favoriser l'intégration des apprentissages par tous les participants.</p>
<p>Le participant désire développer son réseau. La formation étant un moment privilégié pour les participants de rencontrer les membres d'autres organismes, plusieurs d'entre eux souhaitent échanger et développer des liens avec les autres.</p>	<p>Planifier des moments consacrés aux échanges Le formateur doit être sensible à ce besoin et proposer des moments formels (jeux de présentation, échanges sur les pratiques) et informels (dîner de groupe, 5 à 7, etc.) permettant aux participants de mieux se connaître et de tisser des liens.</p>



LE NIVEAU D'ÉVEIL ET DE CONCENTRATION AU COURS D'UNE JOURNÉE DE FORMATION

La figure ci-dessous illustre la variation du niveau d'éveil et de concentration des participants au cours d'une journée de formation. Relativement bas au début de la journée, ce niveau progresse lentement et atteint un sommet au deux tiers de la matinée. Au retour du dîner, le niveau d'éveil a substantiellement diminué. Au fil des discussions et des activités, ce niveau reprendra de la vigueur jusqu'au milieu de l'après-midi, où un nouveau sommet est franchi. Puis, à nouveau, ce niveau baisse progressivement et ce, jusqu'à la fin de la journée de formation.

QUEL EST LE MEILLEUR MOMENT DE LA JOURNÉE POUR APPRENDRE?



Principes de formation

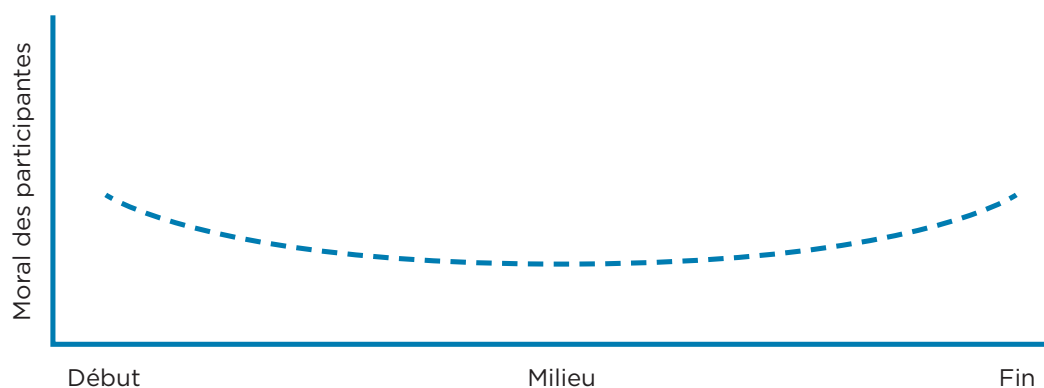
- Ne pas commencer la période de formation avec des contenus trop complexes ou des activités trop exigeantes. Il faut aussi terminer la journée avec des activités qui exigent moins de concentration de la part des participants.
- Les moments où les sommets de concentration sont atteints, représentent des moments propices à aborder des contenus plus exigeants, à animer les discussions de groupe et à conclure les thématiques abordées.
- Les périodes qui précèdent et suivent immédiatement le repas doivent préférentiellement être composée d'activités ou de jeux de groupe.
- Ne pas essayer de traiter un trop grand nombre de thématiques dans une même journée. Se limiter à deux ou trois grands thèmes par jour.



LE MORAL DES PARTICIPANTS LORS D'UNE SEMAINE DE FORMATION

La figure ci-dessous illustre le degré de motivation des participants lors d'une semaine de formation. Normalement, le moral des participants est élevé au début de la formation. Celui-ci diminue progressivement jusqu'au milieu de la semaine, où le niveau de motivation atteint un creux. Ensuite, le moral des participants remonte petit à petit pour se positionner, à la fin de la semaine de formation, à un niveau semblable à celui du début de la semaine.

QUELLE EST LA MOTIVATION DES PARTICIPANTS, LORS D'UNE FORMATION?

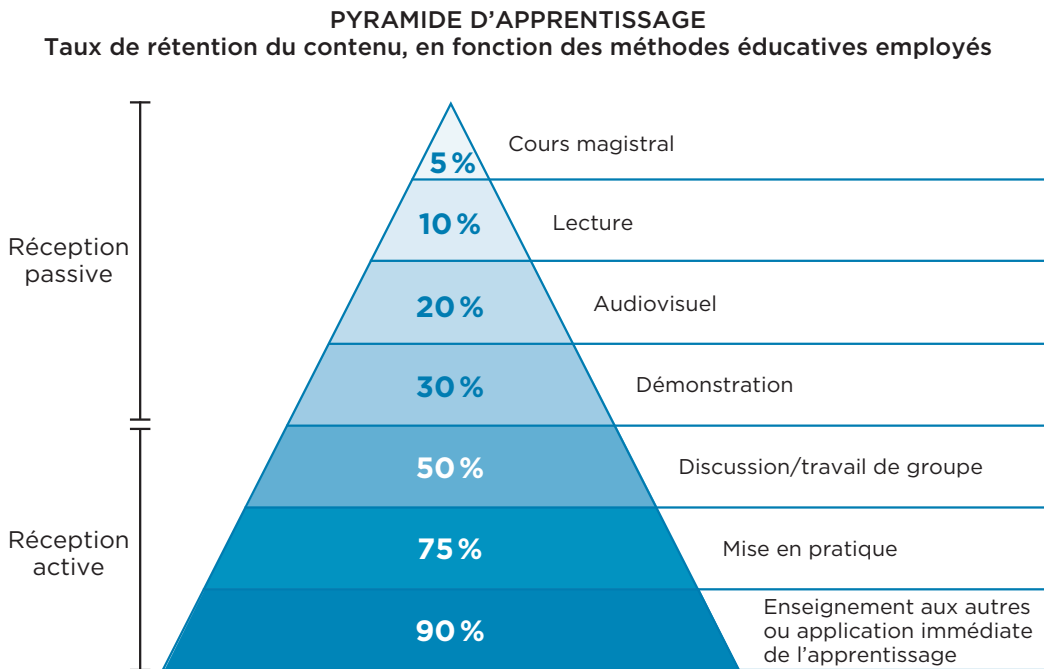


Principes de formation

- Le formateur doit être à l'écoute de l'évolution du degré de motivation du groupe tout au long de la formation et adapter ses interventions et ses animations en conséquence.
- Utiliser la technique du renforcement positif (encouragements) afin de maintenir un bon moral chez les participants.
- Lors des périodes où la motivation est plus basse, le formateur doit favoriser des activités qui suscitent davantage l'intérêt des participants (ateliers, jeux éducatifs, échanges, etc.)

LA CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE ET DE RÉTENTION

La pyramide d'apprentissage ci-dessous illustre le niveau de rétention du contenu en fonction des méthodes éducatives employées par le formateur. De façon générale, nous pouvons dire que plus une formation fait appel à des méthodes éducatives variées, plus le niveau de rétention des apprentissages tirés de cette formation sera significatif.



Principes de formation

- Pour maximiser le transfert de connaissance, le formateur doit mettre en œuvre des méthodes éducatives appropriées qui font appel à la participation et aux sens des apprenants.
- Plus le programme de formation est long, plus le formateur doit recourir à des techniques variées pour susciter l'apprentissage et ce, particulièrement lors des périodes où la concentration et la motivation sont à leur plus bas (milieu de semaine, début de journée, retour de dîner, etc.).
- Les méthodes éducatives qui font appel à la participation active et à la mise en pratique sont les plus efficaces pour assurer la rétention des apprentissages.



LE CYCLE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

L'apprentissage expérientiel est l'approche pédagogique privilégiée par le *Programme de formation de base en cirque social du Cirque du Soleil* car il fait largement appel à la participation active. Les participants sont amenés, à partir d'expériences passées ou vécues à même la formation, à apprendre dans l'action, par l'entremise de jeux et de projets créatifs, à échanger en groupe ainsi qu'à réfléchir à l'application concrète des apprentissages dans leur projets respectifs. En sollicitant à la fois les sens et la pleine participation des participants, l'apprentissage expérientiel assure ainsi une rétention maximale des contenus abordés en formation.

Les activités proposées dans chaque module de ce guide sont articulées autour des quatre étapes du cycle d'apprentissage expérientiel.

Le cycle d'apprentissage expérientiel comporte quatre étapes : expérience, observation, intégration et application. Chaque étape répond aux différentes façons d'apprendre des individus. Certains ont besoin de ressentir des choses, d'être touchés émotionnellement, d'autres préfèrent observer, réfléchir, analyser ou se questionner; d'autres enfin apprennent mieux dans l'action. En incluant toutes les étapes dans l'apprentissage, on s'assure que chacun y trouvera un sens.



1. EXPÉRIENCE : *Il se produit quelque chose!*

Le formateur fait vivre une expérience à l'apprenant ou lui demande de se remémorer une expérience vécue. Cette expérience est une situation qui fait appel aux sens et qui engage activement et personnellement le participant. Par exemple, il peut s'agir d'un jeu de rôles, d'une étude de cas ou du visionnement d'une vidéo. L'activité doit stimuler son intérêt et le maintenir tout au long du cycle d'apprentissage. L'activité génère des données qui servent de points d'ancrage pour les réflexions à venir.



2. OBSERVATION : *Que s'est-il passé?*

L'observation constitue la deuxième étape du cycle d'apprentissage. Il s'agit d'un temps d'échange concernant les observations effectuées durant l'expérience. Cette étape de l'activité vise à développer chez les participants leur habileté à identifier les faits sur lesquels ils baseront leur lecture des événements.

Il arrive que l'on attribue trop rapidement une intention ou un sentiment à un geste ou à une attitude. Cette personne est-elle dégoûtée ou a-t-elle tout simplement fait une grimace? Dans cet exemple, il faut commencer par voir la grimace, puis dans un deuxième temps, tenter d'interpréter sa signification. La grimace peut exprimer le dégoût, la douleur, la désapprobation ou même la dérision. L'observation permet aux participants d'examiner le plus d'éléments factuels pertinents possible, à partir desquels ils analyseront l'expérience qu'ils ont vécue.

Afin de maximiser la collecte d'information, le formateur peut poser des questions telles que :

- Qu'avez-vous observé?
- Qu'avez-vous vu ou entendu?
- Qui a fait des observations similaires?
- Qu'avez-vous observé d'autre?



L'observation du langage non verbal est une habileté très importante, à la fois dans les relations interpersonnelles, en intervention et dans les situations d'apprentissage. Elle se prête d'ailleurs très bien au contexte du cirque social, par exemple lors d'activités de création de personnages ou pour l'apprentissage d'un mouvement précis lié à une technique de cirque.



3. INTÉGRATION : Pourquoi cela est-il arrivé ?

La troisième étape du cycle d'apprentissage, l'intégration, permet de poursuivre la réflexion amorcée par l'observation. L'intégration est la démarche qui amène les apprenants à identifier les causes et les conséquences de l'expérience vécue, à formuler des questions et à tirer des conclusions. Elle permet aux participants de comparer leurs réflexions avec celles de leurs pairs et d'en dégager une synthèse. À partir de cette synthèse, le groupe peut définir des critères qui facilitent la compréhension du phénomène, comme les éléments qui favorisent ou qui nuisent à l'apprentissage.

Pour susciter de telles réflexions, le formateur peut poser des questions qui explorent le sens, les liens ou les conclusions, telles que :

- Comment peut-on expliquer ce qui est arrivé ?
- En quoi cela a-t-il été bon ou mauvais ?
- Comment les choses auraient-elles pu être différentes ou meilleures ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que cela signifie pour vous ?
- Pourquoi cela était-il important ?
- En quoi ces éléments sont-ils reliés entre eux ?
- Quelles conclusions peut-on en tirer ?
- Quels principes cela illustre-t-il ?
- De manière générale, qu'est-ce que cela suggère à propos de... ? Pourquoi ?



4. APPLICATION : Quel est le lien avec ma pratique ?

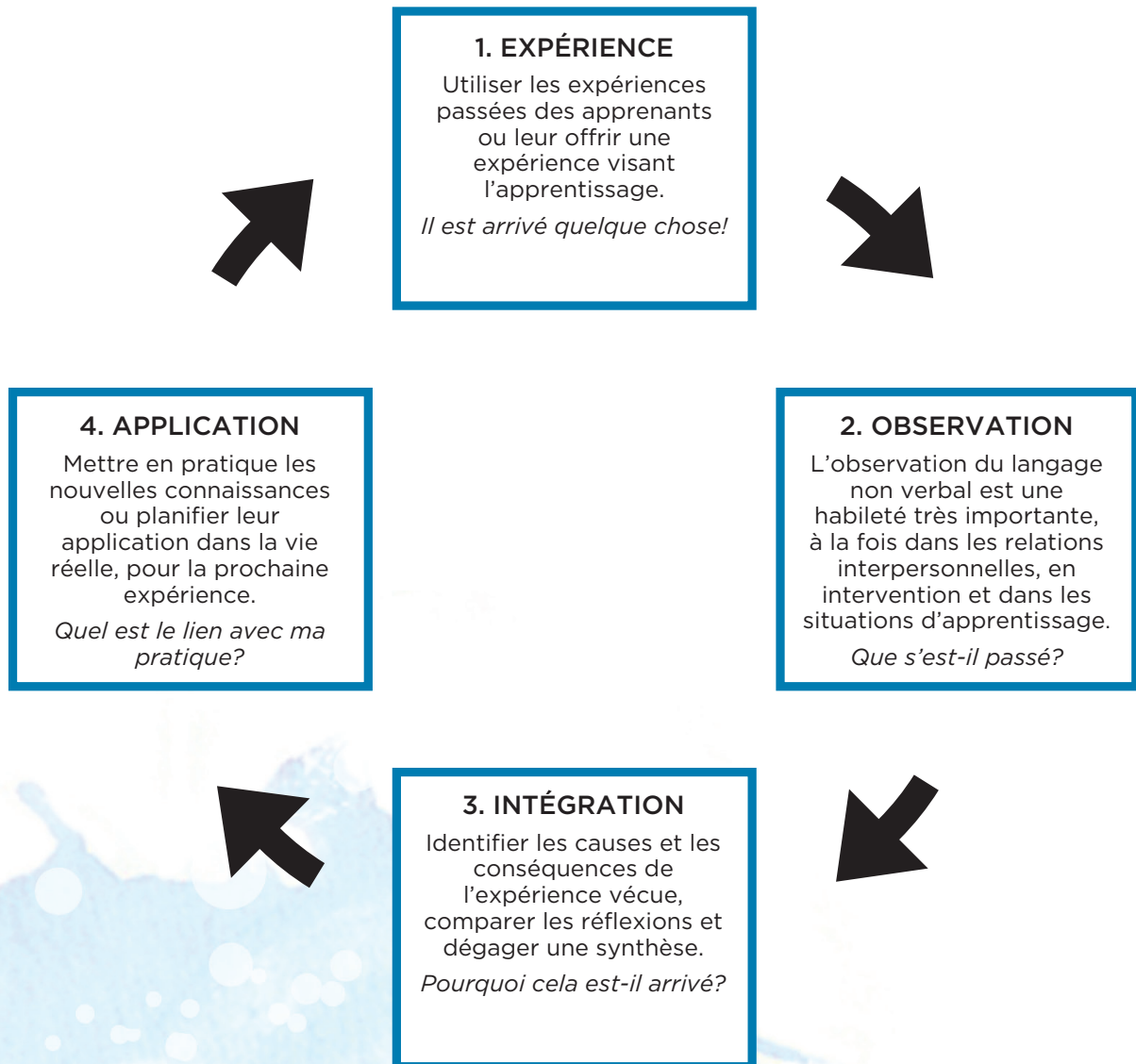
L'activité d'application constitue la dernière étape du cycle d'apprentissage. L'application doit permettre aux apprenants de transférer les connaissances, les compétences et les attitudes découlant de la réflexion menée en groupe dans leur contexte de travail ou dans leur vie personnelle. Ils peuvent ainsi mettre en pratique leurs conclusions ou en prévoir l'application dans un contexte réel. Il est possible d'utiliser la créativité du groupe pour identifier des solutions novatrices ou des actions non conventionnelles pouvant être appliquées aux problèmes rencontrés.

Pour faciliter la démarche, le formateur peut demander :

- Quelle est l'utilité de ces connaissances, de ces compétences et de ces attitudes dans votre travail ? dans votre vie personnelle ?
- Quelles sont les possibilités d'application ?
- Comment peut-on en faciliter l'application ?



LE CYCLE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL



3. LES RÔLES DU FORMATEUR

Dans le cadre d'une formation en cirque social, le formateur est appelé à assumer trois rôles, celui d'enseignant, d'animateur et de modèle.

LE RÔLE D'ENSEIGNANT

Le rôle d'enseignant est exercé par le formateur lorsqu'il communique les connaissances théoriques et transmet son expertise. En règle générale, dans les formations plus traditionnelles, ce rôle occupe une place prépondérante. Dans le cadre du *Programme de formation en cirque social du Cirque du Soleil*, le recours à l'apprentissage expérientiel modifie l'équilibre entre les rôles du formateur. Ainsi, bien qu'il doit faire preuve d'une grande maîtrise du contenu, le formateur est appelé à reléguer, dans des moments-clés, la figure de l'enseignant au profit de celle de l'animateur. C'est principalement en facilitant la libre expression et en accompagnant les échanges que le formateur contribue à la transmission de la connaissance. Guidés par les orientations du formateur, les participants dégagent, pièce par pièce, à la manière d'une courtepointe, les enseignements découlant des expériences et des discussions. C'est à la dernière étape de ce dialogue que le formateur revêt son habit d'enseignant. Il a alors la tâche de donner un sens à cette courtepointe, en unifiant les pièces du dialogue en une synthèse limpide et en ajoutant, au besoin, de nouveaux éléments ou du contenu théorique à l'œuvre finale. Plus précisément, dans ce rôle, le formateur est appelé à :

Transmettre les connaissances

- Maîtriser la matière à aborder;
- Structurer la présentation selon un ordre logique;
- Utiliser un langage simple et adapté aux participants;
- Mettre en lumière les messages-clés de chaque thématique.

Capter et garder l'attention des participants

- Illustrer les apprentissages à l'aide d'exemples adaptés à la réalité des participants;
- Maintenir un contact visuel et varier les méthodes éducatives (support audiovisuel, démonstrations, etc.);
- Faire appel aux connaissances et à l'expertise du groupe.

S'assurer de la compréhension des participants

- Être attentif au langage non-verbal;
- Susciter les questions;
- Vérifier la compréhension en demandant aux participants de résumer, de reformuler ou de donner des exemples.



LE RÔLE D'ANIMATEUR

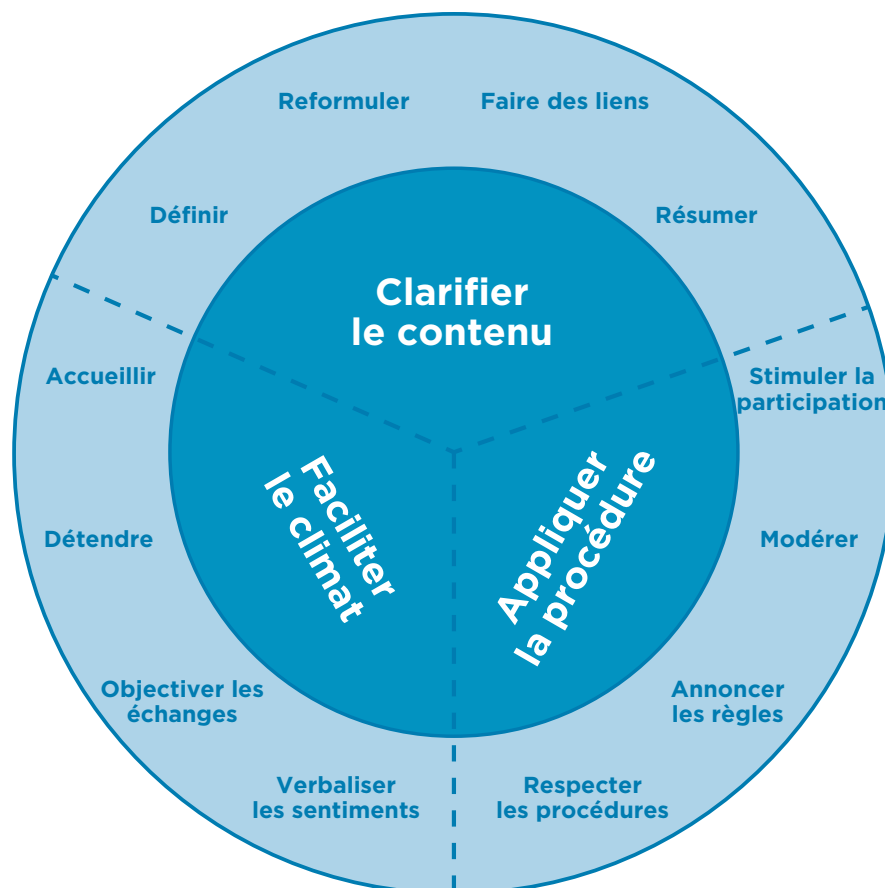
Le rôle d'animateur est exercé par le formateur lorsqu'il stimule les échanges et orchestre les débats de façon à ce que les expériences des uns profitent aux autres. Dans le cadre du *Programme de formation de base en cirque social du Cirque du Soleil*, le formateur agit davantage comme facilitateur plutôt qu'à titre d'expert. Il doit maîtriser l'art de poser la bonne question au bon moment afin d'amener les instructeurs et intervenants à vivre ou à partager une expérience, à observer, à réfléchir, à dialoguer et à tirer des leçons de cette expérience afin de les intégrer dans leur pratique. Le rôle d'animateur qu'assume le formateur est donc, dans ce cadre, essentiel à l'atteinte des objectifs. Plus précisément, dans ce rôle, le formateur est appelé à :

Clarifier le CONTENU

- Préciser les concepts et la terminologie spécifique à la pédagogie;
- Reformuler les interventions pour les rendre plus claires;
- Faire des liens entre les idées et opinions émises;
- Résumer les échanges.

Appliquer la PROCÉDURE

- Stimuler la participation de tous;
- Sensibiliser aux procédures (déroulement, horaire, etc.);
- Annoncer les règles pour la prise de parole.



Créer un CLIMAT SOCIO-ÉMOTIF approprié

- Accueillir les personnes, leurs idées, leurs questions;
- Détendre l'atmosphère;
- Objectiver les échanges et les conflits en mettant l'accent sur les faits et non les personnes;
- Verbaliser ses sentiments et permettre aux apprenants de verbaliser ce qu'ils ressentent quand le climat est tendu.

LE RÔLE DE MODÈLE

Le rôle de modèle est assumé en tout temps par le formateur. Dans ce rôle, il cherche à faire preuve de qualités humaines exemplaires, à développer une relation positive avec les participants et à offrir une représentation concrète de l'animation en tandem. Le formateur veille également à incarner les valeurs et les pratiques qu'il cherche à promouvoir au cours de la formation, tout comme celles de l'organisation pour laquelle il œuvre. Plus précisément, le formateur est appelé à :

Démontrer des qualités humaines exemplaires

- Démontrer une éthique personnelle et professionnelle rigoureuse;
- Être une source d'inspiration pour les participants;
- Faire preuve de transparence, d'humilité et d'autocritique;
- Démontrer du dynamisme et de l'enthousiasme;
- Faire preuve d'humour et d'autodérision.

Développer une relation positive avec les participants

- Être à l'écoute des participants et accueillir leurs idées, leurs interrogations;
- Témoigner sa confiance en l'autre, en sa capacité d'apprendre;
- Reconnaître les talents, les compétences, les progrès des participants;
- Être disponible;
- Être sensible et s'adapter à la particularité de chaque groupe.

Offrir une représentation concrète de l'animation en tandem social-cirque

- Illustrer les avantages du travail en complémentarité, arts du cirque et intervention sociale, qui caractérise cette approche;
- Travailler de façon harmonisée avec ses coformateurs;
- Reconnaître les forces et les limites de chacun;
- Faire des compromis;
- S'intégrer et coopérer dans son équipe et y apporter une contribution efficace.

Incarner les valeurs et les pratiques propres au cirque social

- Connaître l'organisation pour laquelle il œuvre et être conscient qu'il représente, par ses mots et ses gestes, cette organisation;
- S'approprier les fondements et les valeurs de l'approche en cirque social et être un exemple de l'application de ses valeurs;
- Démontrer de la cohérence entre ses paroles et ses actions.



4. LE DÉROULEMENT D'UNE FORMATION

Lors d'une formation en cirque social, le mandat des formateurs se divise en trois étapes: la planification, la réalisation et l'évaluation.

1. LA PLANIFICATION

Une formation en cirque social ne s'improvise pas, elle nécessite au contraire une planification rigoureuse. Le déroulement de la session doit être précisément établi, en termes de contenu et d'horaire. De plus, les responsabilités qui incombent à chacun des formateurs doivent être clairement établies. L'étape de la planification donne également l'occasion aux formateurs d'apprendre à se connaître, à partager leurs visions et leurs objectifs, et de commencer à construire l'indispensable cohésion qui doit les unir pendant la formation.

Planifier les OBJECTIFS

- Quels sont les objectifs de la formation?
- Quels sont les objectifs de chacune des thématiques abordées?
- Quelles sont les attentes des participants ainsi que des organismes partenaires sur l'ensemble de la formation?
- En tant que formateur, avez-vous des objectifs personnels ou professionnels que vous souhaitez réaliser?

Planifier le CONTENU

- **Consulter les documents pertinents à la formation**
 - Guide du formateur;
 - Cahier du participant;
 - Informations sur le profil des participants;
 - Informations sur l'historique des formations en cirque social dans le territoire où la formation est offerte;
 - Autres documents visuels et audiovisuels.
- **Préciser sa compréhension**
 - S'approprier les notions pédagogiques du programme de formation;
 - Consulter les pairs et les organisateurs de la formation.
- **Élaborer le contenu des thématiques à aborder**
 - Dégager les objectifs et les messages-clés de chaque thématique;
 - Sélectionner les activités thématiques pertinentes;
 - Au-delà des activités thématiques, prévoir des jeux de groupe, tels que des jeux énergisants, des jeux de confiance et des techniques de cirque.
- **Adapter le contenu à la réalité des participants**
 - Se documenter sur la culture locale et sur le partenaire afin d'adapter le contenu en conséquence;
 - Trouver des exemples pertinents à l'image des enjeux locaux afin de lier davantage le contenu abordé à la réalité des participants.
 - Prévoir les questions et les objections éventuelles des participants.



Planifier la LOGISTIQUE

- Adapter le déroulement de la formation aux contraintes et aux besoins spécifiques des participants et du lieu de formation;
- Préparer le calendrier de la semaine, les documents logistiques et la liste de matériel nécessaire à la formation;
- Visiter les lieux de la formation, lorsque possible.

2. LA RÉALISATION

Une fois la formation planifiée elle peut enfin être entamée. C'est le moment pour les formateurs d'assumer les rôles d'enseignant, d'animateur et de modèle. Les formateurs ayant rigoureusement complété leur planification, ils ne doivent jamais perdre de vue la nécessité d'adapter le contenu de la formation aux besoins des participants. Il est donc important de faire preuve de souplesse, d'ouverture et de créativité. Ils doivent également s'assurer de régulièrement remettre en question cette planification et apporter des ajustements lorsque nécessaire.

Accueillir les participants et «mettre la table»

- Chercher à initier dès le départ un contact avec les participants;
- Susciter l'intérêt des participants en amorçant la formation par des jeux favorisant une dynamique de groupe;
- Exposer les objectifs de la formation et échanger avec les participants concernant leurs attentes;
- Choisir un moment dans la première journée pour transmettre les informations logistiques aux participants: horaire, organisation des repas et des pauses, règles de base (utilisation de caméra, cellulaire, etc.).

Transmettre et animer les contenus thématiques

- Écouter et observer les participants afin d'ajuster le contenu et le rythme au contexte de la formation ainsi qu'à la dynamique de groupe;
- Cette étape fait particulièrement appel aux rôles d'enseignant et d'animateur. Pour référence, consulter les pages 18 à 20 de ce document;
- Pour les formateurs ayant recours à l'apprentissage expérientiel (expérience, observation, intégration, application), veuillez consulter la page 17 de ce document.

Conclusion de la formation

- Demander aux participants de résumer les thématiques abordées durant la formation. Le formateur complète la discussion en s'assurant de mentionner les éléments omis et en concluant par une synthèse finale. Une activité peut être proposée pour réalisée cette conclusion;
- Vérifier la réalisation des objectifs fixés en début de formation et évaluer si les attentes participants ont été répondues.



3. L'ÉVALUATION

Suite à la formation, les formateurs doivent évaluer la satisfaction des participants, s'autoévaluer et rédiger un rapport final. L'évaluation est une étape essentielle à toute formation. Elle s'inscrit dans un processus d'amélioration continu des compétences des formateurs ainsi que de la qualité de la formation.

Évaluer la satisfaction des participants

- Les formateurs prévoient un temps à la fin de la formation pour permettre aux participants de remplir le questionnaire d'évaluation de la satisfaction;
- Cette étape consiste à recueillir des rétroactions auprès des participants concernant la formation. Ces informations permettront d'identifier des pistes d'amélioration en ce qui a trait à l'organisation, le contenu et l'animation;
- Cette dernière étape ne doit pas être perçue par les formateurs uniquement comme une démarche d'évaluation de leur performance. L'évaluation permet aussi de s'assurer que les objectifs de la formation ont été atteints.

S'autoévaluer


- L'autoévaluation consiste à porter un regard critique sur notre propre travail. C'est un moment pour les formateurs de réfléchir et d'échanger sur leurs forces et leurs faiblesses;
- La qualité de l'autoévaluation dépend de l'honnêteté et de la capacité d'introspection des formateurs. Une autoévaluation réussie permettra aux formateurs d'identifier leurs lacunes et les stratégies à mettre en place pour les améliorer;
- Advenant que la formation soit menée par plus d'un formateur, nous recommandons que cette étape soit complétée en équipe. Cette pratique renforce le processus d'autoévaluation et permet de conclure de façon enrichissante la collaboration qui les a unis pendant la formation;
- La création d'une grille d'autoévaluation permet de systématiser l'autoévaluation, en plus d'assurer que les formateurs fassent le point sur l'ensemble des facettes de leur travail.

Rédiger le rapport final

Suite à la formation, le formateur doit rédiger un rapport et le transmettre aux coordinateurs responsables de celles-ci. Ce rapport porte sur :

- **Les participants:** provenance et nombre de participants, degrés de motivation, capacité d'apprentissage, climat de groupe, degrés de participation;
- **Les thématiques:** niveau de satisfaction des participants, la séquence et le temps alloué aux thématiques, commentaires sur la pertinence et la sélection des activités, recommandations d'améliorations à apporter;
- **L'organisation générale de la formation:** qualité du soutien offert par le partenaire local, condition des locaux et de l'équipement disponible, le temps alloué au contenu de la formation;
- **Les recommandations ou suggestions pour une future formation.**





MODULE 1	CIRQUE SOCIAL
MODULE 2	RÔLES DE L'INSTRUCTEUR ET DE L'INTERVENANT
MODULE 3	JEUNES EN SITUATION PRÉCAIRE
MODULE 4	ÉTHIQUE
MODULE 5	SÉCURITÉ
MODULE 6	CRÉATIVITÉ
MODULE 7	COMMUNICATION
MODULE 8	TRAVAIL D'ÉQUIPE





Lors de la rencontre annuelle de Cirque du Monde à Baie-Saint-Paul en 2009, il était une heure du matin lorsque j'ai commencé à discuter avec des jeunes de la belle journée qu'on venait de vivre. L'un d'eux m'a fait lire un poème qu'il avait écrit le jour même. Il disait : « Le cirque a influencé, changé ma vie. Il m'a permis d'apprendre des techniques et de prendre conscience de mes forces, de mon potentiel. Je voudrais faire du cirque toute ma vie, je voudrais en vivre. Ça m'a donné la volonté de bâtir de nouveaux rêves. » J'ai eu le privilège d'entendre des commentaires similaires dans différents pays, de voir des jeunes découvrir leurs forces et y trouver de l'inspiration. Quand j'entends de tels témoignages, je constate combien cette expérience peut devenir un important moteur de transformation personnelle et sociale. Un peu partout dans le monde, il y a des jeunes qui montent sur scène et choisissent de façonner leur avenir. Pour tous ces jeunes, le cirque social est un formidable tremplin.

Lino De Giovanni, chargé de formation en cirque social,
Cirque du Soleil, Montréal



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. s'approprier la notion de cirque social;
2. connaître les piliers et les objectifs qui définissent le cirque social;
3. comprendre comment le cirque social est une forme d'intervention sociale.

CONTENU DU MODULE

TEXTE DE RÉFÉRENCE

- Le cirque et l'intervention sociale

ACTIVITÉ

- Cirque quoi ?

MODULE 1 | INTRODUCTION

Le cirque social est une approche d'intervention sociale novatrice qui fait appel aux arts du cirque. Il s'adresse à diverses populations dont la situation sociale et personnelle est marquée par la précarité, par exemple les jeunes de la rue ou en centre de détention, ou encore les femmes victimes de violence. Dans cette démarche, l'apprentissage des techniques de cirque ne constitue pas une fin en soi; il vise avant tout le développement personnel et social des participants en favorisant leur estime de soi, leur confiance envers les autres, l'acquisition de compétences sociales, le développement de l'esprit citoyen, l'expression de leur créativité et de leur potentiel. En aidant les populations marginales à prendre leur place citoyenne dans leur communauté et à l'enrichir par leur personnalité, le cirque social agit comme un puissant levier de transformation sociale.

L'approche du cirque social repose sur quelques piliers fondamentaux qui en font un outil d'intervention sociale novateur et efficace. La formule d'animation privilégiée est celle en tandem. Les ateliers de cirque social sont idéalement menés par une équipe de deux personnes : un intervenant social connaissant bien la communauté, ses réalités et ses difficultés; un instructeur expert dans l'enseignement des techniques de cirque, doté d'une sensibilité particulière pour travailler dans ce contexte et d'une bonne expérience en travail de groupe. Loin d'être le fruit du hasard, ce travail en collaboration est un choix fondamental de l'approche du cirque social, porté par la conviction que les compétences des intervenants et des instructeurs se complètent et se renforcent mutuellement, ce qui favorise l'atteinte des objectifs.

L'établissement d'un espace à la fois ludique et sécuritaire, où la prise de parole, l'expression de la créativité de chacun et les apprentissages sociaux sont possibles, constitue un autre pilier important du cirque social. Ce lieu privilégié, où les participants peuvent prendre des risques de façon sécuritaire et bâtir leur confiance en eux-mêmes et dans les autres, est aussi un espace de réconciliation et de découvertes. Enfin, le cirque social se définit aussi par la construction d'un partenariat durable avec un organisme local. Cette démarche est essentielle au succès des projets, car elle permet de les ancrer dans un cadre communautaire et dans la continuité, favorisant ainsi le sentiment d'appartenance des participants et leurs interactions avec leur milieu.



MODULE 1 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

LE CIRQUE ET L'INTERVENTION SOCIALE¹

par Michel Lafortune et Annie Bouchard

A) DU CIRQUE SPECTACLE AU CIRQUE SOCIAL

1. Le cirque, une fascination universelle et un attrait pour les jeunes

• Histoire du cirque

Le cirque semble aussi ancien que l'humanité. Les Chinois revendiquent une tradition millénaire, utilisée à des fins diplomatiques depuis la dynastie Han, il y a 2 000 ans, l'empereur offrant alors des divertissements acrobatiques aux émissaires occidentaux. L'Égypte des pharaons a certainement connu une forme de cirque, elle aussi, puisque des peintures datant de plusieurs milliers d'années en témoignent.

Malgré l'évident lien étymologique, les arts du cirque ont en revanche très peu en commun avec le cirque romain, surtout destiné à présenter des courses de chars et des combats de gladiateurs. En Europe, les racines du cirque se trouvent plutôt chez les troubadours, amuseurs publics et autres bateleurs itinérants qui se déplaçaient de ville en ville pour présenter des spectacles variés : musique, dressage d'animaux, jeu théâtral, acrobaties, etc.

Cette idée d'itinérance est d'ailleurs très fortement ancrée dans l'identité du cirque. Originaires d'ailleurs, toujours en transit, toujours en mouvement, les artistes de cirque ont de tout temps été des vecteurs de nouveauté, de savoir, de connaissance, d'ouverture sur d'autres cultures. En outre, ils maîtrisaient l'équilibre, défiaient la gravité, commandaient aux animaux, changeaient d'identité grâce à leurs costumes et à leurs maquillages.

Né à la fin du 18^e siècle, en Angleterre, le cirque moderne s'est rapidement propagé à travers l'Europe, puis en Amérique et ailleurs dans le monde. Organisé en troupes professionnelles le plus souvent ambulantes, il a joui d'une très forte popularité jusqu'au milieu du 20^e siècle, avant de connaître un certain déclin. Dans les années 1970 et 1980, un nouveau courant, connu aujourd'hui sous le nom de cirque contemporain, a renouvelé cet art millénaire en lui donnant plus de créativité artistique et en favorisant la multidisciplinarité. Le *Cirque du Soleil* (Canada), le Cirque Oz (Australie), le cirque Archaos (France), le Cirque Plume (France), notamment, ont participé à ce mouvement.

• Attrait du cirque sur les jeunes

La fascination qu'exercent les artistes de cirque, artistes itinérants, porteurs de savoirs inconnus, dotés de force et d'adresse, est particulièrement forte chez les jeunes, entre autres chez les jeunes en situation précaire. Il n'est d'ailleurs pas rare que ceux-ci adoptent des moyens proches des disciplines de cirque pour exprimer leur différence et leur marginalité. Certains pratiquent la jonglerie, le monocycle ou des loisirs acrobatiques, comme la planche à roulettes ou le break dance. D'autres modifient leur apparence, par le maquillage, la coiffure, le piercing ou l'utilisation de vêtements non conventionnels. En cherchant à provoquer ou à se distinguer, plusieurs d'entre eux découvrent leurs talents et leur créativité.

¹ Extrait de Michel LAFORTUNE et Annie BOUCHARD, *Guide de l'intervenant social : des leçons de cirque aux leçons de vie*, Montréal, Cirque du Soleil, 2010, p. 13-24.

2. Le cirque, un outil d'intervention sociale

• Définition du cirque social

Le cirque social est une approche d'intervention sociale issue d'une fusion innovatrice entre les arts du cirque et l'intervention sociale. Le cirque social vise le développement intégral et l'inclusion citoyenne des personnes en situation précaire et plus particulièrement des jeunes. Parce qu'il laisse justement place à la liberté et à la créativité tout en demandant ténacité, persévérance et discipline, le cirque social permet aux participants de s'épanouir, de s'exprimer et de créer, à l'aide de leur marginalité, des rapports d'un type nouveau avec une société qui les a souvent exclus.

Né au cours des années 1990, le cirque social s'est considérablement développé dans le monde et il inspire aujourd'hui de nombreux projets s'adressant à différents types de personnes (jeunes à risque, femmes victimes de violences, détenus, réfugiés, etc.).

Cette approche d'intervention priorise la croissance personnelle et sociale des participants. Elle favorise le développement de l'estime de soi, l'acquisition de compétences sociales, l'expression artistique et l'insertion professionnelle. Elle donne aux participants la possibilité de s'exprimer et d'être écoutés, de prendre conscience de leur propre potentiel et d'apporter leur contribution en tant que citoyens du monde. Dans les pays aux prises avec des conflits ou des tensions, le cirque social peut même être un vecteur de rapprochement et de réconciliation entre des communautés rivales.

Le cirque social se distingue de ce qu'il convient d'appeler le cirque professionnel ou même le cirque récréatif en ceci qu'il mise davantage sur l'expérience vécue par les participants que sur le résultat artistique découlant de cette expérience et qu'il établit entre les participants et la communauté un rapport qui va au-delà de la fonction esthétique et divertissante du cirque traditionnel.

Le cirque social est une approche centrée sur les arts du cirque et l'intervention sociale, qui agit comme un puissant agent de transformation sociale.

• Les piliers du cirque social

L'approche du cirque social repose sur sept piliers : la création d'un espace ludique et sécuritaire; le lien avec la communauté; l'expression, la création, la performance; la collaboration social-cirque; la durée dans le temps, la continuité; un processus centré sur le participant; les partenariats. Ces principes seront développés dans la partie C) de la présente section.

Contrairement à d'autres modes d'action sociale, les interventions de cirque social ont lieu en groupe et sont assurées par une équipe binomiale, constituée d'instructeurs de cirque et d'intervenants sociaux. Ces interventions prennent la forme d'ateliers réguliers qui s'inscrivent dans le cadre de sessions. Mises sur pied et soutenues par des organismes implantés localement dans les communautés (organisations communautaires, gouvernementales ou autres), les sessions de cirque social peuvent durer plusieurs mois.

• Acteurs et bénéficiaires du cirque social

Outre le programme *Cirque du Monde*, qui s'adresse aux jeunes en situation précaire, plusieurs projets utilisent l'approche du cirque social dans le monde. En Australie, le Women's Circus a d'abord proposé des ateliers de cirque aux femmes victimes d'agressions sexuelles, avant d'élargir son intervention à l'ensemble des femmes. Dans un quartier de Barcelone, le cirque social a été un moyen pour l'Ateneu Popular 9 Barris de mobiliser les gens du quartier et de mettre sur pied un centre culturel. Pour Circus in Ethiopia, le cirque social est un outil d'éducation populaire pour faire de la prévention du



VIH avec ses spectacles. Le Belfast Community Circus travaille depuis 1985 avec des jeunes d'Irlande du Nord, dans un contexte de tensions intercommunautaires très vives. En 1991, à Rio de Janeiro, au Brésil, une campagne de sensibilisation menée par quatre organismes non gouvernementaux a donné naissance à l'organisme Se Essa Rua Fosse Minha qui, avec l'aide de la Intrépida Trupe, a été parmi les premiers à recourir aux arts du cirque comme mode d'intervention. En France, l'organisme Atoucirque s'adresse aux détenus, et à Buenos Aires, plusieurs dizaines d'enfants en situation précaire bénéficient depuis 2004 des ateliers de cirque social de El Circo social del Sur.

3. Le programme de cirque social du *Cirque du Soleil* : *Cirque du Monde*

Au Québec, c'est en 1993 qu'est née l'idée de créer un programme d'intervention utilisant les arts du cirque comme pédagogie alternative auprès des jeunes en situation précaire. Le programme *Cirque du Monde*, fondé par le *Cirque du Soleil* et l'organisme de coopération internationale Jeunesse du Monde, a commencé à élaborer des partenariats avec des organismes communautaires chiliens, brésiliens et canadiens, et les premiers ateliers de cirque social ont débuté en 1995. Rejoint par un autre organisme de coopération internationale, Oxfam-Québec, en 1997, le programme *Cirque du Monde* a poursuivi son implantation dans plusieurs autres pays du monde. En 2009, plus de cinquante communautés sont impliquées dans ce programme, en Afrique (Burkina Faso, Cameroun, Afrique du Sud), en Europe (Pays-Bas), au Moyen-Orient (Liban), en Asie (Mongolie, Singapour), en Océanie (Australie), en Amérique latine (Brésil, Chili, Mexique, Honduras) et en Amérique du Nord (Canada, États-Unis).

Dans le modèle de *Cirque du Monde*, les ateliers de cirque sont organisés par le partenaire local, auquel le *Cirque du Soleil* apporte son soutien financier, matériel (don de matériel de cirque) et organisationnel ainsi que son expertise spécifique en cirque social. Cet appui peut aussi concerner le recrutement et la formation des instructeurs de cirque social. Dans plusieurs pays, les organismes locaux ont senti le besoin de se regrouper au sein de réseaux, ce qui leur permet de partager des informations et des savoir-faire sur des enjeux communs, comme la sécurité ou le financement. De tels regroupements existent au Brésil, en Australie, aux États-Unis, en Europe et au Québec.

Au Brésil, forts du succès de projets comme Se Essa Rua Fosse Minha, les partenaires locaux de *Cirque du Monde* offrent désormais de manière autonome des ateliers de cirque dans plus d'une vingtaine de communautés.

Cirque du Monde ne prétend pas être une panacée aux différents problèmes sociaux, pas plus qu'un vague divertissement qui ne réussirait qu'à détourner les jeunes de leur véritable condition. Il veut offrir aux jeunes participants, qu'ils soient de Montréal, de Rio, de Singapour ou d'ailleurs, un tremplin vers une nouvelle étape de leur vie. La professionnalisation des participants n'est pas exclue, mais elle ne se place pas au centre des préoccupations et ne constitue pas le premier objectif.

4. La formation des instructeurs de cirque social et des intervenants sociaux

En 2000, le *Cirque du Soleil* a conçu un programme de formation destiné à développer les compétences pédagogiques d'instructeurs de cirque social. C'est d'ailleurs à ce moment que le terme «cirque social» a été consacré, et il fait aujourd'hui consensus pour définir les projets de cirque qui se destinent à l'intervention sociale. Offert conjointement par des écoles de cirque existantes, comme l'ENC (École nationale de cirque de Montréal) et le NICA (National Institute for Circus Art), et des partenaires intéressés, le

programme veut favoriser un réseautage international autour de la formation des instructeurs de cirque social et de l'intervention auprès des jeunes.

La difficulté de trouver des instructeurs de cirque capables de travailler dans un contexte social, la nécessité d'augmenter les habiletés de ceux déjà impliqués et le désir de développer des liens et une cohérence entre les projets existants ont suscité cette initiative. La mise en place d'un programme de formation en cirque social est apparue comme une étape logique afin d'assurer la continuité du programme *Cirque du Monde* et de favoriser le développement du cirque social dans d'autres réseaux.

[...]

B) L'INTERVENTION EN CIRQUE SOCIAL : OBJECTIFS ET PERTINENCE

Apparu au cours des années 1990, le cirque social est un outil d'intervention novateur, encore jeune et donc peu documenté sur le plan théorique. Les pionniers de ce mode d'intervention ont d'abord agi avec passion, enthousiasme et désir d'aider des populations en souffrance; toutefois, ils n'avaient pas les ressources nécessaires pour évaluer scientifiquement le plein potentiel de cette approche. Aujourd'hui, même si son approche repose sur une méthode pédagogique riche d'une quinzaine d'années d'expérience, les impacts et les mécanismes de l'intervention en cirque social ne sont pas encore tous établis. Sa pertinence en tant que mode d'intervention sociale est reconnue, mais il reste encore beaucoup de travail d'évaluation et de recherche à réaliser pour en faire la démonstration.

Lors d'un entretien en 2008 avec le *Juggling Magazine*, revue italienne vouée depuis 1998 à la divulgation des arts du cirque contemporain, Michel Lafortune, directeur de la Direction Cirque social du *Cirque du Soleil*, soutenait :

«Pour nous, le cirque social permet aux jeunes non seulement d'acquérir des compétences dans le domaine du cirque, mais aussi de développer leur estime de soi, d'exprimer leur personnalité, d'être plus créatifs, de changer leurs habitudes pour passer du statut de victime à celui de protagoniste, du rôle de public à celui d'artiste. Il leur donne la possibilité de devenir les acteurs de leur vie. La pédagogie complètement nouvelle du cirque social permet d'aller au-delà des arts du cirque pour s'intéresser aussi à la lecture, s'ouvrir à la culture et créer un lien entre la société et les personnes dans le besoin. Celles-ci acquièrent la possibilité de s'exprimer et d'être écoutées, de prendre conscience de leur propre potentiel et d'apporter leur contribution en tant que citoyens du monde.

L'objectif n'est pas la réinsertion : nous souhaitons avant tout que leur marginalité puisse enrichir le tissu social. Ces jeunes ont d'abord besoin d'apprendre un langage qui leur permette de participer à la société. Le cirque, tout comme la danse, le théâtre ou d'autres disciplines artistiques, est un instrument grâce auquel ils peuvent entrer en relation avec le monde des adultes en vivant une expérience différente. Pour ce qui est de la société, nous lui demandons seulement de venir et d'écouter, de voir ces jeunes sous un autre jour. Nous sommes une interface : nous avons construit un pont entre ces deux réalités.

Nous utilisons souvent le concept de résilience, développé par Boris Cyrulnik, selon lequel chacun peut tirer profit de ses expériences passées pour avancer. Certains jeunes restent marqués à vie par les obstacles qu'ils ont rencontrés, tandis que d'autres utilisent ces épreuves pour se démarquer et aller de l'avant. Avec le cirque social, nous nous efforçons de développer cette capacité².»

² JUGGLING MAGAZINE, *Cirque du Monde e il circo sociale* : intervista a Michel Lafortune, *Juggling Magazine*, 38, 2008, p. 22.



D'autre part, les résultats concrets et positifs observés sur le terrain permettent d'établir une série d'objectifs que le cirque social est à même d'atteindre, en particulier dans le développement personnel et social des jeunes participants :

1. Offrir un moyen, pas une fin en soi

Pendant les ateliers de cirque social, l'aspect ludique est un aspect primordial, surtout pour des jeunes en situation précaire aux prises avec des difficultés socioéconomiques parfois très aiguës. L'attrait de pratiquer des disciplines inhabituelles, le jeu de l'expérimentation, la joie d'évoluer et de progresser en groupe dans un contexte à la fois artistique et physique, tout cela concourt à créer un environnement de plaisir.

Certains participants prennent leur apprentissage très à cœur, au point de s'imaginer entamer une carrière professionnelle. Même si cet objectif ne doit pas être découragé par l'équipe d'encadrement, il doit demeurer clair que les ateliers de cirque social ne constituent pas une formation professionnelle. Il ne s'agit donc pas d'une fin en soi mais d'un moyen. Un moyen de grandir sur les plans personnel et social. Un moyen de développer un savoir-être autant que d'acquérir des savoir-faire.

L'intervention en cirque social s'adresse à plusieurs types de personnes en situation précaire, marginalisées, fragilisées, exclues. Ces personnes sont aux prises avec divers problèmes.

Grâce à son approche particulière, caractérisée par la diversité des disciplines de cirque et l'aide au développement de l'individu, chacun peut trouver le moyen qui lui convient le mieux pour atteindre ses propres objectifs.

2. Favoriser le développement de l'estime de soi

Chez les jeunes en situation précaire, la confiance en soi est souvent faible. L'un des principaux objectifs de l'intervention en cirque social est d'aider les jeunes participants à construire et à développer l'estime de soi qui leur manque. Ce cheminement est favorisé par l'essence même des disciplines de cirque, fondées sur l'idée de rendre possible ce qui semble a priori impossible ou difficile. Chaque petite réussite, chaque petite victoire, chaque petit progrès augmentent ainsi le degré de confiance en soi du participant, qui prend progressivement conscience de ses forces, de ses qualités et de sa capacité à relever des défis, à progresser, à se dépasser.

Pour atteindre cet objectif, le tandem d'intervention (instructeur de cirque et intervenant social) doit fixer des cibles adaptées aux possibilités de chaque participant. Ce n'est donc pas le niveau absolu de performance qui doit être recherché, mais la réussite de chacun dans l'atteinte de ses objectifs personnels.

Certaines disciplines de cirque, comme l'équilibre, le monocycle et la jonglerie, se révèlent particulièrement bien adaptées au développement de l'estime de soi, car elles constituent en elles-mêmes des défis aux lois physiques.

3. Favoriser le développement de l'autonomie et de l'autorégulation

L'apprentissage de disciplines de cirque telles que la jonglerie ou le monocycle est un processus progressif, basé sur la répétition de mouvements et sur le dépassement des échecs. Chaque chute, chaque erreur doivent être suivies d'un nouvel essai, d'une nouvelle tentative. L'encadrement technique et humain du tandem instructeur-intervenant



est bien sûr primordial, mais le participant est aussi appelé à faire sienne une grande part du processus, par l'automotivation et l'autorégulation. Il apprend ainsi à contrôler ses réactions, à mieux se connaître, à agir sur lui-même.

Dans ce cheminement, la réflexion personnelle et le sens critique sont importants, puisqu'ils permettent aux jeunes de déterminer les raisons d'un échec, de se fixer des objectifs personnels réalistes et de définir des stratégies pour y parvenir. Pour certains d'entre eux, les ateliers servent d'initiation à des qualités humaines et morales fondamentales, comme la patience, la persévérance, la concentration, la rigueur et le contrôle des émotions (peur, frustration, colère).

4. Favoriser le développement du sentiment d'appartenance et de l'esprit de solidarité

On a pu caractériser le cirque, à juste titre, comme un art de la solidarité, car il s'appuie largement sur l'entraide et le travail collectif. C'est pourquoi, contrairement à d'autres types d'intervention sociale basés sur une relation personnelle entre un jeune et un intervenant, l'intervention en cirque social repose beaucoup sur la participation collective, que ce soit pendant les échauffements, les jeux, les apprentissages ou les présentations publiques.

Agir au sein d'un groupe en réalisant des activités communes est un formidable moteur de confiance envers autrui, qui permet de développer des valeurs sociales fondamentales comme la solidarité, l'empathie, l'entraide, le sentiment d'appartenance, l'écoute, le respect et l'amitié. Les notions de leadership et de respect de règles communes sont également favorisées, ce qui amène les participants à ne plus se considérer uniquement comme des individus mais aussi comme des membres d'une collectivité.

La pyramide, qui fait appel à la coopération de plusieurs personnes dans l'atteinte d'un objectif commun, est une des disciplines de cirque les plus efficaces à cet égard. En effet, les participants prennent conscience non seulement de ce que les autres peuvent leur apporter, mais aussi de ce qu'eux-mêmes peuvent apporter aux autres.

5. Favoriser le développement de l'esprit citoyen

Pour des jeunes en situation de marginalité – marginalité qui va parfois jusqu'au rejet de la société –, le « vivre ensemble » peut être une notion abstraite, voire complètement absente. L'esprit de citoyenneté, la conscience de faire partie d'un groupe, avec ses droits et ses devoirs, peuvent s'illustrer et même s'incarner pendant les ateliers de cirque social. Des décisions collectives doivent être prises pour le bien commun, des conflits doivent être résolus de manière non violente, des idées sont échangées, des intérêts ou des désirs divergents doivent être conciliés : c'est un véritable apprentissage démocratique que les jeunes sont invités à faire, grâce à la participation de tous. Le cirque social donne ainsi la possibilité aux jeunes participants de prendre leur place dans la société et de se connecter avec le groupe social.

6. Favoriser le développement de la condition physique

Même sans viser un niveau de performance très élevé, les ateliers de cirque social demandent que les participants possèdent une bonne condition physique, notamment sur les plans de la force, de l'équilibre, de la coordination motrice et de la souplesse. Cette exigence peut inciter les jeunes à prendre conscience de l'importance d'acquérir



des habitudes de vie saines (alimentation, santé, consommation d'alcool, de tabac et de drogues, hygiène, etc.) pour se donner les moyens d'atteindre leurs objectifs. Elle les amène aussi à prendre ou à reprendre contact avec leur corps, à redécouvrir leur intériorité et leurs sensations, ce qui a des impacts psychologiques spectaculaires.

Par ailleurs, la pratique régulière des disciplines de cirque constitue en soi un entraînement physique, dont les effets bénéfiques peuvent se faire sentir au cours des ateliers, au fur et à mesure que les participants développent des habiletés.

7. Favoriser le développement des compétences en communication

Pour certains jeunes, la simple prise de parole en public peut être un défi insurmontable; pour d'autres, c'est l'expression des sentiments ou la communication structurée qui posent un problème. Le travail en groupe, avec ce qu'il implique de communication et d'échanges entre les participants et avec les animateurs, devient un formidable tremplin pour développer des compétences communicationnelles : expression des sentiments, des opinions et des émotions; transmission des savoirs et des expériences; échanges à propos de l'avenir (conception d'un projet) et du passé (analyse des ateliers).

Le langage verbal n'est pas le seul à être encouragé : les ateliers de cirque social favorisent grandement le langage corporel, notamment avec les mimes, les grimaces et la mise en scène. Les jeunes découvrent également que l'humour, le détournement et l'autodérision peuvent constituer des formes de communication capables de transmettre des émotions ou des opinions.

Par ailleurs, l'occupation de l'espace public par le biais du spectacle, de la mise en scène, du jeu, permet au jeune de dire aux autres qu'il existe dans cet espace et qu'il a quelque chose à montrer, à exprimer. C'est un lieu privilégié d'affirmation de soi.

8. Favoriser l'épanouissement de la marginalité créatrice

Les arts du cirque, traditionnellement liés à certaines formes de marginalité (nomadisme, défis à l'équilibre, exubérance, créativité artistique, déguisement, etc.), sont naturellement attractifs pour les jeunes. Ceux qui vivent en situation d'exclusion de la société y trouvent un reflet positif et constructif de leur propre marginalité, ainsi qu'un moyen de la valoriser.

De plus, la pratique des disciplines de cirque fait souvent la part belle à l'invention et à la création, surtout dans les formes les plus modernes de cirque. Pour les participants, il s'agit d'un moyen, parfois unique, de libérer, maîtriser et structurer leur imaginaire, de permettre à leur créativité de s'épanouir. Le cirque social ne cherche pas à normaliser ou à tempérer les traits marginaux des participants ou à faire de la réinsertion à tout prix, il vise davantage à fournir aux jeunes les outils pour apprendre à communiquer avec la communauté à partir de cette marginalité.

9. Valoriser la diversité

Pas plus qu'aucun être humain ne ressemble à un autre, il n'existe d'artiste de cirque typique. Que ce soit la jonglerie, l'acrobatie, l'art du clown, les contorsions ou l'équilibre, chaque spécialité fait appel à des personnalités, à des physiques, à des qualités et à des tempéraments différents. Cette diversité, qui fait que le cirque est accessible à tous, au-delà des barrières sociales, linguistiques, économiques ou physiques, est un extraordinaire exemple d'inclusion pour les jeunes. Nul ne sera exclu du groupe parce qu'il ne



partage pas les mêmes idées, n'a pas le même parcours, ne porte pas les mêmes vêtements que les autres ou possède un corps différent du leur.

La valorisation de la diversité, dans le contexte créatif et constructif des ateliers de cirque social, permet à des cultures et à des communautés qui auraient tendance à s'éviter de se rencontrer dans un espace neutre qui peut les aider à redéfinir leurs relations.

10. Soutenir le contrôle de la prise de risques

Les artistes de cirque effectuent chaque jour des numéros audacieux, voire dangereux. Pas plus que dans la vie de tous les jours, les accidents ne peuvent être totalement exclus, mais ils demeurent très rares. À vrai dire, les accidents sont beaucoup moins fréquents sous un chapiteau que sur les routes.

Cette réalité est due à une préparation systématique et à une gestion rigoureuse des risques par les artistes de cirque. Pour les jeunes de la rue qui participent aux ateliers, il s'agit souvent d'une vision totalement nouvelle de la vie. Les règles, qu'ils considèrent généralement comme des contraintes pénibles, prennent tout à coup un sens positif : elles assurent leur sécurité et, par conséquent, leur permettent de pratiquer sans danger des disciplines risquées.

Une telle prise de conscience peut représenter un pas très important dans leur cheminement personnel, car elle les amène à prendre soin d'eux-mêmes et des autres ainsi qu'à développer leur capacité de jugement face aux événements et aux dangers de la vie.

11. Favoriser l'intégration socioéconomique

La question du développement professionnel des jeunes qui participent à des projets de cirque social est de plus en plus présente au cœur du mouvement de cirque social. Tous les projets font face à cette question car, comme il arrive souvent, les participants s'impliquent intensément et découvrent tout un monde de possibilités. Devenir un artiste professionnel est une de ces possibilités. Les participants peuvent aussi penser à devenir instructeurs de cirque social, envisager d'aller vers les métiers du spectacle, etc. En fait, l'aspect important réside dans la façon d'accompagner un participant après son passage dans un projet s'il désire devenir professionnel. Il y a différentes visions du développement du cirque social. La professionnalisation en est une, mais l'intégration socioéconomique est un enjeu stratégique si l'on veut éviter que les participants, après avoir vécu des expériences constructives, ne retournent dans leur ancienne réalité. Toutes les autres voies, telles que le retour aux études, la réconciliation avec la famille, l'implication dans la communauté, seront aussi de bonnes solutions.

12. Le cirque social comme tuteur de résilience

Si l'intervention en cirque social parvient aussi bien à favoriser le développement personnel et social chez les jeunes en difficulté, c'est certainement parce que son approche, basée sur le dépassement de soi, la réalisation de soi grâce à ses forces et à ses capacités, le fonctionnement collectif et l'accompagnement par des adultes responsables, constitue un véritable outil de résilience.

• Le concept de résilience

Inspiré d'une notion utilisée à l'origine en physique mécanique (résistance aux chocs d'un matériau), le concept de résilience psychologique a été étudié et popularisé à partir des années 1980. Dans ce contexte, la résilience peut être définie comme le proces-



sus dynamique par lequel un individu s'adapte positivement à un traumatisme ou à une situation d'adversité. Contrairement à une idée répandue, il ne s'agit pas de «rebondir» ni de nier le passé douloureux, mais de surmonter l'événement traumatique, de l'intégrer pour croître vers quelque chose de nouveau.

La résilience est intimement liée à l'estime de soi et à la perception de sa propre capacité à exercer un contrôle sur son environnement.

Des études scientifiques, effectuées auprès de populations ayant vécu des traumatismes (réfugiés, victimes d'abus sexuels, etc.), ont mis en lumière le rôle de deux groupes de facteurs pour expliquer pourquoi certains individus cheminent vers la résilience tandis que d'autres, au contraire, demeurent dans l'incapacité de surmonter les épreuves. Ces facteurs sont les «facteurs de protection» et les «tuteurs de résilience».

Les facteurs de protection désignent des éléments propres à chaque individu et à sa capacité d'interagir avec son environnement. Ils sont liés à sa personnalité et aux stratégies d'adaptation qu'il est capable de mettre en œuvre face à un stress ou à un événement traumatisant.

Les tuteurs de résilience, au contraire, sont des éléments extérieurs à l'individu qui lui fournissent un soutien pour qu'il puisse développer sa résilience. Il s'agit souvent d'amis, de parents ou de collègues, parfois de thérapeutes ou d'intervenants sociaux. Des personnes totalement inconnues peuvent aussi jouer ce rôle, par leur écoute, leur confiance ou leur soutien actif.

• Le rôle de l'atelier de cirque social comme outil de résilience

Les ateliers de cirque social sont particulièrement destinés à des personnes qui vivent des difficultés ponctuelles ou persistantes les menant à la marginalisation. Ces difficultés peuvent être liées à des situations de violence, d'instabilité ou d'exclusion, ou encore à l'abus de drogues ou d'alcool. Certains participants souffrent de fragilité émotionnelle, de difficultés familiales ou d'exclusion sociale. Au cours des ateliers, des conditions favorables sont créées afin de leur permettre d'exprimer leurs émotions et les situations qu'ils supportent. Ils peuvent ainsi chercher un soutien et porter un regard constructif sur ce qui leur arrive sans s'attribuer le blâme pour ces événements. Cette attitude est fondamentale pour renforcer et développer les facteurs de protection.

Les intervenants et les instructeurs, pour leur part, agissent bien souvent comme des tuteurs de résilience auprès des participants. En faisant preuve d'écoute, d'attention et de confiance, ils deviennent des personnes significatives et influentes qui démontrent aux participants qu'ils sont dignes de respect, ce qui leur permet de regagner leur propre estime de soi.

Cette reconquête de l'estime de soi passe par les échanges, mais aussi et surtout par l'action. Les participants sont animés par une très forte énergie, parfois positive, parfois bouillonnante, que le tandem d'intervention doit utiliser au mieux.

Les activités de cirque fonctionnent comme un tremplin, comme un soutien pour l'établissement de nouvelles forces, de nouvelles attitudes, de nouvelles relations avec les autres. Par exemple, lorsque des jeunes s'échangent des quilles, celles-ci ne sont plus seulement des accessoires de jonglerie mais un moyen d'améliorer la communication : les deux jongleurs doivent établir un scénario avant l'activité puis le respecter pendant l'exécution, en coordonnant leurs mouvements et en adaptant leurs gestes l'un à l'autre. Les quilles passent ainsi de matériel ludique à outil relationnel. Quant au spectacle de fin de session, c'est un processus de création collective qui amène les parti-



cipants à exposer publiquement leurs talents et à être applaudis par les membres de leur communauté.

C) LES PILIERS QUI DÉFINISSENT LE CIRQUE SOCIAL

Outre ses caractéristiques fondamentales (utilisation des arts du cirque, intervention auprès de groupes sociaux en difficulté), l'approche du cirque social repose sur sept piliers primordiaux pour l'atteinte des objectifs d'intervention. Les instructeurs et les intervenants sociaux, de même que les organismes partenaires, doivent y adhérer pleinement. Ces principes directeurs sont : la création d'un espace ludique et sécuritaire; le lien avec la communauté; l'expression et la créativité; la collaboration social-cirque; la durée dans le temps; une approche centrée sur les participants; ainsi que les partenariats.

1. L'espace ludique et sécuritaire

Le cirque social offre un espace ludique de création, de parole et d'apprentissages sociaux. Il crée un lieu privilégié où il est possible d'expérimenter, de prendre des risques de façon sécuritaire, de s'amuser, de développer une appartenance. Ce lieu est aussi un espace de sécurité physique et émotionnelle, un espace possible d'expression de sa culture, un espace social de réconciliation et de découvertes.

Cette notion d'espace sécuritaire est très importante avant, pendant et après le déroulement des ateliers de cirque social, et les instructeurs et intervenants en sont les garants. Ils doivent notamment s'assurer que les participants puissent jouir d'une sécurité complète, à tous les points de vue (physique, psychologique, social, émotionnel), et que l'espace commun soit exempt de discrimination, de menaces, de violence verbale, physique et psychologique, de harcèlement ou d'intimidation.

L'existence de cet espace sécuritaire permet aux participants de sortir de leur environnement social, parfois très dur, et d'expérimenter, par le biais des arts du cirque, des dimensions comme l'irréel, le ludique, le sensible et le poétique. L'espace de sécurité agit donc non seulement comme un refuge, mais aussi comme le cadre d'expérimentation d'autres possibles.

2. Le lien avec la communauté

Le cirque social établit ou rétablit les liens et le dialogue entre les participants, souvent des jeunes, leur famille ou leur communauté. Il sert d'interface entre la communauté et les participants, et invite la communauté à venir à la rencontre de ces jeunes afin de changer la perception qu'elle en a.

3. L'expression et la créativité

Par l'utilisation des arts du cirque, le cirque social met la créativité au centre de sa démarche. Il fournit aux jeunes les conditions qui leur permettent de développer leur créativité, de s'exprimer, d'échanger, de faire place à l'imaginaire, de se transformer et de transformer le monde, leur monde.

La créativité permet aux participants de reprendre le pouvoir sur leur environnement.



4. La collaboration social-cirque

La collaboration entre le champ d'expertise social et le champ d'expertise cirque est au cœur de l'approche du cirque social et en constitue la signature. L'animation en tandem, intervenant social et instructeur de cirque, est l'une de ses plus grandes richesses, car elle permet aux deux individus de conjuguer leurs efforts et leurs expertises dans un but commun. Elle repousse les limites de chacun en apportant un soutien mutuel et l'espace de réflexion nécessaire pour surmonter les contraintes et introduire de nouvelles solutions.

5. La durée dans le temps

Bien que les ateliers de cirque social puissent avoir un impact significatif à très court terme, ce sont les projets à long terme qui permettent de créer des conditions de changements profonds et de favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance chez les participants.

À CONSIDÉRER...

Faire partie des meubles!

Les ateliers de cirque social n'ont pas la même durée dans le temps d'un pays à un autre. Dans certains pays, un participant peut fréquenter les ateliers pendant plusieurs années sans que cela ne pose de problèmes. Dans d'autres endroits, les organismes doivent restreindre le temps de participation par manque de ressources ou à cause des objectifs du projet. Par exemple, un terme peut être mis à la participation après une durée fixe de deux ans ou encore lorsque la formation offerte aux participants ne correspond plus à leurs besoins. Il s'avère alors intéressant d'informer les participants des différentes options qui s'offrent à eux (par ex., devenir assistant-moniteur, apprendre un métier lié au cirque comme celui de maquilleur, de menuisier ou de gréeur, ou encore se joindre à une troupe de cirque) et de les encourager à entreprendre de nouveaux défis lorsque le moment est venu.

6. Une approche centrée sur les participants

Une approche d'intervention centrée sur les participants, cela signifie que ce sont ces personnes (jeunes ou autres) qui se trouvent au cœur du processus. Le cirque social valorise un processus pédagogique axé sur le ludique, la dynamique de groupe, l'apprentissage progressif et l'implication du corps, du cœur et de l'esprit.

Le cirque social propose une dynamique qui cherche à motiver le participant à préserver ou à reprendre contact avec sa capacité de jouer. Si le participant aime ce qu'il fait, ce qu'il voit, ce qu'il ressent dans les ateliers, il aura envie d'y revenir. La participation volontaire est un des principes du cirque : inciter mais ne pas forcer ni obliger.

C'est le groupe qui s'autorégule, qui établit le rythme pour se stabiliser, pour trouver l'équilibre. Au fil du temps, l'individu est appelé à se structurer pour mieux apprendre, pour mieux performer, pour appuyer le groupe, pour travailler en synchronisation, pour apprendre avec les autres.



Le développement des compétences à un rythme adapté et progressif est une condition fondamentale pour réconcilier le participant avec le désir d'apprendre. L'expérimentation de réussites successives est au centre de la construction de l'estime de soi. Impliquer l'ensemble des composantes de l'individu (le corps, le cœur et l'esprit) permet de créer du sens et de dépasser la simple sensation.

7. Les partenariats

L'établissement d'un partenariat est essentiel à l'implantation d'un projet de cirque social. Le partenaire social est celui qui possède la connaissance de la culture, des individus et des stratégies pour implanter et gérer les opérations du projet. Le partenaire cirque apporte quant à lui toute la pédagogie et la connaissance spécifique pour faire le mariage entre l'art et le social. Les projets ayant le plus d'impact sont ceux qui se construisent avec des partenaires solides.



MODULE 1 | ACTIVITÉ 1**CIRQUE QUOI ?****OBJECTIF**

S'approprier la notion de cirque social.

**EXPÉRIENCE**

Le formateur demande aux instructeurs et intervenants de nommer tous les mots-clés qui leur viennent à l'esprit et qui définissent le cirque. Il note les mots sur un volipage. Ensuite, il crée des équipes de quatre ou cinq personnes et leur demande de refaire l'activité en séparant le volipage en deux colonnes. Ils doivent tout d'abord inscrire d'un côté les mots définissant le cirque récréatif, c'est-à-dire le cirque pratiqué comme une activité de loisir. Lorsque cette tâche est terminée, ils inscrivent de l'autre côté les mots définissant le cirque social. Il est important de procéder successivement aux deux étapes. Les équipes partagent ensuite les mots sélectionnés avec l'ensemble du groupe pour en extraire les caractéristiques qui sont spécifiques au cirque social.

Durée de l'activité
45 minutes

Matériel
Papier, crayons feutres,
crayons de couleur

Nombre de participants
20 à 25

**OBSERVATION**

- Quels sont les mots-clés qui définissent le cirque social ? Les mots-clés qui définissent le cirque récréatif ?
- Quelles sont les différences entre les notions de cirque, de cirque social et de cirque récréatif ? Quelles sont les convergences sur le plan social ?

**INTÉGRATION**

- Pourquoi est-ce important de comprendre les différences entre ces notions ?

Le formateur synthétise la discussion en présentant les sept piliers du cirque social³. Il les note clairement sur un volipage, qu'il pourra ensuite afficher sur un mur du local et auquel il pourra faire référence tout au long de la formation.

**APPLICATION**

- Comment votre nouvelle compréhension de la notion de cirque social est-elle susceptible d'influencer vos pratiques en tant qu'instructeur ou intervenant ?

³ Voir dans ce module le texte de référence intitulé *Le cirque et l'intervention sociale*, p. 19 à 30.



VARIANTE

Le formateur demande aux instructeurs et intervenants de faire un dessin de ce qu'est pour eux le cirque et d'en faire un autre qui représente ce qu'est le cirque social. Il les invite ensuite à ajouter des mots-clés sur leurs dessins afin de préciser davantage leurs représentations.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Les instructeurs et intervenants sont susceptibles de travailler dans toutes sortes de projets liés au cirque et qui ne correspondent pas nécessairement à la définition proposée dans ce guide, qu'il soit question de cirque récréatif ou encore de performances destinées à réconforter des populations en situation précaire. Dans la discussion, le formateur doit faire attention à ne pas porter de jugement sur ces projets. Chaque projet a ses forces et peut contribuer au développement social d'un individu ou d'une communauté.

NOTES



MODULE 1 | MESSAGES-CLÉS

Le cirque social est une forme d'intervention novatrice qui fait appel aux arts du cirque.

Le cirque social met à contribution l'expertise d'artistes de cirque et d'intervenants sociaux.

Le cirque social possède un énorme potentiel de transformation des jeunes et des communautés.

Le développement personnel et social est l'intention première du cirque social.



MODULE 2

RÔLES DE L'INSTRUCTEUR ET DE L'INTERVENANT



Les instructeurs ont le savoir technique des choses. Dans certaines situations, ils nous demandent cependant de prendre le relais, car ils ne se considèrent pas suffisamment outillés pour y faire face. Pour illustrer ce point, je peux parler d'un jeune du Centre jeunesse, qui participait à un atelier et qui a piqué une crise parce qu'il s'est fâché avec l'intervenante qui l'accompagnait. Il n'écoutait pas du tout ce que l'instructeur lui demandait et il foutait le bordel. Le jeune était en crise, et ce que lui disait l'instructeur n'avait aucune résonance en lui. Au contraire, ça a amplifié la situation et on a perdu complètement le contrôle du jeune. Il était dans une désorganisation telle qu'il aurait pu saccager le local. Il a fallu qu'on demande à l'instructeur de s'éloigner et qu'on attende que le jeune vive sa crise et se calme un petit peu, avant que moi, qui n'étais pas impliqué dans l'affrontement, je puisse tenter de l'amadouer un peu.

Sylvain Demers, coordonnateur *Cirque du Monde*,
Centre résidentiel et communautaire Jacques-Cartier, Québec



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. définir les connaissances, habiletés et attitudes que doivent démontrer les instructeurs et les intervenants;
2. comprendre la complémentarité des rôles de l'instructeur et de l'intervenant;
3. reconnaître les limites de leur rôle et de leur intervention ainsi que les possibilités offertes par le travail en tandem.

CONTENU DU MODULE

TEXTES DE RÉFÉRENCE

- Le tandem intervenant-instructeur, pilier du cirque social
- Le rôle de l'instructeur de cirque social

ACTIVITÉ

- Profil



MODULE 2 | INTRODUCTION

Concrètement, les rôles de l'instructeur et de l'intervenant sont définis par un mandat clair qui détermine leur champ d'action et leurs responsabilités. Ce mandat, qui peut varier en fonction des capacités de l'instructeur et de l'intervenant ainsi que des besoins de l'organisme, concerne essentiellement l'organisation, la planification, l'animation et l'évaluation des ateliers, ainsi que la gestion du matériel et la mise en place d'un environnement sécuritaire.

Au-delà de la dimension pratique de leur rôle, l'instructeur et l'intervenant doivent être capables de s'adapter et d'adapter leur intervention en fonction des caractéristiques du milieu, du groupe de participants et de l'organisme partenaire. Ils transmettent aux participants des enseignements de cirque dans un souci d'écoute de leurs besoins et avec l'objectif de favoriser leur développement global. Cette attitude doit s'inscrire dans le cadre d'une animation en tandem qui implique une recherche constante de complicité, de cohésion et de complémentarité avec les membres de l'équipe d'intervention. L'implication de l'instructeur et de l'intervenant inclut aussi des relations de partenariat avec l'organisme qui accueille le projet, voire avec la communauté, de manière à favoriser un changement de perception du milieu et une mobilisation à l'égard des personnes en situation précaire.

L'attitude de l'instructeur et de l'intervenant à l'égard des personnes en situation précaire, plus particulièrement des jeunes, doit absolument être empreinte d'ouverture, d'écoute, de confiance et de respect et donc d'un grand sens éthique. En tant qu'adultes, ils peuvent donner aux jeunes des moyens de grandir dans leur cheminement personnel. Pour ce faire, l'instructeur et l'intervenant doivent bâtir avec eux une relation signifiante. Ils doivent donc prêter plus d'attention à la démarche personnelle de chaque participant qu'au résultat technique atteint.



MODULE 2 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

LE TANDEM INTERVENANT-INSTRUCTEUR, PILIER DU CIRQUE SOCIAL¹

par Michel Lafortune et Annie Bouchard

L'animation en tandem intervenant social-instructeur de cirque est l'un des piliers fondamentaux de l'approche du cirque social. Chacun des deux animateurs a un rôle bien défini à jouer auprès des jeunes. L'instructeur est un artiste social, une personne qui vient partager un savoir-faire et un savoir-être, une personne dotée de qualités humaines et d'une forte expérience en travail de groupe, adaptée aux participants dans l'apprentissage des disciplines de cirque. De son côté, l'intervenant est proche de la communauté locale, dont il connaît les réalités et les difficultés, et possède l'expérience de la relation d'aide personnalisée. Il est chargé d'établir une relation de confiance avec les participants et de transformer les leçons de cirque en leçons de vie. Malgré leurs différences, l'instructeur et l'intervenant sont appelés à travailler ensemble, dans la complémentarité, la cohésion et la complicité. Cette caractéristique est une source de grandes richesses potentielles, mais aussi de nombreux défis.

A) L'INSTRUCTEUR, UN ARTISTE AVANT TOUT

Artiste de cirque doté de qualités humaines, l'instructeur est porteur de l'imaginaire du cirque et représente un modèle inspirant pour les participants.

1. Le profil de l'instructeur

L'instructeur de cirque social est avant tout animé par la passion de son art et est doté d'un vrai talent pour l'exercer. Le contexte d'intervention en cirque social exige aussi qu'il ait des qualités humaines et qu'il agisse avec sensibilité, respect et intégrité. Au-delà de ses compétences dans les arts du cirque, l'instructeur de cirque social est donc un véritable artiste, qui fait le choix de mettre son talent au service de personnes en difficulté.

• Les compétences de l'instructeur

Idéalement, l'instructeur de cirque social possède des compétences pour pratiquer et enseigner l'ensemble des disciplines de cirque. Dans les faits, il n'en maîtrise le plus souvent que deux ou trois, mais il possède les habiletés de base nécessaires pour les autres. L'instructeur doit être prêt à la fois à utiliser l'enseignement des arts du cirque et à rechercher des moyens créatifs et adaptés aux besoins des individus.

• Les qualités humaines de l'instructeur

Passion et talent sont certes indispensables au travail de l'instructeur de cirque social, mais celui-ci doit aussi démontrer une réelle implication auprès des participants et de l'organisme d'accueil, implication qui dépasse la simple transmission de techniques de cirque.

On ne demande pas aux instructeurs d'être des psychologues ou des travailleurs sociaux. Ils doivent cependant être conscients que leurs attitudes et leurs comportements servent de modèles aux participants et que cet aspect de la relation est aussi significatif que les contenus d'apprentissage.

¹ Extrait de Michel LAFORTUNE et Annie BOUCHARD, *Guide de l'intervenant social : des leçons de cirque aux leçons de vie*, Montréal, Cirque du Soleil, 2010, p. 33-39.



L'instructeur de cirque social doit donc témoigner de l'empathie et de l'engagement auprès des participants, être capable d'ouverture, d'écoute et de respect à l'égard de leur réalité et de leurs difficultés. Cette sensibilité lui permettra d'éviter les maladresses, les négligences et les comportements incorrects ou abusifs.

2. Les rôles de l'instructeur²

L'instructeur a pour rôles l'enseignement des techniques de cirque, l'encadrement du groupe pendant les ateliers, ainsi que le soutien auprès de l'intervenant et de l'organisme. Il peut être amené à effectuer de l'intervention sociale dans certaines occasions et doit être conscient de l'impact social de ses gestes.

La description précise des rôles de l'instructeur n'étant pas l'objet de ce guide, nous ne développerons pas plus cet aspect et invitons les personnes intéressées à se procurer la documentation spécifique.

3. L'image de l'instructeur auprès des participants

L'instructeur véhicule souvent l'art et la créativité. Sa maîtrise des techniques du cirque, son origine souvent extérieure au milieu et sa fibre artistique font qu'il incarne naturellement le lien entre la performance et la représentation.

B) L'INTERVENANT SOCIAL, DÉCLENCHÉUR DU LIEN DE CONFIANCE ET PONT RELATIONNEL

1. Le profil de l'intervenant

L'intervenant idéal en cirque social n'existe pas. Depuis les débuts du programme *Cirque du Monde*, des personnes très différentes sur le plan de leurs personnalités, de leurs expériences et de leurs compétences ont joué ce rôle avec succès. Cependant, les intervenants qui ont le mieux réussi avaient en commun d'adhérer à l'approche du cirque social et de posséder certaines qualités humaines et professionnelles particulières.

• L'adhésion à l'approche du cirque social

Dans les organismes communautaires, la méthode d'intervention la plus courante consiste à établir un contact individuel entre un intervenant et une personne en difficulté. L'approche du cirque social diffère de cette méthode : bien que l'écoute et l'accompagnement personnalisé soient aussi présents, l'efficacité de l'intervention en cirque social repose principalement sur l'action (l'apprentissage de disciplines de cirque) et sur un encadrement assuré dans la complémentarité et la complicité par un tandem aux expertises différentes. De plus, l'intervention s'adresse à un groupe de participants et non pas à une personne seule. Cette méthode permet d'insuffler à chaque participant l'énergie de la collectivité et de lier le mieux-être personnel aux rapports sociaux positifs.

Dans cette approche, le développement personnel et social des participants ne découle pas uniquement de leur pratique des disciplines de cirque. Il vient également des contacts et de la dynamique qui s'installent au sein du groupe, ainsi que des relations établies, à titres individuel et collectif, entre les participants et le tandem d'animateurs.

Ces différences font que les intervenants sociaux peuvent se sentir insécurisés par une méthode d'intervention qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils ne maîtrisent pas totalement.

² Les rôles de l'instructeur font l'objet du 2^e texte de référence de ce module. Voir p. 45



De manière involontaire, ils peuvent même refuser d'y adhérer pleinement et, par conséquent, se priver de son efficacité.

L'adhésion des intervenants à la méthode du cirque social est indispensable à la réussite de l'intervention. Croire profondément que l'utilisation des arts du cirque aura une incidence constructive sur le développement personnel et social des participants est une composante déterminante du succès. Pour les intervenants, il s'agit aussi d'une opportunité de découvrir et d'apprendre à maîtriser une approche qu'ils pourront mettre à profit dans d'autres situations d'intervention, au-delà des ateliers de cirque social.

À CONSIDÉRER...

Passer le flambeau!

La présence d'une équipe d'intervention stable est un facteur important pour assurer la pérennité d'un projet de cirque social et pour entraîner des changements profonds chez les jeunes et dans la communauté. Toutefois, la réalité nous montre qu'il y a un haut taux de roulement des instructeurs de cirque et des intervenants sociaux au sein d'un même projet de cirque social. Dans de telles conditions, il est indispensable que les organismes mettent en place des mécanismes de transmission de l'expertise. Surtout, il ne faut pas tenir pour acquis que chacun sait ce qu'est le cirque social. Prendre le temps de bien expliquer aux nouveaux les objectifs poursuivis, l'approche pédagogique, les moyens utilisés et le rôle de chacun est un investissement profitable.

• Des qualités humaines et professionnelles

Les intervenants qui ont su le mieux tirer profit des possibilités de l'approche du cirque social avaient en commun de posséder un subtil mélange de savoir-être (qualités humaines) et de savoir-faire (qualités professionnelles).

- La capacité de mobiliser et de motiver les participants, de les amener à franchir leurs barrières.
- La capacité de reconnaître les besoins personnels de chaque participant tout en stimulant l'engagement collectif, d'établir un équilibre entre le soutien individuel et l'intervention de groupe.
- L'ouverture d'esprit et l'habileté à travailler avec d'autres professionnels, en respectant les responsabilités et les rôles de chacun.
- La fermeté et le tact dans la prévention et la gestion des conflits, notamment par la définition collective des règles à respecter et l'écoute dans les situations particulières.
- La capacité d'adaptation et la créativité dans la recherche de solutions aux problèmes individuels ou collectifs.
- La capacité de planification et d'organisation, notamment dans la gestion des groupes.

Toutes ces qualités sont rarement présentes chez un même individu, mais elles sont souvent réunies grâce à la collaboration du tandem intervenant-instructeur.



2. Les rôles de l'intervenant

D'une manière générale, l'intervenant joue le rôle d'un pont relationnel entre le projet de cirque social et les participants. Employé par l'organisme local, il est proche du milieu de vie des participants et, dans certains cas, il peut avoir été témoin de leur trajectoire de vie et même avoir partagé leurs difficultés. L'enracinement de l'intervenant dans le milieu de vie des participants lui donne des opportunités pour susciter et maintenir leur intérêt dans un projet de cirque social. Il peut aussi être un atout dans la construction d'une relation de confiance de qualité.

Le premier rôle de l'intervenant consiste à préparer la session de cirque : recruter les participants, trouver les lieux, planifier les ateliers. Pendant les ateliers, il a comme responsabilité principale de développer des liens de confiance avec les participants, condition *sine qua non* de l'efficacité de l'approche du cirque social. C'est en effet la qualité de ces relations qui est à la base de toute démarche de changement. Seule l'existence d'un lien de confiance fort et durable entre l'intervenant et les participants lui permet de transformer les leçons de cirque en leçons de vie.

Pour établir, développer et consolider une relation de confiance durable, l'intervenant doit avant tout être attentif aux difficultés et aux besoins des participants (besoins de respect, de sécurité, d'écoute, de reconnaissance, d'affirmation, de liberté, de créativité). Il est donc essentiel d'entretenir un contact direct avec eux, non seulement pendant mais aussi avant et après les ateliers.

L'intervenant doit aussi veiller à ce que le contenu et le rythme des ateliers soient adaptés aux capacités et aux besoins des participants, et qu'ils conviennent aux particularités de la communauté. Enfin, un de ses rôles consiste à exposer clairement les règles des ateliers et à les faire respecter. Cet aspect est essentiel au développement du lien de confiance, car il porte en lui les bases du respect mutuel, de la justice et de la sécurité de chacun.

3. L'intervenant et les leçons de vie

L'un des rôles les plus importants de l'intervenant est d'attirer l'attention des participants sur les correspondances et les similitudes entre les apprentissages des disciplines de cirque et les réalités de la vie en société. Cette responsabilité le mène à promouvoir de véritables leçons de vie, en prônant par exemple certaines attitudes face à l'échec (apprendre à perdre) et face à la réussite (apprendre à gagner).

L'idée générale à transmettre est que les apprentissages acquis pendant les ateliers peuvent se transposer dans la vie de tous les jours, qu'ils peuvent servir à développer des habiletés sociales, à définir des objectifs dans la vie, à prendre soin de soi et des autres, à adopter des attitudes positives face aux victoires et aux défaites de la vie, car celles-ci se succéderont de manière imprévisible.

Le rôle de l'intervenant à cet égard est d'amener les participants des ateliers de cirque social à développer des façons d'apprendre et des éléments qui leur permettront d'assumer les inévitables situations de la vie. Jour après jour, chacun en effet doit faire face à une multitude de situations dont l'issue n'est jamais la même.

Un apprentissage, quel qu'il soit, est souvent constitué de difficultés qu'il est nécessaire d'affronter et de surmonter. Cela est particulièrement vrai dans l'apprentissage des disciplines de cirque : le participant aux ateliers de cirque social peut être exposé à la peur (de tomber, de se blesser, de ne pas réussir), à l'incapacité d'effectuer un geste (par



manque de force ou de coordination motrice, par incompréhension), à l'énerverment, au stress, à la frustration, etc.

Lorsqu'un participant se trouve en situation d'échec, l'intervenant doit l'aider à faire face à l'adversité en valorisant la persévérance et le courage. Il doit également saisir l'occasion de montrer au participant comment tirer des leçons positives de ses expériences négatives, de manière à en retirer un enrichissement personnel. Analyser les raisons de son échec lui permettra de reconnaître ses faiblesses, d'envisager des solutions et, par conséquent, de mieux comprendre comment se comporter pour atteindre ses objectifs.

Cette attitude positive face aux difficultés et à l'échec constitue un atout formidable, non seulement dans les ateliers de cirque mais surtout dans la vie. Il est donc très important que l'intervenant établisse un lien entre la situation vécue pendant l'atelier et celles que le participant affronte dans sa vie de tous les jours.

Une tâche plus subtile et parfois plus difficile pour l'intervenant est d'enseigner au participant comment se comporter à la suite d'une réussite, autrement dit de lui apprendre à gagner. Un succès doit évidemment être célébré par celui qui l'a obtenu, par les autres participants et par les animateurs, mais l'intervenant doit être attentif à la manière de célébrer.

Il faut d'abord s'assurer que la fierté de celui qui a réussi ne s'exprime pas de façon trop démonstrative, qu'elle ne se transforme pas en arrogance ni en vanité, car cette attitude peut constituer une source d'agacement pour les autres participants. Dans un tel cas, l'intervenant doit transmettre l'idée qu'une réussite est avant tout une source de motivation et non pas un motif de se distinguer ou de se sentir supérieur aux autres.

Il est également important que l'intervenant fasse comprendre aux participants que la réussite n'est souvent que temporaire et qu'aucune victoire ne peut être tenue pour acquise. L'excès de confiance découlant d'un succès peut amener quelqu'un à relâcher ses efforts et, par conséquent, à échouer au cours d'une tentative ultérieure. Il faut donc souligner que la meilleure manière d'exploiter une victoire est de poursuivre son cheminement et de se préparer au prochain défi. Il en va de même pour les nombreuses dimensions qui peuvent être mentionnées dans le cadre des ateliers.

4. L'image de l'intervenant

D'une manière générale, les participants peuvent avoir de l'intervenant une image de raison, de responsabilité (organisation, sécurité) et d'autorité relative (transmission et respect des règles), cette dernière étant partagée avec l'instructeur.

Cette image peut être difficile à porter pour certaines personnes et peut même devenir une source de tensions au sein du tandem d'intervention, l'instructeur étant perçu comme un modèle de créativité. Cependant, l'intervenant est également celui de l'équipe qui est le plus proche des jeunes et qui peut le mieux les comprendre. Il contribue à établir et à développer des relations de confiance souvent plus profondes que l'instructeur et incarne la continuité.

Il faut garder à l'esprit que cela est une question de perception, de façon à pouvoir aborder ce sujet avec les participants, si nécessaire.



C) LES ATOUTS ET LES DÉFIS DE L'ANIMATION EN TANDEM

L'animation en tandem par un instructeur et un intervenant local est un des fondements de l'approche du cirque social. Elle constitue l'un de ses meilleurs atouts, mais aussi l'un de ses plus grands défis. La coanimation comporte déjà des défis en elle-même. Il faut être conscient des perceptions et des attentes pour les aborder dans des contextes spécifiques.

1. La complémentarité au sein du tandem d'intervention

La pertinence de l'animation en tandem repose largement sur la complémentarité de l'instructeur et de l'intervenant, complémentarité qui peut devenir une véritable complicité lorsque les deux animateurs partagent les mêmes objectifs à l'égard des participants et la même adhésion à l'approche du cirque social.

Chacun bénéficie en effet, par son rôle et son itinéraire, d'expériences et de qualités qui peuvent faire défaut à l'autre. Le travail en équipe leur permet à tous deux de mettre ces atouts en commun dans le but d'atteindre les objectifs de l'intervention.

Riche d'une expérience particulière, l'instructeur apporte aux participants et à la communauté locale ses connaissances artistique, technique et pédagogique des arts du cirque. Il s'agit d'une richesse nouvelle, d'une ouverture sur un autre monde, une manière différente de voir les choses. Cette position peut être un atout, car elle lui donne le recul nécessaire pour travailler avec un groupe sans être impliqué dans ses tensions ou ses difficultés internes. De plus, l'instructeur possède une expérience du travail avec les groupes, ce qui n'est pas toujours le cas de l'intervenant, plus expérimenté dans la relation d'aide individuelle.

De son côté, l'intervenant connaît bien la réalité du milieu de vie des participants, car il en est souvent issu. Contrairement à l'instructeur, qui n'intervient que pendant les ateliers, l'intervenant demeure en contact direct avec les participants avant, pendant et après les ateliers. Cette proximité lui donne la possibilité de travailler de manière plus personnalisée lorsque cela est nécessaire, par exemple en cas de difficultés personnelles d'un participant. Il est aussi plus à même de développer des liens de confiance avec les participants, condition indispensable au développement de leur estime de soi.

2. Cohésion et planification dans le travail du tandem d'intervention

Étant donné que les deux animateurs agissent avec le même groupe dans le même espace et le même temps, leurs actions sont appelées à se chevaucher, chacun d'eux pouvant intervenir dans le champ d'action de l'autre. Les limites de ce chevauchement doivent toutefois demeurer claires pour les jeunes. La recherche de la cohésion dans les interventions des deux animateurs et la planification rigoureuse du déroulement des ateliers sont donc indispensables.

• Partage des objectifs et des capacités

Il est indispensable que les deux animateurs partagent leurs objectifs respectifs, afin que chacun d'eux comprenne bien le rôle, les responsabilités et le champ d'intervention de l'autre.

L'intervenant doit notamment faire connaître à l'instructeur les objectifs de l'organisme local et lui transmettre les informations pertinentes concernant la situation de chaque participant, dans les limites de la confidentialité (données psycho-sociales ou condition



physique). Ces informations permettront à l'instructeur d'adapter le programme de la formation, son rythme et son contenu aux besoins et aux capacités des participants.

L'instructeur et l'intervenant devraient aussi s'informer mutuellement de leurs forces et de leurs faiblesses respectives. Cette honnêteté favorisera le développement d'une complicité entre eux et leur permettra de tirer le meilleur profit de leurs capacités, dans l'intérêt des participants.

• Planification du travail

Grâce aux données psycho-sociales et physiques fournies par l'intervenant, les deux membres du tandem d'intervention fixent ensemble, avant le début des ateliers, des objectifs spécifiques pour chaque participant, adaptés à ses capacités. Ces objectifs doivent être constamment réévalués, selon les progrès effectués, les succès remportés et les difficultés éprouvées.

Par ailleurs, l'instructeur et l'intervenant sont tenus de planifier rigoureusement le déroulement des ateliers, d'effectuer une évaluation constante de leur interaction et d'apporter des ajustements si nécessaire. Cette planification, qui doit être transparente pour les participants, est garante de la cohésion du travail des deux animateurs.

3. Éviter la rivalité entre l'intervenant et l'instructeur

Les différences de perceptions entre le rôle et l'image de chacun des deux membres du tandem d'intervention peuvent se traduire par un défi pour l'intervenant : pendant les ateliers, l'instructeur est perçu par les participants comme une référence positive et un modèle qui les amène à s'échapper de leur réalité, alors que l'intervenant peut apparaître comme le porteur de la raison. Cette situation est courante et normale, mais elle peut devenir problématique si une rivalité s'installe entre les deux animateurs pour la conquête de l'attention et de l'admiration des participants. Il est donc indispensable que l'intervenant ne considère pas l'instructeur comme un rival mais comme un allié qui peut l'aider, grâce à la fascination qu'il exerce sur le groupe, à effectuer son propre travail.

4. La place de l'intervenant dans les leçons de cirque

La place de l'intervenant dans les leçons de cirque doit aussi être particulièrement bien délimitée. À cet égard, deux risques de dérapage, de nature opposée, sont à éviter : l'intervenant-participant et l'intervenant-spectateur. Ces deux pièges conduisent à rompre l'équilibre nécessaire à l'établissement d'un lien de confiance avec les participants et donc à la réussite de l'intervention.

L'intervenant doit à la fois observer les participants et s'impliquer dans l'atelier, de manière équilibrée, afin de pouvoir comprendre les participants et ce qu'ils vivent au cours de la session. Sa participation aux activités vise à montrer que les arts du cirque peuvent être pratiqués par tous. En atteignant cet équilibre, il développe une relation optimale avec les participants et devient à la fois responsable et compréhensif, observateur et actif, ludique et sérieux.

• L'intervenant-participant

Les arts du cirque exercent un tel pouvoir de fascination qu'ils peuvent amener l'intervenant à devenir un participant trop actif aux ateliers, au point de désirer maîtriser une discipline. Même si son engagement actif pendant les ateliers doit être réel, de manière à créer et à consolider des liens de complicité avec les participants, l'intervenant doit bien mesurer le temps qu'il consacre personnellement à l'apprentissage et à la pratique



des disciplines de cirque. S'il y met beaucoup de temps et d'énergie, il risque de nuire à son rôle d'observateur et d'accompagnateur de l'évolution des participants, et donc de compromettre son travail d'intervention.

Par ailleurs, son image de personne responsable de la supervision du groupe pourrait être affaiblie aux yeux des participants, qui risqueraient de le considérer comme un participant au programme, possédant le même statut qu'eux. Ce glissement aurait pour conséquence de nuire à la position d'autorité relative dont il jouit, position qui assure la légitimité de ses interventions auprès des participants.

L'intervenant ne doit donc pas perdre de vue que sa participation active aux ateliers a comme objectif d'améliorer ses contacts avec les participants mais qu'elle ne doit jamais leur faire oublier le rôle particulier qu'il joue au sein du groupe.

• **L'intervenant-spectateur**

À l'inverse de l'intervenant-participant, l'intervenant-spectateur se place en retrait des activités d'apprentissage de cirque pendant les ateliers, souvent par désir de mieux comprendre l'évolution des participants et la dynamique du groupe. Même si l'observation est un rôle important de l'intervenant, une position trop en retrait du groupe et de ses activités peut devenir nuisible à son travail en lui faisant perdre le contact avec les participants. En adoptant ce comportement, l'intervenant risque de voir le groupe prendre ses distances avec lui, développer une attitude négative à son égard, voire manifester de la méfiance.

Cette évolution peut se révéler catastrophique, puisque le rôle principal de l'intervenant est d'instaurer des liens de confiance avec les participants, afin de les aider dans leur développement personnel et social. En se contentant de la position de spectateur, l'intervenant se prive de la possibilité d'attirer l'attention des participants sur les leçons de vie à tirer des leçons de cirque.

Il est donc nécessaire que l'intervenant prenne part, à l'occasion, aux jeux et à l'entraînement physique des ateliers, et même qu'il partage par la suite ses impressions avec les participants. Cela peut même être une excellente manière de les inciter à en faire autant.



MODULE 2 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 2**LE RÔLE DE L'INSTRUCTEUR DE CIRQUE SOCIAL³***par Michel Lafortune*

L'instructeur de cirque social est appelé à transmettre les techniques de cirque dans une démarche pédagogique, mais aussi en s'engageant dans le développement global des jeunes, en représentant un adulte signifiant qui s'inscrit dans leur trajectoire de vie. L'enseignement des arts du cirque constitue un prétexte pour établir une relation de confiance avec les jeunes en difficulté et leur donner les moyens de grandir.

Afin de comprendre les jeunes en difficulté et les diverses réalités de leur milieu, l'instructeur doit être doté d'une grande sensibilité sociale et avoir développé des habiletés pédagogiques et une attitude d'ouverture. De plus, il doit se montrer réaliste dans ses attentes à l'égard des objectifs d'apprentissage et insister davantage sur la démarche que sur le résultat.

Les fonctions et les responsabilités de l'instructeur sont déterminées par un mandat de travail. Ce mandat est défini en fonction du degré d'avancement du programme dans lequel il intervient, ainsi que de la situation et de la progression des jeunes qui participent aux ateliers de cirque.

LES PARAMÈTRES DU MANDAT DE L'INSTRUCTEUR

Le mandat donné par l'organisme employeur définit les responsabilités et détermine le champ d'action de l'instructeur de cirque social. Il doit être clair pour l'instructeur et son employeur, mais aussi pour la communauté locale et les collaborateurs sur le terrain (coordonnateur d'organisme, assistant-instructeur, intervenant social, etc.). Plus un mandat est clair, plus les attentes sont réalistes et plus la réalisation de ses objectifs s'en trouve facilitée.

Le contenu du mandat de l'instructeur varie en fonction de différents facteurs :

- le statut de l'instructeur (coordonnateur, assistant, stagiaire, etc.);
- son expérience et ses qualifications;
- le degré d'avancement du programme dans lequel il travaille;
- la durée du mandat de travail;
- les besoins et les attentes exprimés par la communauté et par les organismes partenaires du programme.

LES OBJECTIFS DE L'INSTRUCTEUR

Dans le cadre de son travail, un instructeur de cirque social devrait être capable de :

- s'adapter aux caractéristiques socioéconomiques et culturelles et aux habiletés globales des participants;
- prendre en considération les codes culturels, les rythmes et les coutumes propres au site dans lequel il intervient;

³ Michel LAFORTUNE, « Le rôle de l'instructeur de cirque social », dans Christian DAGENAIS, Céline MERCIER et Jacinthe RIVARD, *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du programme Cirque du Monde*, 2^e édition, Montréal, Cirque du Soleil, Direction des affaires sociales et de la coopération internationale, 2001, Fiche 8.

- découvrir rapidement les ressources disponibles qui peuvent faciliter la réalisation des ateliers;
- respecter les règles et la vision de l'organisme partenaire;
- favoriser la participation des autres acteurs de la communauté (parents, amis, personnel de l'organisme partenaire) afin qu'ils soutiennent les jeunes dans leur engagement.

LES RESPONSABILITÉS DE L'INSTRUCTEUR

Les responsabilités de l'instructeur de cirque social varient en fonction de son mandat et doivent s'exercer en relation avec le partenaire communautaire. Elles comprennent :

- l'organisation et la planification des ateliers de cirque;
- l'animation des ateliers de cirque, adaptée aux besoins et au degré de progression des jeunes : initiation aux arts du cirque, perfectionnement des techniques, introduction de notions artistiques (jeu, personnage, etc.), réalisation de représentations publiques;
- la mise en place et le maintien d'un environnement sécuritaire sur les plans physique et émotionnel pendant les ateliers;
- la gestion du matériel et de la logistique;
- l'évaluation des actions réalisées et ce, pour l'ensemble des étapes qui marquent la session.

LE RÔLE DE L'INSTRUCTEUR

À l'égard des jeunes, le rôle de l'instructeur de cirque social consiste à :

- préparer et enseigner des activités de cirque en tenant compte de leurs habiletés et de leur expérience, dans un souci de transmission pédagogique qui les considère dans leur développement global;
- être à leur écoute, en ce qui concerne notamment leurs besoins, leur évolution et leurs limites;
- contribuer à leur redonner le pouvoir dans la transmission des connaissances et disposer d'une gamme étendue d'outils pour les stimuler et les rendre actifs dans leur apprentissage.

En ce qui concerne les intervenants sociaux, l'instructeur doit :

- s'assurer de développer une relation de confiance et de travailler en équipe avec ceux-ci de façon complémentaire et harmonisée, selon le modèle d'animation en tandem.

Par rapport aux responsables de l'organisme partenaire, le rôle de l'instructeur doit l'amener à :

- axer l'intervention générale du programme sur une perspective de prise en charge par les communautés locales.

Enfin, l'instructeur a aussi un rôle à jouer au sein de la communauté. Dans cette perspective, il doit :

- contribuer à changer la perception de la communauté à l'égard de ses jeunes en difficulté, en favorisant notamment la réalisation d'activités de cirque ou de représentations publiques.



LA POSITION ET LES MOTIVATIONS DE L'INSTRUCTEUR

L'instructeur de cirque social devra souvent trouver un compromis entre le mandat qui lui a été confié et ses propres aspirations personnelles. Cela l'amènera à occuper une position équilibrée et harmonieuse quant aux tâches à réaliser et aux attentes des collaborateurs du projet.

Les motivations de l'instructeur peuvent être définies à partir des quatre grandes motivations du coopérant volontaire généralement énumérées par les ONG (organisations non gouvernementales) de coopération internationale, soit :

- le défi professionnel;
- l'engagement social;
- le défi culturel;
- l'expérience personnelle.

LES LIMITES DE L'ACTION DE L'INSTRUCTEUR

Il est difficile de déterminer les limites de l'action de l'instructeur de cirque social, dont les tâches englobent la transmission des techniques de cirque, l'implication auprès des jeunes en difficulté, ainsi que l'appui aux intervenants sociaux et à l'organisme partenaire local. Ces limites dépendent de son mandat, qui doit clairement définir ses responsabilités et son champ d'action, ainsi que de la position personnelle adoptée par l'instructeur, l'employeur et les partenaires communautaires.

LES ATTITUDES À ADOPTER

L'arrivée d'un instructeur de cirque social dans un milieu communautaire peut bouleverser les habitudes et les méthodes de travail. Toutefois, l'apparition de nouvelles manières de faire, d'intervenir et de provoquer le changement peuvent être bien accueillies, à condition qu'elles soient accompagnées de respect et de souplesse et qu'elles soient introduites de façon progressive, en concertation, dans une perspective d'entraide et de soutien mutuel.

Il est donc important d'adopter et de maintenir une attitude d'ouverture, d'écoute, de souplesse, de respect, d'humilité et de concertation. Par ailleurs, l'instructeur doit s'adapter aux réalités du milieu et au contexte dans lequel se déroule son travail. L'attitude générale qu'il adoptera transcendera toujours son action. Après son départ, ce ne sont pas seulement ses enseignements de cirque qui demeureront dans la communauté, mais aussi et surtout les attitudes qu'il a adoptées pour les transmettre.

MODULE 2 | ACTIVITÉ 1

PROFIL

OBJECTIF

Comprendre les rôles de l'instructeur et de l'intervenant social.



EXPÉRIENCE

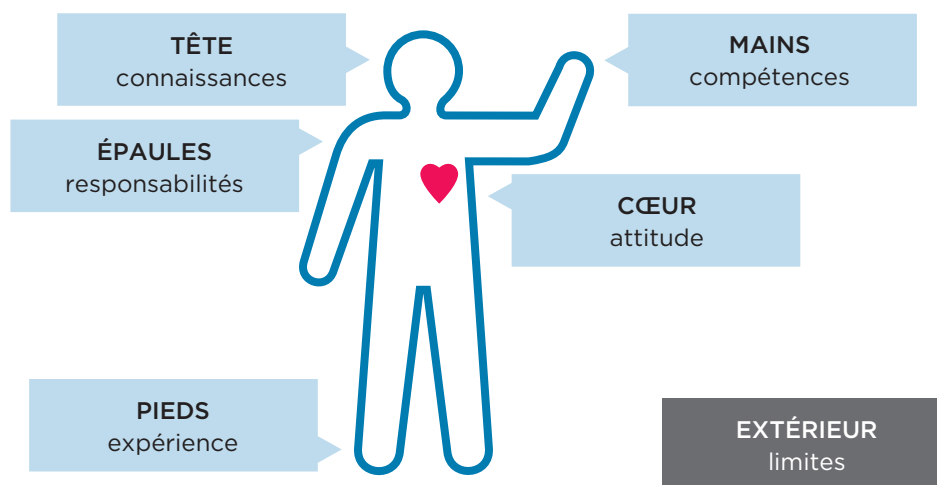
Le formateur divise le groupe en quatre équipes, chacune idéalement composée d'instructeurs et d'intervenants. Deux équipes sont chargées de dresser le profil de l'instructeur de cirque social, alors que les deux autres doivent dresser celui de l'intervenant social. Pour ce faire, une personne par équipe se couche par terre sur une grande feuille de papier le temps qu'une autre personne dessine son profil en faisant glisser un crayon autour de son corps. Ensuite, l'équipe doit inscrire sur différentes parties du profil des mots-clés correspondant aux connaissances (savoirs; dans la tête), aux compétences (savoir-faire; dans les mains), aux attitudes (savoir-être; dans le cœur), à l'expérience (dans les pieds) et aux responsabilités (sur les épaules) de l'instructeur ou de l'intervenant (voir figure 2.1). Ils utilisent l'espace à l'extérieur du profil pour noter les limites de l'intervention de l'instructeur ou de l'intervenant. Selon l'expérience du groupe, le formateur peut choisir d'assigner aux équipes seulement deux ou trois parties du profil, par exemple les compétences et les responsabilités. Lorsqu'elles ont terminé, les équipes fixent leur œuvre au mur à l'aide de ruban adhésif.

Durée de l'activité
30 à 45 minutes

Matériel
Grandes feuilles de papier,
crayons feutres
Pour la variante : volipage,
ruban adhésif, revues, ciseaux

Nombre de participants
20 à 25

FIGURE 2.1 - PROFIL





OBSERVATION

Le formateur demande tout d'abord à l'ensemble du groupe d'observer les dessins réalisés par chacune des équipes.

- Qu'est-ce qui vous frappe? (Par ex., l'originalité du dessin, la proportion d'une partie du corps par rapport à une autre, la grande ou la petite quantité de mots définissant une partie du profil, etc.)

Le formateur s'adresse ensuite aux équipes qui ont travaillé sur le profil de l'instructeur de cirque social :

- Comment s'est déroulée l'expérience dans votre équipe? Quelles parties ont été les plus faciles à remplir? les plus difficiles?
- Quels sont les points de convergence entre les deux équipes? les points de divergence?

Le formateur adapte ensuite ces questions pour les équipes qui ont travaillé sur le profil de l'intervenant social.



INTÉGRATION

- Tous les membres de votre équipe étaient-ils généralement d'accord? Avez-vous senti que les instructeurs et intervenants avaient des visions différentes du profil de l'instructeur de cirque social?
- Quels sont les rôles de l'instructeur et de l'intervenant de cirque social?
- Comment ces rôles diffèrent-ils en fonction des acteurs avec qui ils sont en relation (participants, membres de l'équipe d'intervention, organismes partenaires, communauté)?
- Les instructeurs et intervenants sont-ils des agents de changement? Comment?
- Où se situent les limites de l'intervention de chacun?
- En somme, que partagent l'instructeur et l'intervenant? Qu'est-ce qui les distingue? En quoi leurs rôles sont-ils complémentaires?
- Quelles sont les attentes des instructeurs face aux intervenants? des intervenants face aux instructeurs?
- Qu'est-ce qui influence la façon dont chacun perçoit son rôle?



APPLICATION

- Dans votre projet de cirque social, votre rôle et celui des autres membres de l'équipe d'animation sont-ils clairs pour vous? pour les autres?

Le formateur invite les instructeurs et intervenants à prendre quelques minutes pour dessiner leur propre profil, en y inscrivant leurs forces et les points qu'ils voudraient améliorer dans les catégories pertinentes. Le formateur les invite ensuite à utiliser le dessin pour clarifier leur rôle au sein de leur équipe lorsqu'ils seront de retour dans leur milieu de travail.



VARIANTES

1. Le formateur divise le groupe en quatre équipes et demande à chacune de réaliser un dessin collectif de ce que devrait être un instructeur et un intervenant de cirque social idéal. Le dessin peut comporter des mots-clés ou un slogan.
2. Le formateur fixe au mur deux feuilles de volipage qui permettront de réaliser un collage collectif. Sur l'une, il écrit «instructeur», sur l'autre «intervenant». Le formateur distribue ensuite quelques revues. Les intervenants doivent choisir une image qui représente leur compréhension du rôle de l'instructeur et vice versa. Chaque participant découpe son image, puis va la coller sur le volipage. Le formateur demande à chacun d'expliquer en quelques mots le lien entre l'image et sa compréhension du rôle de son coéquipier (par ex., «J'ai choisi une route car je trouve que l'intervenant est celui qui accompagne le jeune dans son parcours.»).

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

L'approche d'animation en tandem instructeur-intervenant est celle privilégiée par le *Cirque du Soleil*. Le formateur doit cependant demeurer soucieux de s'adapter à la réalité des participants à chaque formation. Si le groupe est composé uniquement d'instructeurs de cirque social qui ne travaillent pas avec des intervenants sociaux, il peut adapter cette activité en la centrant surtout sur le rôle de l'instructeur tout en gardant un espace d'ouverture et de discussion par rapport aux rôles des intervenants sociaux.

NOTES



MODULE 2 | MESSAGES-CLÉS

L'instructeur et l'intervenant de cirque social doivent démontrer une grande capacité d'adaptation aux participants, aux autres membres de l'équipe d'animation, aux organismes partenaires, à la communauté ainsi qu'au contexte.

L'instructeur et l'intervenant, en tant qu'adultes signifiants, sont des modèles pour les participants.

L'instructeur et l'intervenant doivent être des initiateurs, des facilitateurs et des agents de changement social.

Il est essentiel que l'instructeur et l'intervenant de cirque social fassent preuve de cohérence et de constance dans leurs interventions.



Il ne faut pas les prendre en pitié, même s'ils sont en situation précaire. Il faut les traiter d'égal à égal. Ils ont énormément d'aide possible. Il faut qu'ils assument leur situation, qu'ils se prennent en mains. Le jour où le jeune décide d'avancer, il va faire ce qu'il veut, il va être capable d'accomplir à peu près n'importe quel rêve. On a eu une jeune fille qui est restée « gelée » pendant trois ans sur le banc. On respectait ça. Elle venait jaser, elle consultait les intervenants. Depuis deux ans, depuis qu'on a commencé les exercices aériens, elle est tombée en amour avec le trapèze. Elle a carrément changé, à tous les points de vue : habitudes de vie, consommation, entraînement, vêtements, etc. Elle essaie d'entrer à l'École de cirque à Québec.

Marc Lafrenière, instructeur de cirque social,
Cirque du Monde, Sherbrooke



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. comprendre comment l'approche du cirque social répond à l'inclusion et à la marginalité;
2. avoir une meilleure connaissance de la réalité des jeunes aux niveaux local et international;
3. cerner le concept de résilience.

CONTENU DU MODULE

TEXTES DE RÉFÉRENCE

- Travailler avec les jeunes en situation précaire
- Jeunes en situation précaire ici et ailleurs
- Les principales étapes de développement des jeunes

ACTIVITÉS

- Échelle
- Voyage en groupe



MODULE 3 | INTRODUCTION

Les participants aux ateliers de cirque social sont habituellement des jeunes en situation précaire, qui ont en commun de vivre dans des conditions sociales, psychologiques et économiques difficiles : jeunes de la rue, jeunes de quartiers à risque, jeunes pris en charge par des organismes de protection, jeunes en conflit avec la loi, etc. À l'origine de leur situation, il y a bien souvent la pauvreté de leur famille ou de leur communauté, qui entraîne une fragilisation des liens familiaux et sociaux (conflits, abandon, fugue, migration, travail précoce) et une marginalisation.

Ces jeunes possèdent des histoires particulières, que les animateurs doivent savoir écouter pour comprendre leur trajectoire de vie. Mais ce sont aussi des jeunes qui vivent un développement physique, cognitif et émotif comme les autres. L'adolescence est une période intense au cours de laquelle les jeunes essaient de se projeter dans l'avenir et de poser les bases de leur vie d'adulte. Les différentes étapes de ce processus doivent être connues par les instructeurs et les intervenants afin qu'ils puissent adapter leur enseignement à chaque groupe d'âge et adopter des attitudes adéquates dans leurs relations avec les participants.

Face à des jeunes en situation précaire, l'intervention traditionnelle n'est pas toujours pertinente. Les instructeurs et les intervenants doivent créer un environnement de confiance, à la fois sécuritaire, ludique et créatif, et s'appuyer sur des stratégies d'intervention spécifiques. La logique d'intervention privilégiée par le cirque social est celle de l'inclusion : les expériences vécues par les jeunes ne sont pas banalisées, dénigrées ou niées, mais intégrées à l'intervention. En valorisant la marginalité créatrice des participants en situation précaire, on leur permet d'utiliser leurs compétences pour se développer sur les plans personnel et social, et devenir les acteurs de leur propre vie.

Cette logique d'intervention repose largement sur le concept de résilience. En abandonnant tout préjugé à l'égard des traumatismes vécus par les jeunes et en reconnaissant ces expériences comme des richesses potentielles, l'instructeur et l'intervenant suscitent une autre représentation de leur vécu qui peut leur permettre de sortir de la condition de victime et de reprendre le contrôle de leur vie. Pour cela, ils doivent adopter un certain nombre d'attitudes psychologiques, pédagogiques et relationnelles, parmi lesquelles : assumer un rôle d'initiateur, créer un espace de parole, former un groupe d'appartenance, instaurer des rituels, aborder de façon créative les problèmes de comportement, expérimenter d'autres points de vue sur la vie, utiliser l'humour et favoriser le changement.



MODULE 3 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

TRAVAILLER AVEC LES JEUNES EN SITUATION PRÉCAIRE¹

par Dirce Morelli et Michel Lafortune

La résilience appelle à un changement de perspective sur le traumatisme et sur ses conséquences. Elle pousse à l'abandon de tout préjugé face à ceux qui ont vécu ou qui vivent un moment difficile de leur vie. Nous savons maintenant que l'histoire de quelqu'un ne se transformera pas en destin si notre regard sur lui est libre de préjugés. Il faut donc s'attacher à la personne et à ses ressources, en reconnaissant l'importance de son milieu de vie, plutôt que de ne voir que la blessure et ses possibles conséquences.

Nous savons que les jeunes qui ont vécu des situations extrêmement difficiles possèdent une force vitale qui les transformera, peut-être avec notre aide, en créateurs de leur propre vie. Souvent cette capacité de création ne se limitera pas à eux-mêmes mais en fera des êtres plus conscients, plus prêts à l'engagement et à la créativité sur le plan social.

Cette approche propose un point de vue sur l'humain qui valorise l'unicité de chaque personne, avec ses caractéristiques biologiques, psychologiques et affectives, son histoire de vie, ses talents, ses ressources et ses compétences adaptatives. Elle nous pousse à rechercher des trésors enfouis par la vie sous des comportements socialement répréhensibles ou des attitudes personnelles problématiques.

Une telle vision montre l'importance du milieu immédiat, de la famille, du groupe d'appartenance, du quartier et de la culture dans le développement de la capacité de résilience chez une personne blessée, ainsi que leur responsabilité si cette personne fait face au rejet, à la stigmatisation et à l'isolement.

Il faut aussi être conscient qu'il ne s'agit pas d'une recette applicable à tous les cas. Pour bien intervenir, il faut développer la capacité de saisir l'unicité de chacun et d'utiliser une approche adaptée.

À CONSIDÉRER...

À chacun ses besoins!

Les ateliers de cirque social peuvent être bénéfiques pour une grande diversité de personnes en situation précaire, par exemple des jeunes de la rue, des toxicomanes, des détenus, des femmes victimes de violence physique ou sexuelle ou encore des personnes handicapées. Chacun de ces groupes a des besoins particuliers qui requièrent une compréhension approfondie des réalités auxquelles il fait face. Les instructeurs de cirque social ne peuvent s'improviser experts pour intervenir avec un groupe spécifique, d'où l'importance de travailler avec un intervenant social qualifié.

¹ Ce texte est une adaptation de Dirce MORELLI et Michel LAFORTUNE, *Le phénix : intégration des concepts de résilience dans les pratiques de Cirque du Monde*, Montréal, Cirque du Soleil, Direction des affaires sociales et de la coopération internationale, 2003, 49 pages.



Il est évident que l'application de cette approche implique de notre part un questionnement sur nous-mêmes, sur nos croyances, sur nos comportements, ainsi qu'une réflexion sur le sens que nous donnons à notre intervention auprès des jeunes et sur nos objectifs personnels et professionnels. L'ouverture à la possibilité d'un changement, que nous demandons aux jeunes, pourrait aussi nous interpeller personnellement.

Comme chacun des jeunes que nous côtoyons est unique, nous aussi sommes uniques. Chacun devra donc adhérer aux principes de base que nous avons exposés, en accord profond avec lui-même, avec ses qualités et avec ses talents, qui sont différents de ceux des autres instructeurs et intervenants. Chacun de nous donnera ainsi une couleur personnelle et unique à son intervention.

Il faut aussi garder à l'esprit qu'en trame de fond de ces interventions, il y a une communauté qui doit être investie de ce vent de changement afin que les jeunes trouvent autour d'eux, en dehors des ateliers, d'autres tuteurs qui continuent à porter ce message de reconnaissance.

Dans un premier temps, explorons les données importantes qui échafaudent le concept de résilience et les dynamiques de son apparition chez l'individu et dans le groupe.

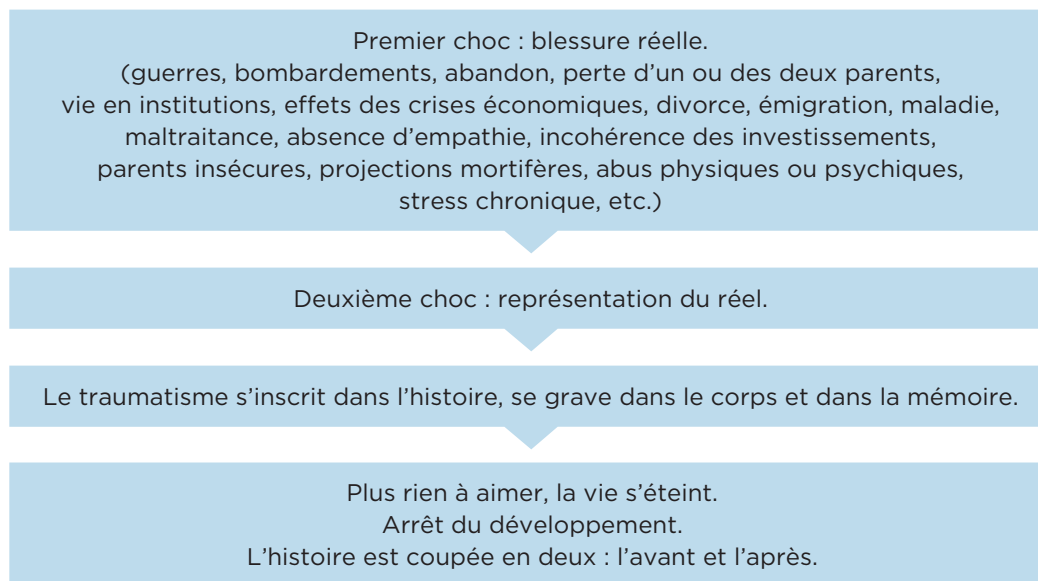
1. LE TRAUMATISME

Le traumatisme est un processus en deux étapes :

- Le premier choc, l'événement en soi, produit la blessure ou le manque.
- Le deuxième choc est dû à la représentation que le blessé lui-même se fait de ce qu'il a vécu. Son récit intérieur, c'est-à-dire l'image qu'il se fait de lui-même et du rôle qu'il a joué lors de l'événement, nourri par ce qu'il sait être l'opinion du groupe social auquel il appartient, constitue le véritable traumatisme.

La gravité du traumatisme est donc liée au contexte familial, social et culturel dans lequel il a eu lieu.

FIGURE 3.1 | PROCESSUS TRAUMATIQUES

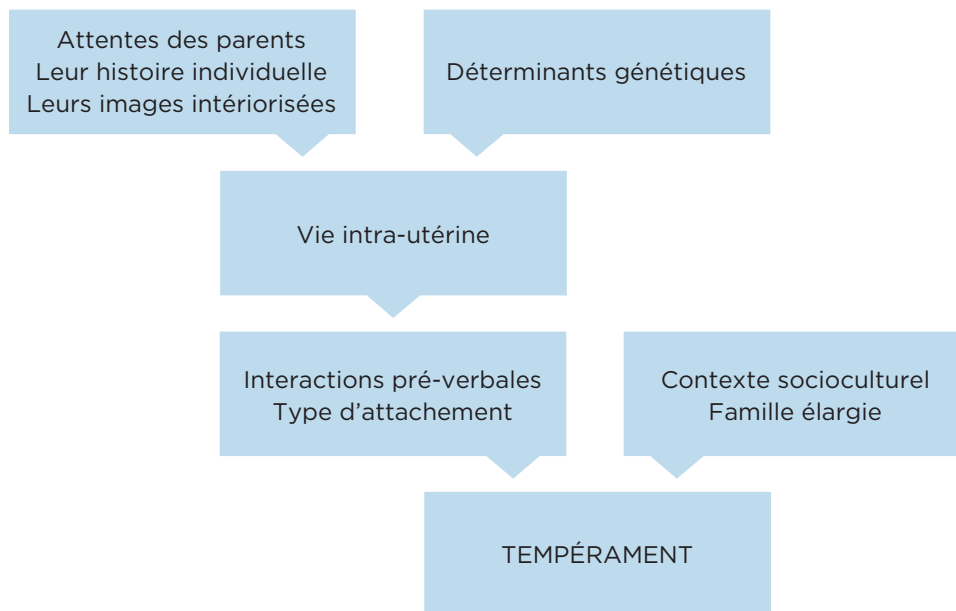


2. LE TEMPÉRAMENT

Le tempérament constitue la base sur laquelle se construit l'aptitude à la résilience. Les comportements et la personnalité en découlent. En psychologie, on en est venu à constater que le tempérament n'est pas inné et immuable, et qu'il se construit non seulement sur des déterminants génétiques mais aussi et surtout sur des déterminants liés au milieu de vie et au contexte socioculturel dans lequel l'enfant naît et vit. Il ne faut d'ailleurs pas voir dans les déterminants génétiques des facteurs non modifiables ; au contraire, il est souvent plus facile de corriger un problème métabolique qu'un préjugé.

Le milieu de vie, en particulier la famille, est imprégné de l'histoire individuelle des parents, de leurs images intériorisées et de leurs attentes. Il agit avant même la naissance de l'enfant. Par la suite, le type d'attachement qui se développe pendant les interactions pré-verbales et durant la petite enfance joue aussi un grand rôle dans la structuration du tempérament, de même que le milieu socioculturel dans lequel l'enfant grandit. De plus, notre tempérament influence notre façon d'entrer en relation avec notre milieu et, par conséquent, les réponses d'autrui envers nous-mêmes.

FIGURE 3.2 - LE DÉVELOPPEMENT DU TEMPÉRAMENT



3. L'ATTACHEMENT

La théorie de l'attachement² se rapporte au lien affectif qui s'établit entre le bébé et la personne qui prend soin de lui, souvent la mère. Ce lien est tributaire des interactions entre eux, plus particulièrement de la façon dont l'adulte répondra aux besoins de l'enfant, en termes de soins et de sécurité. Il sera le garant d'un développement social et émotionnel sain.

² Mary Dinsmore Salter AINSWORTH, Mary Curtis BLEHAR, Everett WATERS et Sally WALL, *Patterns of Attachment*, Hillsdale, Erlbaum, 1978, 391 pages; John BOWLBY, *Attachment and Loss, Volume 1: Attachment*, New York, Basic Books, 1969, 428 pages; Mary MAIN et Judith SOLOMON, «Discovery of an Insecure-Disorganized/Disoriented Attachment Pattern: Procedures, Findings and Implications for the Classification of Behavior», dans Thomas Berry BRAZELTON et Michael William YOGMAN (Éd.), *Affective Development in Infancy*, Norwood, Ablex, 1986, p. 95-124.

Nous pouvons distinguer quatre types d'attachement :

- **L'attachement sécure** : concerne environ 60 % des enfants et se développe lorsque la figure d'attachement est disponible et sensible face aux besoins de l'enfant. L'enfant a donc confiance qu'il ne sera pas abandonné et que la figure d'attachement le protégera en cas de danger. Bref, il est sécurisé dans cette relation. En cas de traumatisme ou de disparition de la figure d'attachement, il sera capable de partir en quête de substituts efficaces. Dans ce cas, il aura le meilleur pronostic de développement et une bonne capacité de résilience.
- **L'attachement évitant** : concerne environ 15 % des enfants. Au fil du temps, l'enfant a appris à ne pas avoir confiance en la figure d'attachement, qui le rejette et est peu sensible à ses besoins. L'enfant n'a pas non plus acquis la ressource interne qui lui permettrait de trouver un substitut sécurisant ou de se mettre en quête d'un nouveau lien affectif avec un(e) inconnu(e). Il tient à distance les responsables qui voudraient s'occuper de lui.
- **L'attachement ambivalent** : concerne environ 10 % des enfants. Parfois la figure d'attachement est sensible aux besoins de l'enfant, parfois non, si bien que l'enfant doute de sa disponibilité. Peu explorateur, il n'a appris à établir une relation d'aide que par l'expression de sa détresse. Avec la manifestation de la détresse naît l'espoir d'un secours, mais les adultes ont tendance à se détacher de l'enfant et à le rejeter.
- **L'attachement désorganisé** : concerne environ 15 % des enfants. La figure d'attachement présente des comportements contradictoires, inhabituels, voire même effrayants pour l'enfant. Celui-ci, totalement désorienté, n'a pas pu développer la moindre stratégie de quête affective ou de lutte contre le désespoir. Il ne sait s'orienter ni vers un parent pour se sécuriser, ni vers une personne étrangère, ni vers un objet, ni vers son propre corps par des comportements autocentrés. Son comportement désoriente les adultes, qui le rejettent.

Il est important de noter que la résilience peut être atteinte dans tous les cas. Évidemment, cela se produit plus facilement dans le cas de l'attachement sécure et un peu plus difficilement dans le cas de l'attachement évitant. Dans les deux derniers cas, le processus est beaucoup plus difficile, mais si une personne, avec beaucoup de patience, réussit à construire une relation d'attachement sécure, on peut espérer une reprise du développement et parvenir à la résilience.

On peut donc constater ici à quel point il est tragiquement évident que les enfants et les adolescents qui ont le plus besoin d'aide et de soutien dans la vie sont ceux-là mêmes qui n'ont pas acquis les compétences pour se les procurer.

Ce constat met en évidence l'importance de briser, au cours de l'intervention, la chaîne du rejet dans laquelle vivent ces jeunes. Il suggère de travailler à développer, chez les instructeurs et les intervenants, une habileté à repérer ces comportements et à acquérir des façons différentes de réagir afin d'introduire une autre dynamique dans la relation avec ces jeunes.



4. LES FACTEURS DE PROTECTION ET LES TUTEURS DE RÉSILIENCE

Les facteurs de protection sont des mécanismes de défense qui peuvent être confondus avec des troubles psychiques ou des problèmes comportementaux à soigner. En réalité, ils servent de protection, souvent temporaire, plus ou moins efficace, socialement acceptable, qui permet aux jeunes en situation de détresse de sauvegarder leur intégrité en attendant qu'une main se tende vers eux et les ramène vers la lumière.

Voici quelques facteurs de protection, parmi les plus fréquents que nous trouvons chez les blessés de la vie :

- **Le clivage** : La personnalité d'un individu se divise en une partie socialement acceptable et en une deuxième plus secrète qui s'exprime par des détours et des surprises. Par exemple, *durant les ateliers, Marco démontre des comportements conformes jusqu'à ce qu'une situation de conflit laisse apparaître un tout autre mode de fonctionnement.*
- **Le déni** : Il permet de ne pas voir une réalité dangereuse ou de banaliser une blessure douloureuse. Ainsi, *Johnny fait comme s'il entendait parler de l'inceste pour la première fois chaque fois que quelqu'un en parle.*
- **La rêverie** : Elle permet de créer une réalité imaginaire bien plus belle que le réel désolant. Par exemple, *Fanny décrit sa maison comme si c'était une riche demeure cossue, alors qu'elle habite dans une maison très pauvre.*
- **L'intellectualisation** : Celle-ci permet d'éviter l'affrontement qui nous impliquerait personnellement. Par l'abstraction, on est contraint de trouver les lois générales qui permettent de maîtriser ou d'éviter l'adversaire. *Luis, lorsqu'il se retrouve face à une situation très émotive, commence à expliquer à quel point la situation est complexe et pourquoi et il analyse tous les facteurs qui la créent.*
- **La sublimation** : Les pulsions agressives ou sexuelles sont dérivées sur des activités valorisées socialement, telles que l'art ou l'engagement au service d'autrui. *Alice a de la difficulté à entrer en relation intime avec les garçons et s'investit, comme si elle était en mission, dans l'aide aux plus démunis.*
- **L'isolement** : L'événement en soi est dépouillé de toute sa charge émotionnelle, on s'en souvient comme d'un événement dénué d'affectivité. *Piera minimise les impacts de ce qu'elle a vécu, « un viol collectif... mais non, ce n'est pas grave... ».*
- **L'hyperactivité** : Elle permet à l'enfant une captation brève, mais intense, des stimulations, dans un milieu qui ne fournit pas assez d'éléments structurants et elle lui permet de forcer l'attention des personnes qui gravitent autour de lui. *C'est ainsi que Yan n'arrête pas d'être distrait par tous ceux qui entrent et circulent durant l'atelier. Il va les voir, leur parle et doit constamment être rappelé à l'ordre.*
- **La fantasmatisation** : Elle permet à l'enfant ballotté à droite et à gauche de se créer un parent tout-puissant existant quelque part dans le monde et devenant le point d'ancrage qui le maintient intègre malgré les contingences. *Accrochée à son étoile comme à une bouée, Anne-Lise n'arrête pas d'inventer des aventures à sa mère imaginaire.*
- **Le désengagement (non autistique)** : C'est une sorte de cocon protecteur, où les stimulations sont filtrées avant d'être reçues et intégrées, et qui remplace le parent médiateur insuffisant ou absent. *Denis montre de l'indifférence à toute stimulation qui devrait normalement le toucher, c'est sa façon de se dé-*



fendre de possibles agressions; il traitera et évaluera ensuite l'information reçue.

- **La délinquance** : Dans les quartiers pauvres, le fait de devenir dealer de drogue est souvent, après les humiliations subies à l'école, dans la famille, dans la rue, dans la société en général, une forme de résilience. Entravés dans leur aventure sociale et culturelle, ces jeunes deviennent résilients grâce à la délinquance. *Les jeunes de la rue survivront grâce aux activités illégales. Celles-ci leur permettront de faire partie du groupe, de remonter leur estime d'eux-mêmes par leur habileté et par l'aide que le fruit de leurs larcins pourra apporter à leur famille.*
- **Les troubles psychosomatiques** : Ils ont l'avantage de détourner l'attention des parents de leurs préoccupations pour les attirer vers l'enfant. *Quand la petite Claudia est anxieuse, elle souffre de crampes intenses au ventre. Ses symptômes attirent l'attention de sa mère qui, habituellement assez distante, prend le temps de la bercer et tente d'apaiser sa douleur.*

Les tuteurs de résilience sont des facteurs extérieurs provenant du milieu qui peuvent aider les jeunes à parvenir à la résilience. En voici quelques exemples :

- Une rencontre signifiante transformera notre vie.
- Le sens que nous réussissons à donner aux événements et à la vie elle-même nous permettra d'avoir un projet de vie et illuminera notre chemin.
- Le développement de la créativité posera les bases d'un changement de l'image de soi et du regard des autres sur nous.
- Notre estime de nous-mêmes pourra se reconstruire.
- L'humour nous aidera à dédramatiser et créera un halo de sympathie autour de nous.
- L'appartenance à la communauté nous ancrera dans la réalité de notre propre expérience et nous permettra de nous sentir important par les liens de solidarité et d'entraide que nous y développons.
- L'engagement social, culturel ou religieux contribuera à donner un sens à notre existence et un lieu d'affection, d'action et de parole sécurisant, où tous ces tuteurs sont en place, un lieu qui nous aidera à reconstruire notre vie et à inventer une nouvelle réalité.
- Un changement de nos repères culturels transformera notre passé en le rendant acceptable.

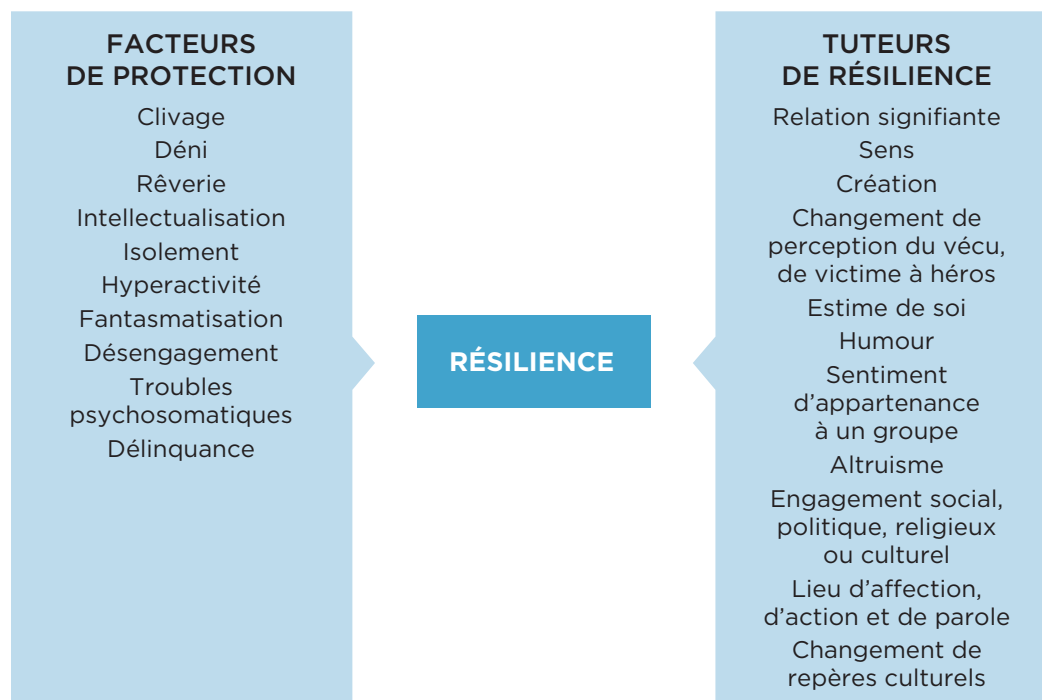
LA MAGIE DU CHANGEMENT

Les grands objectifs de l'intervention sont de :

- créer des tuteurs de résilience pour les jeunes;
- faire naître l'espoir d'une vie épanouie malgré ce qu'ils ont vécu;
- stimuler une nouvelle représentation de leur vécu qui leur permettra de sortir du rôle de victime;
- favoriser l'exploration d'autres façons d'être, de vivre, de penser;
- leur permettre de reprendre le pouvoir sur leur propre vie grâce à la pratique de la créativité appliquée à la vision du monde.



**FIGURE 3.3 - LES FACTEURS DE PROTECTION
ET LES TUTEURS DE RÉSILIENCE**



Entreprendre un projet pour éloigner son passé, métamorphoser la douleur du moment pour en faire un souvenir glorieux ou amusant : cela explique certainement le travail de résilience. Cette mise à distance émotionnelle est rendue possible par des mécanismes de défense tels que la créativité.

La culture créative est un liant social qui donne espoir face aux épreuves de l'existence, alors que la culture passive est une distraction qui fait passer le temps, mais ne résout rien.

PORTER UNE VISION ÉVOLUTIVE DES JEUNES

L'intervention, toute intervention, peut avoir un impact négatif ou positif, car elle modifie les équilibres en jeu et amène à une autre situation. C'est à nous, intervenants, de faire en sorte que cet impact soit positif.

Pour cela, nous devons voir, chez les jeunes que nous côtoyons, des êtres en devenir dont la situation présente est le résultat de la rencontre entre des forces intérieures biologiques et psychologiques et des influences extérieures familiales, culturelles et sociales.

À nous de développer la capacité de reconnaître les forces et les compétences de nos jeunes, de savoir les découvrir exactement là où il existe un comportement problématique. En effet, le problème s'installe là où le terrain est fertile, où il y a une sensibilité et donc un talent qu'il nous faut découvrir.

Il faut donc savoir décoder, sans se laisser distraire dans notre relation avec le jeune par les comportements problématiques qu'il a développés. Il faut aller à l'essentiel de sa personne.

Voici les défis des instructeurs et des intervenants à cet égard :

- Éviter de nuire, en ayant toujours à l'esprit les effets potentiellement nocifs de nos paroles, de nos interventions.
- Ne pas catégoriser, étiqueter, porter des jugements définitifs (par ex., sur un âge à partir duquel tout serait joué, sur la fatalité de la répétition transgénérationnelle, etc.) sur les enfants, les familles, les groupes sociaux avec lesquels nous avons à travailler, en tant que professionnels, mais aussi en tant que citoyens. La tentation est grande, aussi bien chez les médecins que chez les acteurs sociaux, de réduire une personne à un problème ou à un symptôme, et ainsi de l'enfermer dans ses difficultés.
- Ne pas blâmer ceux qui, abîmés par la vie, développent des comportements jugés aberrants, dangereux ou socialement inacceptables.
« Nous pouvons construire seulement avec ce qui est positif. [...] Mais positif ne s'identifie pas à parfait³. »

MISE EN ŒUVRE DE TUTEURS DE RÉSILIENCE DANS LES ATELIERS DE CIRQUE SOCIAL

Nous donnerons ici un aperçu des possibilités de mise en œuvre de tuteurs de résilience dans le cadre des ateliers de cirque social.

Nous verrons d'abord comment créer les conditions préalables à la mise en place de tuteurs de résilience au cours de l'intervention. Cela passe par l'adoption de lignes de conduite qui nous paraissent importantes et dans certains cas nécessaires. Par conditions préalables, nous entendons ici l'ensemble des attitudes mentales, psychologiques, philosophiques, pédagogiques, relationnelles et organisationnelles qui devraient guider l'intervention des instructeurs de cirque social avec l'objectif de développer la résilience chez les jeunes.

Nous analyserons ensuite les moyens d'intégrer ces principes dans le contexte de l'atelier de cirque social.

Viser le changement

Puisque l'objectif à atteindre est un changement chez les jeunes, il serait préférable de viser directement ce changement, plutôt que de l'espérer vaguement, et de fixer des objectifs concrets, toujours dans le respect des différents acteurs et en accord avec eux, plutôt que de se contenter d'entretenir de bonnes intentions.

- Dans une situation de groupe, où il ne s'agit pas de pratiquer une thérapie individuelle, ce qui doit être visé, c'est l'ouverture au désir de changement et à la conviction que le changement est possible. Nous travaillerons ensuite à la définition d'objectifs personnels de changement.

Le monde que les jeunes en rupture perçoivent est un monde hostile par lequel ils se sentent rejetés. Dans leur perception de la réalité, ce que le monde leur propose, dans le meilleur des cas, c'est un petit travail aliénant et mal payé, l'isolement social et, pour oublier tout ça, la culture passive du divertissement.

³ Stefan VANISTENDAEL, *La résilience : un regard qui fait vivre*, Paris, Bureau international catholique de l'enfance (BICE), 2002, p. 6.



Assumer le rôle de l'initiateur

Pendant les ateliers, il est important de créer une relation affective signifiante avec les jeunes et de clarifier le rôle de l'instructeur et de l'intervenant.

« Aucun homme ne peut rien vous révéler sinon ce qui repose déjà endormi dans l'aube de votre connaissance. Le maître qui marche à l'ombre du temple, parmi ses disciples, ne donne pas de la sagesse mais plutôt de sa foi et de son amour. S'il est vraiment sage, il ne vous invite pas à entrer dans la maison de sa sagesse, mais vous conduit plutôt au seuil de votre propre esprit. [...] Car la vision d'un homme ne prête pas ses ailes à un autre homme⁴... »

Après avoir accordé aux jeunes de l'attention avec une attitude bienveillante et une écoute active, après avoir ri avec eux, après les avoir impressionnés par nos prouesses techniques et leur avoir donné envie de faire comme nous, bref lorsque le contact avec eux est établi, nous devons faire en sorte qu'ils expriment au mieux leurs capacités, qu'ils acquièrent des compétences et qu'ils rebâtissent leur estime de soi. C'est notre rôle de les encourager, de souligner chaque fois leurs progrès, de leur proposer des défis à leur portée, de leur faire vivre des succès, de leur faire accepter les défaites.

Nous pouvons leur proposer une qualité de relation qu'ils ne trouvent pas souvent dans leur entourage en assumant le rôle de l'initiateur. L'initiateur, presque disparu dans notre culture, est celui qui, avec bienveillance, invite le jeune à la découverte de lui-même par le moyen d'un apprentissage technique qui va au-delà de la simple transmission du savoir. C'est celui qui, tout en enseignant, initie le jeune à la vie, aux relations avec les autres, et l'aide à franchir les étapes de son propre développement.

Reconnaître un rôle actif et important pour chaque intervenant

Une autre constante dans l'intervention de cirque social est le travail en équipe. Il est important de partager de façon réaliste et optimale la direction de l'atelier en étant conscient que le rôle des personnes qui ne dirigent pas l'atelier est aussi important que celui de la personne qui l'anime. Les moments passés avec les jeunes à les aider à effectuer un mouvement avec précision, à les corriger et à les encourager sont des moments précieux et essentiels, à tous les points de vue, de l'apprentissage des techniques pour le développement de la résilience. L'effort fait pour aider les jeunes, l'attention qu'on leur porte, le courage qu'on leur donne, la prise de conscience qu'on les amène à réaliser par rapport à leur propre corps : tout cela constitue des tuteurs de résilience.

Assumer la directivité

S'autoriser à être directifs dans nos propositions, cela ne signifie pas faire plier les jeunes selon notre vouloir ou notre pouvoir. Il s'agit plutôt d'une manière de leur permettre de sortir de leurs propres croyances, de leur propre vision du monde (celle qui les a amenés là où ils se trouvent) pour leur faire découvrir d'autres façons d'être et d'agir. C'est une façon de les ouvrir à un changement possible de leur situation intérieure et extérieure.

Cela se produit par exemple lorsqu'on stimule leur imagination par la proposition d'images et de situations qu'ils ne connaissent pas encore ou lorsqu'on leur propose des liens nouveaux entre leur vécu et le nôtre, entre leur culture et une autre, entre leur musique et une musique inconnue. Sortir des stéréotypes culturels ouvre sur le monde et sur des possibilités inexplorées, puisque inconnues.

⁴ Khalil GIBRAN, *Le prophète*, Paris, Casterman, 1995, p. 37.



Demander beaucoup et donner beaucoup

On a souvent tendance à considérer qu'une intervention est réussie si elle offre aux jeunes beaucoup de services. Ce n'est pas le cas, car le fait de recevoir passivement de l'aide n'a aucune influence sur l'estime de soi, sur la prise de responsabilité envers sa propre vie. Les jeunes doivent être les acteurs de leur propre changement.

« Ce n'est pas en donnant plus qu'on pourra les aider mais, bien au contraire, en leur demandant plus qu'on les renforcera⁵. »

Il s'agit donc de leur demander beaucoup et de leur offrir des défis à relever, tout en sachant bien évaluer leurs capacités. Il faut bien sûr être réalistes dans nos demandes, sans céder toutefois devant les « je ne suis pas capable » et les « je n'en ai pas envie » si l'on sait que ce qu'on leur demande est possible pour eux.

Il arrive parfois que la paresse se soit installée chez ceux qui ont été empêchés d'agir quand ils l'ont désiré et cela se traduit par un renoncement. Les aider à dépasser ce stade provoque un changement surprenant. Parfois la peur de se tromper inhibe l'action. C'est alors le moment de donner confiance, de faire confiance et de maintenir cette confiance dans le temps malgré les échecs possibles.

Créer un lieu magique

Que les ateliers se déroulent dans une salle très bien équipée ou dans un gymnase sans aucun attrait, nous devons en faire un lieu magique et sacré. Aidés par quelques spots ou par une disposition étudiée et artistique du matériel à utiliser, il nous faut créer une bulle protectrice autour de nos jeunes et de nos activités.

Reproduire l'environnement et les dynamiques que les jeunes connaissent dans leur milieu habituel ne sert pas notre but. Au contraire, l'espace des ateliers doit proposer une autre façon d'être en relation avec soi-même, avec les autres et avec le monde.

Nous devons aussi établir des règles propres à l'utilisation de cet espace. Quand on y entre, c'est pour travailler, et aucune discussion ne doit avoir lieu sur place : il y aura un espace de parole pour cela. De la même manière, la préparation des ateliers se fera dans cet autre espace bien séparé.

Ouvrons les portes à la magie du changement.

... et un espace de parole

Les ateliers représentent de 5 à 20 heures par semaine dans la vie des jeunes, le reste de leur vie se déroulant ailleurs. Un espace de parole (qui doit être aussi un espace physique) peut être nécessaire entre ces deux réalités. Puisque tout changement intérieur appelle et provoque un changement extérieur, les jeunes auront besoin d'interpréter et de nommer ce qui se passe dans leur vie.

Dans certains modèles d'ateliers, un intervenant social est présent pendant les ateliers. Un de ses rôles pourrait certainement être d'établir le lien entre ces deux mondes qui se révèlent et se créent réciproquement. Cet espace de parole sera aussi le lieu des réunions et des interventions individuelles, qui nécessitent une certaine intimité.

Créer un groupe d'appartenance

Il est important de veiller à la formation harmonieuse d'un groupe d'appartenance dès les premiers contacts. C'est pourquoi tout doit être fait pour faciliter l'échange et la

⁵ Boris CYRULNIK, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 1999, p. 48.



reconnaissance entre les participants. Les jeux de groupe favoriseront la naissance de complicités, la découverte d'affinités et de complémentarités, tandis que les jeux compétitifs seront évités. Chacun apporte ce dont il est capable, c'est à lui-même qu'il se mesure, pas aux autres.

... et un réseau de pairs aidants

Le groupe ainsi créé pourrait se perpétuer à l'extérieur des ateliers et se structurer en un réseau informel de pairs aidants. Cette structure, basée sur l'entraide, l'échange et le débat, nourrie par les valeurs qui priment pendant les ateliers, aide les jeunes à redonner un sens à leur vie.

Instaurer des rituels

Les rituels à l'intérieur d'un groupe servent à canaliser l'agressivité vers des conventions acceptables et positives pour le groupe, en évitant ainsi toute dérive vers la violence⁶.

Dans le cadre des ateliers de cirque social, les rituels peuvent prendre différentes formes. Un rituel d'accueil servira à plonger les jeunes dans la réalité de l'atelier, à les déconnecter de leurs problèmes extérieurs pour leur permettre de profiter au maximum des nouveaux apprentissages. Il est aussi possible de créer des codes, de donner des noms symboliques, de définir par un signe ou par un geste les différentes étapes et moments forts de l'atelier : ces divers rituels ont pour effet de faire gagner du temps et de sécuriser les jeunes.

On peut utiliser, par exemple, « la piste virtuelle », « le cercle sacré » ou « la tribu » pour définir le regroupement de début et de fin de l'atelier. Un signe transmis de l'un à l'autre, un mot dit à haute voix ou chuchoté d'oreille en oreille, ou encore un claquement rythmé des mains peuvent donner l'indication précise d'une série d'actions dont le résultat final sera la formation du cercle en question, une certaine disposition du groupe dans l'espace ou encore une attitude d'écoute des consignes nouvelles, un changement de rythme, etc.

Reconnaître l'importance du rythme

Le rythme joue un rôle important dans la dynamique des ateliers. La présence de plusieurs instructeurs permet de donner un rythme soutenu à l'atelier, qui doit être conçu comme un spectacle, avec des variations, des moments plus intenses, d'autres plus intimes où le travail individuel et collectif montrent leur interdépendance et leur nécessité. Il n'y a ainsi pas de place pour l'ennui.

Cette prise en considération du rythme évite les moments de flottement, si propices à l'émergence de problèmes de discipline ou de comportement, et permet de maintenir la motivation et de créer la force du groupe.

Utiliser le rire et l'humour

Le rire et l'humour peuvent être utilisés pour détendre l'atmosphère, dédramatiser une situation, rire de nous-mêmes... Jamais pour se moquer. Ils permettent de prendre du recul, de ne pas se laisser happer par la susceptibilité et la frustration. Nous devrions trouver le plus d'occasions possibles de rire. Le travail sur des personnages clowns-

⁶ Boris CYRULNIK, *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob, 1993, 252 pages.



ques nous aidera à découvrir une partie de nous qui est porteuse des paradoxes de l'existence et qui pourra donc susciter l'humour.

« En riant, on multiplie par trois ou quatre la capacité respiratoire. Cela augmente la sécrétion de salive et de sucs digestifs, ce qui facilite la digestion. Le rire relâche aussi les sphincters et détend l'ensemble des muscles. Le diaphragme, enfin, est très sollicité. Bref, c'est à la fois du sport (une minute de rire égale dix minutes de jogging), une détente et un remède efficace pour lutter contre ses angoisses et la morosité ambiante⁷. »

Laisser la parole créer

La bonne utilisation du langage verbal est, nous le savons tous par expérience, extrêmement importante. Par la parole, nous pouvons fournir une impulsion nouvelle à une vie chancelante, donner du sens à une expérience, guider quelqu'un vers la découverte de soi ou, au contraire, bloquer tous les efforts, couper les ailes, démotiver.

Depuis notre naissance et même auparavant, nous avons été façonnés (et notre vision du monde avec nous) par les paroles de nos parents et de notre entourage, par les mots dits à propos de nous-mêmes et de la réalité qui nous entoure. Les croyances de la culture dans laquelle nous sommes immergés forgent notre perception de la réalité et nos propres croyances. D'autres paroles auraient façonné une autre image de nous-mêmes, une autre perception de la réalité, même à l'intérieur de la même culture. Nos croyances sont à leur tour inscrites dans nos comportements et dans notre corps.

Puisque notre langage porte la marque de la culture sociale et familiale dans laquelle nous avons été élevés et puisqu'il nous est souvent difficile de traduire et d'appliquer à notre intervention verbale toutes les belles idées qui nous motivent dans notre engagement, il est important de trouver des moments pour rechercher et pratiquer cette nouvelle façon de lire les comportements et de dire les choses.

Expérimenter d'autres points de vue sur la vie

Changer la perception de la réalité, adopter un autre point de vue sont des actes de création qui peuvent se réaliser par l'intermédiaire des mots. Il ne s'agit pas de proposer aux jeunes une vision et des croyances alternatives, mais de leur donner des outils pour qu'ils les créent eux-mêmes par l'écoute et en accord avec leur soi profond.

Nous agissons sur le corps grâce au travail de cirque et sur la psyché par le travail sur les personnages, mais nous pouvons utiliser les mots, les images et les symboles pour favoriser la créativité qui redonne le pouvoir d'inventer la vie.

L'adoption d'un nouveau point de vue sur la vie entraîne un changement de perception du passé. Si, par exemple, nous sommes capables de ne plus envisager la vie d'un point de vue de victime, nous éclairerons d'une façon différente notre passé et le rôle que nous y avons joué. L'impact que ce passé aura alors sur notre présent et sur notre futur en sera transformé. Ce mouvement est nécessaire pour stimuler la résilience.

Pour transférer (on dit aussi « ancrer ») dans le vécu des jeunes les expériences faites pendant les ateliers et leur permettre d'expérimenter à l'extérieur leur aptitude au changement, nous pouvons utiliser les prescriptions⁸ post-atelier. Elles nous permettront d'expérimenter en paroles et en actes une autre manière d'habiter la vie. Ces prescriptions peuvent aller de la consigne de travailler sur des changements physiques expérimentés lors de l'atelier (par ex., sur le maintien d'une attitude ou d'une posture physique

⁷ « Osez plus souvent le rire et l'humour », *Top Famille*, n° 22, mars 2002.

⁸ On entend par prescription une consigne donnée à la fin de l'atelier et qui sera exécutée de façon autonome ou en groupe à l'extérieur.



particulière) jusqu'à la réalisation de jeux théâtraux utilisant la technique du « faire comme si ». Il peut aussi s'agir d'actions en petit groupe qui témoignent d'une réflexion plus vaste, à contenu social, artistique ou poétique⁹.

Aborder de façon créative les problèmes de comportement

Comment pouvons-nous sortir des sentiers battus lorsqu'il s'agit d'intervenir pour résoudre les problèmes de comportement ?

Dans les familles, dans les écoles, l'intervention privilégiée face à un jeune qui révèle son malaise par un comportement inadéquat est souvent l'ancienne méthode du bâton et de la carotte. Nous savons que c'est la méthode de l'armée et des gouvernements totalitaires. Nous savons aussi que, si elle fonctionne parfois avec des jeunes déjà motivés, elle ne fonctionne pas avec des jeunes en détresse ou en rupture, sinon au prix d'une brisure intérieure. Elle ne crée pas de motivation véritable, de motivation primaire, puisque agir sous l'effet d'une menace de sanction n'est ni valorisant ni motivant.

Il existe d'autres méthodes d'intervention dont le but n'est pas un travail thérapeutique sur la cause de ces comportements, mais qui visent simplement et directement un changement dans les attitudes. Ces méthodes se prêtent extraordinairement bien à la situation des ateliers de cirque axés sur le jeu de personnage.

Apprendre à lire et à interpréter les signaux non verbaux

Pour appliquer cette vision à notre travail avec les jeunes, nous devons sortir de nos propres schémas comportementaux et relationnels et affronter nos préjugés et nos croyances. Nous devrions aussi parfaire notre capacité à lire et à interpréter les signaux verbaux, corporels, culturels et comportementaux des jeunes avec lesquels nous travaillons. Que disent le corps, le mouvement, la voix ?

Il faut être conscient que la communication est un système intégrant la parole, le geste, la vue, l'audition, le toucher, l'odorat et le goût. Il nous faudra apprendre le langage des jeunes afin qu'ils se sentent compris. Alors, seulement, nous pourrons introduire d'autres langages qui pourront multiplier leurs points de vue sur le monde.

⁹ Nous nous référons ici à ce que Jodorowsky appelle l'acte poétique, l'acte théâtral et l'acte psychomagique. Alexandro JODOROWSKY, *Le théâtre de la guérison : une thérapie panique, la psychomagie*, Paris, Albin Michel, 1994, 253 pages.



MODULE 3 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 2

JEUNES EN SITUATION PRÉCAIRE ICI ET AILLEURS¹⁰

par Andréa Seminario

Ce texte a pour but d'amorcer une réflexion générale sur la problématique des jeunes en situation précaire, problématique qui touche l'ensemble des sociétés du monde. Nous aborderons la question des espaces occupés par ces jeunes, le processus d'exclusion sociale ainsi que les différents types d'interventions dont ils font l'objet. Des statistiques, des commentaires d'experts et des témoignages sont insérés tout au long du texte afin de donner d'autres éclairages sur les jeunes en situation précaire dans divers pays. Ces jeunes vivent des réalités très différentes, qu'il est parfois difficile de cerner en raison de la grande diversité des expériences de vie et des contextes.

« À ses débuts, le programme *Cirque du Monde* se vouait spécifiquement aux jeunes de la rue. Aujourd'hui, il parlera plus volontiers de jeunes en difficulté ou de jeunes en situation précaire en indiquant un intérêt particulier pour les jeunes de la rue. [...] Ce changement de dénomination tient à plusieurs raisons. D'abord, on a pris conscience progressivement que les jeunes qui participaient aux ateliers ne vivaient pas nécessairement dans la rue, même s'ils fréquentaient des ressources destinées à cette catégorie de jeunes (c'était le cas dans les villes de Rio, Québec, Montréal Centre-Ville, Santiago et Recife). Puis, à la suite d'un colloque tenu à Amsterdam en 1996, on a constaté que l'appellation "street kids" était mal vue par tous ceux qui travaillent auprès des jeunes et surtout par les jeunes eux-mêmes. Enfin, lorsque le programme *Cirque du Monde* a pris de l'expansion, certains sites (par ex., Montréal dans le quartier Saint-Michel) impliquaient non seulement des jeunes qui n'étaient plus dans la rue, mais aussi certains qui n'y avaient jamais vécu¹¹. »

LE CONCEPT DE « JEUNES EN SITUATION PRÉCAIRE »

Il importe avant tout de s'attarder sur le concept de jeunes en situation précaire, concept qui se veut large et inclusif. Selon Rivard, l'expression « jeunes en difficulté » est apparue en réponse aux réticences des jeunes et des intervenants de certains milieux d'intervention face à l'expression « jeunes de la rue », celle-ci représentant plutôt un sous-groupe de jeunes qui vivent dans des circonstances particulièrement difficiles¹². Pour sa part, le *Cirque du Soleil* privilégie la forme « jeunes en situation précaire ». Quel que soit le vocable adopté pour définir ces jeunes, ceux-ci ont en commun d'affronter de grandes difficultés sociales, psychologiques et économiques ou de vivre dans des conditions précaires, dans les pays du Nord ou du Sud. Il peut s'agir de jeunes marginaux, de jeunes de la rue ou de jeunes dans la rue, de jeunes en rupture, de jeunes vivant dans des quartiers à risque, de jeunes pris en charge par des organismes de protection, de jeunes en conflit avec la loi, de jeunes travailleurs, etc.¹³.

Voici quelques difficultés fréquentes parmi celles que vivent les jeunes en situation précaire : la pauvreté, la fragilisation des liens familiaux et sociaux, le processus de marginalisation. Il est important de signaler que ces facteurs ne se transforment en

¹⁰ Andréa SEMINARO, *Jeunes en situation précaire ici et ailleurs*, document interne, Montréal, Cirque du Soleil, Direction Cirque Social, rédigé en 2000 et révisé en 2010.

¹¹ Jacinthe RIVARD, *Un modèle d'action sociale auprès des jeunes en difficulté : le cas de Cirque du Monde*, examen de synthèse, Montréal, Université de Montréal, Programme des Sciences humaines appliquées, Faculté des études supérieures, 2000, p. 9-10.

¹² RIVARD, *op. cit.*

¹³ Christian DAGENAIS, Céline MERCIER et Jacinthe RIVARD, *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du programme Cirque du Monde*, Montréal, Cirque du Soleil, Direction des affaires sociales et de la coopération internationale, 2001, Fiche 7.1.



événements de rupture que si les jeunes ou leur entourage leur attribuent un sens, une signification. La compréhension des liens entre les difficultés, du degré de rupture et du sens attribué aux événements qui ont précipité la rupture (conflits familiaux, abandon, fugue, disparition d'un parent, migration, mise au travail précoce, etc.) permet de mieux saisir la trajectoire de vie du jeune en situation précaire¹⁴.

LA PAUVRETÉ

La pauvreté fait partie du vécu d'un grand nombre de jeunes en difficulté. Ceux-ci subissent fortement les effets de la pauvreté de leur famille et de leur communauté, aussi bien dans les pays du Nord que dans ceux du Sud, et sont obligés de développer des stratégies de survie et de débrouillardise qui les conduisent dans des situations de marginalité et d'exclusion sociale.

Dans de nombreux pays, les changements survenus dans le monde du travail et des politiques sociales se traduisent par l'augmentation de la précarité et la pénurie d'emplois, ainsi que par la fragilisation et l'insuffisance du filet de protection sociale. Cette évolution fait en sorte que les jeunes ont de plus en plus de difficultés à accéder aux sphères-clés de la société, comme le travail, les services publics, les logements de qualité, l'éducation, etc. À cette situation générale défavorable peuvent se greffer d'autres facteurs, comme l'affaiblissement ou la rupture des liens sociaux, l'isolement familial, la monoparentalité, le décrochage scolaire, la maternité précoce, etc., qui fragilisent encore davantage les jeunes et les condamnent à la précarité sociale, économique et culturelle¹⁵.

Dans les sociétés qui connaissent des mutations rapides (urbanisation, population en croissance), les difficultés liées à la pauvreté, à l'intégration scolaire ou à l'emploi se posent avec plus d'acuité. La jeunesse représente à la fois un puissant levier et un défi considérable à relever pour l'ensemble de la société.

- Selon les statistiques publiées par le Bureau de recensement américain en 2009, l'Afrique sub-saharienne est la région qui compte le plus haut pourcentage de la population âgée de moins de 25 ans au monde, avec 63,1 % de la population totale. En comparaison, les jeunes de moins de 25 ans représentent 44,3 % de l'ensemble de la population mondiale¹⁶.

La pauvreté économique et sociale des familles entraîne le développement de plusieurs stratégies de survie, comme la migration, l'exode vers les grandes villes, où la vie est associée à une meilleure situation sociale et économique, et la mise au travail des enfants et des jeunes pour assurer leur survie et contribuer au revenu familial. Ces stratégies ont de nombreuses conséquences sur les communautés et sur les jeunes eux-mêmes : effritement ou rupture des liens familiaux, difficultés de tous ordres, délinquance.

« Les enfants et les jeunes qui cherchent leur survie dans les rues des grandes villes illustrent la réaction créative de la population, mais elle constitue également le symptôme annonciateur d'une poussée d'injustice, de misère et de violence urbaine¹⁷. »

¹⁴ Riccardo LUCCHINI, « L'enfant de la rue : réalité complexe et discours réducteurs », *Déviance et société*, vol. 22, n° 4, 1998, p. 352.

¹⁵ Madeleine GAUTHIER et Lucie MERCIER, *La pauvreté chez les jeunes : précarité économique et fragilité sociale*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1994, 190 pages.

¹⁶ US CENSUS BUREAU, *International Data Base: 2009 Midyear Population, by Youth Age Groups*, < <http://www.census.gov/ipc/www/idb/informationGateway.php> >, consulté le 14 avril 2010.

¹⁷ ENDA TIERS-MONDE, « Enfants en situation difficile : quelques axes de réflexions », Dakar, *Jeunesse action Enda Tiers-monde*, n° 77, 1990, p. 5.



LA FRAGILITÉ DES LIENS FAMILIAUX ET SOCIAUX

Le contexte familial revêt une grande importance pour les jeunes. La famille constitue en effet la première communauté dans laquelle se déroule l'apprentissage de la citoyenneté : par l'inclusion dans le noyau familial, par l'appréciation des membres de la famille et par l'acquisition du sentiment du pouvoir de changement¹⁸, le jeune acquiert des outils indispensables à la formation d'une identité propre, au processus d'autonomisation et à la participation sociale et civile qu'il exerce au sein de la société¹⁹.

Selon Bouchard, la possibilité de construire une citoyenneté repose sur le soutien qu'offre la société aux parents. L'absence d'amour et d'affection, inscrite dans un environnement familial dysfonctionnel, de même que l'exclusion économique et sociale des parents, éloignés des lieux de pouvoir où ils pourraient exercer et perpétuer des modèles de citoyenneté participative, constituent des menaces réelles pour l'apprentissage de la citoyenneté chez les jeunes²⁰. Ces exclusions sont de puissants éléments déclencheurs de la fragilisation et de la rupture familiale et sociale.

Selon Lucchini²¹, les événements qui engendrent la rupture familiale et le mouvement vers la rue sont une combinaison de contraintes liées à l'environnement social et spatial du jeune, à son vécu personnel et à ses propres ressources affectives, identitaires, sociales et physiques.

LA MARGINALISATION DES JEUNES

En fonction des différentes réalités des pays du Sud et du Nord, la vision que la société a des jeunes en situation précaire n'est pas la même et cela se reflète dans la variété des types d'interventions élaborées à leur intention²². Les représentations sociales, transmises par la société, les institutions ou les médias, possèdent un remarquable pouvoir de dénomination qui contribue à forger une vision commune du phénomène et des types d'interventions jugées les plus adéquates. Le processus de marginalisation des jeunes est considéré sous l'angle d'un rapport d'exclusion allant jusqu'à la discrimination, les jeunes en difficulté étant désignés comme une catégorie de population à risque, ou relié à la cause des maux et désordres urbains²³. Les jeunes exclus des principales sphères de la société urbaine doivent donc reconquérir les espaces publics²⁴. Cette image permet de comprendre l'importance centrale de l'expérience de la rue et de l'appropriation de certains espaces publics par les jeunes, que ce soit pour des raisons de survie ou à des fins de protection sociale ou identitaire.

Plusieurs études démontrent l'augmentation et le rajeunissement du phénomène de la marginalisation des jeunes dans les villes d'Amérique du Nord. C'est ce qui ressort, entre autres, d'un article de Michel Parazelli, du Collectif de recherche sur l'itinérance, la pauvreté et l'exclusion sociale de l'Université du Québec à Montréal²⁵. Au fil de sa recherche, il fait ressortir combien l'espace de la rue peut devenir, pour les jeunes qui fuient

¹⁸ Camil BOUCHARD, « Permettre la citoyenneté pour prévenir l'exclusion », *Actes du colloque Jeunes en difficulté : de l'exclusion vers l'itinérance, Cahiers de recherche sociologique*, n° 27, 1996, p. 9.

¹⁹ Michel PARAZELLI, « Les jeunes de la rue : quand la marge devient un milieu de vie », *Le Devoir*, 6 décembre 1999, p. A7.

²⁰ BOUCHARD, *op. cit.*, p. 14.

²¹ LUCCHINI, *op. cit.*

²² RIVARD, *op. cit.*, p. 10.

²³ Céline BELLOT, « Les enjeux de l'intervention à l'endroit des jeunes de la rue », dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, 2000, *Actes du forum Droits et libertés : que signifient les droits et libertés pour les jeunes de la rue?*, Montréal, 16 novembre 1999, p. 17-28.

²⁴ Yves MARGUERAT, « Enfants, jeunes et marginalités : le cas de l'Afrique », dans Stéphane TESSIER (dir.), *L'enfant de la rue et son univers : ville, socialisation et marginalité*, Paris, Syros, 1995, p. 67.

²⁵ PARAZELLI, « L'appropriation de l'espace et les jeunes de la rue : un enjeu identitaire », dans Danielle LABERGE (dir.), *L'errance urbaine*, Sainte-Foy, Les éditions Multi-Mondes, 2000, p. 193-220.



des situations conflictuelles ou de violence sur le plan familial ou institutionnel, une forme de répit, de « protection sociale », de « survie identitaire », malgré les risques et l'insécurité que la rue comporte. Pour certains jeunes, l'expérience de la rue aurait une valeur d'initiation, tandis que pour d'autres elle conduirait à l'ancrage, voire à la mort. L'auteur conclut sur l'importance de tenir compte, dans un contexte d'intervention, de la signification que le jeune accorde à son vécu dans l'espace de la rue et sur la manière dont le jeune peut construire son identité à partir de son vécu de marginalité²⁶.

LA LOGIQUE DES INTERVENTIONS AUPRÈS DES JEUNES EN DIFFICULTÉ

Lors d'un colloque sur les droits et libertés pour les jeunes de la rue tenu à Montréal en 1999, Céline Bellot, chercheure en criminologie de l'Université de Montréal, a présenté trois logiques d'intervention à l'égard de la marginalité et de la jeunesse²⁷. La présentation de ces trois logiques permet de mieux saisir les idéologies sur lesquelles reposent les pratiques d'intervention.

La première logique, représentant l'approche traditionnelle des institutions face aux difficultés vécues par les jeunes, est celle de la normalisation. Le jeune, parce qu'il est mineur, est l'objet de l'intervention et la société, par l'intermédiaire des institutions mises en place, cherche à le protéger lorsque son milieu de vie est inadéquat. Si le jeune vit dans la rue ou s'il se trouve dans une situation à risque, l'objectif consistera avant tout à le sortir de cette situation pour le replacer dans un cadre considéré comme plus adéquat (école, famille, travail, institution de prise en charge).

Un large éventail de pratiques d'intervention obéissant à cette logique s'est développé, allant de la prise en charge institutionnelle du jeune à l'action inscrite dans son milieu de vie (travail de rue, intervention dans le milieu, maison de jeunes, etc.). Ces pratiques visent la réinsertion du jeune dans la société ou, du moins, la création d'un lien social qui va le raccrocher à la société.

Une deuxième logique d'intervention, celle de la répression, associe le jeune de la rue à un délinquant, à une nuisance publique qui dérange, et le considère comme la cause du désordre urbain. Les pratiques d'intervention y sont axées sur la coercition, voire la répression, et visent à exclure le jeune de l'espace public. Bellot démontre également comment ces formes d'intervention servent à légitimer la prise en charge par le système pénal des problèmes sociaux que vivent les jeunes et comment ces interventions s'exercent surtout contre le jeune.

Les pratiques de répression contre les jeunes de la rue peuvent également prendre une forme extrême. À titre d'exemple, dans certains pays, des milices policières s'attaquent directement aux jeunes de la rue.

La troisième logique d'intervention présentée par la chercheure est celle de l'intégration. Cette logique tient compte du fait que le jeune est l'acteur de sa propre vie, porteur de changement et qu'il a acquis des compétences et des stratégies à partir de son expérience. Dans cette logique, les jeunes sont amenés à développer leurs propres solutions avec l'aide des intervenants, en fonction de leurs besoins et de leur degré de motivation. Il importe donc de travailler ensemble à l'élaboration d'un projet social qui utilise la solidarité pour lutter contre les difficultés d'intégration sociale.

²⁶ PARAZELLI, op. cit., 1999; Elvia TARACENA, « Enfants de la rue et enfants dans la rue à Mexico », *Lien social et politique*, 34, automne 1995, p. 101-107; TARACENA, « Le théâtre et les jeunes de la rue à Mexico », *SUD/NORD - FOLIES ET CULTURES Revue internationale*, avril 1995, n° 4, p. 109-118.

²⁷ BELLOT, op. cit.



Plusieurs auteurs et intervenants soulignent les grandes capacités artistiques et créatives des jeunes en situation précaire. Des projets qui allient l'art à l'intervention donnent l'occasion à la fois de développer le potentiel créatif des jeunes et d'ouvrir de nouveaux canaux de communication avec eux, et ils permettent aux jeunes de devenir acteurs de leur propre cheminement. Ces projets peuvent s'inscrire dans le cadre de pratiques d'intervention traditionnelles ou offrir une alternative d'intervention misant sur l'imagination et la communication : « C'est surtout les affinités mutuelles entre acteurs de ces projets et les enfants ou les jeunes qui les font se rencontrer et se connaître²⁸. »

²⁸ RIVARD, *op. cit.*, p. 41.



MODULE 3 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 3**LES PRINCIPALES ÉTAPES DE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES²⁹***par Michel Lafortune*

Tout au long de notre vie, nous nous développons et nous nous transformons. Le développement doit être distingué de la croissance : alors que la croissance fait augmenter notre taille, notre poids et notre volume, le développement nous modifie à la fois physiquement et psychologiquement.

La chenille naît, croît et atteint sa taille maximale. Après avoir complété cette première étape de son développement, elle construit autour d'elle un cocon qui la tient à l'écart pendant un moment. De l'extérieur, tout semble immobile, mais le développement continue et au bout d'un certain temps, il émergera du cocon un papillon, libre et autonome. La chenille n'a pas seulement grandi, elle s'est transformée. Chacune des étapes de cette métamorphose est une entité différente, un être différent qui est le résultat des transformations qu'il a vécues.

Il en est de même de l'enfant. S'il ne faisait que croître, un bébé deviendrait gigantesque. Heureusement, son développement amène des transformations qui font en sorte qu'il devient un adulte autonome, adapté et éventuellement épanoui.

La période de 8 à 18 ans est assurément celle pendant laquelle ont lieu le plus grand nombre de ces transformations. C'est une étape de développement intense, au cours de laquelle le jeune apprend à se projeter vers l'avenir et à bâtir son idéal de vie. L'enfant sort de la dépendance pour aller vers l'autonomie, vers la responsabilité de sa propre vie. Cette transition prend du temps et elle ne peut être qu'un long processus, parsemé d'essais et d'erreurs, vers la maturité.

Dans plusieurs sociétés traditionnelles, le concept de l'adolescence n'existe pas. Le jeune passe du monde des enfants à celui des adultes en se soumettant à certains rites de passage qui lui signifient clairement son entrée et sa reconnaissance dans le monde des adultes. Nos sociétés modernes ont éliminé ces rites sans vraiment proposer d'autres mécanismes d'entrée dans la société.

« En l'absence de tels rites, les jeunes tentent à leur manière de les reconstituer, de se mesurer à la vie, de saisir leur pouvoir, d'aller voir ailleurs. Mais faute d'être intégrés socialement, ces rites prennent des formes imprévisibles, parfois sauvages (que l'on pense aux gangs, au suicide, à certains comportements sexuels ou à la consommation de drogues), qui inquiètent³⁰. »

« UN JEUNE NORMAL »

Le chemin vers la maturité qui est considéré comme normal est défini par l'accession à certains stades de développement physique, cognitif et émotif. Les points de repère pour situer ces stades sont généralement des tranches d'âge. Celles qui nous serviront de guides ici seront les tranches des 8-11 ans, des 12-14 ans et des 15-18 ans.

La connaissance de ces stades de développement permettra à l'instructeur de cirque social de :

²⁹ Michel LAFORTUNE, *Les principales étapes de développement des jeunes*, document interne, Montréal, Cirque du Soleil, Direction Cirque social, rédigé en 2000 et révisé en 2010.

³⁰ RADIO-QUÉBEC, *Devis pédagogique sur la réussite éducative*, document non publié, 1992.

- reconnaître le degré de développement de ses participants;
- mieux respecter leurs rythmes d'apprentissage;
- connaître les habiletés qu'ils doivent posséder pour comprendre et réaliser certaines demandes;
- adapter le contenu de ses ateliers;
- adopter des attitudes pertinentes dans ses rapports avec eux.

Pour chaque tranche d'âge, nous dresserons ainsi le tableau des principaux changements physiques, cognitifs et émotifs.

LES 8-11 ANS

Le développement physique des 8-11 ans

Cette période, correspondant à la puberté, est marquée par une cascade d'événements qui, sur trois à quatre ans, produit un corps sexuellement mature et transformé en taille et en volume.

Comme tout phénomène biologique, la puberté obéit à des normes quantitatives. Celles-ci concernent notamment l'âge. L'âge moyen du début de la puberté se situe à 10 ans chez les filles et à 13 ans chez les garçons. La moyenne des deux groupes réunis est de 11 ans et 10 mois et on tolère des variations de 2 ans de part et d'autre de ces valeurs moyennes. Un début de puberté survenu avant 8-9 ans chez les filles et avant 10-11 ans chez les garçons est considéré comme prématuré. À l'inverse, une puberté non commencée à 13 ans chez la fille et 15 ans chez le garçon est généralement considérée comme un retard.

Il existe évidemment des variations entre un individu et un autre, lesquelles peuvent dépendre de facteurs internes, liés à un caractère génétique ou à une maladie chronique, ou de facteurs externes, d'ordre socioéconomique, sportif, nutritionnel et même géographique, par exemple l'altitude.

• Les changements physiques

La puberté donne lieu à quatre grands changements physiques importants : le début de la poussée de croissance, un changement des proportions du corps, le développement des caractères sexuels primaires et l'apparition des caractères sexuels secondaires.

• Début de la poussée de croissance

La poussée de croissance est plus précoce chez la fille. D'une manière générale, on assiste d'abord à la croissance des jambes, suivie par celle des épaules et par le développement de la poitrine. Les os deviennent plus denses et plus durs, tandis que le volume des muscles et des tissus adipeux augmente et entraîne une augmentation du poids. Les jeunes atteignent de 80 % (pour les garçons) à 90 % (pour les filles) de leur taille adulte.

• Les proportions du corps changent

La poitrine et les hanches se développent chez les filles, tout comme les épaules chez les garçons. Dans les deux groupes, les jambes et les bras allongent, la masse musculaire augmente ainsi que la résistance au stress.

• Les caractères sexuels primaires

Les caractères sexuels primaires, c'est-à-dire les glandes sexuelles (ovaires et testicules), augmentent de volume. Ces changements physiques sont difficiles à discerner puisqu'ils sont internes et surviennent durant une période de grande pudeur chez le jeune.



- **Les caractères sexuels secondaires**

Ces caractères sexuels, qui apparaissent à la puberté, contribuent à différencier les deux sexes. Chez les filles, ce sont d'abord les poils pubiens et les mamelons qui sont visibles. Pour leur part, les garçons présentent généralement peu de signes de maturation sexuelle, si ce n'est un accroissement de la masse osseuse.

Le développement cognitif des 8-11 ans

Jean Piaget³¹ a longuement et minutieusement observé le développement des enfants et des adolescents. Ses travaux ont permis de comprendre que l'évolution du cerveau et le développement intellectuel des individus étaient inextricablement reliés. Ainsi, tous les individus évoluent et accèdent à différents stades de développement. Chacun de ces stades leur apporte les habiletés intellectuelles nécessaires pour agir sur leur environnement.

- **Le stade des opérations concrètes**

Vers l'âge de 8 ans, l'enfant accède au stade des opérations concrètes, caractérisé par l'acquisition de la représentation mentale, de la conservation des propriétés, de la relation entre les objets, de l'inclusion et de la sériation.

- **La représentation mentale**

À partir de ce stade, le jeune est capable d'élaborer une représentation mentale d'une série d'actions qui se suivent dans une séquence donnée. Par exemple, alors qu'au stade précédent, il pouvait se rendre chez un camarade en suivant un itinéraire où certains indices lui indiquaient de tourner à droite ou à gauche, il ne possédait pas encore la capacité de tracer ce trajet sur une carte. C'est cette habileté qu'il acquiert au stade des opérations concrètes.

- **La conservation des propriétés**

Cette habileté permet au jeune de savoir que les propriétés d'un matériau ne changent pas, même si sa forme change. Par exemple, il sait qu'une quantité de liquide demeure la même, que ce liquide soit contenu dans un verre de forme large ou allongée. De même, il sait que deux boules de pâte à modeler, identiques au départ, conservent le même poids et la même quantité, même si l'une des deux prend la forme d'une saucisse et que l'autre demeure sous forme de boule.

- **Les relations entre les objets**

Au stade des opérations concrètes, le jeune devient capable de mettre des objets en relation les uns avec les autres. Alors qu'auparavant il pouvait par exemple dire d'un objet qu'il était petit, foncé ou dur, il peut dorénavant l'affirmer en le comparant à d'autres objets présents et dire que cet objet est plus petit, plus foncé ou plus dur que les autres.

- **L'inclusion**

L'accession au stade des opérations concrètes permet au jeune de concevoir à la fois le tout et les parties de ce tout. En d'autres termes, il a la capacité d'envisager une qualité englobante. Ainsi, face à 10 véhicules, dont 7 sont des voitures et 3 sont des autobus, un jeune sera capable de concevoir qu'il y a plusieurs véhicules et pas seulement plusieurs voitures.

³¹ Jean PIAGET et Bärbel INHELDER, *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1966, 126 pages.



• La sériation

Au stade des opérations concrètes, le jeune peut organiser une série d'objets en fonction de leur taille, de leur poids ou d'une autre grandeur physique, et ce, dans un ordre croissant ou décroissant.

La caractéristique importante de l'accession au stade des opérations concrètes réside dans la capacité qu'acquiert le jeune de se comparer aux autres jeunes. Il peut ainsi se définir par sa taille, son intelligence, son courage, son charisme, etc. Cette habileté est centrale dans la démarche de définition de son identité et dans la construction de son estime de soi. Elle lui fournit à son sujet de précieuses informations qui l'aideront à définir ce qu'il est et ce qu'il veut devenir.

Le développement émotif des 8-11 ans

• L'image de soi

L'un des aspects majeurs du développement émotif du jeune concerne l'émergence de l'identité et de la conscience de soi. Alors que, plus jeune, il se décrivait en utilisant des caractéristiques concrètes, telles la couleur de ses cheveux, sa taille ou ses activités préférées, il a dorénavant recours à des qualités abstraites, plus intrinsèques, comme ses sentiments, ses pensées ou ses croyances.

Ce processus de définition de l'identité se fait par l'entremise du mécanisme d'identification, qui consiste à s'appropriier les caractéristiques des personnes significatives qu'il côtoie. Les personnes les plus importantes sont généralement ses parents, mais il peut aussi s'agir d'un enseignant, d'un de ses camarades ou de toute autre personne à l'égard de laquelle il ressent un lien d'attachement et qui lui ressemble.

Durant la période de 8 à 11 ans, le jeune traverse certaines étapes au cours desquelles il se conforme aux règles afin d'éviter les sentiments de culpabilité et de honte et pour se faire accepter. Il passe par la suite à un conformisme plus conscient, en associant le respect des règles à son bien-être personnel et non plus à la peur des représailles.

Enfin, il pourra se donner des standards personnels de fonctionnement, qui seront éventuellement différents de ceux qui lui sont imposés par les adultes, et il sera de plus en plus capable d'autocritique et de responsabilisation. La notion de respect de soi et de respect des autres devient différente et l'on assiste à l'apparition d'une attitude plus critique face à l'autorité.

C'est aussi durant cette période qu'émergeront des questions profondes et fondamentales, qui trouveront leur réponse au cours des années suivantes : « Qui suis-je ? » et « Avec qui ai-je envie d'être ? » Le jeune sera ainsi tiraillé entre le désir d'être lui-même, unique et différencié, et le besoin de se trouver en conformité avec ses pairs. En fait, il désire être différent mais pas trop.

• La socialisation

Cet âge est celui de la socialisation, celui où les jeunes aiment être ensemble et faire des choses ensemble. La socialisation est le processus d'apprentissage qui consiste à se conformer aux modèles, aux mœurs et aux habitudes du groupe. C'est l'habileté à se comporter en accord avec les attentes sociales.

Le jeune devient plus conscient de l'opinion des autres à son sujet et démontre plus de sensibilité, voire plus de vulnérabilité, face à ces jugements. C'est aussi la période de l'« homme primitif », caractérisée par l'intérêt pour des activités associées aux hommes primitifs, telles que nager, camper, grimper, faire des excursions, etc. C'est la représen-



tation d'une période brutale où le jeune se mesure aux forces de la nature et tente de s'ajuster en les utilisant pour ses propres buts. À cet âge, les relations avec les pairs de même sexe prédominent.

- **La bande**

Il existe plusieurs types de regroupements, appelés bandes (ou gangs au Québec), comportant des différences importantes quant au nombre d'individus qui les composent, à la qualité de leurs relations et aux raisons qui les rassemblent.

- **Le petit groupe informel**

Le petit groupe informel est généralement composé de trois ou quatre individus animés par un sentiment général d'union et qui ont tendance à penser et à agir de la même façon. Ils se réunissent sans obligation et exercent mutuellement une très forte influence sur leurs façons de penser, leurs attitudes et leurs comportements. Ils sont aussi très disponibles, sensibles et se soutiennent les uns les autres dans les situations difficiles.

- **La grosse bande**

La grosse bande réunit plusieurs petits groupes informels dans un contexte particulier, comme une fête, un festival ou une soirée de danse. Les avantages de cette grosse bande sont de fournir un sentiment d'appartenance, d'agrandir le réseau de connaissances, d'expérimenter des comportements et d'en évaluer les impacts.

- **La bande organisée**

La bande organisée a souvent des activités délinquantes. Elle est structurée, hiérarchisée et les mécanismes d'entrée répondent à des règles établies qui prennent la forme de rites initiatiques. Les individus qui la composent sont généralement des jeunes qui n'ont pas réussi à s'intégrer à d'autres groupes plus standards par manque d'habiletés ou par refus de se plier à certaines règles. Ils ont des comportements antisociaux et recherchent un lieu de référence et d'appartenance qui les sécurisera.

Des occasions à créer

Voici quelques pistes pour répondre aux besoins de développement des jeunes de 8 à 11 ans :

1. Fournir au jeune des occasions de définir son identité :
 - des occasions de mieux se connaître, de se comprendre, de se définir et de s'accepter;
 - des occasions d'explorer et de comprendre la société qui l'entoure, de se situer à l'intérieur de celle-ci;
 - pour un jeune issu d'une autre culture, des occasions de se situer en fonction de sa culture d'origine et de la culture environnante, en se réappropriant ses rituels, sa langue et ses croyances.
2. Fournir au jeune des occasions de développer des compétences et de se réaliser :
 - des occasions qui lui permettent de découvrir ses habiletés et ce qui est valorisé par ceux qu'il respecte;
 - des occasions de développer de nouvelles habiletés, de parler en public et de faire des réflexions personnelles et en groupe.



3. Fournir au jeune des occasions d'expérimenter des relations positives avec des adultes et avec des pairs :
 - des occasions de développer des habiletés d'interaction sociale, de coopération et d'entraide avec ses pairs;
 - des occasions de développer de nouveaux modes de relation avec ses parents, modes qui refléteront sa nouvelle autonomie.
4. Fournir au jeune des occasions de participer activement à la vie de sa famille, de son école et de sa communauté :
 - des occasions de décider des activités qui influencent sa vie et qui contribuent au succès de ses activités à titre de leader ou de participant;
 - des occasions d'être impliqué dans la résolution de problèmes réels qui ont un impact dans la vraie vie.
5. Fournir au jeune des occasions de faire de l'activité physique :
 - des occasions d'utiliser l'énergie et les nouvelles possibilités de son corps en croissance pour bouger et s'exprimer.
6. Fournir au jeune des occasions de créer :
 - des occasions variées d'exprimer son monde intérieur.
7. Fournir au jeune des règles et des limites claires :
 - créer un environnement où il se sentira en sécurité et qui lui permettra de prendre des décisions relatives à ses comportements.

LES 12-14 ANS

Le développement physique des 12-14 ans

C'est en général durant cette période que les jeunes vivent les transformations physiques observables les plus importantes. Il est facile de comprendre que cette période génère des malaises directement liés à la difficulté d'intégrer ces changements, car la perception de leur propre corps change considérablement. Dès lors, la question « Est-ce que je suis normal? » devient très préoccupante. Par ailleurs, les changements vécus à cet âge, parce qu'ils disproportionnent et déséquilibrent, peuvent aussi créer des problèmes de coordination et de motricité.

Outre une augmentation nette de la taille et du poids, la période 12-14 ans est marquée par l'installation presque complète des caractères sexuels secondaires. Chez les filles, on assiste à l'augmentation du volume des seins, à l'apparition des poils aux aisselles, à l'activation des glandes sudoripares et à une modification de l'aspect de la peau, qui devient plus huileuse. Chez les garçons, le scrotum, les testicules et le pénis augmentent de volume, la voix mue à cause de la transformation du larynx et les épaules s'élargissent. C'est également durant cette période qu'apparaissent les premières menstruations chez les filles et les premières éjaculations chez les garçons.

Le développement cognitif des 12-14 ans

Cette période marque habituellement l'entrée du jeune dans le stade de développement le plus élevé, celui de la pensée formelle. On peut reconnaître un jeune qui a accédé au stade de la pensée formelle par certaines caractéristiques de son raisonnement : la capacité d'explorer plusieurs hypothèses de solution, la capacité de considérer des



hypothèses même farfelues, la capacité d'organiser plusieurs opérations simples en une opération plus complexe.

- **La capacité d'explorer plusieurs hypothèses de solution**

Une première caractéristique que l'on rencontre chez le jeune au stade de la pensée formelle est qu'il peut désormais explorer plusieurs hypothèses de solution pour déterminer celle qui est la plus pertinente.

- **La capacité de considérer des hypothèses farfelues**

Une seconde caractéristique est sa capacité d'accepter des hypothèses farfelues, même si des faits concrets ne viennent pas les appuyer. Par exemple, si l'on demande à un enfant de 8 ans ce qu'il pense de l'énoncé suivant : « Des chercheurs ont découvert un squelette d'animal à deux têtes et à cinq pattes vieux de 100 ans », il dira que cela n'est pas possible, tandis qu'un jeune qui a atteint le stade formel est prêt à accepter cette hypothèse et à y trouver des explications.

- **La capacité d'organiser des opérations**

La troisième caractéristique du stade de la pensée formelle est la capacité d'organiser plusieurs opérations simples en une opération plus complexe. Par exemple, face à la question suivante : « Combien de paires de couleurs différentes peut-on obtenir avec six disques de couleurs différentes? », quelqu'un qui n'a pas atteint le stade de la pensée formelle tentera de résoudre le problème par essais et erreurs, tandis que celui qui l'a atteint élaborera une formule mathématique qui évaluera le nombre de possibilités.

Le développement émotif des 12-14 ans

C'est un âge marqué par le sens de l'identité. En processus de distanciation à l'égard de l'enfance, de la famille et des figures parentales, le jeune commence à s'identifier fortement avec les valeurs, les croyances et les styles de vie de ses pairs, de ses héros et des adultes significatifs autres que ses parents. La relation aux pairs est teintée de valeurs de loyauté, de fidélité et de confiance. Cependant, bien qu'il désire appartenir à un groupe, le jeune reste habité par le désir d'être différent. On assiste à des variations importantes de son humeur : il se montre tour à tour exubérant et déprimé. Il peut même régresser temporairement et adopter des comportements infantiles, dans ses jeux ou dans certaines réactions émotives.

Le jeune de 12-14 ans est en quête d'indépendance et d'autonomie. La construction de son estime de soi est fortement liée à l'acceptation et à l'approbation des autres et la notion du bien et du mal en sera fortement influencée. La recherche de l'intimité personnelle et avec d'autres est exacerbée. Par ailleurs, ses préoccupations sont liées au moment présent. C'est aussi à cet âge que le jeune cherche à tester les limites et qu'il est tenté d'expérimenter la consommation de cigarettes, de marijuana ou d'alcool.

Des occasions à créer

Voici quelques pistes pour répondre aux besoins de développement des jeunes de 12 à 14 ans :

1. Fournir au jeune des occasions de faire de l'activité physique :
 - des occasions de bouger ;
 - des occasions de libérer des tensions et de canaliser ses énergies dans des activités stimulantes.



2. Fournir au jeune des occasions d'utiliser ses nouvelles capacités intellectuelles :
 - des occasions de résoudre des situations complexes, individuellement ou en groupe.
3. Fournir au jeune des occasions de construire des univers symboliques :
 - des occasions d'imaginer des histoires, des récits, des scénarios.
4. Fournir au jeune des occasions de développer son sens critique :
 - des occasions de proposer des projets et de les défendre en développant des arguments ;
 - des occasions d'apprendre à s'ouvrir aux idées des autres.
5. Fournir au jeune des occasions de s'ouvrir au monde :
 - des occasions de connaître d'autres réalités culturelles par l'intermédiaire de la musique, de la nourriture ou des coutumes.
6. Fournir au jeune des occasions de renforcer son appartenance au groupe :
 - des occasions de valoriser la participation active, le soutien et la fierté collective.
7. Fournir au jeune des occasions de prendre des responsabilités.
8. Fournir des occasions de démontrer le respect de l'instructeur face aux changements vécus par le jeune.

LES 15-18 ANS

Le développement physique des 15-18 ans

Vers le milieu de cette période, les importants changements physiques amorcés au cours des stades précédents sont achevés chez la majorité des individus. On constate l'arrondissement des formes chez les filles et le développement de la force, l'apparition de poils sur le visage et sur le thorax, la formation de la pomme d'Adam et une peau plus huileuse chez les garçons.

L'énergie des jeunes de cet âge est principalement dirigée vers les aspects relationnels et émotifs.

Le développement cognitif des 15-18 ans

L'accession au stade des opérations formelles procure les habiletés pour penser et réfléchir de façon abstraite. Le jeune devient donc capable de développer une conscience critique face à lui-même. Cette capacité d'être conscient de sa propre conscience, ce second degré de réflexion lui permettra de se construire un système de valeurs morales et de croyances.

Le développement émotif et psychologique des 15-18 ans

Au début de cette période, le jeune investit ses énergies dans la consolidation de son identité, qui prend forme dès qu'il peut commencer à se voir dans le passé, le présent et l'avenir. Il vit des périodes de remise en question et d'expérimentation qui continuent de fortifier son image de soi.

Toujours en quête de son indépendance, le jeune considère ses parents comme un obstacle à sa croissance. Il vit cependant des périodes de tristesse liées au deuil que provoque cette distanciation à l'égard de ses parents.



Le jeune de 15-18 ans développe des amitiés profondes, sincères et pleines de confiance, autant avec des individus du même sexe que du sexe opposé. Il devient plus sélectif dans le choix de ses amis et tend à prendre une distance avec eux lorsqu'il commence à vivre une relation privilégiée avec une personne.

Vers la fin de cette période, le jeune présente une identité bien affirmée, une capacité à supporter un délai entre l'action et la gratification, une meilleure stabilité émotionnelle, une capacité de prendre des décisions de son propre chef et une plus grande sensibilité aux autres.

Par ailleurs, le jeune possède une identité sexuelle claire qui se consolidera tout au long de sa vie adulte. Il cherche à vivre une relation sentimentale et il est capable de tendresse et de sensualité.

Enfin, il se sent davantage concerné par le futur et par son rôle dans la vie.

Des occasions à créer

Voici quelques pistes pour répondre aux besoins de développement des jeunes de 15 à 18 ans :

1. Fournir au jeune des occasions d'explorer et d'expérimenter :
 - des occasions d'expérimenter un large éventail de comportements, de rôles, d'attitudes, de relations, d'idées et d'activités qui l'aideront à développer son identité.
2. Fournir au jeune des occasions d'intégrer sa sexualité :
 - des occasions de comprendre son épanouissement sexuel et d'intégrer sa sexualité à sa personnalité par des discussions, des projets de collaboration avec des personnes de sexe différent.
3. Fournir au jeune des occasions de jouer un rôle actif dans la communauté :
 - des occasions de participer activement aux activités de la communauté;
 - des occasions de prendre des responsabilités sociales.
4. Fournir au jeune des occasions de se préparer pour le futur :
 - des occasions d'acquérir des compétences utiles et nécessaires pour jouer son rôle d'adulte, telles que se fixer des objectifs, résoudre des problèmes, gérer son temps et prendre des décisions.
5. Fournir au jeune des occasions de développer son système de valeurs et sa capacité à prendre des décisions :
 - des occasions de confronter ses valeurs à celles d'autres personnes;
 - des occasions de prendre de l'expérience dans la prise de décision.

CONCLUSION

Il est important pour l'instructeur de cirque social de s'adapter et de s'ajuster au groupe avec lequel il travaille. Pour ce faire, il doit développer ses habiletés à lire le groupe, c'est-à-dire à analyser rapidement les capacités physiques, la maturité et le potentiel de développement des participants. Une bonne adéquation entre les activités qu'il propose et les habiletés du groupe favorisera un sentiment de réussite et une plus grande motivation. Tout être humain est appelé à vivre les étapes de développement décrites dans ce texte. Toutefois, les manifestations des caractéristiques de chaque étape peuvent



prendre des formes différentes selon le contexte social, économique ou culturel. Le défi de l'instructeur est d'intégrer ses connaissances à la planification et à l'animation des ateliers afin de créer des moments de développement harmonieux pour tous.

AUTRES SOURCES DE RÉFÉRENCE

ASSOCIATION DES SCOUTS DU CANADA, *Formation modulaire : les jeunes de 11-14 ans*, ANI 1023, 2^e édition, Montréal, Association des Scouts du Canada, mars 2000, 28 pages.

BRANCONNIER, Alain et Daniel MARCELLI, *L'Adolescence aux mille visages*, Paris, Odile Jacob, 1998, 265 pages.

CLOUTIER, Richard et André RENAUD, *Psychologie de l'enfant*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1990, 773 pages.

DOLTO, Françoise, *La cause des adolescents*, Paris, Robert Laffont, 1988, 264 pages.

GALLAND, Olivier, *Les jeunes*, Paris, Éditions La Découverte, 1985, 121 pages.

HADFIELD, James Arthur, *Childhood and Adolescence*, England, Harmondsworth Penguin Book, 1972, 286 pages.

MARCELLI, Daniel et Alain BRANCONNIER, *Psychopathologie de l'adolescent*, Paris, Masson, 1992, 495 pages.

MUSSEN, Paul Henry, John Janeway CONGER et Jerome KAGAN, *Child Development and Personality*, New York, Harper and Row, 1979, 579 pages.

Références Internet

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry
<http://www.aacap.org>

Center on Early Adolescence
<http://www.earlyadolescence.org>

Child Development Institute
http://www.childdevelopmentinfo.com/development/teens_stages.shtml



MODULE 3 | ACTIVITÉ 1

ÉCHELLE

OBJECTIF

Se sensibiliser à la réalité des personnes en situation précaire.



EXPÉRIENCE

Une échelle de pourcentage est transposée sur le sol de façon imaginaire : un côté de la salle représente 0 %, le centre correspond à 50 % et l'autre côté à 100 %. Le formateur pose une quinzaine de questions aux instructeurs et intervenants à propos des réalités vécues par les personnes en situation précaire. Ces questions sont de nature statistique et concernent le pays ou la communauté visé par la formation. Par exemple :

- Quel est le pourcentage de jeunes de moins de 25 ans ?
- Quel est le pourcentage de gens vivant sous le seuil de la pauvreté ?
- Quel est le pourcentage de personnes affectées par le VIH-sida ?
- Quel est le taux d'alphabétisation des hommes ? des femmes ?
- Quelle est la proportion des gens de plus de 15 ans ayant terminé leurs études primaires ?

Pour chaque question, les instructeurs et intervenants répondent en se positionnant sur l'échelle virtuelle. S'ils ne savent pas la réponse, ils doivent quand même tenter le coup et ainsi partager leurs perceptions. Une fois tout le monde en place, le formateur révèle la statistique officielle et passe à la prochaine question.



OBSERVATION

- Qu'est-ce qui vous a frappés ?
- Qu'avez-vous observé ?
- Votre position sur l'échelle était-elle toujours semblable à celle de vos collègues ?



INTÉGRATION

- Y a-t-il des statistiques qui vous ont surpris ?
- Vos perceptions et vos jugements étaient-ils proches de la réalité ?

Durée de l'activité
20 à 30 minutes

Matériel
Données statistiques faisant état de la réalité des personnes en situation précaire dans le pays ou la ville visé par la formation

Nombre de participants
20 à 25



- Comment les perceptions et les jugements influencent-ils votre façon d'interagir avec les gens? Y a-t-il des limites à interagir avec les gens selon l'étiquette (par ex., femme, pauvre, toxicomane, sidatique, etc.) qu'on leur attribue?
- Y a-t-il d'autres indicateurs de précarité pertinents qui n'ont pas été mentionnés? Lesquels?
- Quelle est l'utilité de confronter ses perceptions et ses jugements à la réalité? À ceux de ses collègues?



APPLICATION

- Quel est le profil des participants à vos ateliers en regard des statistiques présentées?
- Quels types de changements cette nouvelle connaissance de la réalité des jeunes vous amènera-t-elle à apporter :
 - lors de vos interactions avec les participants?
 - lors de la planification des ateliers?
 - lors de l'animation des ateliers?

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Cette activité nécessite une préparation consistant à rechercher des statistiques sur le pays ou la communauté concerné. Les sites web gouvernementaux et ceux d'organismes internationaux sont souvent de bonnes sources de référence. Voici quelques suggestions :

- Les indicateurs sociaux de l'Organisation des Nations Unies (ONU) : <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/statistics.htm>
- Les profils par pays de l'Organisation des Nations pour l'éducation, les sciences et la culture (UNESCO) : http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=198&IF_Language=fr
- Les données de la Banque mondiale par pays, thèmes ou indicateurs : <http://donnees.banquemondiale.org>
- L'Encyclopédie de l'État du monde (abonnement requis) <http://www.etatdumonde.com>
- www.worldometers.info/fr/

Dans sa discussion avec les instructeurs et intervenants, le formateur doit faire preuve de délicatesse et de sensibilité compte tenu que certains d'entre eux sont susceptibles de vivre ou d'avoir vécu dans une situation de précarité.

Pour détendre l'atmosphère, le formateur peut aussi insérer quelques questions portant sur d'autres thématiques. Par exemple :

- Quel est le pourcentage d'eau sur la planète?



MODULE 3 | ACTIVITÉ 2

VOYAGE EN GROUPE

OBJECTIF

Reconnaître les comportements et les émotions liés à l'exclusion.

Durée de l'activité
60 à 90 minutes

Matériel
Feuille de papier avec une caractéristique pour chaque participant, ruban adhésif

Nombre de participants
20 à 25



EXPÉRIENCE

Le formateur colle dans le dos de chaque participant une feuille de papier sur laquelle est inscrite une caractéristique. Chacun peut lire les caractéristiques des autres participants mais ne connaît pas la sienne.

Le formateur dit : « Vous partez en voyage de groupe pour deux semaines et vous devez choisir vos compagnons de voyage en fonction de leurs caractéristiques. Vous devez donc former des sous-groupes de participants qui acceptent de voyager ensemble. » Les participants disposent de quelques minutes pour se regrouper en silence.

Voici un exemple de regroupement. Les caractéristiques y sont à titre indicatif seulement. Le formateur doit les adapter au contexte culturel dans lequel il se trouve.

- Sous-groupe 1 : Courageux ; Calme ; Rêveur ; Débrouillard ; Empathique.
- Sous-groupe 2 : Prétentieux ; Hypocrite ; Manipulateur ; Plaiguard.
- Sous-groupe 3 : Dépressif ; Apparence négligée ; Agressif ; Égocentrique ; Charismatique.



OBSERVATION

À l'annonce de la fin du jeu, les participants peuvent retirer le papier de leur dos et prendre connaissance de leur caractéristique.

- Quels étaient les comportements verbaux et les comportements non verbaux à votre égard ? Étiez-vous accepté à bras ouverts ? Avez-vous perçu des réticences ? Est-ce que cela a pris du temps avant que des compagnons acceptent de voyager avec vous ?
- Quelles étaient vos les comportements verbaux et vos comportements non-verbaux face aux autres ? Acceptiez-vous spontanément tout le monde ? Aviez-vous des préférences ? Êtes-vous revenu sur vos décisions ?



INTÉGRATION

- Comment les réactions des autres à votre égard vous affectaient-elles ?
- Que partagent les membres de votre sous-groupe ?



- Que cherchez-vous en choisissant vos compagnons de voyage? (l'acceptation, des gens aux valeurs similaires, le confort et l'harmonie, etc.)
- Quelle image projetez-vous?
- Qu'est-ce que les gens font ou cachent pour être acceptés?
- Qu'est-ce qui cause l'exclusion sociale?
- Quelles sont les conséquences de l'exclusion sociale?



APPLICATION

- Quels sont les problèmes vécus par les participants à vos ateliers de cirque social et qui créent de l'exclusion?
- Comment pourriez-vous faciliter l'inclusion des participants généralement exclus par le groupe?

VARIANTE

Demander à chaque participant de réaliser une petite performance artistique, afin de montrer un autre côté de lui-même qui n'est pas nécessairement révélé par la caractéristique qu'il affiche, et de voir comment les réactions du groupe s'ajustent en conséquence.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Le formateur amène les instructeurs et intervenants à constater que leurs réactions sont différentes selon la caractéristique qui leur est attribuée : les participants ayant des caractéristiques positives sont beaucoup plus relax car ils sont rapidement acceptés - on peut d'ailleurs souvent constater qu'ils se sont pratiquement tous retrouvés dans le même groupe.

Dans la formation des groupes de participants affublés de caractéristiques négatives, on a pu voir des mécanismes d'acceptation de sa propre marginalité et de regroupement des exclus en groupes de marginaux. Il s'agit souvent dans ce cas de mécanismes de survie où les individus, tout en faisant partie d'un groupe ou d'un «regroupement», n'en sont pas moins isolés.

Le formateur peut également amener les instructeurs à faire le lien avec certains comportements qui sont acceptés dans un certain contexte, dans un certain milieu, mais ne le sont pas dans d'autres environnements sociaux et peuvent alors devenir des causes de rejet. Partir pour un voyage de deux semaines peut nous rendre plus sélectifs dans notre choix de compagnons que si nous avons à passer seulement un après-midi en leur compagnie. L'espace et le temps jouent donc ici un rôle très important sur ce que l'on est prêt à accepter de la part d'un autre.

Cette activité aide à comprendre le rôle des représentations sociales ainsi que la relation entre les mots, les images et les valeurs qui sont reliés aux mécanismes d'exclusion dans les communautés. Dans ce contexte, une attention positive accordée à ceux qui sont généralement exclus peut avoir une grande portée.



MODULE 3 | MESSAGES-CLÉS

L'objectif du cirque social n'est pas la réinsertion à tout prix: au contraire, la marginalité des jeunes doit pouvoir enrichir le tissu social.

Les expériences de vie des jeunes peuvent fournir les bases d'une transformation, un catalyseur leur permettant de rebondir et de devenir les créateurs de leur propre vie.

Chaque jeune a sa propre histoire; c'est par une observation attentive de chacun d'eux que l'instructeur et l'intervenant pourront saisir cette unicité.

Les ateliers de cirque social offrent aux jeunes un espace ludique, un espace d'expression et de création, un espace d'acceptation ainsi qu'un espace sécuritaire.





À Montréal, il y avait une intervenante avec qui on travaillait et qui était punk. Elle avait une relation fantastique avec les jeunes, notamment parce qu'ils écoutaient la même musique. Un jour, elle est venue me voir pour me dire qu'elle avait un problème. Le milieu punk est un petit milieu à Montréal, si bien que le vendredi ou le samedi soir, elle se retrouvait souvent dans les mêmes bars que certains jeunes, dans les mêmes salles de concert. Elle voulait faire le party, danser, boire, consommer, mais les jeunes avec qui elle travaillait pendant les ateliers étaient tous là eux aussi. Elle avait un questionnaire d'ordre éthique à ce sujet: « Quand je vais aux Fousfoules Électriques et que je deviens un peu trop soûle, il faut que je m'en aille parce que je ne veux pas faire de bêtises devant les jeunes. » Finalement, ce qu'elle a fait, et j'ai trouvé ça chouette, c'est qu'elle a utilisé ça pour discuter avec les jeunes et pour aborder la question de la consommation d'alcool et de drogues.

Emmanuel Bochud, agent de liaison en cirque social,
Cirque du Monde, Montréal



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. reconnaître l'importance d'avoir un code d'éthique commun;
2. se servir d'un cadre de référence pour leurs interventions;
3. reconnaître les balises et les limites de leur rôle;
4. adapter l'application et le respect du code d'éthique à leur propre contexte.

CONTENU DU MODULE

TEXTE DE RÉFÉRENCE

- Code d'éthique de l'instructeur de cirque

ACTIVITÉS

- Choix instantanés
- Sabotage



MODULE 4 | INTRODUCTION

L'instructeur et l'intervenant travaillent auprès de personnes en situation précaire, plus particulièrement des jeunes, qui ont souvent été blessées par leurs expériences passées et qui fondent beaucoup d'espoir sur la démarche qu'ils entreprennent. La relation qui se noue entre l'instructeur et les participants va au-delà de la simple transmission d'un savoir technique : basée sur la confiance mutuelle, elle doit être tissée de sensibilité humaine et respecter des principes éthiques qui permettent d'éviter les abus, les négligences et les maladroites.

Sans se substituer à un intervenant social ni à un psychologue, l'instructeur de cirque doit être conscient que son attitude et son comportement servent de modèles aux participants et que cet aspect de son intervention est aussi important que l'enseignement de cirque qu'il leur apporte.

Le comportement des instructeurs et des intervenants doit reposer sur plusieurs principes éthiques, dont la compétence, l'intégrité, la responsabilité individuelle, la dignité, le respect de la culture, la responsabilité sociale, la préoccupation à l'égard de la sécurité, la discrétion et l'implication dans le travail d'équipe ainsi que la relation avec l'employeur.

Concrètement, l'instructeur et l'intervenant transmettent les connaissances et les compétences qu'ils possèdent et qu'ils maîtrisent, tout en étant conscients de leurs limites et en adaptant leur enseignement aux caractéristiques du groupe. Ils agissent de façon honnête et respectueuse à l'égard des autres, sans projeter une fausse image d'eux-mêmes ni chercher à tirer de leur rôle quelque avantage que ce soit. Ils s'abstiennent en particulier de toute relation sexuelle avec les jeunes et de toute conduite délictueuse.

L'instructeur et l'intervenant assument les responsabilités liées à leur rôle et respectent les engagements qu'ils ont contractés. Ils respectent les droits fondamentaux, la dignité, la culture, la vie privée, la confidentialité et l'autonomie de chacun, tout en faisant preuve de discrétion, d'ouverture et de discernement. Enfin, ils démontrent une ouverture et une responsabilité à l'égard de la communauté au sein de laquelle ils interviennent, tout en faisant la promotion de la justice sociale, de l'autodétermination et du respect des individus. Ils s'abstiennent par ailleurs d'utiliser leur fonction à des fins de propagande.

L'instructeur et l'intervenant doivent avoir une préoccupation constante à l'égard de la sécurité. Responsables de la sécurité physique et émotionnelle des participants sur le lieu des ateliers, ils les amènent à prendre conscience de cet aspect. Ils participent activement et volontairement au travail d'équipe lié à la préparation, à la réalisation et à l'évaluation des ateliers et encouragent l'établissement d'un climat de coopération. En cas de conflit, ils tentent de trouver les solutions les plus justes, tout en favorisant la bonne marche des ateliers et la croissance personnelle des participants.

En agissant en accord avec ces principes éthiques, l'instructeur et l'intervenant démontrent une responsabilité qui peut devenir exemplaire pour les participants. L'exemplarité de leur comportement ne se limite toutefois pas aux ateliers. L'instructeur et l'intervenant doivent aussi respecter leurs conditions d'embauche, rendre compte de leurs activités à leur employeur et s'abstenir de tout commentaire public pouvant porter atteinte à l'organisme.



MODULE 4 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

CODE D'ÉTHIQUE DE L'INSTRUCTEUR DE CIRQUE SOCIAL¹

PRINCIPES ET NORMES DE CONDUITE

Un code d'éthique a pour but de fournir une base de référence commune. Il détermine des balises pour ceux et celles qui auront à exercer le rôle d'instructeur de cirque social. Il situe leurs comportements dans leur pratique de formation et dans le contexte culturel où ils seront appelés à travailler.

L'instructeur de cirque social intervient auprès des jeunes en difficulté. Ces jeunes, qui ont souvent été trahis ou blessés, fondent beaucoup d'espoir sur les démarches qu'ils entreprennent et ils développent des relations de confiance avec l'instructeur.

La relation entre l'instructeur de cirque social et les jeunes dépasse donc la simple transmission de techniques de cirque. Elle doit être imprégnée d'une sensibilité humaine et de certains principes qui régissent ces interactions afin d'éviter les abus, les négligences et les maladresses qui pourraient nuire à ces jeunes ou au programme de cirque social auquel ils participent.

On ne demande pas à l'instructeur d'être un psychologue, un travailleur social ou un travailleur de rue. Son implication est cependant liée à certaines responsabilités et à certaines façons de faire qui encadreront ses interventions dans le respect des jeunes, de ses collègues et des partenaires qui font partie du même programme.

L'instructeur doit être conscient que ses attitudes et ses comportements servent de modèles aux jeunes et que cet aspect de leur relation est aussi significatif que les contenus d'apprentissage qu'il veut leur transmettre.

C'est dans cet esprit que sont présentés ici les principes et les actions qui devraient guider les attitudes et les comportements de l'instructeur de cirque social durant les ateliers de cirque et, dans certains cas, en dehors de ceux-ci.

Ces principes et ces normes de conduite sont des objectifs vers lesquels l'instructeur devrait tendre en cherchant à accomplir sa tâche selon les critères de réalisation les plus élevés.

PRINCIPES GÉNÉRAUX

Le code d'éthique de l'instructeur de cirque social est le résultat de la synthèse des codes de déontologie de plusieurs associations sportives ou de professions à caractère social et éducatif. Il est à l'image de la définition de l'instructeur de cirque social, c'est-à-dire à la convergence de l'artistique, du social et du sportif, qu'il intègre dans une même approche de formation.

Ce code repose sur les principes fondamentaux suivants :

1. Compétence
2. Intégrité

¹ Voici une reproduction du code d'éthique de l'instructeur de cirque social adopté par le *Cirque du Soleil* et développé par Michel Lafortune. En plus d'avoir servi de contenu de base pour près d'une centaine de formations en cirque social partout sur la planète, il est également utilisé par le réseau *Cirque du Monde* et par le réseau *Cirque du Monde* brésilien (*Circo do Mundo*). Extrait de Michel LAFORTUNE, « Code d'éthique de l'instructeur de cirque social », dans Christian DAGENAIS, Céline MERCIER et Jacinthe RIVARD, *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du programme Cirque du Monde*, Montréal, Cirque du Soleil, Direction des affaires sociales et de la coopération internationale, 2001, Fiche 8.



3. Responsabilité individuelle
4. Dignité et respect de la culture
5. Responsabilité sociale
6. Sécurité physique et émotionnelle
7. Travail d'équipe
8. Relation avec l'employeur

L'énoncé de chacun de ces principes est suivi d'une définition et d'une liste de normes de conduite qui décrivent comment le principe s'applique aux activités de l'instructeur. Ces normes de conduite représentent une dimension importante de chaque principe.

1. Compétence

L'instructeur dispense des techniques qu'il maîtrise ou dont il peut assurer l'enseignement selon des standards reconnus et de façon sécuritaire. De plus, l'instructeur reconnaît et respecte ses limites et s'engage à agir sur celles-ci en cherchant à s'améliorer et à accroître ses compétences.

- 1.1 L'instructeur a acquis la formation de base nécessaire pour remplir le rôle d'instructeur de cirque social.
- 1.2 Il est sensibilisé à l'impact de ses actions sur la vie des personnes et des groupes auprès desquels il intervient.
- 1.3 Il tient compte des limites de ses connaissances et de ses capacités dans l'exercice de ses fonctions.
- 1.4 Il s'abstient de travailler dans un contexte inadéquat ou présentant des risques trop élevés ou dangereux pour la santé des participants.
- 1.5 Il propose des activités qui conviennent à l'âge, à l'expérience, à la capacité et à la condition physique et psychologique des participants.
- 1.6 Il forme les participants de façon progressive et systématique.
- 1.7 Il fait de ses ateliers de cirque des expériences de vie positives.

2. Intégrité

L'instructeur s'engage à démontrer son intégrité à travers ses activités d'enseignement et d'accompagnement de façon honnête et respectueuse des autres. Il ne fait pas de fausses représentations au sujet de ses qualifications, de son expérience, de son pouvoir ou d'autres dimensions qui projetteraient une fausse image de ce qu'il est et qui lui permettraient d'en retirer des avantages.

- 2.1 L'instructeur veille à être conscient de son propre système de croyances, de ses valeurs, de ses besoins, de ses limites et de toute autre dimension qui pourrait affecter son rôle.
- 2.2 Il s'applique à expliquer clairement son rôle et à en remplir les exigences par rapport à tous ceux avec qui il travaille.
- 2.3 Il peut être en désaccord avec certains comportements des personnes qu'il forme, sans faire preuve de rejet à leur égard.
- 2.4 Outre la rémunération qu'il reçoit pour son travail, il s'abstient, sur le plan personnel, d'accepter tout avantage affectif, économique et sexuel relatif à son rôle.
- 2.5 Il s'abstient de tout rapport sexuel avec les participants.
- 2.6 Il s'abstient de toute forme de harcèlement sexuel ou psychologique.
- 2.7 Ses actions ne doivent pas être porteuses d'actes délictueux.



- 2.8 Il reconnaît toute propriété intellectuelle, artistique ou autre qui ne lui appartient pas et dont il fait usage.

3. Responsabilité individuelle

L'instructeur accepte les responsabilités de ses actes et tente, dans la mesure de ses connaissances, d'adapter ses méthodes aux besoins et au potentiel des personnes avec qui il travaille.

- 3.1 L'instructeur consulte ses collègues pour éviter de mettre les participants en danger ou pour prévenir des comportements qui vont à l'encontre du code de conduite des instructeurs.
- 3.2 Il s'engage à assumer les responsabilités qu'il a acceptées en s'assurant de la réalisation de sa tâche selon les horaires, les objectifs visés et les ressources mises à sa disposition.
- 3.3 Sa vie privée est une affaire personnelle, sauf si elle risque de compromettre sa pratique d'instructeur ou le déroulement des ateliers de cirque.

4. La dignité et le respect de la culture

L'instructeur doit démontrer une attitude respectueuse envers les droits fondamentaux, la dignité et la culture de tous les individus. Il respecte le droit à la vie privée, la confidentialité, l'autodétermination et l'autonomie des individus.

- 4.1 L'instructeur ne doit pas faire usage de renseignements confidentiels qui seraient préjudiciables aux personnes qu'il forme ou en vue d'obtenir un avantage pour lui-même ou pour autrui.
- 4.2 Il est tenu à la discrétion et doit faire preuve de tact et de discernement en ce qui concerne la vie privée des personnes qu'il forme.
- 4.3 L'instructeur qui prend part à un projet de recherche s'assure que ceux qui y participent y consentent de leur plein gré et en toute connaissance de cause, sans leur laisser sous-entendre que le refus de participer peut entraîner une perte ou des sanctions.

5. Responsabilité sociale

L'instructeur, tout en animant des ateliers de cirque, doit démontrer une ouverture et une responsabilité à l'égard de la communauté au sein de laquelle il intervient.

- 5.1 L'instructeur fera en sorte que ses actions auprès des personnes et des groupes les aident à atteindre le plus d'autonomie et d'indépendance possible. Cela exclut toute action ayant un but de contrôle ou de domination.
- 5.2 Il s'engage à faire la promotion de la justice sociale, de l'acceptation, de l'autonomie, de l'autodétermination et du respect de l'individu. Il favorise et soutient la participation des personnes qu'il forme au développement de réseaux de soutien et d'entraide dans la communauté.
- 5.3 Il doit intervenir si un autre instructeur a une conduite non conforme au code d'éthique.
- 5.4 Il ne peut, en aucun cas, utiliser son rôle à des fins de propagande, ni s'en servir pour procurer ou tenter de fournir à qui que ce soit des avantages injustifiés ou illicites.



S'aider à être meilleurs!

Un collègue exploite les participants talentueux en les intégrant dans sa troupe de spectacle. Il profite de son statut pour leur vendre du matériel de cirque. Après un atelier, il les accompagne au parc pour fumer un joint. Vaut-il mieux ignorer la situation, faire part à ce collègue de notre désapprobation ou encore dénoncer son comportement auprès de l'employeur? Lorsqu'on est témoin d'un comportement non éthique de la part d'un collègue de travail, une intervention s'impose. L'approche à privilégier sera progressive et en fonction des circonstances et de la gravité du geste. Il est possible de se confronter à son collègue, préférablement en privé, de façon non agressive, peut-être même en utilisant l'humour. Il est souvent à propos de demander à son collègue d'expliquer une situation qui est difficile à comprendre compte tenu des règles qui ont été fixées. Si vous doutez de votre jugement quant à la valeur éthique d'un comportement, il est souhaitable de consulter un membre de votre équipe avant de faire face au collègue en question. Si cela s'avère nécessaire, il faudra considérer la solution d'avoir recours à la médiation. En tout temps, il faut se rappeler que lorsqu'on travaille avec des populations vulnérables, l'éthique professionnelle est fondamentale.

6. Sécurité physique et émotionnelle

L'instructeur est responsable de la sécurité physique sur son site d'entraînement. Il doit s'assurer de la sécurité des appareils et de leur bon usage. Il démontre une préoccupation de tous les instants en accompagnant l'exécution de mouvements à risque ou en s'assurant que ceux-ci seront faits en présence de quelqu'un qui veillera à la sécurité des exécutants.

L'instructeur veille aussi à créer un espace privilégié de sécurité émotionnelle où le respect de chacun est primordial. Il établit un climat de confiance avec les participants et s'assure que chacun peut y trouver sa place.

- 6.1 L'instructeur vérifie que les participants prennent part aux activités dans un environnement sécuritaire.
- 6.2 Il amène les participants à être responsables de leur sécurité en leur faisant prendre conscience des gestes qu'ils doivent poser pour se protéger et protéger leurs collègues.
- 6.3 Il amène les participants à s'amuser et à apprendre dans un contexte positif d'équité et de collaboration.
- 6.4 Il assure une certaine rigueur et une certaine discipline tout en étant flexible et en s'adaptant aux différentes situations.

7. Travail d'équipe

L'instructeur s'engage à collaborer activement et volontairement avec les autres membres de l'équipe, c'est-à-dire les autres instructeurs, les intervenants, les représentants des partenaires ou les employeurs.

- 7.1 L'instructeur s'engage à participer activement au travail d'équipe relié à la préparation, à l'exécution et à l'évaluation des ateliers de cirque, et ce, dans



un climat favorable à l'atteinte d'un certain degré de confiance, générateur d'échanges honnêtes et authentiques.

- 7.2 Si des décisions à prendre font apparaître un conflit concernant des choix techniques, administratifs ou politiques, l'instructeur doit toujours avoir pour objectif premier la bonne marche des ateliers et le développement des participants.
- 7.3 Il favorise l'établissement d'un climat de coopération et de soutien entre les participants des ateliers.
- 7.4 Il coopère avec les autres partenaires qui désirent apporter un soutien supplémentaire au programme.
- 7.5 Il fait preuve de discrétion pour régler ses différends avec ses collègues. Il tente de régler avec eux les divergences d'opinions de façon constructive et réfère les conflits plus sérieux aux instances appropriées.

8. Relation avec l'employeur

L'instructeur s'engage à respecter ses conditions d'embauche et à rendre compte de ses activités à son employeur.

- 8.1 L'instructeur communique à l'employeur toute information qui facilite la bonne marche du programme.

SOURCES DE RÉFÉRENCE

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*, Washington, American Psychological Association, 1992. Version en vigueur le 1^{er} juin 2010, en ligne au < <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx> >, consulté le 10 septembre 2010.

ASSOCIATION CANADIENNE DES ENTRAÎNEURS PROFESSIONNELS, *Code d'éthique des entraîneurs et des entraîneuses*, Ottawa, 2000.

ASSOCIATION DES TRAVAILLEURS ET TRAVAILLEUSES DE RUE DU QUÉBEC, *Code d'éthique pour le travail de rue*, Charlesbourg, Association des travailleurs et travailleuses de rue du Québec, 1993, 25 pages.

CONSEIL CANADIEN POUR LA COOPÉRATION INTERNATIONALE, *Code d'éthique*, Ottawa, 1995. Version actualisée en 2009 : *Code d'éthique et normes de fonctionnement*, en ligne au < http://www.ccic.ca/_files/fr/about/001_code_ethics_operational_standards_f.pdf >, consulté le 10 septembre 2010.

DIGNEFFE, Françoise, *Éthique et délinquance : la délinquance comme gestion de sa vie*, Genève, Médecins et hygiène, 1989, 212 pages.

ERIKSON, Erik Homburger, *Éthique et psychanalyse*, Paris, Flammarion, 1971, 262 pages.



MODULE 4 | ACTIVITÉ 1

CHOIX INSTANTANÉS

OBJECTIF

Reconnaître l'importance d'avoir un code d'éthique commun.

Durée de l'activité
90 minutes

Matériel
Foulards pour bander les yeux (un par participant), liste d'énoncés portant sur l'éthique

Nombre de participants
10 à 25

EXPÉRIENCE

Le formateur demande aux instructeurs et intervenants de se placer en ligne, l'un derrière l'autre, en conservant entre eux une distance de la longueur d'un bras. Il distribue un foulard à chacun et lui demande de se bander les yeux. Il communique alors à l'ensemble du groupe les consignes suivantes :

« Je vais vous lire une série d'énoncés. Vous devrez prendre position par rapport à chacun d'entre eux. Si vous êtes d'accord, faites un pas à droite ; si vous êtes en désaccord, faites un pas à gauche. Vous devez faire un choix instantané. Aucune explication ne sera donnée après la lecture de l'énoncé. »

Après avoir pris position pour chaque énoncé, les participants sont invités à retirer leur foulard et à regarder en silence la position des autres autour d'eux. Ils reprennent ensuite leur position de départ, remettent leur foulard et le formateur lit à voix haute l'énoncé suivant.

Exemples d'énoncés :

- Vous voyez un itinérant voler une pomme dans un étalage. Vous le dites au vendeur.
- Vous vous arrêtez à la lumière jaune.
- Un jeune enfreint l'une des règles du lieu où se tient l'atelier (ce n'est pas une règle que vous avez fixée). Vous le dénoncez.
- Vous êtes pour l'euthanasie.
- Il est éthique de la part du formateur de vous demander de révéler vos positions par rapport aux énoncés.

Pour détendre l'atmosphère, le formateur peut aussi insérer quelques énoncés insignifiants ou farfelus. Par exemple :

- Le soleil est plus beau que la lune.
- Les clowns mangent plus d'oranges que les jongleurs.





OBSERVATION

- Quels sont les énoncés qui remettent en question l'éthique et lesquels ne la remettent pas en question ?
- Était-ce facile de faire des choix spontanés ?
- Y a-t-il des différences ou des similarités dans les choix de chacun ?
- Qu'est-ce qui vous a surpris ou étonnés ?



INTÉGRATION

- Comment vous êtes-vous sentis ? (en confiance, préoccupés par le jugement des autres)
- Qu'est-ce qui guide vos positions éthiques ?
- Les instructeurs de cirque social partagent-ils un code d'éthique commun ?
- Pourquoi est-ce important que l'on s'arrête pour parler du code d'éthique de l'instructeur de cirque social² ?

Le formateur présente le code d'éthique de l'instructeur, soit formellement, soit en le faisant lire par un ou par plusieurs participants.



APPLICATION

Le formateur présente la situation suivante, soit simplement en la décrivant, soit par l'intermédiaire de deux instructeurs qui sont invités à jouer la scène :

Un instructeur possède une compagnie d'animation en cirque et il raconte à un collègue qu'il a embauché des jeunes de son projet de cirque social pour réaliser un spectacle la fin de semaine précédente. Il explique que ça s'est très bien passé, que les jeunes étaient très bons et qu'untel a exécuté des flips super, etc. Le collègue n'écoute plus vraiment, car, tout au fond de lui, des questions éthiques surgissent :

- Quelles sont les conditions qui permettraient de faire travailler les jeunes participant au projet ?
- À qui vont les profits ?
- Les jeunes du projet de cirque social ont-ils été payés convenablement ?
- Quels impacts cela a-t-il eus sur les participants qui n'ont pas collaboré au spectacle ?

La situation soulève des questions éthiques qui sont débattues par le groupe à la lueur des principes dégagés de l'activité. Le formateur conclut ensuite l'activité en invitant les instructeurs à s'appropriier le code d'éthique, à le relire et à imaginer comment ils pourraient l'utiliser avec les jeunes ou le partager avec l'organisme partenaire. Il leur demande si certains de leurs comportements changeront à la suite de cette activité et en quoi cela peut avoir une influence sur leur pratique.

VARIANTE

² Voir dans ce module le texte de référence intitulé *Le code d'éthique de l'instructeur de cirque social*, p. 93.



1. Pour l'expérience : Il est possible de garder le bandeau sur les yeux jusqu'à la fin de l'activité et de se déplacer sans revenir à sa position initiale. Ainsi, l'activité se déroule davantage dans l'anonymat et, à la fin, les instructeurs et intervenants sont à même de constater la répartition du groupe dans la pièce, signe d'une variété de positions éthiques.
2. Pour l'application : Le formateur invite les instructeurs et intervenants à partager avec le groupe des situations qui ont pu se produire dans leur milieu et à l'occasion desquelles ils ont dû faire appel à l'éthique. Ces situations peuvent être en relation avec différents thèmes, par exemple le pouvoir, la sexualité, la communication, la culture, les jeunes, leurs familles, les organisations partenaires, les coaches et collègues, la sécurité.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Les énoncés doivent être suffisamment dérangeants pour remettre en question les valeurs de chacun, tout en étant adaptés au contexte dans lequel la formation est donnée. Certaines questions culturelles, politiques, religieuses ou sexuelles sont susceptibles de créer des tensions dans le groupe. Dans tous les cas, il est fortement recommandé d'écrire ou de valider les énoncés à l'avance avec des collègues formateurs ou encore avec l'organisme partenaire de la formation.

NOTES



MODULE 4 | ACTIVITÉ 2

SABOTAGE

OBJECTIF

Être en mesure d'utiliser un cadre de référence éthique pour ses interventions.

Durée de l'activité
45 à 60 minutes

Matériel
Volipage, crayons feutres

Nombre de participants
10 à 25



EXPÉRIENCE

Le formateur divise le groupe en équipes d'au plus 8 à 10 personnes. Il invite chaque équipe à une séance de remue-méninges de 10 à 15 minutes pour tenter de saboter un projet de cirque social. L'objectif est d'obtenir le plus grand nombre possible de façons de nuire à un projet de cirque social sans se censurer et sans critiquer les autres. Il peut s'agir d'idées réalistes ou farfelues. Chaque équipe dispose d'un volipage pour prendre en notes ses idées.



OBSERVATION

Chaque équipe présente son plan de sabotage à l'ensemble du groupe, puis le formateur anime une discussion :

- Que constatez-vous ?
- Quels sont les plans de sabotage qui font consensus ?
- Était-ce difficile de générer certaines idées ? Pourquoi ?



INTÉGRATION

- Êtes-vous en désaccord avec certaines idées ? En d'autres termes, y a-t-il des zones grises, des éléments qui, selon vous, ne sont pas nécessairement des plans de sabotage ?
- Les instructeurs et intervenants de cirque social partagent-ils un code d'éthique commun ?
- Quels sont les thèmes autour desquels s'articulent les principes éthiques qui guident le comportement des instructeurs et intervenants de cirque social ?

Le formateur présente le code d'éthique de l'instructeur de cirque social³ et souligne l'importance d'établir et de respecter un code d'éthique commun.

³ Voir dans ce module le texte de référence intitulé *Le code d'éthique de l'instructeur de cirque social*, p. 93.





APPLICATION

Les instructeurs et intervenants retournent dans leur équipe initiale. Sur leur liste d'actes de sabotage, ils choisissent les cinq éléments qui leur semblent les plus importants pour assurer la pérennité de leur projet de cirque social. Ils en renversent le sens de la formulation pour en faire des prescriptions positives qui guideront leurs actions professionnelles. Par exemple, « ne pas inspecter les équipements aériens » devient « inspecter les équipements aériens ».

Ensuite, les instructeurs et intervenants choisissent chacun un aspect de leur pratique professionnelle qui sera influencé par les réflexions liées à l'activité de sabotage et partagent ce choix avec leur groupe.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Souvent, au début des séances de remue-méninges, les instructeurs et intervenants n'osent pas vraiment sortir de leur zone de confort et se censurent en fonction de leur éthique personnelle ou par crainte d'être jugés par les autres. Il est important que les formateurs se promènent d'une équipe à l'autre pour stimuler les équipes en donnant des exemples provocants, par exemple « initier les jeunes à la drogue » ou « se présenter ivre à un atelier ».

NOTES



MODULE 4 | MESSAGES-CLÉS

Un code d'éthique est une structure qu'on se donne pour travailler ensemble, indépendamment du type de participants ou du pays. C'est une référence commune, une ligne de conduite, un code de vie partagé.

Un code d'éthique permet plus de cohérence dans les actions et plus de stabilité dans les interventions.

Les différences de valeurs entre les instructeurs, les intervenants, les participants et les organismes partenaires sont susceptibles de générer des conflits. L'élaboration d'un code d'éthique permet d'éviter d'engendrer une partie de ces conflits.





On a un volet du programme où on amène du matériel dans la rue. Un jour, on arrive dans un parc et il y a un jeune qui voulait absolument faire des échasses. Comme il avait bu à peu près dix bières et qu'il était complètement soûl, on lui a dit : « Non, ça ne va pas. Tu peux jongler si tu veux, mais pas faire des échasses. » La fois d'après, il nous attendait et il n'avait pas consommé du tout, pour pouvoir faire des échasses. À partir de ce moment-là, chaque fois qu'on venait, il s'arrangeait pour ne pas avoir bu. C'était devenu une sorte de gestion de sa consommation.

Karine Lavoie, instructrice de cirque social,
Cirque du Monde, Montréal



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. reconnaître l'importance de la sécurité physique et émotionnelle pour la bonne réalisation des ateliers;
2. développer une préoccupation permanente pour la sécurité;
3. connaître les façons de mettre en place un climat sécuritaire pour faciliter la réalisation des ateliers de cirque.

CONTENU DU MODULE

TEXTES DE RÉFÉRENCE

- La sécurité dans le cadre du rôle de l'instructeur de cirque social
- Comportements sécuritaires pendant les ateliers de cirque social

ACTIVITÉS

- Pyramides
- Sketchs



MODULE 5 | INTRODUCTION

Pendant les ateliers de cirque social, l'instructeur et l'intervenant sont responsables de la sécurité des participants. Cette responsabilité s'exerce aussi bien par la prévention des accidents que par l'éducation des participants à la sécurité.

Le niveau de vigilance de l'instructeur et de l'intervenant à l'égard de la sécurité doit être déterminé en fonction du type d'activité, mais aussi des caractéristiques du groupe de participants, en particulier leur âge, leur condition physique, leur expérience, leur degré d'autonomie et leur capacité à fonctionner en groupe. L'instructeur et l'intervenant doivent aussi considérer les aspects matériels de la sécurité, comme l'état des appareils, des installations et du local dans lequel se tiennent les ateliers, tout en faisant des lieux un espace privilégié de sécurité physique, psychologique et émotive, où il est possible d'expérimenter, de découvrir, de s'amuser et de développer une appartenance sociale.

La sécurité du groupe passe également par la prise en compte de l'état de santé de chacun. Prévenir la transmission des maladies infectieuses, telles que l'hépatite ou les maladies de la peau, doivent faire l'objet d'une attention toute particulière, tout comme la consommation de drogues ou d'alcool avant un atelier. Ces interventions spécifiques ne doivent toutefois pas conduire l'instructeur et l'intervenant à négliger le respect, l'empathie et l'attention dus à chaque participant.

La préoccupation de l'instructeur et de l'intervenant à l'égard de la sécurité, de la santé et de l'hygiène peut jouer un rôle fondamental dans l'éducation des participants, dans la mesure où elle les amène à adopter un comportement sécuritaire pour eux et pour les autres, aussi bien pendant les ateliers de cirque qu'en dehors d'eux, en apprenant à prendre conscience des risques, à connaître leurs limites, à respecter l'intégrité de leur corps et à prendre soin des autres. Pour les personnes qui vivent dans des conditions précaires, plus particulièrement les jeunes, cette approche représente souvent un pas très important dans leur cheminement personnel.



MODULE 5 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

LA SÉCURITÉ DANS LES ATELIERS DE CIRQUE SOCIAL¹

par Michel Lafortune

À l'égard de la sécurité, la responsabilité du tandem d'animation touche aux quatre dimensions suivantes:

1. **LES LIEUX**
2. **L'ÉQUIPEMENT**
3. **LES PARTICIPANTS**
4. **L'INSTRUCTEUR ET L'INTERVENANT**

1. LES LIEUX

L'instructeur et l'intervenant doivent se soucier de travailler dans des **lieux agréables, ordonnés et sécuritaires**. Bien qu'ils doivent faire preuve d'une vigilance constante en ce qui a trait à l'état des lieux, l'instructeur et l'intervenant doivent **planifier des périodes consacrées spécifiquement à l'inspection des lieux**. Lorsqu'ils accèdent au lieu des ateliers pour la première fois, ils doivent faire une tournée de reconnaissance et vérifier différents éléments. Ils s'assureront, entre autres, de localiser et d'inspecter la sortie de secours, la trousse de premiers soins, l'extincteur ainsi que le téléphone d'urgence. Ils recueilleront également les coordonnées de la personne responsable des lieux. De plus, ils veilleront à **vérifier la présence d'objets pouvant être source de blessures** et s'assureront de les retirer de l'aire de jeu. Enfin, ils porteront une attention particulière à la qualité de l'éclairage et de la ventilation.

Dans le cas où l'atelier est offert dans un lieu ouvert, ils prendront soin de localiser un abri en cas de pluie ou encore des zones d'ombre pour les périodes ensoleillées. Ils seront également davantage attentifs quant à la présence de tout objet dangereux (cailloux, objets coupants, sable, etc.). Que les ateliers aient lieu à l'intérieur ou à l'extérieur, l'instructeur et l'intervenant doivent en tout temps s'assurer de les adapter en fonction du lieu.

L'instructeur et l'intervenant doivent également **réaliser une tournée rapide des lieux avant le début de chaque atelier**. À ce titre, nous recommandons fortement aux organismes et aux membres du tandem d'animation de se doter d'une grille de vérification qui regroupe l'ensemble des points à vérifier avant la tenue des ateliers. Nous vous invitons à cet effet à consulter l'*Aide-mémoire concernant la sécurité dans les ateliers de cirque social* présenté dans les pages suivantes. Celui-ci propose une grille réunissant les points les plus communs à inspecter ainsi qu'un outil de suivi des actions à entreprendre advenant la non-conformité d'éléments liés à la sécurité.

¹Michel LAFORTUNE, *La sécurité dans les ateliers de cirque social*, document interne, Montréal, Cirque du Soleil, rédigé en 2003 et révisé en 2012.



2. LES ÉQUIPEMENTS

L'instructeur est responsable de la sécurité physique des participants ainsi que de l'utilisation et de l'entretien des équipements. Il doit préalablement **vérifier tout appareil ou matériel de cirque avant d'en permettre l'utilisation**. La fréquence et l'intensité de l'utilisation d'un équipement déterminent évidemment le rythme des vérifications à effectuer. Ainsi, une échasse utilisée une fois par mois pourra être vérifiée rapidement avant chaque utilisation, tandis qu'une échasse utilisée tous les jours devra faire l'objet d'un contrôle minutieux au début de chaque atelier.

L'instructeur doit effectuer des tournées périodiques de vérification, d'entretien et de nettoyage des équipements. Lors de cette tournée, il doit s'assurer que l'équipement est installé ou assemblé selon les normes et les standards. Dans le cas où ce dernier ne se sentirait pas compétent pour évaluer la qualité de l'installation d'un équipement, il devrait avoir recours à un spécialiste. Si cela n'est pas possible, il devra s'abstenir d'utiliser l'équipement. L'instructeur doit également veiller à **reconnaître les signes d'usure** sur les équipements et à vérifier que ces derniers n'aient pas été en contact avec du sable, du liquide ou du sang. Si tel est le cas, il sera nécessaire de bien les nettoyer avant leur utilisation, ou parfois même en cours d'utilisation, afin d'éviter que quelqu'un glisse, se blesse ou soit contaminé. Enfin, l'instructeur s'assurera que **les équipements disposent d'un espace de dégagement suffisant pour leur utilisation**.

L'instructeur doit également **sensibiliser les participants quant à l'utilisation des équipements** en les encourageant à **adopter des comportements préventifs**. Il s'assurera ainsi de transmettre des directives claires concernant le déplacement, l'installation, l'utilisation et le rangement des équipements.

3. LES PARTICIPANTS

L'instructeur et l'intervenant de cirque social sont appelés à travailler avec des groupes aux profils très variés. L'âge des participants, leur condition physique, leur degré d'autonomie, leur expérience et leur capacité à fonctionner en groupe sont les principaux facteurs à considérer au moment de planifier les activités et de **déterminer le niveau de sécurité à mettre en place**. Ils doivent aussi être vigilants le jour même de l'atelier afin de **s'assurer que les participants sont dans un état approprié** pour prendre part aux activités retenues. Ainsi, si certains participants présentent des signes de fatigue physique ou psychologique ou encore s'ils semblent avoir les facultés affaiblies, l'instructeur et l'intervenant devront revoir leur planification et le niveau de sécurité en conséquence. Ils s'assureront également que **les participants effectuent une préparation physique appropriée** et qu'ils portent des vêtements adéquats aux activités prévues.

Par ailleurs, dès le début des ateliers, l'instructeur et l'intervenant doivent **sensibiliser les participants à l'importance de la sécurité** durant les ateliers de cirque social. Le tandem d'animation doit ainsi amener les participants à prendre conscience des risques liés à la pratique des arts du cirque et leur indiquer les comportements sécuritaires à adopter. La sensibilisation à la sécurité consiste aussi à inciter les participants à respecter leurs limites et à **prendre conscience de la sécurité des autres**. Ainsi, en exerçant une sensibilisation continue, l'instructeur et l'intervenant pourront **favoriser l'esprit d'entraide entre les participants**, tout en les amenant à être de plus en plus responsables quant à leur propre sécurité.



4. L'INSTRUCTEUR ET L'INTERVENANT

Alors que l'instructeur est responsable de la sécurité physique des participants, l'intervenant social a un rôle de premier plan lorsqu'il est question de la sécurité émotionnelle. Lors de situations problématiques, le tandem d'animation est appelé à jouer un rôle de médiateur. La gestion de ces situations est nécessaire et délicate. Il est important que l'instructeur et l'intervenant démontrent clairement leur **désapprobation face aux abus psychologiques** comme le harcèlement, l'intimidation ou le taxage et interviennent rapidement pour corriger l'incident. Toutefois, leurs interventions ne se limitent pas aux situations problématiques. Tout au long de la session, ils doivent employer leur énergie à **rassembler les conditions sécuritaires et sécurisantes** permettant la création d'un espace, d'une bulle où les participants sentent que leur intégrité physique et émotionnelle est respectée.

D'autre part, il est important que l'instructeur et l'intervenant soient bien **informés sur les questions relevant de la sécurité**. Une liste regroupant les coordonnées des parents ou tuteurs des participants et, si possible, de l'information sur l'état de santé des participants, est recommandée. Bien entendu, l'instructeur et l'intervenant s'assureront de veiller à la confidentialité de ces renseignements. Il est également fortement conseillé que le tandem d'animation soit avisé des procédures à suivre afin de prévenir la transmission des infections transmissibles par le sang. Enfin, ce dernier s'assurera d'être informé des procédures établies par l'organisme partenaire en cas de situation d'urgence. Cependant, être bien informé n'est pas forcément suffisant pour être capable d'intervenir efficacement lorsqu'une situation l'exige. Un entraînement adéquat, basé sur la simulation et la pratique est nécessaire pour que les instructeurs et les intervenants puissent **agir adéquatement en situation d'urgence**. Idéalement, tous les membres de l'équipe d'animation devraient avoir reçu une formation complète en premiers soins.

Finalement, l'instructeur et l'intervenant doivent **prendre conscience de leur propre sécurité**. Durant les ateliers, les facteurs de risques sont nombreux : affrontement physique entre participants, présence de seringues ou d'objets contaminés, intervention en cas d'urgence, etc. Mais la sécurité de l'instructeur et de l'intervenant peut également être mise à l'épreuve sur le plan émotionnel. Côté des participants vivant des situations de vie difficiles peut s'avérer éprouvant même pour des praticiens expérimentés. L'instructeur et l'intervenant devront ainsi **être sensibles à la fatigue psychologique** occasionnée par leur fonctions. De plus, il est important d'**éviter de développer des relations de grande proximité avec les participants**, à la fois pour préserver la sécurité émotionnelle des praticiens et pour éviter qu'ils ne se retrouvent dans des situations délicates pouvant aller à l'encontre de principes d'éthique personnels et professionnels.



Quand un participant met en péril la sécurité du groupe!

La sécurité du groupe peut être menacée par le comportement inapproprié d'un participant. Il revient à l'instructeur et à l'intervenant de juger s'il convient d'expulser ce participant, en considérant les risques pour le groupe. La décision est difficile à prendre puisqu'en excluant un jeune, on se prive de la possibilité d'intervenir dans son intérêt. Si la décision qui s'impose est celle d'expulser le participant, il est important d'expliquer les raisons qui justifient notre choix au groupe et au participant en question, même s'il est probable que ce dernier sera peu réceptif. Idéalement, on évitera d'en arriver à cette impasse en adoptant des mesures préventives. Par exemple, il est important d'établir dès le départ des limites avec le groupe (notamment en ce qui concerne la violence ou la consommation de drogue et d'alcool) et d'éviter d'agir comme si tout était permis, puis de devenir soudainement intransigeant auprès des participants. Il faut aussi que l'instructeur et l'intervenant aient des rencontres régulières pour clarifier leurs objectifs, s'entendre sur des façons d'agir qui soient cohérentes et assurer un suivi des activités et des interventions.



AIDE-MÉMOIRE CONCERNANT LA SÉCURITÉ DANS LES ATELIERS DE CIRQUE SOCIAL

ÉLÉMENTS DE SÉCURITÉ À VÉRIFIER	CONFORME	ACTION À ENTREPRENDRE, SI NON CONFORME	ACTION EFFECTUÉE	
			ACTION	DATE
LES LIEUX				
L'aire de jeu est bien délimitée et exempte de débris				
L'éclairage et la ventilation sont adéquats				
De l'eau potable est disponible				
Les sorties de secours sont clairement indiquées				
Une trousse de premiers soins ainsi qu'un extincteur sont accessibles				
Un téléphone, un numéro de téléphone d'urgence, ainsi que les coordonnées de la personne responsable des lieux sont disponibles				
L'ÉQUIPEMENT				
L'équipement est approprié et en bon état, il ne présente pas de signes d'usure				
L'équipement non utilisé est rangé de façon à ne pas incommoder les participants				
Les appareils fixes sont installés en conformité aux normes et aux standards				
Les appareils disposent d'un espace de dégagement suffisant pour leur utilisation				
Des directives sont émises quant à l'utilisation de l'équipement				
Des directives sont émises quant à l'installation et à la désinstallation des appareils mobiles; ces derniers sont rangés après chaque atelier				
LES PARTICIPANTS				
Les activités correspondent à l'état mental et physique des participants				
Les participants sont disposés et n'ont pas les facultés affaiblies				
Les participants effectuent une préparation physique appropriée aux activités				
Les vêtements des participants sont appropriés				
Les participants sont sensibilisés quant aux comportements sécuritaires à adopter lors de la pratique des arts du cirque				
LES INSTRUCTEURS ET LES INTERVENANTS				
Les instructeurs/intervenants s'assurent que la sécurité émotionnelle des participants est préservée; ceux-ci ne subissent pas d'intimidation ou de harcèlement				
Les instructeurs/intervenants détiennent une liste regroupant le nom et les coordonnées des parents ou tuteurs des participants				
Les instructeurs/intervenants sont informés de l'état de santé des participants, en conformité au droit à la vie privée				
Les instructeurs/intervenants sont informés des procédures à suivre afin de prévenir la transmission du VIH dans le cadre des ateliers de cirque social				
Des directives sont émises quant aux procédures à suivre ainsi qu'aux responsabilités respectives des instructeurs et des intervenants lors d'une situation d'urgence				
Au moins un des instructeurs/intervenants possède une formation en premiers soins				

MODULE 5 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 2

COMPORTEMENTS SÉCURITAIRES PENDANT LES ATELIERS DE CIRQUE SOCIAL

par Stéphane Batigne

Le travail avec des personnes en situation précaire peut amener les instructeurs et les intervenants de cirque social à se trouver en contact avec certaines maladies infectieuses, notamment des infections transmissibles sexuellement (ITS). Ils peuvent aussi avoir à faire avec des participants toxicomanes. Les conseils qui suivent aideront les instructeurs et les intervenants à faire face à ces situations et à adopter des comportements sécuritaires pour eux et pour les participants.

QUELQUES DONNÉES SUR LES MALADIES INFECTIEUSES

Une maladie infectieuse est une maladie due à un micro-organisme : bactérie, virus, parasite, champignon microscopique. Pour contracter une maladie infectieuse, il faut être contaminé par le micro-organisme qui la cause. Cette contamination peut prendre différentes voies, selon la maladie (voie sanguine, relation sexuelle, contact avec la peau, etc.). La période d'incubation est le délai entre la contamination et l'apparition des symptômes de la maladie. Elle peut être plus ou moins longue. Certains symptômes sont typiques de maladies particulières. Dans d'autres cas, les symptômes ne sont pas spécifiques. Certaines personnes atteintes ne présentent aucun symptôme visible, même s'ils sont contagieux. La contagion est la transmission d'une maladie infectieuse par l'intermédiaire du micro-organisme qui la cause. La période de contagion varie selon la maladie.

LES TRAITEMENTS CONTRE LES MALADIES INFECTIEUSES

Les antibiotiques combattent les infections bactériennes seulement, pas les virus. Les seules protections contre les infections virales demeurent la vaccination, lorsqu'elle est disponible, et la prévention. Dans certains cas, des médicaments antiviraux permettent de traiter la maladie. La vaccination³ est une méthode consistant à introduire un fragment affaibli d'un virus ou d'une bactérie dans un organisme sain, afin que celui-ci développe des anticorps contre ce virus ou cette bactérie. La personne vaccinée devient ainsi immunisée contre ce micro-organisme pendant une période plus ou moins longue. Dans la plupart des pays développés, la vaccination est gratuite. Toutefois, pour certaines maladies, comme le VIH-sida, il n'existe pas de vaccin.

LES HÉPATITES A ET B⁴

Les hépatites sont des maladies infectieuses du foie, dues à des virus. Il en existe plusieurs types, dont les plus fréquents sont l'hépatite A et l'hépatite B. Les hépatites A et B ont des modes de transmission différents. Leur fréquence et leur dangerosité sont aussi différentes. Les symptômes des hépatites A et B sont assez semblables : fièvre,

³ AGENCE DE LA SANTÉ PUBLIQUE DU CANADA, *L'immunisation : l'intervention vedette de la santé publique*, mis à jour le 17 février 2009, < <http://www.phac-aspc.gc.ca/im/measure-intervention-fra.php> >, consulté le 13 octobre 2009.

⁴ CENTRE CANADIEN D'HYGIÈNE ET DE SÉCURITÉ AU TRAVAIL, *Hépatite A et Hépatite B*, mis à jour le 1^{er} septembre 2009, < http://www.cchst.ca/oshanswers/diseases/hepatitis_a.html > et < http://www.cchst.ca/oshanswers/diseases/hepatitis_b.html >, consultés le 13 octobre 2009.



fatigue, perte d'appétit, nausées, douleurs abdominales. Dans le cas de l'hépatite A, on observe aussi des urines plus foncées et une coloration jaune de la peau et du blanc des yeux (jaunisse). Dans certains cas, les malades ne présentent aucun symptôme.

L'hépatite A

L'hépatite A est le type d'hépatite virale le plus courant : elle représente 90 % des cas. C'est aussi le type d'hépatite le moins virulent et elle est rarement mortelle chez les personnes ne souffrant pas d'une autre maladie grave. La transmission de l'hépatite A se fait par l'ingestion de nourriture ou d'eau souillée par des matières fécales contaminées. La contamination peut aussi avoir lieu au cours de relations sexuelles orales ou anales. Un faible degré d'hygiène et des conditions sanitaires déficientes augmentent le risque de contamination. La période d'incubation de l'hépatite A varie de deux à six semaines. La période de contagion commence deux semaines avant l'apparition des symptômes. Elle s'achève deux semaines après leur disparition. Il existe un vaccin contre l'hépatite A. Il n'existe toutefois pas de traitement contre la maladie. La prévention passe par des mesures d'hygiène, comme le lavage des mains, et d'assainissement de l'eau.

L'hépatite B

L'hépatite B est une forme grave d'hépatite. Dans 90 % des cas d'hépatite B, les malades guérissent spontanément. Dans 9 % des cas, ils deviennent des porteurs chroniques, c'est-à-dire qu'ils ne guérissent pas et demeurent contagieux pendant des mois, des années ou même toute leur vie. Les porteurs chroniques de l'hépatite B développent souvent une cirrhose puis un cancer du foie. De 15 à 25 % d'entre eux en meurent. Dans 1 % des cas, la maladie évolue rapidement en une forme mortelle, connue sous le nom d'hépatite fulminante. La transmission de l'hépatite B a lieu par l'intermédiaire du sang ou d'autres tissus et liquides organiques (salive, sperme, sécrétions vaginales). L'urine, les matières fécales, la sueur, les larmes et les vomissures ne contiennent pas de virus. La contamination peut notamment se produire dans les situations suivantes : perforation de la peau par un objet contaminé (aiguille, couteau, etc.), éclaboussure de sang sur une peau présentant une blessure, même minime (égratignure, brûlure, etc.), éclaboussure de sang sur une muqueuse (bouche, nez, yeux), morsure, relation sexuelle non protégée, y compris orale. Le risque d'infection par relation sexuelle est élevé. La prévention de l'hépatite B passe par la vaccination et par la protection contre les contacts avec du sang ou des liquides organiques contaminés.

LE VIH-SIDA⁵

Le VIH est un virus qui s'attaque au système immunitaire. Le sida est le stade où le système immunitaire, très affaibli, ne permet plus au corps de lutter contre les infections. Le VIH-sida, apparu en 1981, a déjà causé la mort de plus de 25 millions de personnes dans le monde. Dans certaines régions, comme en Afrique sub-saharienne, la maladie constitue la première cause de mortalité et elle a très sensiblement réduit l'espérance de vie de la population. La transmission du VIH a lieu principalement par voie sanguine et par relation sexuelle, hétérosexuelle ou homosexuelle, non protégée. La transmission par voie sanguine peut notamment se produire par le partage d'une seringue contaminée ou au moment d'une transfusion de sang contaminé. À l'air libre, le virus survit très peu de temps. La transmission du VIH peut aussi se produire entre une mère et son

⁵ CENTRE CANADIEN D'HYGIÈNE ET DE SÉCURITÉ AU TRAVAIL, *VIH/SIDA en milieu de travail*, mis à jour le 13 janvier 2010, < <http://www.cchst.ca/oshanswers/diseases/aids/aids.html> >, consulté le 13 octobre 2009; RÉSEAU CANADIEN D'INFO-TRAITEMENTS SIDA, < <http://www.catie.ca/Fre/Home.shtml> >, consulté le 13 octobre 2009.



enfant, pendant la grossesse, l'accouchement ou l'allaitement. Il peut se passer plusieurs années entre la contamination par le VIH et l'apparition de symptômes montrant l'affaiblissement du système immunitaire (sida). Les personnes contaminées au VIH mais qui ne présentent pas de symptômes sont dites « séropositives ». Une personne séropositive est contagieuse. Par ailleurs, des contaminations multiples au VIH accélèrent le processus vers le stade sida. Il existe des tests sanguins permettant de savoir si une personne est séropositive. Ces tests ne détectent cependant pas le virus dans le cas où la contamination a eu lieu depuis moins de trois mois. Lorsqu'ils sont diagnostiqués à un stade précoce, les malades peuvent bénéficier de traitements médicamenteux capables de retarder, voire d'empêcher l'apparition du sida. Ces traitements sont lourds et contraignants. Dans les pays pauvres, souvent ils ne sont pas disponibles. Il n'existe pas de vaccin contre le VIH.

LES AUTRES INFECTIONS TRANSMISSIBLES SEXUELLEMENT⁶

Plusieurs maladies infectieuses sont transmissibles pendant les relations sexuelles. On les appelle infections transmissibles sexuellement (ITS) ou maladies transmissibles sexuellement (MTS). Elles étaient autrefois connues sous le nom de « maladies vénériennes ». Les ITS les plus communes sont la gonorrhée, la chlamydie, l'herpès génital et la syphilis. La candidose, le chancre mou, la trichomoniose, les condylomes, le cancer du col de l'utérus, la lymphogranulomatose vénérienne sont aussi des ITS. La contamination à une ITS peut se produire au cours de relations vaginales, anales et parfois orales. L'utilisation de préservatifs est la meilleure forme de prévention contre ces maladies.

CONSEILS PRATIQUES POUR DES ATELIERS SÉCURITAIRES⁷

Prévention et hygiène

- Assurez-vous d'avoir tous les vaccins de base.
- Gardez une trousse de premiers soins à portée de la main.
- Sensibilisez les participants à l'utilisation du condom.
- Lavez-vous les mains avec soin, sans oublier les ongles. Utilisez toujours du savon.
- Exigez que chaque personne qui pratique le trapèze ou le cerceau se désinfecte les mains.
- Désinfectez régulièrement la barre du trapèze ou du cerceau avec un mélange d'alcool, d'eau et de savon afin de réduire les risques de transmission de maladies infectieuses. L'alcool détruit plusieurs sortes de micro-organismes. On ne désinfecte jamais trop!
- Avant tout contact physique assurez-vous que toutes les lésions (coupures, égratignures, etc.) soient recouvertes. Les ampoules crevées à vif, même les petites, peuvent servir de voie de transmission pour plusieurs maladies.
- Si un produit dangereux entre en contact avec les yeux, rincez-les abondamment pendant 20 minutes.
- La mycose, une infection provoquée par des champignons microscopiques, est transmissible par le toucher, mais pas par les objets. Il convient d'intégrer le lavage des pieds, localisation fréquente des mycoses, avant les activités où il peut y avoir un contact avec ces derniers.

⁶ MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DU QUÉBEC, *Lutte contre les ITS*, < http://www.msss.gouv.qc.ca/sujets/prob_sante/itss/index.php?accueil >, consulté le 13 octobre 2009.

⁷ Tiré de Suzanne CUMMINGS, *Sexually Transmitted Infections: How Can Coaches Protect Themselves?*, communication présentée dans le cadre de la « Formation des instructeurs de cirque social », Cirque du Soleil, Direction des affaires sociales et de la coopération internationale, Montréal, 19 mai 2005.



TABLEAU 5.1 - LES AUTRES SYMPTÔMES ET TRAITEMENTS DE CERTAINES INFECTIONS TRANSMISES SEXUELLEMENT (ITS)

ITS	GERMES RESPONSABLES	SYMPTÔMES	TRAITEMENTS
Gonorrhée	Gonocoque ou <i>Neisseria gonorrhoeae</i>	Écoulements de pus du vagin ou du pénis, douleurs et troubles de la miction (action d'uriner).	Traitement par antibiotique.
Chlamydie	<i>Chlamydia</i>	Souvent asymptomatique chez la femme, peut toutefois causer la stérilité. Chez l'homme, elle se manifeste par des écoulements et des troubles de la miction.	Traitement par antibiotique.
Herpès génital	Herpès virus	Éruption de vésicules, contagieuses, dans la région où a eu lieu l'infection (organes génitaux, anus). Les symptômes disparaissent après une dizaine de jours mais le virus demeure dans le corps du malade et des poussées surviennent à intervalles irréguliers pendant toute sa vie.	Un traitement antiviral permet de réduire les symptômes. Il n'existe pas de vaccin contre l'herpès.
Syphilis	Tréponème pâle	Au stade primaire, une lésion ronde, ferme et indolore apparaît sur les organes génitaux ou dans la bouche. Au stade secondaire, la peau et les muqueuses sont envahies par des petites taches roses ou rouges. De petites bosses très contagieuses apparaissent sur le visage et les paumes des mains et des pieds. Au stade tertiaire, plusieurs années plus tard, plusieurs organes sont touchés et les symptômes sont nombreux et variés, pouvant conduire à la mort. De nos jours, ce stade n'est plus atteint dans les pays où les traitements sont disponibles.	Traitement par antibiotique (pénicilline).
Candidose	Champignon microscopique, genre <i>Candida</i>	Inflammation, écoulements, rougeurs et douleurs touchant différentes parties du corps, en particulier les organes génitaux. La transmission du micro-organisme a lieu par contact.	Traitement par médicament antifongique.
Gale	Parasite microscopique, <i>Sarcoptes scabiei</i>	Intenses démangeaisons sous l'épiderme de la peau. Peut être transmise au cours de simples contacts et même par l'intermédiaire de linge contaminé.	Traitement consistant à enduire le corps d'un produit antiparasitaire et à laver tout ce qui est entré en contact avec le corps. Un second traitement est parfois nécessaire dix jours plus tard.



Communication

- Utilisez un langage neutre, sans jugement de valeur, dans vos échanges avec les participants. Une bonne communication est indispensable.
- Souvenez-vous que certains participants vivent une situation difficile et tentent de la gérer. Offrez-leur des options, tout en exprimant votre point de vue.
- Il est parfois profitable de partager votre expérience personnelle avec les participants. Libre à vous de le faire.

• Maladies infectieuses :

- Si vous soupçonnez qu'un jeune a des pratiques sexuelles à risque ou qu'il consomme de la drogue, faites-lui savoir que vous vous souciez de son bien-être et que vous êtes disponible s'il désire en discuter.
- Sensibilisez les participants à l'importance de passer des tests de dépistage de maladies infectieuses.
- En tant qu'instructeur, respectez les limites de vos connaissances. Dirigez les participants vers les ressources appropriées. Les intervenants sont davantage formés pour répondre aux questions liées aux maladies infectieuses.
- Lorsque vous sensibilisez les participants à l'utilisation du condom, rappelez-leur qu'il existe des infections dont les effets ne sont pas visibles.
- Informez les femmes qu'elles courent plus de risques que les hommes. Prévenez-les qu'elles peuvent transmettre le VIH à leur enfant pendant la grossesse.
- Informez les participants que les piercings, en cas de complication, peuvent devenir une source de transmission d'ITS.
- Il existe plusieurs façons de présenter le sujet de la protection contre les ITS. Vous pouvez établir une analogie entre des rapports sexuels protégés et la sécurité du partenaire pendant des exercices d'équilibre. Rappelez que la sécurité est primordiale.

• Drogues :

- Si vous constatez qu'un participant se trouve sous l'effet de la drogue pendant un atelier, demandez-lui d'accomplir quelque chose de simple qui ne mettra ni lui ni les autres en danger. Si son comportement menace sa sécurité ou celle du groupe, vous pouvez aussi lui demander de partir en l'assurant que vous agissez pour son propre bien. Dans tous les cas, votre décision devrait être basée sur l'état des participants et sur leur habileté à pouvoir participer sécuritairement aux ateliers.
- En matière de consommation de stéroïdes, mentionnez aux participants les effets secondaires, en particulier ceux qui affectent les organes génitaux.
- Vous pouvez renforcer le comportement d'un jeune qui n'a pas consommé avant un atelier en le récompensant.
- Ne diabolisez pas les drogues, restez objectif. Sensibilisez plutôt les participants sur les faits et les conséquences.



MODULE 5 | ACTIVITÉ 1

PYRAMIDES

OBJECTIF

Explorer des façons de favoriser ou de créer un climat sécuritaire dans les ateliers de cirque social.

Durée de l'activité
45 à 60 minutes

Matériel
Matelas, images de plusieurs types de pyramides humaines

Nombre de participants
20 à 25



EXPÉRIENCE

Le formateur divise le groupe en deux ou trois équipes. Chaque équipe reçoit l'image d'une pyramide humaine. À tour de rôle, chaque équipe donne des instructions pour faire exécuter la pyramide à une autre équipe sans lui montrer l'image. L'équipe qui exécute la pyramide doit garder le silence en tout temps.



OBSERVATION

- Comment s'est déroulée l'exécution de la pyramide ?
- Les instructions étaient-elles claires ?
- Qui a assumé le leadership dans la transmission des instructions ? Qui surtout a collaboré avec le(s) leader(s) ou suivi le(s) leader(s) ?
- La construction de la pyramide a-t-elle été réalisée selon les règles de sécurité ?
- Qu'est-ce qui a aidé ou qu'est-ce qui a nui à l'exécution de la pyramide ?



INTÉGRATION

- Quels sont les éléments de sécurité à prendre en considération pour réaliser des pyramides ? sur le plan physique ? sur le plan émotionnel ?
- Pourquoi cela a-t-il de l'importance ?
- Ces considérations s'appliquent-elles à toutes les activités de cirque ?



APPLICATION

Le formateur demande au groupe de nommer trois règles à suivre pour :

- assurer la sécurité physique du lieu avant le début de l'atelier ;
- assurer la sécurité physique pendant l'atelier ;
- créer un climat émotionnel sécuritaire ;
- jouer ou faire du cirque de façon sécuritaire à deux ;
- jouer ou faire du cirque de façon sécuritaire à plusieurs.



INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Il est utile que le formateur ait en sa possession des images proposant des pyramides réalisées avec un nombre varié de personnes et différents degrés de difficultés. De cette façon, il pourra adapter ses choix en fonction du groupe.

Cette activité se prête bien pour discuter de la sécurité émotionnelle, particulièrement des notions d'exclusion et de proximité physique. Certains participants ont tendance à prendre toute la place lorsqu'il est question de donner les instructions alors que d'autres s'effacent d'eux-mêmes ou sont exclus. Aussi, certains participants sont mal à l'aise avec les activités qui impliquent la proximité physique ou le toucher, peut-être en raison d'un traumatisme vécu par le passé. L'activité nécessite que l'on prenne quelques précautions pour ne pas brusquer ces personnes.

NOTES



MODULE 5 | ACTIVITÉ 2

SKETCHS

OBJECTIF

Explorer des façons de favoriser ou de créer un climat sécuritaire dans les ateliers de cirque social.

Durée de l'activité
60 minutes

Matériel
Cartons avec des thèmes

Nombre de participants
20 à 25



EXPÉRIENCE

Le formateur crée des équipes de 5 personnes. Chaque équipe tire au sort un thème autour duquel elle devra créer un court sketch de sécurité. Les équipes prennent environ 10 minutes pour se préparer et présentent ensuite à tour de rôle leur sketch à l'ensemble du groupe.

Exemples de thèmes :

- Acrobatie
- Clarté des consignes
- Comportements sécuritaires pendant la réalisation d'une technique de cirque
- Consommation de drogue ou d'alcool
- État des équipements ou des lieux
- Incompétence technique de l'instructeur ou de l'intervenant (dépasser ses limites)
- Harcèlement psychologique ou sexuel
- Parage (assistance manuelle/« spotting »)
- Exclusion



OBSERVATION

Après chaque présentation, le formateur demande au groupe :

- Quels comportements sécuritaires et non sécuritaires avez-vous observés ?
- Qu'avez-vous compris du sketch ? Quel en était le message ?

Le formateur questionne ensuite l'équipe qui a présenté le sketch :

- Votre intention a-t-elle été bien comprise par le groupe ? Sinon, expliquez en quoi elle ne l'a pas été.





INTÉGRATION

Lorsque toutes les équipes ont présenté leur sketch, le formateur relance la discussion en rappelant les situations présentées dans les sketches.

- Quelles conséquences physiques et émotionnelles les comportements non sécuritaires ont-ils entraînées ?
- Avez-vous déjà été témoin d'une situation semblable ?
- En quoi est-ce un problème lié à la sécurité ?
- Les sketches présentaient-ils une solution ? Quelles sont les autres solutions possibles ?
- Comment pourrait-on prévenir ce genre de situation ?

Le formateur amène ensuite le groupe à réfléchir à l'activité dans son ensemble :

- Sous quelles catégories pourrait-on regrouper les éléments importants à prendre en compte pour assurer la sécurité pendant un atelier de cirque ?

Le formateur complète les informations en présentant les cinq éléments importants à considérer pour assurer la sécurité pendant un atelier de cirque⁸ :

1. le type de participants ;
2. les équipements utilisés ;
3. l'état des lieux ;
4. l'encadrement ;
5. la sécurité émotionnelle.



APPLICATION

Il demande aux instructeurs de se répartir en sous-groupes :

- Quelles stratégies utilisez-vous ou mettez-vous en place pour vous assurer de la sécurité en relation avec ces cinq éléments ?
- Quel élément de sécurité aimeriez-vous renforcer dans votre pratique ?

VARIANTE

Plutôt que de déterminer lui-même les thèmes des sketches, le formateur peut demander la collaboration du groupe. Chacun inscrit sur un carton une préoccupation qui l'habite relativement à la sécurité physique ou émotionnelle dans les ateliers de cirque social. Cette préoccupation peut trouver sa source dans une expérience vécue ou être imaginée. Ensuite, chaque équipe tire au sort un carton.

⁸ Voir dans ce module le texte de référence intitulé *La sécurité dans le cadre du rôle de l'instructeur de cirque social*, p. 107.



INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Il n'est pas nécessaire de préciser si les sketches doivent inclure ou non une solution. Trop de consignes freinent la créativité. Certaines équipes proposeront une tournure dramatique aux événements, alors que d'autres régleront la situation non sécuritaire. L'important est d'explorer les pistes de solution et de prévention possibles pendant la discussion de groupe.

Pendant l'étape d'observation suivant chacun des sketches, le formateur doit contrôler les interventions pour que la discussion d'intégration ne se déroule pas à ce moment-là. Sinon, l'activité risque de prendre trop de temps et le rythme en sera affecté.

NOTES



MODULE 5 | MESSAGES-CLÉS

La sécurité physique et émotionnelle des participants est prioritaire.

La sécurité doit être une préoccupation permanente, partagée par tous.

La prévention et l'éducation sont des moyens essentiels afin d'assurer des pratiques sécuritaires.

La sécurité prend des formes différentes en fonction du milieu. Il est donc essentiel de réévaluer fréquemment ses pratiques.

Lorsqu'il est question de sécurité, il est important d'avoir conscience de ses limites professionnelles.





Cette année, le thème du spectacle était « Les géants ». Il y a eu une parade à Baie-Saint-Paul, à laquelle tous les sites de Cirque du Monde ont participé. Ici à Manawan, on a fait des costumes traditionnels autochtones pour les géants. On a marié le thème avec notre tradition autochtone. Les parents se sont impliqués avec les enfants. C'était vraiment beau à voir. Le fait d'intégrer des éléments traditionnels était une source de motivation pour les jeunes, parce que c'est leur identité. Ils peuvent aussi bien écouter du hip hop que du Samian et de la musique traditionnelle.

Alice Echaquan, technicienne en éducation spécialisée,
Cirque du Monde, Manawan



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. saisir le rôle et l'importance de la créativité dans le cirque social, et ce, à la fois pour les participants que pour l'instructeur et l'intervenant;
2. mettre en pratique les étapes du processus créatif dans un contexte de cirque social;
3. comprendre les bénéfices et les enjeux liés au spectacle dans le cadre d'une session de cirque social.

CONTENU DU MODULE

TEXTES DE RÉFÉRENCE

- La créativité appliquée au cirque social
- La place du spectacle dans le cirque social

ACTIVITÉS

- Inventer un objet
- Exercice de création



MODULE 6 | INTRODUCTION

Le cirque social mise sur la créativité. Il s'agit d'abord de la créativité artistique, liée au spectacle qui est préparé et présenté par le groupe, mais aussi de la créativité pédagogique, nécessaire à l'instructeur et à l'intervenant pour stimuler les participants et les intégrer au groupe. Enfin, la créativité constitue un formidable agent de transformation et de développement pour les participants.

Le spectacle est l'aboutissement de semaines ou de mois d'entraînement et de préparation, mais il ne doit pas être vu comme un but en soi. Ce n'est pas la performance technique qui constitue l'objectif prioritaire de cet événement, mais plutôt la valorisation du processus de transformation sociale, ainsi que la satisfaction d'avoir mené un projet collectif à son terme et de le présenter à la communauté.

Pour l'instructeur et l'intervenant, la préparation du spectacle représente un défi créatif, car ils doivent constamment se rappeler l'objectif premier du cirque social, qui est de permettre à tous les participants de trouver leur place dans le groupe, quels que soient leurs talents et leurs capacités à affronter le stress d'une représentation publique. Il s'agit donc pour l'instructeur de ne pas substituer les exigences de la direction artistique à son rôle de pédagogue.

La créativité pédagogique de l'instructeur et de l'intervenant doit aussi se manifester dans la recherche de moyens destinés à favoriser l'expression de chaque participant et à intégrer chacun d'eux en utilisant leur marginalité pour les faire avancer. Pour un grand nombre de participants, le recours à la créativité leur permet de surmonter leur souffrance et de remplacer le monde qui les tourmente par celui qu'ils inventent eux-mêmes. Ainsi, par le processus créatif, les participants peuvent passer du statut de victime à celui de protagoniste. Ils deviennent des artistes, des acteurs de leur propre vie.



MODULE 6 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

LA CRÉATIVITÉ APPLIQUÉE AU CIRQUE SOCIAL¹

par Michel Lafortune

« [...] La créativité n'est pas un loisir. Elle doit inventer un nouveau monde pour changer celui qui fait souffrir. La culture créative est un liant social qui donne espoir face aux épreuves de l'existence, alors que la culture passive est une distraction qui fait passer le temps mais ne résout rien²... »

Nous présentons dans ce texte quelques éléments fondamentaux du processus de créativité, décrits notamment par André Paré, Bernard Démory et François Tougas³. La créativité est envisagée ici sous l'angle de la conception et de la mise en œuvre d'idées ou de projets, et comme un outil pour la gestion des groupes. Par la suite, nous aborderons le processus de la créativité appliqué à la tenue d'ateliers de cirque avec les participants.

L'APTITUDE À CRÉER EST PRÉSENTE CHEZ TOUS LES ÊTRES HUMAINS

« Écrire une histoire de la créativité, ce serait, en fait, brosser une vaste fresque de l'histoire de l'humanité [...]. Ce serait aussi écrire une histoire de l'Art [...]. Ce serait encore écrire une histoire de la pensée [...]. Ce serait emprunter les chemins détournés de l'alchimie des choses et l'alchimie du verbe [...]. Ce serait enfin, une tâche insensée, répertorier tous les instants où, depuis le début de l'humanité, l'homme a mis des idées en mouvement pour en tirer des créations⁴. »

« La créativité correspond à une façon d'apprendre, de créer de la connaissance. Toute théorie de la créativité est nécessairement une théorie de la connaissance⁵. »

Chaque être humain, quel que soit son domaine d'activité, possède en lui un potentiel créatif, mais ce potentiel intérieur doit être exploité et exercé. Selon les expériences de vie de chaque individu, le potentiel créatif peut être valorisé ou refoulé. « Être créateur, c'est avant tout une façon d'être au monde⁶. » Le travail créatif profite autant aux autres qu'à celui qui crée, car celui-ci transmet aux autres une partie de lui-même, ce qui constitue pour lui une source perpétuelle d'enseignement.

LA CRÉATIVITÉ : UN PROCESSUS

Le processus créatif comporte généralement quatre phases :

1. Préparation

Cette première étape consiste à accumuler des sensations, des idées, des sentiments, des pensées, sans chercher à les organiser. C'est une période d'exploration pendant laquelle un désir de changement se fait ressentir.

¹ Michel LAFORTUNE, *La créativité appliquée au cirque social*, document interne, Montréal, Cirque du Soleil, rédigé en 2008 et révisé en 2010.

² Boris CYRULNIK, *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob, 2001, p. 242.

³ André PARÉ, *Créativité et pédagogie ouverte*, volume 2 : créativité et apprentissage, Laval, Les Éditions NHP, 1977, p. 89-91.

⁴ Bernard DÉMORY avec la participation de Lucie JULIEN et Michelle SAUNIER, *La créativité en pratique et en action*, Paris, les Éditions Agences D'Arc, 1984, p. 113, tel que cité dans Jean-Luc SUDRES et Raymond FOURASTÉ, *L'adolescent créatif : formes, expressions, thérapies*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1994, p. 21.

⁵ PARÉ, *op. cit.*, p. 83.

⁶ PARÉ, p. 81; DÉMORY, *op. cit.*, p. 51; François TOUGAS, *Créativité appliquée à la formation*, recueil de textes pour le cours CRE 2810, Montréal, Université de Montréal, Faculté de l'Éducation permanente, 1997, p. 4

2. Incubation

Le matériel cognitif rassemblé s'organise peu à peu de manière subconsciente. De nouvelles idées émergent et sont expérimentées, sans toutefois aboutir à une représentation satisfaisante.

3. Illumination

L'illumination consiste en la découverte d'une idée ou d'une solution. Les idées jaillissent, s'unissent, s'organisent, pour former les morceaux d'une œuvre.

4. Vérification

Enfin, l'idée ou la solution est mise en application. La pertinence et la qualité de l'œuvre créée sont vérifiées par la rétroaction des autres, du public.

À CONSIDÉRER...

Faire preuve d'ouverture !

Certains participants sont très créatifs : leur imagination est fertile, les idées abondent et presque toutes méritent d'être poursuivies. D'autres participants peinent à sortir des chemins conventionnels : ils ont peur du ridicule, doutent de leurs idées ou encore ont rarement eu l'opportunité de faire appel à la créativité qui sommeille en eux. Pour l'instructeur et l'intervenant, il n'est pas toujours évident d'extraire suffisamment de consistance des idées générées, de demeurer ouverts à toutes les suggestions et d'arriver à un consensus avec le groupe quant aux idées à développer ; cependant, ils peuvent toujours souligner les efforts. Pour favoriser le développement de la créativité, il faut renforcer les bons coups de chacun, selon son niveau, tout en s'attaquant aux obstacles qui le freinent.

LA CRÉATIVITÉ : UNE PÉDAGOGIE

La créativité se définit également comme une pédagogie qui vise à développer chez l'être humain la capacité d'associer des éléments appartenant à des domaines variés, sans relations entre eux, et de faire appel aux propriétés sensorielles, affectives et cognitives pour faire surgir de nouvelles idées et solutions⁷.

« En ce sens, la créativité est d'abord une pédagogie de l'invention visant à amener les individus, grâce à des techniques appropriées, à utiliser toutes les possibilités de création qu'ils recèlent en eux. Et, par là même, à conquérir une nouvelle dimension⁸. »

LA CRÉATIVITÉ, UN ACTE DE FORMATION

Le groupe est un lieu privilégié pour stimuler le processus créateur. La prise de conscience du groupe ainsi que la définition des buts et des moyens pour atteindre ses objectifs constituent des préalables à l'introduction de la créativité de groupe. Selon

⁷ PARÉ, *op. cit.*, p. 51.

⁸ DÉMORY, *op. cit.*, p. 44.



Tougas⁹, la créativité permet la conception de nouvelles activités, de nouvelles idées ou de solutions, et elle permet d'instaurer un changement au sein du groupe ou de transformer le style d'intervention. La créativité peut agir à tous les niveaux de participation d'un groupe (contenu, procédure, atmosphère au sein du groupe)¹⁰ et favoriser un fonctionnement optimal des ressources de chacun.

Les auteurs déterminent un certain nombre de questions s'appliquant à l'intervention au sein d'un groupe, relativement aux actions du formateur, aux participants ou à la transmission des connaissances. Ces questions ont pour objectifs de développer des stratégies et de stimuler le processus créatif dans un contexte de formation. Elles peuvent très bien s'appliquer à un atelier de cirque social.

Questions relatives aux actions de l'instructeur et de l'intervenant de cirque social :

- Comment trouver du plaisir à exécuter une tâche ardue ?
- Comment communiquer autrement l'expérience ?
- Comment améliorer ma présence ?
- Comment agir de manière créatrice face aux conflits ?
- Comment aborder les rencontres ?

Questions relatives aux participants et au climat socioaffectif du groupe :

- Comment éveiller autrement les participants ?
- Comment sécuriser autrement les participants ?
- Comment mieux inspirer les participants ?
- Comment transformer les idées des participants ?

Questions relatives à la transmission des connaissances :

- Comment présenter différemment les activités pour qu'elles soient mieux reçues ?
- Comment aborder un nouveau contenu ?
- Comment concevoir de nouvelles activités, de nouveaux outils, de nouvelles thématiques ?
- Comment transformer un acquis technique en une expérience artistique ?
- Comment favoriser l'expression artistique chez les participants ?

LA CRÉATIVITÉ : UNE PERSPECTIVE DE CHANGEMENT

« La créativité n'a aucun sens en dehors d'une perspective de changement. Produire des objets originaux, trouver des solutions inédites à des problèmes connus ou chercher des idées pour résoudre des problèmes nouveaux, avoir une recherche esthétique ou artistique constamment en renouvellement ou pratiquer au quotidien l'art de faire les choses autrement et de manière unique, tout cela conduit à la transformation de l'environnement intérieur et extérieur de chacun et de chacune¹¹. »

La créativité peut constituer un puissant facteur de changement. Elle permet de supprimer des barrières, d'explorer de nouveaux horizons, d'associer et d'adapter des éléments à priori indépendants, de découvrir de nouvelles relations, de transformer une norme, un acquis, de déconstruire, de considérer de nouvelles perspectives, etc. En somme, la créativité permet de produire de nouvelles idées, de transformer les éléments déjà existants, d'ouvrir de nouvelles pistes d'exploration et de contribuer au développement et à l'épanouissement de l'individu.

⁹ TOUGAS, *op. cit.*, p. 7-8.

¹⁰ TOUGAS, *op. cit.*, p. 7.

¹¹ TOUGAS, *op. cit.*, p. 5.



QUELQUES OBSTACLES AU PROCESSUS CRÉATIF¹²

Différents obstacles peuvent freiner la créativité, certains étant internes à la personne alors que d'autres sont causés par des agents externes.

Parmi les obstacles internes, soulignons tout d'abord l'absence de motivation à s'engager dans un processus créatif, qui fait appel à l'intérêt ou à la volonté de la personne. L'esprit critique qui installe des standards de performance trop élevés, le refus du rêve ou encore la difficulté d'abstraction sont aussi susceptibles de limiter la créativité.

La peur de se tromper, de vivre un échec ou encore d'être ridiculisé sont des obstacles qu'une personne s'inflige à elle-même et qui l'empêchent de s'aventurer dans des sentiers inconnus. De même, la crainte de la nouveauté et la résistance au changement entraînent un refus de remettre en cause les fondements de ses actions, idées, doctrines ou valeurs et donc d'explorer les voies alternatives.

Les blocages peuvent aussi parvenir de sources externes, que ce soit de la part d'une autre personne, d'un groupe ou du contexte. Citons à titre d'exemples les pressions extérieures causées par l'autoritarisme, les régimes de terreur, la critique négative, le jugement de valeur, l'excès de planification et la bureaucratie.

L'éducation, comme modèle de transmission classique des connaissances qui ne favorise pas le développement de l'esprit critique, peut aussi étouffer la créativité. Il peut limiter la capacité d'explorer et de faire des liens entre des éléments qui de prime abord ne semblent pas aller ensemble. Les apprenants sont donc susceptibles de s'installer dans le confort de leurs connaissances et expériences antérieures et d'éviter ainsi les situations de changement et d'innovation.

LA CRÉATIVITÉ APPLIQUÉE AUX ATELIERS DE CIRQUE SOCIAL

L'instructeur et l'intervenant qui travaillent dans le cadre des ateliers de cirque social sont amenés à stimuler de multiples façons le processus créateur, que ce soit pour susciter un climat créatif au sein du groupe, pour trouver de nouvelles idées d'activités ou pour favoriser l'expression artistique des participants. Leur rôle consiste avant tout à adapter le processus de créativité au milieu d'intervention et à favoriser une approche créative de l'apprentissage technique (ajout de variantes, humour, expression corporelle, etc.).

Que ce soit dans un contexte de création d'atelier, de spectacle, de matériel, de banques de jeux, etc., l'instructeur doit souvent privilégier une approche minimaliste en tenant compte des ressources du milieu et, le plus possible, détachée des contraintes matérielle et humaine, dans la perspective d'assurer l'autonomie du projet. La fabrication du matériel peut ainsi impliquer la transformation ou le recyclage des matériaux dans des circonstances de manque chronique de ressources financières.

QUELQUES PROPOSITIONS DE MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

1. Exercice technique de mise en mouvement d'idées

- Remue-méninges

¹² Définis par DÉMORY, *op. cit.*, p. 138-159.



2. Exercices de créativité artistique

- Exercices d'improvisation.
- Exercices d'expression dramatique.
- Travail sur les dimensions poétiques, symboliques et esthétiques liées au développement artistique et à la mise en place d'un spectacle.

3. Exercices de créativité appliquée en atelier

- Construction de matériel de cirque.
- Création d'exercices d'atelier et de circuit d'exercices.
- Exposé par des instructeurs de cirque qui ont travaillé avec des personnes dans des contextes marqués par la pauvreté de moyens.
- Élaboration d'un document rassemblant des jeux et des exercices pour stimuler la créativité chez les participants et d'une banque pour la fabrication de matériel. Les instructeurs pourront par la suite intégrer ces banques à leur atelier.



MODULE 6 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 2

LA PLACE DU SPECTACLE DANS LE CIRQUE SOCIAL¹³

Normande Hébert et Michel Lafortune

Lors de la rencontre du Réseau international de formation en cirque social (RIFCS) en 2002, il s'est dégagé un consensus général à propos de la place que devrait prendre le spectacle dans le processus pédagogique du cirque social.

Tous les participants ont reconnu l'importance du spectacle, car il est une partie intégrante du processus d'apprentissage :

- il constitue une occasion de célébrer la fin de l'année, de souligner l'atteinte d'un objectif commun ;
- il constitue une occasion d'interagir avec la communauté ;
- il valorise les participants et ce qu'ils ont appris.

Selon l'évolution du groupe, le spectacle peut prendre la forme d'une présentation, d'une démonstration, d'une participation ou d'une animation au cours d'un événement public, d'un défilé, d'un festival populaire ou d'une journée portes ouvertes.

Les participants du RIFCS ont cependant noté que la performance technique ne doit pas l'emporter sur l'objectif premier du cirque social, qui est de permettre à tous les participants de trouver leur place dans le groupe et de vivre une expérience positive. Il revient donc à l'instructeur [et à l'intervenant] de faire preuve de créativité et de savoir-faire pour éviter d'exclure les participants moins talentueux ou incapables de faire face au stress du spectacle.

« Le spectacle, pour nous, figure sous la rubrique plaisir. Quand les jeunes se maquillent ou se costument, ils apprennent. Le spectacle fait partie de leur apprentissage, il les réunit. C'est le point culminant, l'aboutissement d'un processus. Ça permet de montrer aux gens ce qu'ils ont appris. Si vous demandez aux jeunes ce qui les amuse le plus, ils répondront que c'est de faire un spectacle. »

- représentants de la Fédération des organismes pour l'assistance sociale et éducationnelle (FASE), Brésil, rencontre du RIFCS, 2002

Pour des participants qui ont vécu la marginalisation et qui n'ont pas toujours reçu la reconnaissance de la société, le fait de se trouver au centre de la scène, les lumières tournées vers eux, devient non seulement une joie mais aussi une source de fierté et de valorisation.

Le spectacle et sa préparation donnent l'occasion aux participants de comprendre l'importance de la discipline et du travail collectif. Même s'ils exécutent un numéro en solo, ils réalisent que leur performance dépend du travail de beaucoup d'autres personnes. Autrement dit, le spectacle de fin de session sert à contextualiser les apprentissages. C'est le spectacle qui permet aux numéros qui ont été pratiqués de façon morcelée de prendre tout leur sens en les intégrant dans un même projet global.

Il est très important de tenir un événement public. C'est une occasion de célébrer la fin de la session, de concrétiser l'atteinte d'un objectif commun. C'est aussi un moment privilégié pour établir un lien avec la communauté, les parents et les pairs, afin que ceux-ci prennent conscience du potentiel des participants et changent leurs percep-

¹³ Adapté des Actes de la première rencontre internationale portant sur la formation de l'instructeur de cirque social à Montréal du 25 au 27 juin 2002, document interne, Montréal, Réseau international de formation en cirque social, 2002, p. 83-85.



tions à leur égard. Il est possible de montrer de plusieurs façons ce que les participants ont appris. L'important est de bien cerner les capacités du groupe afin de décider du genre d'événement public à réaliser.

Le spectacle est essentiel aux projets de cirque social. Cependant, il ne s'agit pas de valoriser une performance technique de haut niveau, mais de présenter l'aboutissement d'un processus où le plaisir devrait dominer. Avant tout, le spectacle doit donner l'occasion d'être en relation avec la communauté.

« On travaille avec des jeunes en difficulté, donc des jeunes qui sont rejetés, qui sont mal vus, qui sont considérés comme des bons à rien. Ils se présentent devant un public où leurs parents sont parfois présents; j'ai vu à l'occasion des mères qui se cachent à l'arrière quand le spectacle commence, parce qu'elles ont peur que ça soit encore un mauvais coup que leur jeune fera devant le public. Quand elles voient que c'est un bon coup, elles avancent dans les premières rangées et disent : *C'est mon fils!* »

- représentante de Jeunesse du Monde, Canada, rencontre du RIFCS, 2002.

« Un jour, j'ai vu à Douala les jeunes de *Cirque du Monde* présenter un spectacle dans l'école la plus huppée de la ville parce que c'était la seule qui pouvait leur offrir un petit cachet pour leur présentation. Les jeunes de cette école réputée, qui offre une belle éducation à la française, ont invité ces jeunes de la rue à donner un spectacle et ils les ont ensuite applaudis. Ce sont des résultats de *Cirque du Monde* : une relation venait de se rétablir. »

- représentante de Jeunesse du Monde, Canada, rencontre du RIFCS, 2002.

L'un des objectifs des instructeurs de cirque est de former les participants à présenter ce qu'ils ont appris à l'aide d'un spectacle. Pour leur part, les intervenants sociaux doivent être outillés pour pouvoir évaluer la démarche de mise en place du spectacle, en fonction non pas seulement des performances artistiques, mais aussi de certains résultats sociaux, collectifs et communautaires. Par exemple, le participant a pu démontrer de la ponctualité, de l'assiduité, du respect envers ses pairs et envers le matériel; il a acquis une plus grande confiance et une meilleure estime de lui-même; il y a eu un rapprochement entre lui et sa famille.

Un autre élément novateur dans l'approche du cirque social tient au fait que les participants, indépendamment de leurs capacités ou de leur talent, ont tous leur place dans le spectacle. Il peut être difficile pour certains instructeurs d'inclure des participants moins talentueux que d'autres. Cependant, ce processus de valorisation est essentiel, indépendamment de toute performance. En effet, il ne s'agit pas d'un spectacle performance, mais d'un spectacle qui favorise l'intégration communautaire et celle de l'individu dans toutes ses différences. En ce sens, il fonctionne comme un rite d'initiation, concluant un processus évolutif : les participants doivent franchir cette étape ensemble, vivre la même expérience au même moment. Cette expérience de vie soude les liens entre les membres du groupe et permet à chacun de sentir qu'il fait partie intégrante du succès obtenu par le groupe. Le spectacle constitue donc un point d'ancrage dans le temps, à partir duquel les participants pourront bâtir leur vie.

« Pour nous, le spectacle est une source de stimulation constante parce qu'il offre la possibilité aux jeunes de se faire applaudir par les autres, par leurs parents qui, à l'occasion, les battaient, mais qui, à ce moment-là, les applaudissent plutôt que de les maltraiter. »

- représentant de El Circo del Mundo, Chili, rencontre du RIFCS, 2002.



Le tandem d'animation a pour rôle de créer une ambiance au sein de laquelle le participant peut se permettre de prendre des risques parce qu'il s'y sent en sécurité. Dans cet espace, le participant n'aura pas peur d'être jugé et il aura plutôt envie de faire quelque chose de nouveau, simplement parce qu'il se sentira en confiance. C'est dans cet esprit qu'on amène les participants sur scène.

« Il faut démystifier le spectacle, le rendre abordable, facile et heureux. Et ça se fait tous les jours. Il faut apprivoiser le jeu, la crainte du public, la crainte de l'erreur ; on peut faire un exercice et on en profite, on arrête, on regarde une des personnes qui est en train de faire l'exercice. Ce sont les premières phases d'une future représentation qui aura lieu à la fin de l'année. Si on attend la dernière semaine pour dire : " Là, on ramasse tout ce qu'on a fait et on fait un spectacle ", on va se cogner le nez. »

- représentant du *Cirque du Soleil*, Canada, rencontre du RIFCS, 2002.

Il est important de garder en tête que l'instructeur, dans le processus de création du spectacle, peut perdre de vue son intention première d'inclure tous les participants. Il peut être facile pour lui de basculer vers un rôle de directeur artistique, responsable de la qualité du spectacle, qui associera par conséquent sa qualité personnelle d'artiste à la qualité du spectacle. Pour éviter ce glissement, l'instructeur doit se rappeler constamment qu'il agit avant tout pour les participants et pas pour le développement de sa carrière.

Malgré tout, pour certains instructeurs, chaque session doit produire un résultat artistique et celui-ci ne doit pas être relégué au second plan derrière les objectifs sociaux. L'instructeur doit être capable d'évaluer, puis de développer les capacités artistiques et créatrices des participants. De leur côté, les participants obtiennent des bénéfices à être reconnus et applaudis pour leurs réalisations artistiques, indépendamment du degré d'accomplissement.

Enfin, même si certains participants visent une carrière dans les arts du cirque, c'est leur évolution qui compte plutôt que le résultat au moment du spectacle. Pour les participants qui veulent devenir des professionnels, il sera toujours possible de les diriger vers des écoles préparatoires ou nationales, qui permettent de pousser plus loin le développement des habiletés techniques et artistiques requises.



MODULE 6 | ACTIVITÉ 1

INVENTER UN OBJET

OBJECTIF

Reconnaître la dynamique qui s'établit dans un groupe pendant le processus créatif.

Durée de l'activité
30 à 45 minutes

Matériel
Pour la deuxième variante :
objets divers

Nombre de participants
20 à 25



EXPÉRIENCE

Le formateur divise le groupe en équipes de quatre personnes; chaque équipe doit reproduire un objet (par ex., une bicyclette, un bateau à voile, un oiseau, un wagon de métro, une télévision, etc.), les quatre personnes utilisant leur corps pour ce faire, et le présenter en mouvement à l'ensemble du groupe.



OBSERVATION

À la suite de chaque présentation, le formateur demande aux spectateurs :

- Quel objet vous a été présenté ?

Le formateur vérifie la nature de l'objet présenté auprès de l'équipe qui a fait la présentation. Il en interroge ensuite les membres à propos du processus de création :

- Décrivez le processus de création que vous avez suivi.
- Pendant le processus de création, quel était le mode de prise de décision? (Par ex., consensus, démocratie, autocratie, etc.)
- Quelle dynamique a surgi dans le groupe? (Par ex., comportements d'inclusion ou d'exclusion, actifs ou passifs, consultatifs ou directifs, etc.)



INTÉGRATION

- Qu'est-ce qui a contribué ou qu'est-ce qui a nui à la construction de l'objet ?
- Qu'est-ce qui a contribué ou qu'est-ce qui a nui à la compréhension du public de ce qu'était l'objet ?
- Qu'est-ce qui a influencé vos idées? vos décisions ?
- Est-ce que toutes les idées sont bonnes ?
- En quoi cette activité est-elle similaire au travail que doivent accomplir les instructeurs et intervenants dans le cadre des ateliers de cirque social ?





APPLICATION

- Quelles sont les différentes méthodes de création collective que vous pourriez utiliser avec les participants dans les ateliers de cirque social? pour la préparation du spectacle?
- Comment peut-on s'assurer que chaque participant a sa place dans un processus de création?

VARIANTES

1. Au lieu de reproduire un objet réaliste, le formateur demande aux équipes de créer un monstre. S'ajoute alors la dimension imaginaire. Sous cette forme, l'activité se prête particulièrement bien au travail avec les enfants.
2. Le formateur remet un objet à chaque équipe (le même objet ou des objets différents). Chaque équipe fait un remue-méninges pour trouver toutes sortes d'utilisations à cet objet, choisit l'idée la plus intéressante et prépare une présentation pour vendre l'objet aux autres groupes.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Il est important que cette activité stimule la créativité de chacun. Pour cela, le formateur doit constituer les groupes avec soin et s'assurer que les plus silencieux ne se feront pas tout simplement imposer les idées des participants dominants. Il peut aussi sensibiliser le groupe à la nécessité de ne pas juger les idées des autres. Le processus créatif visé n'est pas une compétition pour savoir qui trouvera la meilleure idée ou guidera le groupe vers le meilleur résultat, c'est un processus de recherche collectif. Il faut donc s'assurer d'un apport créatif équitable de la part de chacun.

Il arrive que certaines équipes s'acquittent rapidement de leur tâche. Pour amener ces équipes hors des sentiers battus, le formateur peut les encourager à complexifier leur création. Les questions ouvertes sont à privilégier :

- Qu'est-ce qui pourrait arriver de plus?
- Qu'est-ce que vous pourriez ajouter?

NOTES



MODULE 6 | ACTIVITÉ 2

EXERCICE DE CRÉATION

OBJECTIF

Connaître les étapes du processus créatif.



EXPÉRIENCE

Au cours de la première journée, le formateur divise le groupe en trois ou quatre équipes et explique l'activité : chaque équipe devra préparer une création pendant quatre séances puis la présenter aux autres équipes. Les présentations pourront prendre n'importe quelle forme et ne seront pas évaluées.

Chaque jour, le formateur pose quelques questions et les équipes doivent prendre position par rapport à celles-ci. La manière de réaliser la création découle d'une décision commune.

JOUR 1 :

Le formateur pose les trois premières questions d'un coup :

- D'où venez-vous? (lieu commun)
- Quelle est votre façon de communiquer? (code visuel, langage ou autre)
- Comment vous déplacez-vous?

Lorsque les équipes ont fait leurs choix, le formateur ajoute la question suivante :

- Quel est l'élément qui vous représente?

JOUR 2 :

- Que voulez-vous?

La question est vague, mais il faut spécifier qu'on ne fait pas référence ici à ce qu'ils veulent faire ou produire.

JOUR 3 :

- Quelle(s) technique(s) de cirque voulez-vous utiliser?

Il s'agit d'une mise en commun des techniques que chacun maîtrise, puis d'une décision sur laquelle ou lesquelles de ces techniques on utilisera pour la création. Une fois la décision prise, chaque équipe dispose d'un temps de pratique. Le formateur explique que les équipes doivent intégrer et respecter les décisions qu'ils ont prises plus tôt dans le processus. Par exemple, si une équipe a décidé qu'elle se déplacerait à reculons et qu'elle utiliserait la jonglerie, elle doit jongler à reculons.

Durée de l'activité

30 minutes par jour durant
4 jours et 60 minutes le 5^e jour

Matériel

Les participants doivent faire
preuve de créativité et utiliser
les ressources disponibles
de façon optimale

Nombre de participants

20 à 25



JOUR 4 :

- Comment allez-vous faire votre entrée et votre sortie de scène ?

Le formateur accorde ensuite quelques minutes pour une pratique générale.

JOUR 5 :

Présentation des créations et discussion.



OBSERVATION

À la suite de chaque présentation, le formateur demande aux spectateurs :

- D'où viennent-ils ?
- Comment communiquent-ils ?
- Comment se déplacent-ils ?
- Quel élément les représente ?
- Que veulent-ils ?
- Quelle(s) technique(s) de cirque ont-ils utilisée(s) ?

Le formateur vérifie les réponses aux questions auprès de l'équipe qui a fait la présentation. Il en interroge ensuite les membres à propos du processus de création :

- Quelles sont vos observations au sujet :
 - du travail d'équipe ?
 - du processus de création ?
 - de la participation de chacun ?
 - de l'utilisation créative des ressources ?
 - de la communication ?
- Comment vous êtes-vous sentis durant la démarche de création ? pendant la présentation devant le groupe ? après la présentation ? Êtes-vous satisfaits du résultat ?
- Comment avez-vous choisi les techniques de cirque utilisées ?



INTÉGRATION

- La créativité est-elle accessible à tous ?
- Comment le processus et le résultat auraient-ils pu être mieux ou différents ?

Le formateur présente les quatre étapes du processus créatif (préparation, incubation, illumination, vérification)¹⁴. Pour chaque étape, il demande aux instructeurs et aux intervenants d'y associer les composantes de l'activité qu'ils viennent d'effectuer.

- Les quatre étapes ont-elles été vécues dans chaque sous-groupe ? De quelle façon ?
- Quels liens peut-on établir entre cette expérience et ce que les participants vivent pendant les ateliers de cirque social ?

¹⁴ Voir dans ce module le texte de référence intitulé *La créativité appliquée au cirque social*, p. 127.





APPLICATION

- Y a-t-il des choses que vous changeriez dans votre approche de la création avec les participants?
- Quelles sont les techniques de création que vous avez utilisées ou apprises? Comment pourriez-vous les utiliser avec les participants?

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Plutôt que de mentionner la première journée qu'il s'agit d'un exercice de création dont l'objectif final est une présentation devant le groupe, il est possible de laisser la surprise pour la fin. Annoncer dès le début la présentation fait parfois en sorte que les gens se concentrent davantage sur le résultat que sur le processus. Il est vrai que de ne pas savoir où l'on s'en va cause un inconfort, mais c'est aussi une occasion de sortir de sa zone de confort et de prendre des chemins inhabituels pour stimuler sa créativité. Par ailleurs, l'avantage d'annoncer dès le début qu'il y aura une présentation permet de viser cet objectif en tenant compte de la contrainte du temps. Cette contrainte est un défi souvent présent dans les ateliers de cirque social, notamment pendant la préparation du spectacle.

NOTES



MODULE 6 | MESSAGES-CLÉS

La créativité permet d'inventer un nouveau monde et d'explorer de nouveaux horizons.

Favoriser l'expression de soi sous toutes ses formes permet d'établir un climat créatif.

L'instructeur et l'intervenant utilisent leur créativité dans leurs animations afin de favoriser l'interaction entre les participants.

Le spectacle n'est pas un but en soi, c'est un rite de passage qui permet de relever un défi, de performer, voire de se surpasser.





En Mongolie, je travaillais avec un traducteur. Au début, je parlais comme j'ai l'habitude de parler en Amérique du Nord, mais j'ai réalisé que le traducteur avait beaucoup de peine à traduire. À un moment donné, on s'est assis ensemble et il m'a dit : « Il faut que tu fasses des phrases vraiment courtes et que tu ailles à l'essentiel. » Et il m'a expliqué que la langue mongole a une syntaxe très différente de l'anglais. Si je me souviens bien, la phrase commence par le verbe, puis vient le sujet et ensuite le complément. J'ai donc dû m'adapter en disant l'essentiel de manière très courte et en parlant le moins possible. De cette expérience, j'ai tiré une grande leçon : quand je suis rentré pour travailler au Canada, j'ai continué d'appliquer cette façon de communiquer avec les jeunes, même en français.

Emmanuel Bochud, formateur en cirque social,
Cirque du Soleil, Montréal



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. connaître les différentes composantes de la communication (verbale, paraverbale et non verbale);
2. connaître des techniques de communication permettant d'assurer une transmission efficace de l'information;
3. comprendre les notions permettant de donner de la rétroaction constructive;
4. mettre en pratique leurs habiletés de communicateurs sur le plan de l'expression et plus particulièrement de l'écoute.

CONTENU DU MODULE

TEXTES DE RÉFÉRENCE

- Les habiletés de communication d'un bon pédagogue
- Les éléments de la communication non verbale

ACTIVITÉS

- Dessin dos à dos
- Ficelles et bouteille

MODULE 7 | INTRODUCTION

La maîtrise de la communication constitue l'une des compétences les plus importantes de l'instructeur et de l'intervenant. Leur capacité à transmettre des consignes claires leur permet notamment de capter et de maintenir l'attention des participants, d'éviter des problèmes de discipline, d'assurer le bon déroulement des ateliers et de diminuer les risques d'accidents. L'instructeur et l'intervenant doivent aussi être capables de moduler leur façon de communiquer en fonction des personnes qui les écoutent : leur niveau de langue et la complexité de leurs messages seront différents selon qu'ils s'adresseront à un responsable de l'organisme partenaire ou à un groupe de participants.

Lorsqu'ils s'expriment, l'instructeur et l'intervenant disposent de plusieurs modes de communication pour transmettre leurs messages. Il s'agit principalement de la communication verbale (les mots), de la communication paraverbale (la voix) et de la communication non verbale (le corps). La combinaison de ces trois canaux de transmission, souvent employés simultanément, donne d'innombrables variations possibles, ce qui permet de s'adapter à tous les types de personnes. L'instructeur et l'intervenant doivent être attentifs, en particulier, à établir un contact visuel avec leurs interlocuteurs, à appuyer leurs paroles par des gestes, à faire des pauses, à utiliser toutes leurs possibilités vocales et à occuper physiquement l'espace commun tout en respectant l'espace personnel de chacun.

Afin de créer un environnement favorable à la communication, l'instructeur et l'intervenant doivent déterminer des espaces formels et informels et choisir les moments les plus propices pour communiquer. Ils doivent aussi faire preuve du sens de l'écoute, car savoir écouter est aussi important que de savoir parler. Le regard, l'attention, la posture, le respect font partie des attitudes propres à une bonne écoute.

La technique de la rétroaction, ou feedback, peut être utile pour faire connaître à la personne qui s'exprime les perceptions de ses interlocuteurs. Elle doit être employée avec beaucoup de tact, dans une atmosphère de confiance et d'appréciation mutuelles. Les instructeurs et les intervenants doivent apprendre à donner et à recevoir de la rétroaction, car il s'agit d'un outil de communication stratégique dans l'apprentissage, qui s'avère également très efficace pour aider l'autre à s'améliorer et à se bâtir une confiance personnelle.



MODULE 7 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

LES HABILITÉS DE COMMUNICATION D'UN BON PÉDAGOGUE

par Normande Hébert

La communication constitue l'une des compétences essentielles de l'instructeur et de l'intervenant. En donnant des consignes brèves et claires, l'instructeur ou l'intervenant :

- maintient l'attention du groupe;
- évite des problèmes de discipline;
- assure un meilleur fonctionnement du groupe;
- diminue les risques d'accidents et de blessures.

LES MODES DE COMMUNICATION

Lorsque l'instructeur et l'intervenant communiquent avec un individu ou avec un groupe, ils agissent comme émetteurs ou récepteurs, ou comme les deux à la fois. En tant qu'émetteurs dans une situation de face à face, ils disposent essentiellement de trois moyens pour « coder » le message qu'ils désirent transmettre. Ces trois modes de communication ne sont pas toujours employés consciemment.

1. L'expression verbale : les mots

Les mots que nous utilisons, indépendamment de la « manière » dont nous les exprimons, constituent ce qu'on nomme l'expression verbale. Elle comprend notamment le vocabulaire, les structures grammaticales et les expressions propres à notre groupe d'appartenance.

• L'impact des mots

Le sens donné à un mot peut être différent d'une personne à l'autre. Si quelqu'un dit : « S'il vous plaît, passez-moi le sel », il y a peu de risques de confusion. Par contre, si quelqu'un dit : « J'ai besoin que vous me respectiez », il est possible que cette phrase reçoive d'abord un regard interrogateur. Dans le premier cas, le sel a un sens objectif : il peut être vu, touché, manipulé et nous avons tous une compréhension commune de ce mot. Le respect, en revanche, est une notion plus subjective : la signification que nous donnons à ce mot dépend des connaissances et des sentiments que nous avons développés au cours de nos expériences passées. Un bon communicateur est conscient du fait que les mots sont porteurs de certaines valeurs et qu'il doit adapter son niveau de langue à celui des gens à qui il s'adresse.

2. L'expression paraverbale : la voix

L'expression paraverbale correspond à tout ce qui accompagne les mots prononcés : le timbre de la voix, son intensité, les pauses, l'intonation, la modulation, l'accent, etc.

3. L'expression non verbale : le corps

L'expression non verbale correspond principalement aux expressions du visage, aux gestes du corps, aux postures, au contact visuel, à la notion d'espace (c'est-à-dire la distance laissée entre soi-même et son interlocuteur), voire à la manière de s'habiller.

Tous ces éléments contribuent à communiquer des messages à autrui. Les notions relatives à l'expression non verbale sont présentées plus en détail dans le texte de référence du présent guide intitulé « Les éléments de la communication non verbale¹ ».

Les messages qui ont le plus d'impact sont ceux qui présentent la meilleure cohérence entre les différents types d'expression.

LES TECHNIQUES DE COMMUNICATION EFFICACES

1. Préparer les messages

• Consignes

L'instructeur et l'intervenant prennent le temps de clarifier ce qu'ils veulent communiquer et la manière de le communiquer. Certaines directives pour une activité peuvent être écrites ou accompagnées d'un dessin : on dit souvent qu'une image vaut mille mots.

• Partage

L'instructeur et l'intervenant gagnent à s'exprimer clairement, de façon concise et précise. Ils parlent au « je », ils disent les faits tels qu'ils sont, sans les déformer ni en changer le sens. Ils affirment leur désaccord de façon recevable et savent choisir le bon moment et le bon moyen pour communiquer leur message.

À CONSIDÉRER...

Trop, c'est comme pas assez!

Souvent, l'instructeur et l'intervenant donnent tellement d'informations que les participants ne saisissent pas l'essentiel du message. L'intention est généralement de bien faire : on ne veut pas laisser la place à la confusion, alors on énonce de nombreuses consignes ou encore on veut prodiguer des conseils à propos de différents aspects d'une même technique. Pour faciliter la compréhension des participants, le mieux est de préparer son message : il faut prioriser les informations à communiquer, doser ses interventions et choisir le moment opportun.

2. Savoir écouter

Un des éléments les plus importants de la communication, dont l'instructeur et l'intervenant doivent tenir compte, est l'écoute. Nous croyons parfois qu'entendre équivaut à écouter et que, puisque l'ouïe est une fonction naturelle, l'écoute n'exige aucun effort. En réalité, écouter est un processus actif qui demande effort et entraînement. Voici une liste d'attitudes réceptives qu'il est possible d'acquérir et d'utiliser pour améliorer sa capacité d'écoute:

- la posture, y compris les mouvements et les gestes, par laquelle on montre que l'on est attentif;
- le respect du droit d'autrui à parler et à être écouté;
- le regard par lequel on témoigne son intérêt (cela peut varier selon la culture);

¹ Voir dans ce module le texte de référence intitulé *Les éléments de la communication non verbale*, p. 151.



- l'invitation à poursuivre, qui peut être verbale ou non verbale, par l'intermédiaire d'un hochement de tête, d'un sourire ou d'interventions comme « oui, je vois » ou « c'est très intéressant »;
- l'acceptation des silences et des délais, afin de respecter les émotions et de permettre leur expression.

3. Savoir reformuler

Cette technique de communication consiste à dire dans d'autres mots ce que l'on vient d'entendre afin de s'assurer que l'on a bien compris le message. La reformulation permet d'éviter des confusions pouvant être source de problèmes et de s'assurer d'une compréhension commune du message. Elle vise à clarifier les perceptions, à verbaliser les messages non verbaux.

4. Adapter son langage à son auditoire

Pour être bien compris, l'instructeur et l'intervenant doivent connaître leur groupe et adapter leur mode de communication en conséquence.

5. Choisir les espaces formels et informels de communication

Lorsqu'un instructeur et un intervenant travaillent avec un groupe, il est important qu'ils choisissent des espaces de communication formels et d'autres informels. Ils doivent être en mesure de juger du moment et du lieu les plus opportuns pour communiquer leurs messages.

Parfois, un message sera plus porteur s'il est adressé devant le groupe, en particulier si l'instructeur ou l'intervenant ne souhaite pas viser une personne en particulier ou s'il désire que le message soit entendu par tout le groupe.

Dans d'autres circonstances, l'instructeur et l'intervenant profiteront de moments informels pour établir un contact de façon plus personnelle et bâtir la confiance mutuelle. C'est aussi dans ces moments informels qu'ils peuvent donner de la rétroaction sur certains comportements à améliorer sans que la personne à qui ils s'adressent ne se sente menacée.

6. Savoir capter et maintenir l'attention

L'instructeur et l'intervenant doivent établir un contact visuel avec chaque membre du groupe, de manière à indiquer qu'ils sont sincères, intéressés et attentifs à la réaction de chacun.

Les gestes sont aussi d'une grande importance : certains experts estiment que 90 % de l'impact d'un message provient de la communication non verbale. Le but des gestes est de rendre le message visible, d'en faire une démonstration. Le geste sera parfois amplifié pour que tous le voient et le comprennent.

L'instructeur et l'intervenant doivent s'assurer d'être vus par tous et font donc face au groupe. Ils occupent l'espace et restent au centre lorsqu'ils veulent attirer l'attention, par exemple au début d'un atelier ou lorsqu'ils donnent des directives au groupe. Ils peuvent s'approcher pour quelques instants de la personne qui parle, mais ils doivent rester attentifs aux autres afin que le reste du groupe ne se sente pas désengagé de la discussion. L'instructeur et l'intervenant s'approchent des individus qui n'écoutent pas, ils savent utiliser leur corps, leur regard, leur posture pour capter l'attention.



Il faut demeurer attentif aux réactions de l'autre lorsqu'on s'approche de lui et respecter l'espace personnel de chacun.

Les silences (3 à 4 secondes) sont des opportunités qui permettent d'analyser, d'assimiler, d'évaluer, de réfléchir et d'apprendre. Il convient donc de faire des pauses. Les silences peuvent être planifiés, par exemple après une question, une opinion, une mise en situation ou un apprentissage. Les pauses peuvent aussi être accompagnées d'un contact visuel, afin de sentir le groupe.

La voix est l'instrument de l'instructeur et de l'intervenant, qui doivent l'utiliser pour attirer l'attention et partager leur enthousiasme et leur énergie. Projeter sa voix permet de s'assurer que tous comprennent ce qui est dit, y compris ceux qui sont placés à l'arrière du groupe. L'instructeur et l'intervenant peuvent faire varier l'intonation de leur voix, un peu comme s'ils jouaient d'un instrument de musique, ce qui rend leur message plus attractif. Pour améliorer leurs capacités de présentation et apprendre à mieux capter l'attention de leurs interlocuteurs, l'instructeur et l'intervenant peuvent demander à un collègue de les observer en situation réelle ou par l'entremise d'une vidéo et de leur donner de la rétroaction, ce qui leur permettra de découvrir leurs tics, les mots qu'il répètent un peu trop souvent, les gestes et les attitudes qui pourraient être corrigés.

LA RÉTROACTION

La rétroaction, ou feedback, est un processus par lequel un émetteur reçoit une réaction au message qu'il a lui-même envoyé. C'est grâce à la rétroaction qu'une personne peut savoir comment les autres la perçoivent. Elle peut alors décider de modifier son comportement ou de le maintenir tel quel. La rétroaction peut être positive ou négative, c'est-à-dire qu'elle peut exprimer l'accord ou le désaccord. Lorsqu'on offre une rétroaction, qu'elle soit positive ou négative, l'important est de garder en tête que l'objectif est d'aider l'autre à s'améliorer et à se bâtir une confiance personnelle.

Il est aussi important de noter que la rétroaction est une technique de communication propre à la culture nord-américaine. Il est courant dans la culture canadienne de dire aux autres ce que l'on pense d'eux, mais cela n'est pas commun à toutes les cultures et il convient d'être très attentif à cette différence culturelle. La rétroaction peut prendre plusieurs formes. En voici quatre types, qui peuvent être mis en pratique.

Quatre types de rétroaction

1. La rétroaction descriptive

Ce type de rétroaction consiste à communiquer des faits observables, des comportements concrets. Il s'agit de décrire un comportement tel qu'il a été observé, en mettant l'accent sur les faits.

Exemple : « Chaque fois que je donne des explications, tu tournes la tête et tu regardes ailleurs. »

Puisqu'il s'agit d'une information observable, la personne qui reçoit cette rétroaction peut en vérifier l'exactitude en se rappelant elle-même son comportement ou en s'adressant à d'autres personnes pour vérifier l'exactitude de l'observation.

2. La rétroaction expérientielle

La rétroaction expérientielle repose sur l'expression des sentiments, des émotions. Il s'agit d'exprimer comment et pourquoi le comportement de l'autre nous touche, en mettant l'accent sur soi.



Exemples : «Je me sens en confiance quand c'est toi qui diriges le groupe.»
«Cela m'épuise de toujours répéter les mêmes choses.»

En donnant ce type de rétroaction, on informe une personne des réactions émotives que son comportement a provoquées en nous. Ces informations sont utiles pour maintenir une bonne relation ou ajuster une relation qui présente certaines difficultés.

3. La rétroaction évaluative

Ce type de rétroaction consiste à communiquer de l'information à propos des réactions et des comportements de l'autre, tout en utilisant ses valeurs personnelles. Il met l'accent sur l'autre.

Exemples : «Tu participes aux ateliers avec beaucoup de respect pour les autres.»
«Tu aimes prendre beaucoup de place dans un groupe.»

La rétroaction évaluative peut être une source d'apprentissage et de développement personnel puisqu'elle permet d'évaluer son comportement à la lumière du point de vue d'une autre personne.

4. La rétroaction interprétative

On appelle rétroaction interprétative la rétroaction consistant à prêter des intentions à quelqu'un et donc à interpréter son comportement.

Exemples : «Est-ce que je me trompe quand j'ai l'impression que le groupe ne t'intéresse pas?»
«Toi, tu préfères travailler avec les jeunes, n'est-ce pas?»

Si elle est communiquée avec respect et attention, dans une perspective d'aide à la personne, et si elle est formulée de façon positive, la rétroaction interprétative peut être une source de prise de conscience pour la personne qui la reçoit. Il est particulièrement important que la personne qui exprime cette rétroaction vérifie si son interlocuteur est d'accord avec cette interprétation. L'interprétation doit être présentée comme une hypothèse et non comme une vérité absolue.

Caractéristiques générales d'une bonne rétroaction

Il existe un certain nombre d'éléments à prendre en considération lorsque l'on pratique la rétroaction.

La rétroaction doit être spécifique. Elle doit faire référence à une situation ou à un geste précis plutôt qu'à un comportement général.

La rétroaction doit être immédiate. Elle doit faire référence à une situation récente et non pas à un événement survenu plusieurs jours auparavant, que nous avons eu le temps de ruminer et parfois d'amplifier.

La rétroaction doit porter sur un comportement modifiable. Pour être efficace, une rétroaction doit se rapporter à un comportement relativement facile à modifier et non pas à un comportement qui fait partie intégrante de la personnalité de l'individu depuis plusieurs années ou à une caractéristique physique.

Outre ses caractéristiques essentielles, la rétroaction, pour être efficace, doit suivre un certain nombre de règles. Entre autres, il est important qu'une atmosphère de confiance et d'appréciation mutuelle soit établie pour qu'une rétroaction puisse être donnée. Nous ne pouvons donner de la rétroaction qu'à quelqu'un qui sait que nous l'acceptons et l'apprécions. De plus, la rétroaction doit être offerte et non pas imposée. On ne donne de la rétroaction à quelqu'un que si cette personne le désire. La rétroaction doit égale-



ment porter sur ce qu'une personne a fait ou a dit, et non pas sur ses motivations présumées. De même, il est parfois préférable de présenter notre rétroaction comme si c'était notre problème, en disant par exemple : « Je me suis senti humilié lorsque tu m'as interrompu » plutôt que « Tu essaies toujours de prendre la parole et tu n'écoutes pas ce que les autres ont à dire. » Finalement, chacun doit exprimer ses propres sentiments personnels et ne doit pas prendre la parole au nom du groupe. Il faut laisser les autres exprimer leur propre rétroaction, qu'elle soit positive ou négative.



MODULE 7 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 2

LES ÉLÉMENTS DE LA COMMUNICATION NON VERBALE²

par Christian Barrette, Édith Gaudet et Denyse Lemay

1. LE PARALANGAGE

La langue parlée n'est pas neutre, elle est toujours influencée par le timbre de la voix, le registre de sons utilisé, l'accent mis sur certains mots... C'est ce qu'on appelle le « paralangage ». Par exemple, un « oui » peut signifier beaucoup plus qu'une simple approbation : il peut annoncer la colère, la frustration, le désintéressement, voire le défi. La bonne interprétation d'un « oui » dépendra donc du ton et des inflexions de la voix.

2. LES GESTES

Le geste a probablement fait partie des premiers moyens de communication entre les êtres humains. Toutes les sociétés ont des systèmes de communication par gestes. Certains sont largement répandus : par exemple, secouer la tête de haut en bas pour dire « oui » ou une poignée de main comme geste de bienvenue dans les sociétés occidentales.

Certaines cultures sont réputées pour être plus « expressives » que d'autres : pensons aux Italiens et aux Français en comparaison des Anglais ou des Autrichiens. Les gestes n'ont pas de signification en soi ; ils en acquièrent une par convention culturelle. Ils nous aident à définir des rôles et des situations sociales. Par exemple, on utilisera des gestes de bienvenue différents selon qu'on se trouve dans une situation de politesse formelle ou amicale. De la même manière, d'autres gestes seront associés à des comportements de séduction, d'autorité, de désapprobation, de punition.

3. LES EXPRESSIONS DU VISAGE ET LES MOUVEMENTS CORPORELS

Les mouvements de notre visage et de notre corps, qu'ils soient intentionnels ou inconscients, communiquent nos émotions, nos réactions, devant telle ou telle situation. C'est le cas des postures plus détendues que nous adoptons lorsque nous sommes avec des amis, de la raideur avec laquelle nous côtoyons des gens dont la position sociale est supérieure à la nôtre, ou encore des gestes que nous utilisons quand nous sommes en situation d'autorité.

4. LE CONTACT VISUEL

Chaque culture a défini des règles à observer en ce qui concerne le contact visuel ; ce qui est permis dans une culture ne l'est pas nécessairement dans une autre :

- Qui pouvons-nous regarder dans les yeux ?
- Sur quelles parties du corps pouvons-nous porter notre regard ?
- Combien de temps pouvons-nous fixer quelqu'un ?

² Extrait de Christian BARRETTE, Édith GAUDET et Denyse LEMAY, *Guide de communication interculturelle*, 2^e édition, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique inc., 1996, p. 141-143. Ce texte s'appuie sur les sources suivantes : Ronald Adler et Neil Towne, adaptation de Jacques Shewchuck, *Communication et interactions*, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1991, 358 pages ; Edward T. HALL, *Le langage silencieux*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points », 1984, 234 pages ; Gail MYERS et Michele T. MYERS, *Les bases de la communication humaine. Une approche théorique et pratique*, 2^e éd., Montréal, McGraw-Hill, 1990, 475 pages. Cet extrait a été reproduit aux termes d'une licence accordée par les Éditions du renouveau pédagogique inc.



Par exemple, dans les cultures nord-américaines, on enseigne aux enfants à regarder les adultes dans les yeux quand ils leur parlent, alors que, dans certaines cultures asiatiques, c'est plutôt le contraire : regarder dans les yeux un adulte ou une personne en position d'autorité est une insulte ou une attitude de défi.

5. LE LANGAGE DES OBJETS

Les vêtements et les bijoux ont de multiples fonctions : ils expriment des émotions (par leur couleur), envoient des messages sexuels, expriment des différences socioéconomiques, culturelles et ethniques.

Les objets ont aussi une importance capitale : la décoration et l'ameublement d'une maison, l'automobile, l'équipement sportif reflètent souvent l'appartenance socioculturelle, l'âge et le sexe.

6. LE TOUCHER

Le toucher est un outil de communication très important. Il exprime toute une gamme d'émotions : la peur, la tendresse, la froideur, l'amitié. Encore là, le toucher, selon les cultures, est tabou ou permis, voire encouragé.

Par exemple, dans les sociétés nord-américaines, on ne touche que certaines personnes très intimes. Toucher une personne en public est souvent jugé déplacé. De façon générale, les Nord-Américains n'aiment pas se toucher en public et évitent le plus possible les contacts physiques (dans l'autobus, dans le métro, dans les files d'attente). Dans certains pays arabes, les gens se touchent dans la rue, s'embrassent (les hommes s'embrassent, dansent ensemble).

Il existe des règles très précises selon les cultures en ce qui concerne le toucher :

- Qui peut-on toucher dans notre société ?
- De quelle façon peut-on toucher quelqu'un ?
- Quelles parties du corps peut-on toucher en public ?

7. LA CONCEPTION DU TEMPS

La valeur accordée au temps peut varier selon les cultures. En Amérique, le temps a une valeur matérielle : nous en gagnons, nous en perdons, nous en donnons. Le retard n'est pas toujours perçu de la même façon selon les situations : remettre un travail en retard est impensable; arriver en retard à un *party* est tout à fait dans la norme. Selon la durée du retard, la personne que l'on fait attendre, l'endroit de la rencontre, un retard à un rendez-vous peut être interprété comme une insulte ou un signe d'irresponsabilité ou, au contraire, comme un geste approprié. Selon que l'on est habilité à mener ou non plusieurs actions en même temps, on vit dans un temps polychrone ou monochrome : selon la conception monochrome du temps, les choses à faire sont mises en séquences ordonnées et prévisibles; selon la conception polychrone du temps, elles sont effectuées simultanément et sont fréquemment interrompues. De façon générale, le temps peut être perçu comme cyclique, c'est-à-dire comme une répétition sans fin des mêmes moments, ou de façon linéaire, c'est-à-dire comme un déroulement continu allant du passé au futur en passant par le présent.



8. LA STRUCTURATION DE L'ESPACE

E. T. Hall a défini trois distances interpersonnelles dans les relations humaines : la distance intime (7 à 60 cm), la distance sociale (60 cm à 1,5 m) et la distance publique (2 à 30 m)³. En Amérique du Nord, la distance « idéale » pour une conversation entre deux personnes est d'environ 1 m. Dans les pays arabes, cette distance est beaucoup moindre. Lorsque des gens violent ces règles et franchissent le seuil de la limite permise, nous ressentons aussitôt un malaise : quelqu'un qui se tiendrait à une distance moindre que celle de la distance sociale pourrait évidemment être perçu comme un ami, mais aussi comme un agresseur. On peut imaginer une conversation entre un Américain et un Arabe au cours de laquelle chacun suivrait son code culturel. Les deux se sentiraient mal à l'aise : l'Américain percevrait l'Arabe comme un intrus et l'Arabe percevrait l'Américain comme étant inamical.

³Edward T. HALL, *op. cit.*



MODULE 7 | ACTIVITÉ 1

DESSIN DOS À DOS

OBJECTIF

S'exercer à s'exprimer clairement et à écouter attentivement.



EXPÉRIENCE

Le formateur invite les instructeurs et intervenants à s'asseoir deux par deux, dos à dos. Il remet un dessin à l'un des membres de chaque équipe, sans que son partenaire ne le voie. Le partenaire reçoit quant à lui une feuille blanche et un crayon.

Celui qui a reçu le dessin doit le décrire à son partenaire de façon à ce que ce dernier le reproduise. À cette première étape, la personne qui dessine a le droit de poser des questions. Lorsque le temps est écoulé, les deux partenaires déposent chacun leur feuille par terre devant eux, le côté du dessin contre le sol.

On reprend ensuite l'activité en inversant les rôles. Le formateur distribue donc à nouveau des dessins et des feuilles blanches. À cette seconde étape, la personne qui dessine ne peut pas parler. Lorsque le dessin est terminé, les deux membres de chaque équipe disposent de 2 ou 3 minutes pour comparer leurs dessins.



OBSERVATION

En équipe de deux, les participants sont invités à présenter brièvement leurs réalisations aux autres équipes :

- Que constatez-vous ?
- Comment les dessinateurs ont-ils vécu l'activité ?
- Et ceux qui donnaient les instructions ?
- Quels sont les éléments qui ont aidé ou qui ont nui à la réalisation du dessin ?



INTÉGRATION

Le formateur anime ensuite une discussion de groupe en prenant des notes sur un volipage divisé en deux colonnes :

- Qu'est-ce qui facilite la communication ?
- Qu'est-ce qui complique la communication ?

Durée de l'activité
60 à 90 minutes

Matériel
Une série de dessins représentant différentes figures géométriques (voir section « matériel »), feuilles de papier et crayons pour reproduire le dessin

Nombre de participants
20 à 25



Le formateur complète les informations en présentant les techniques de communication efficaces : préparer les messages, savoir écouter, savoir reformuler, adapter son langage à son auditoire, choisir les espaces formels et informels de communication, savoir capter et maintenir l'attention⁴.



APPLICATION

- En quoi cette activité peut-elle ressembler à votre expérience en tant qu'instructeur ou intervenant ?
- Dans votre travail, quels sont les défis que vous devez relever dans la communication ?
- Que peut-il arriver si un instructeur ou un intervenant ne communique pas clairement ? Avez-vous quelques exemples de situations à partager avec le groupe ?
- Quelle technique de communication aimeriez-vous perfectionner ?

VARIANTES

Les deux variantes proposées ci-dessous permettent d'accommoder les groupes impairs et de démontrer que le même message peut être perçu différemment selon la personne qui le reçoit :

1. Faire des groupes de trois personnes : une qui donne les instructions et deux qui dessinent.
2. Avoir une seule personne qui décrit le dessin à reproduire pour tout le groupe.

Pour l'observation :

3. Le formateur expérimenté peut aussi utiliser cette activité pour introduire la rétroaction : au moment où il demande aux instructeurs et intervenants quels sont les éléments qui ont aidé ou qui ont nui à la réalisation du dessin, le formateur anime en fait une séance de rétroaction en groupe. Il peut alors saisir l'occasion pour expliquer ce qu'est la rétroaction et informer le groupe que l'habileté à donner de la rétroaction constructive sera pratiquée de façon continue durant toute la formation. Cette façon de procéder permettra à chacun de mettre en pratique ses habiletés d'animateur et de recevoir des rétroactions de la part des autres participants.

Pour l'application :

4. Le formateur peut demander aux instructeurs et aux intervenants de reformuler les interventions de leurs pairs afin qu'ils s'exercent à cette technique de communication efficace pour s'assurer d'une compréhension commune du message.

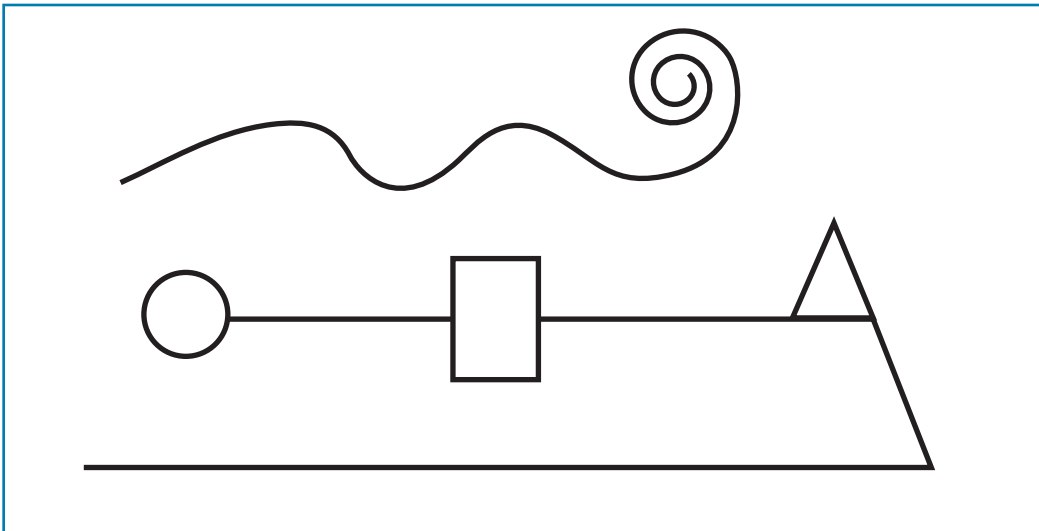
⁴ Voir dans ce module le texte de référence intitulé *Les habiletés de communication d'un bon pédagogue*, p. 145.



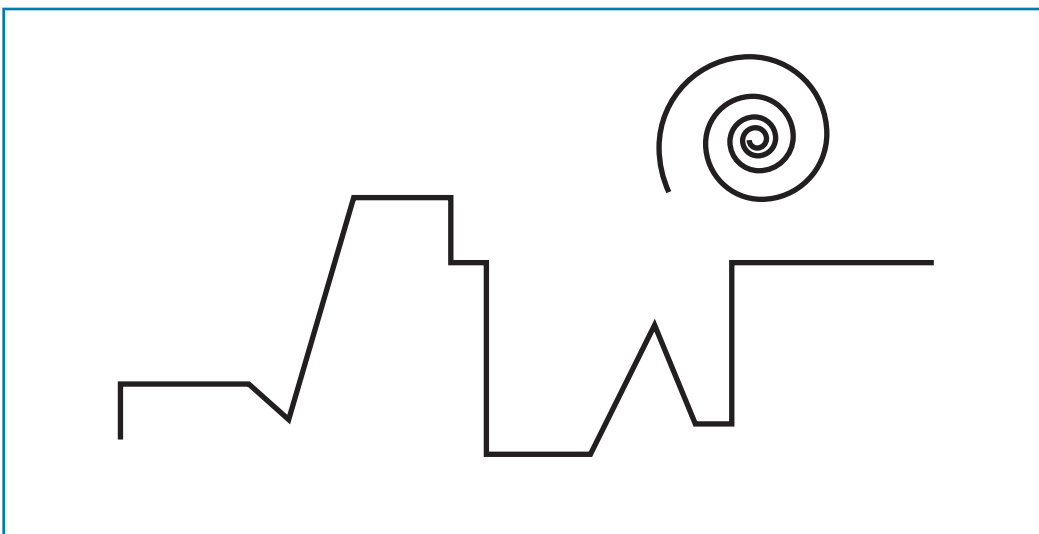
MATÉRIEL

Pour cette activité, il est recommandé d'utiliser des figures géométriques relativement complexes et inconnues plutôt que des images évidentes comme une maison avec un arbre à côté. De cette façon, ceux qui ont à donner des instructions doivent faire des efforts pour être précis, et les représentations de chacun influenceront moins les résultats. Voici quelques exemples de figures pouvant être utilisées:

1.



2.



INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Une fois les rôles inversés, les résultats sont souvent plus concluants. Cela s'explique bien entendu par le fait que les équipes apprennent de leurs erreurs, mais aussi parce que les gens s'efforcent de donner des consignes plus précises lorsque les dessinateurs sont contraints au silence. Dans le cadre des ateliers de cirque social, il est utile de se pratiquer à donner des consignes avant d'être en situation réelle et de ne pas tenir pour acquis que les participants poseront des questions si les consignes ne sont pas claires!

Pendant la discussion, il est intéressant de souligner la variété des stratégies de communication employées par chacun. Par exemple, certains présentent tout d'abord une idée globale du dessin à réaliser puis y vont étape par étape. Au contraire, d'autres commencent directement par des consignes très spécifiques et détaillées. On rencontre aussi des personnes qui vont très vite et sautent des étapes de base, par exemple la disposition horizontale ou verticale de la feuille de papier.

NOTES

MODULE 7 | ACTIVITÉ 2

FICELLES ET BOUTEILLE

OBJECTIF

S'exercer à s'exprimer clairement, de façon verbale et non verbale, et à écouter attentivement dans le cadre d'une activité de groupe.



EXPÉRIENCE

Le formateur invite les participants à former un cercle au centre duquel se trouvent une bouteille et un crayon. Les participants doivent attacher l'extrémité d'une ficelle à leur taille et l'autre extrémité au crayon. Le but est que tous les participants unissent leurs efforts pour insérer le crayon dans le goulot de la bouteille.

L'activité se déroule une première fois sans que les participants puissent toucher la bouteille, le crayon ou les ficelles avec leurs mains.

Une fois la mission réussie, l'activité est reprise avec l'ajout d'une autre consigne : le formateur impose le silence. Les participants utilisent donc uniquement la communication non verbale.



OBSERVATION

Le formateur anime une discussion sur les deux étapes de l'activité :

- Comment avez-vous procédé pour insérer le crayon dans le goulot de la bouteille ?
- Comment vous adressiez-vous aux autres lorsque vous pouviez parler (de façon directive, suggestive, agressive, concise, etc.) ? Et lorsque c'était interdit ?
- Quelqu'un a-t-il assumé le leadership ?



INTÉGRATION

- Combien d'entre vous sont satisfaits du travail accompli ?
- Quelles émotions avez-vous ressenties pendant l'activité ?
- En quoi l'atteinte du but et la communication sont-elles liées ?
- Quels sont les éléments de communication qui ont aidé ou nui à l'atteinte du but ?
- Pourquoi est-ce important d'être clair et concis dans nos communications ?
- Comment aurions-nous pu communiquer plus efficacement ?

Durée de l'activité
60 minutes

Matériel
1 petite bouteille de 350 ml,
1 rouleau de ficelle résistante
(coupée en sections de
3 mètres, une par participant)

Pour la variante : plusieurs paires de ciseaux (une pour quatre personnes)

Nombre de participants
20 à 25





APPLICATION

- Nommez cinq règles de communication incontournables lorsque vous animez un jeu ou lorsque vous enseignez une technique dans le cadre des ateliers de cirque social.
- Ces règles sont-elles les mêmes lorsque vous avez une discussion avec un participant ? Sinon, lesquelles ne s'appliquent pas ?

VARIANTES

1. Demander aux participants de formuler des consignes composées d'un maximum de trois mots.
2. Distribuer quelques paires de ciseaux parmi les participants. Ajouter la consigne selon laquelle les ficelles doivent être constamment tendues. Ceux qui sont en possession de ciseaux ont le pouvoir de couper la corde de ceux dont la ficelle est détendue et, par le fait même, de les exclure du processus.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Avec l'ajout de la variante des ciseaux, l'activité se prête bien aux discussions portant sur les notions de pouvoir et d'inclusion/exclusion. Les participants qui ont les ciseaux en leur possession détiennent en quelque sorte le pouvoir d'exclure du jeu ceux qui présentent des « faiblesses ». Il est alors intéressant d'explorer les priorités qui ont été mises de l'avant par les participants :

- Qu'est-ce qui était le plus important pour vous : accomplir le plus rapidement possible la tâche ou y parvenir en incluant tous les membres de l'équipe ?
- Qu'avez-vous fait pour que tous se sentent inclus ?

NOTES



MODULE 7 | MESSAGES-CLÉS

Développer de bonnes habiletés communicationnelles permet de capter l'attention et de la conserver.

Prendre le temps nécessaire pour échanger et pour écouter attentivement permet de créer un environnement propice à la communication.

Il est essentiel d'adapter son langage au groupe et à la réalité du milieu.

L'utilisation de plusieurs modes de communication (visuels, auditifs, gestuels) permet de rejoindre différents types d'apprenants.

La reformulation est un moyen de s'assurer d'une compréhension commune et partagée.

Apprendre à donner et à recevoir de la rétroaction est une habileté de communication favorisant des échanges constructifs et harmonieux.





« On ne sera vraiment libre de grandir avec l'autre que lorsqu'on le reconnaîtra comme le prolongement de soi-même... » Comme formateur, j'ai eu le privilège de travailler et d'apprendre avec des formateurs d'ici et d'ailleurs. Je crois sincèrement que nos réflexions et nos échanges nous permettent de transformer nos visions et nos pensées, et ainsi d'évoluer. Lors d'une formation au Brésil, on avait à travailler de concert avec un formateur brésilien. À notre arrivée, on avait déjà planifié la semaine. En discutant avec ce formateur, on a compris qu'il avait lui aussi élaboré une planification, inspirée de sa réalité, et cela nous a déstabilisés. On a eu une longue réunion qui nous a permis de planifier seulement la journée du lendemain. On a réalisé que, pour vraiment bâtir ensemble, on devait accorder du temps pour construire une formation qui rassemble l'apport et les richesses de chacun de nous. On allait donner une formation, mais on a surtout été formés par ce travail d'équipe.

Lino De Giovanni, formateur en cirque social,
Cirque du Soleil, Montréal



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. comprendre comment fonctionne une équipe;
2. prendre conscience des éléments essentiels au bon fonctionnement d'une équipe de travail;
3. favoriser le travail d'équipe chez les participants;
4. reconnaître les avantages et les défis liés au travail d'équipe.

CONTENU DU MODULE

TEXTE DE RÉFÉRENCE

- Travailler en équipe
- Répartition de l'énergie dans une bonne équipe de travail

ACTIVITÉS

- Jeu des carrés
- Passer la corde
- Dessin à deux

MODULE 8 | INTRODUCTION

Contrairement à l'intervention sociale utilisant l'approche individuelle, l'approche du cirque social repose sur l'animation en tandem et le travail de groupe. Dans le cadre de leurs actions, l'instructeur et l'intervenant de cirque social sont donc constamment en relation l'un avec l'autre ainsi qu'avec les participants.

Dans les ateliers, l'animation en tandem instructeur/intervenant représente un véritable défi de travail d'équipe. Même si ce principe fait partie des piliers du cirque social, les instructeurs et les intervenants ne sont pas toujours à l'aise avec cette pratique et avec les exigences qu'elle implique. En effet, ils sont issus de mondes souvent très différents et leurs façons de travailler avec les participants peuvent ne pas concorder. La réussite du travail en tandem demande avant tout que les animateurs définissent et visent un objectif commun. C'est la valorisation de cet objectif et la mise en œuvre d'une énergie commune, mobilisant les talents et les particularités de chacun, qui permettent de surmonter les difficultés et les obstacles qui surgissent inévitablement.

Les animateurs doivent aussi prendre en compte l'ensemble du groupe de participants et faire en sorte que tous travaillent en équipe. À cet égard, l'engagement de chacun, sur tous les plans, est indispensable à l'atteinte de l'objectif commun. En particulier, il est important que les participants et les animateurs créent et entretiennent des relations interpersonnelles harmonieuses, car ces liens permettent de transformer les énergies individuelles en une énergie de groupe. Ces aspects fondamentaux du travail en équipe favorisent, chez les participants, le sentiment d'identification et d'appartenance au groupe, qui est essentiel dans leur processus de développement personnel et social.



MODULE 8 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

TRAVAILLER EN ÉQUIPE

par Michel Lafortune et Elisa Montaruli

Une baguette est facile à casser, dix baguettes sont dures comme fer.
—Proverbe Chinois

Pour les instructeurs et intervenants en cirque social, cerner les enjeux du travail en équipe est un incontournable. En effet, ils sont eux-mêmes appelés à travailler ensemble à la préparation, à la réalisation et au suivi des ateliers, et ils ont aussi à animer des groupes de participants. Travailler en équipe peut être une expérience très enrichissante sur les plans personnel et relationnel. De l'effort collectif naît le potentiel d'atteindre des résultats de qualité supérieure à ceux du travail individuel.

Pour profiter des bienfaits du travail en équipe, il importe tout d'abord de comprendre ce qu'est une équipe et ce qui favorise son fonctionnement. Le simple rassemblement d'individus n'est pas un critère suffisant pour définir l'équipe de travail. On considère qu'un petit groupe est une équipe lorsque ses membres s'engagent pleinement à l'atteinte d'un but commun, tout en se préoccupant de la qualité des relations entre chacun d'eux. L'équipe de travail est donc centrée à la fois sur la tâche et sur le groupe.

POUR QU'UNE ÉQUIPE FONCTIONNE BIEN...

Pour assurer le meilleur fonctionnement possible d'une équipe de travail, l'instructeur et l'intervenant ont à tenir compte de sept éléments¹ :

1. Restreindre le nombre

De façon générale, on remarque que plus une équipe est nombreuse, plus la communication entre les membres est difficile et plus l'unité d'action est compromise. Les problèmes interpersonnels sont aussi plus abondants et engendrent davantage de conflits. La structure d'une équipe de grande taille complique également les liens entre les individus. Lorsqu'il y a plusieurs personnes, il risque de se former des sous-groupes ou des cliques qui constituent à la longue des équipes en soi. De plus, il devient difficile de s'organiser sans que ses membres soient affectés par la lourdeur des processus et de satisfaire les besoins de tous les membres.

Par ailleurs, l'équipe restreinte n'est pas sans présenter certains inconvénients. La créativité y est plus limitée et les membres sont plus susceptibles d'être débordés par la quantité de travail à se partager. Il peut aussi être plus délicat d'y exprimer son désaccord.

¹ Selon Roger MUCCHIELLI, *Le travail en équipe : clés pour une meilleure efficacité collective*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. «Formation Permanente», 2009, p. 12-14.

Duo, trio, quatuor ou quintette²?

Les implications du travail en petit groupe varient de façon plus spécifique en fonction de la taille du groupe. Le travail en équipe de deux est très engageant, car il implique un maximum d'intimité et d'interdépendance. Lorsque ses membres s'entendent, se respectent, se font confiance, se soutiennent et présentent des profils complémentaires, les duos sont des équipes très efficaces. Les personnes impliquées sont toutefois plus à risque de confondre amitié et relations de travail, de se heurter à des positions polarisées et d'être affectées par des pressions externes. Pour éviter les malentendus, il est essentiel de clarifier les responsabilités de chacun avant d'entreprendre le travail et de s'ajuster continuellement en échangeant des rétroactions constructives.

Les équipes de trois représentent une forme idéale de regroupement dans l'image populaire : « triumvirat », trios au hockey, les trois mousquetaires, etc. La petite taille de l'équipe permet aux membres d'apprendre à se connaître et à s'ajuster rapidement les uns aux autres. Cela permet en retour une répartition des tâches qui correspond aux compétences de chacun. La prise de décisions est facilitée par la dynamique « deux contre un », qui rend l'équipe très efficace dans la mesure où ce ne sont pas toujours les mêmes personnes qui s'allient en opposition avec un tiers.

À partir de quatre membres, commence à s'installer une structure de travail élémentaire. Les équipes de cinq ou six sont reconnues comme étant de taille optimale pour favoriser la productivité. Cela s'explique par le fait que les points de vue représentés sont variés et que chacun peut s'y exprimer sans alourdir la prise de décision ou allonger indûment les rencontres. De plus, cette structure permet le travail en sous-équipes, en triades, ainsi que le partage des dossiers et la coanimation ; elle permet également de garder le cap sur l'objectif de l'équipe.

Les équipes plus nombreuses semblent être moins efficaces. Au-delà de douze membres, il devient difficile pour une équipe de travail de maintenir la cohésion nécessaire pour la réalisation de l'objectif commun.

2. Développer le sentiment d'appartenance

Il est essentiel pour le bon fonctionnement d'une équipe que chaque membre du groupe décide volontairement d'en être partie intégrante. Cette volonté fait naître chez l'individu le sentiment d'appartenance au groupe. Ce sentiment se développera grâce aux interrelations des membres, en fonction de la capacité de l'équipe à faire sentir à l'individu son appartenance au groupe, et aussi grâce à des valeurs, des normes de conduite et un langage communs.

3. Permettre l'engagement personnel

Dans une équipe, chaque membre doit s'engager sur tous les plans, avec ses compétences, sa façon de faire les choses, mais aussi plus globalement avec sa personnalité entière. Une équipe gagne à réunir des forces complémentaires. L'équipe doit donc reconnaître et valoriser les ressources apportées par chacun, et ce, sans diminuer l'importance de la contribution de l'un par rapport à l'autre.

² *Op. cit.* p. 45-48.



4. Conserver l'unité

Une équipe possède sa propre identité, elle forme une unité qui dépasse la somme des individus qui la composent. En d'autres termes, cette unité permet à l'équipe d'outrepasser les divergences individuelles, sans pour autant perdre les caractéristiques propres à chacun. En résultera un sain climat de travail et une plus grande facilité à mobiliser l'équipe pour l'atteinte d'un but commun.

5. Viser une cible commune

L'atteinte d'une cible commune est la raison d'être de l'équipe de travail. C'est la vision qui guide la réalisation de toutes les tâches que l'équipe entreprendra. Les objectifs définis par l'équipe doivent être compris et acceptés par tous. Les membres doivent se sentir mutuellement responsables de leur atteinte. De plus, les objectifs doivent être clairs, précis et réalisables, de sorte que l'équipe puisse maintenir une direction dans son travail, qu'elle soit motivée et en mesure de juger de sa progression.

6. Accepter les contraintes

Le travail en équipe implique nécessairement certaines obligations qui sont perçues comme étant plus ou moins contraignantes selon les individus. Travailler avec plusieurs personnes nécessite tout d'abord un ajustement des rythmes individuels au diapason de l'équipe. Le degré de liberté individuelle en est nécessairement affecté. Il est aussi nécessaire que les membres se soumettent à une discipline de groupe, qu'ils s'entendent sur une méthode ou une tactique commune de travail et que les efforts de chacun soient coordonnés.

7. Se donner une organisation

Une équipe de travail doit s'organiser selon les objectifs fixés. Les rôles et les tâches doivent être distribués entre les membres de façon à mettre à profit la complémentarité des talents de chacun. La répartition des tâches doit se faire dans un souci d'équité, et les membres de l'équipe doivent tous être d'accord avec la façon de diviser le travail. De même, l'autorité du chef d'équipe, lorsqu'il y en a un, doit être acceptée et reconnue par tous. Enfin, la structure organisationnelle doit être relativement simple et flexible.

LE TANDEM INSTRUCTEUR-INTERVENANT : TOUTE UNE ÉQUIPE!

Dans la mesure où l'instructeur et l'intervenant ont tous deux la volonté de travailler ensemble et d'utiliser les arts du cirque comme moyen d'intervention pour le développement personnel et social des participants, ils forment une véritable équipe de travail.

L'expertise complémentaire de l'instructeur et de l'intervenant maximise l'efficacité de leur tandem. Ensemble, ils sont en position de planifier les activités de cirque les plus propices à l'atteinte des objectifs poursuivis, tout en maximisant la sécurité physique et émotionnelle des participants. Pendant la coanimation, l'un peut prendre le leadership de l'animation alors que l'autre peut prêter une attention plus soutenue à un participant ou encore aider son coéquipier.

Bien entendu, pour profiter de tous ces avantages du travail en équipe, l'instructeur et l'intervenant devront investir le temps et l'énergie nécessaires pour développer une certaine complicité, s'entendre sur une méthodologie de travail, planifier les activités et se



répartir les tâches. Des compromis devront être faits de part et d'autre, compromis qui seront d'autant plus faciles s'ils permettent d'avancer vers un but commun.

La vedette et le faire-valoir!

Étant donné les expertises différentes de l'intervenant social et de l'instructeur de cirque, il est fréquent que ce dernier prenne en charge l'animation des activités amusantes, alors que les tâches plus sérieuses liées à la discipline ou à l'éthique sont du ressort de l'intervenant social. Cette division du travail influence nécessairement la façon dont l'instructeur et l'intervenant sont perçus par les participants et peut aussi engendrer des frustrations au sein du tandem. Pour éviter cette situation délicate, il est conseillé aux instructeurs et intervenants de se répartir les tâches en se souciant des besoins et des intérêts de chacun. Mis à part l'enseignement des techniques de cirque, l'intervenant social peut aisément assumer le leadership dans toutes sortes d'activités : l'accueil, l'échauffement, les jeux de noms ou de groupe, le retour. Qui plus est, l'intervenant social qui prend de l'expérience est susceptible de développer quelques habiletés circassiennes dont il pourrait enseigner les rudiments avec le soutien de l'instructeur de cirque.

FAVORISER LE TRAVAIL EN ÉQUIPE CHEZ LES PARTICIPANTS

Dans les ateliers de cirque social, l'instructeur et l'intervenant amènent fréquemment les participants à travailler en équipes. La valeur pédagogique de cette approche découle du travail collectif, qui encourage la participation active de chacun, l'égalité, l'entraide, la confiance, l'ouverture, le respect mutuel et la valorisation personnelle.

L'instructeur et l'intervenant ont un rôle important à jouer pour favoriser ces apprentissages et rendre l'expérience de travail en équipe positive. Quand ils font appel au travail en équipe, ils doivent agir à titre de coach sur les plans à la fois techniques et humains³ : aider l'équipe à définir un objectif commun réaliste, encourager la participation de tous, suggérer des rôles aux participants moins impliqués, responsabiliser l'équipe et lui apprendre à se structurer, faciliter la prise de décisions sans toutefois décider pour l'équipe, lever les blocages et stimuler la créativité, valoriser les réussites, intervenir en cas de conflits ou, si possible, les prévenir.

L'instructeur et l'intervenant sont amenés à jouer un rôle de modèle de travail en équipe et à partager leurs compétences avec les participants. La façon dont ils se comportent et interagissent ainsi que leur complicité renforcent les apprentissages car elles sont une manifestation concrète des notions théoriques proposées. Les participants profiteront donc de conditions optimales pour s'approprier les fondements des interactions humaines et du travail collectif.

³ Peter SCHOLTES, Brian JOINER et Barbara STREIBEL, *Réussir en équipe : guide pratique d'animation, d'amélioration et de formation*, Montréal, Actualisation, 2000, p. 3-22 et 3-23.



MODULE 8 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 2

RÉPARTITION DE L'ÉNERGIE DANS UNE BONNE ÉQUIPE DE TRAVAIL⁴

par Richard Prigent

Une bonne équipe de travail est une équipe dont les membres savent faire un usage judicieux de l'énergie totale disponible du groupe; autrement dit, il faut que l'équipe soit en mesure de transformer les énergies individuelles latentes de chacun de ses membres en une énergie de groupe.

Deux facteurs permettent cette transformation des énergies individuelles en une énergie de groupe : premièrement, l'identification et la valorisation d'une cible commune, deuxièmement, la création de relations interpersonnelles harmonieuses entre les membres du groupe.

Selon le psychologue québécois Yves St-Arnaud⁵, l'énergie totale disponible dans un groupe, E_t , est répartie en énergie de production, E_p , en énergie de solidarité, E_s , en énergie d'entretien, E_e et en énergie résiduelle, E_r , soit:

$$E_t = E_p + E_s + E_e + E_r$$

Nous allons étudier plus en détail chacun de ces quatre types d'énergie qui constituent l'énergie totale disponible nécessaire au bon fonctionnement d'une équipe.

ÉNERGIE DE PRODUCTION

Dans une bonne équipe de travail, la plus grande partie de l'énergie totale disponible doit être consacrée à la production, c'est-à-dire à l'atteinte d'une cible commune : la réalisation de la tâche à accomplir.

Dans un groupe, l'énergie de production est forte lorsque les membres ont une vue claire et commune de la tâche à accomplir. Ainsi, plus leur perception de la tâche à accomplir est univoque, plus les membres valorisent unanimement l'atteinte de la cible commune, et plus l'énergie de production est forte dans le groupe.

Cependant, l'énergie de production est efficace dans la mesure où certains obstacles ne s'opposent pas momentanément à son utilisation. Comme nous le verrons plus loin, s'il y a obstacles, l'équipe doit consommer une certaine quantité d'énergie d'entretien pour les surmonter.

ÉNERGIE DE SOLIDARITÉ

De plus, dans une équipe de travail, une certaine partie de l'énergie totale disponible doit être utilisée pour créer et entretenir la solidarité du groupe – c'est-à-dire l'établissement de relations interpersonnelles harmonieuses, fortes, durables et reposant sur la confiance –, faute de quoi, l'équipe risque d'avoir des difficultés de production. La quantité d'énergie à utiliser pour créer la solidarité est plus importante qu'on ne le croit de prime abord; cependant, elle ne doit pas être aussi importante que la quantité d'énergie de production.

⁴ Extrait de Richard PRIGENT, *La préparation d'un cours : connaissances de base utiles aux professeurs et chargés de cours*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 1990, p. 205-209. L'autorisation de reproduire cet extrait est une gracieuseté des Presses internationales Polytechnique.

⁵ Yves ST-ARNAUD, *Les petits groupes : participation et communication*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal et Éditions du CIM, 1978, 176 pages.

Dans une équipe, l'énergie de solidarité est forte lorsque les membres sont en mesure de se manifester mutuellement de la sympathie, de la compréhension et du respect, et ce malgré les différences de personnalité ou les divergences de vues avouées. L'énergie de solidarité est par ailleurs d'autant plus forte que les membres d'une équipe éprouvent du plaisir à se rencontrer, à discuter et à établir des relations interpersonnelles intéressantes dans le cadre de l'atteinte d'une cible commune. Un tel climat de travail donne naissance à l'assurance et à la confiance qui rendent plus efficace l'utilisation de l'énergie consacrée à la production.

À l'inverse, une équipe dans laquelle l'énergie de solidarité est faible risque de travailler dans un climat tendu, climat fait de nombreux sous-entendus, de nombreuses frustrations individuelles qui nuisent à l'utilisation adéquate de l'énergie de production. L'équipe doit alors consommer une quantité d'énergie d'entretien supérieure à la normale pour retrouver un climat de travail propice à la réalisation de la tâche commune.

ÉNERGIE D'ENTRETIEN

Par ailleurs, toujours dans une bonne équipe de travail, une certaine partie de l'énergie totale disponible doit être consacrée, occasionnellement et au besoin, à l'entretien de conditions de travail favorables. En effet, malgré un fonctionnement harmonieux, il arrive qu'un groupe soit confronté à des obstacles, qui peuvent nuire aussi bien à l'accomplissement de la tâche qu'au climat de travail. Dans ces cas, l'équipe doit pouvoir transformer une partie de son énergie totale disponible en énergie d'entretien qu'elle utilise pour surmonter ces obstacles.

En fait, une bonne équipe de travail n'est pas nécessairement une équipe qui n'est jamais confrontée à des obstacles; c'est plutôt une équipe dont les membres sont en mesure d'atténuer ou de dissiper les effets des obstacles qui nuisent à l'atteinte de la cible commune ou à la création et à l'entretien naturel de relations interpersonnelles harmonieuses.

Cependant, il y a risque d'asphyxie lorsqu'une équipe consacre une trop grande quantité de son énergie totale disponible à l'énergie d'entretien. En effet, bien que l'énergie d'entretien soit essentielle, son utilisation ne doit pas constituer la finalité de l'équipe, car le premier but d'un groupe de travail, rappelons-le, n'est pas de s'observer avec complaisance mais de réaliser une tâche dans les meilleures conditions possible.

ÉNERGIE RÉSIDUELLE

Enfin dans une bonne équipe de travail, l'énergie résiduelle doit être pratiquement inexistante, car il s'agit d'énergie individuelle non transformée ou non investie dans le groupe, bref d'*énergie non utilisée*. Ainsi, les membres qui refusent de s'engager, qui s'absentent, qui arrivent en retard sans raison valable, qui demeurent indifférents à tout, qui se taisent pendant les réunions, qui cachent leur mécontentement ou tout autre sentiment, etc., ces membres engendrent de l'énergie résiduelle.

Ainsi, lorsque, dans une équipe, la quantité d'énergie résiduelle est supérieure à la somme des quantités de toutes les autres énergies, cette équipe a peu de chances d'accomplir sa tâche avec succès. À l'inverse, plus l'énergie résiduelle est faible, plus les chances de succès de l'équipe sont grandes.



En *résumé*, on peut dire qu'une bonne équipe de travail est une équipe dont les membres :

- identifient et valorisent l'atteinte d'une même cible commune;
- créent et entretiennent des relations interpersonnelles harmonieuses;
- surmontent les obstacles qui entravent le bon déroulement des activités;
- s'engagent sur tous les plans.

RECOMMANDATIONS RELATIVES AUX PREMIÈRES SÉANCES DE TRAVAIL EN ÉQUIPE

Lorsqu'un professeur [ici, instructeur ou intervenant] crée des équipes de travail dans sa classe [ici, dans les ateliers], il doit bien comprendre que chaque équipe n'est, au départ, qu'un simple rassemblement d'individus; elle n'existe pas véritablement comme une entité productive et vivante; elle est plutôt, en quelque sorte, un «groupe à construire».

C'est pourquoi les membres de chaque groupe constitué doivent utiliser, lors de leurs premières réunions, une partie de l'énergie totale disponible du groupe pour effectuer les actions suivantes :

- veiller à ce qu'un bon contact s'établisse entre eux;
- comparer leurs perceptions individuelles de la cible commune;
- définir et se partager les tâches nécessaires à la réalisation du travail;
- veiller à ce que chacun s'exprime et s'engage.

La réalisation adéquate de toutes ces actions permet au groupe de transformer les énergies individuelles en énergie de groupe, et d'utiliser cette énergie pour atteindre les deux objectifs principaux d'une bonne équipe, à savoir :

- l'identification et la valorisation d'une cible commune;
- la création et l'entretien de relations interpersonnelles harmonieuses.

[...]

RECOMMANDATIONS RELATIVES À LA PARTICIPATION EFFICACE DES MEMBRES D'UNE ÉQUIPE

Une fois que les membres de l'équipe constituée ont commencé à travailler à la réalisation de la tâche à accomplir, ils doivent être attentifs à appliquer constamment certains principes qui leur permettront de conserver une participation et une communication optimales. Chaque membre doit ainsi veiller en permanence à :

- participer tantôt comme émetteur, tantôt comme récepteur;
- s'adresser au groupe et non à un seul individu;
- participer de façon positive;
- participer au leadership;
- faire preuve d'attention envers les autres;
- communiquer ses sentiments et impressions.



MODULE 8 | ACTIVITÉ 1

JEU DES CARRÉS⁶

OBJECTIF

Comprendre la relation d'interdépendance entre les membres d'une équipe.



EXPÉRIENCE

Le formateur invite les participants à former des équipes de trois à six personnes et à s'installer autour d'une table ou par terre. Il distribue une enveloppe (voir la section « Matériel » de cette activité) à chaque équipe et lui explique la procédure pour répartir les morceaux entre les membres de l'équipe ou il fait lui-même la répartition :

Durée de l'activité
60 minutes

Matériel
Pour chaque équipe, une enveloppe contenant 21 morceaux de carton (voir section « Matériel »)

Nombre de participants
20 à 25

1. Attribuez une lettre à chaque membre de l'équipe : A, B et C si l'équipe est composée de trois personnes; A, B, C et D pour quatre personnes; et ainsi de suite jusqu'à un maximum de six personnes par équipe.
2. Sortez les morceaux de carton de l'enveloppe. Regroupez les morceaux marqués d'une lettre seulement et faites de même pour ceux marqués de lettres et de chiffres.
3. Pour les morceaux marqués d'une lettre seulement : Chaque membre de l'équipe doit prendre les morceaux correspondant à sa lettre. Remettez dans l'enveloppe tous les morceaux marqués d'une lettre inutile dans votre équipe (par ex., si l'équipe est composée de quatre membres, remettez les morceaux marqués E et F dans l'enveloppe).
4. Pour les morceaux marqués de lettres et de chiffres : Conservez seulement les morceaux sur lesquels apparaît le chiffre correspondant au nombre de personnes composant votre équipe (par ex., si l'équipe est composée de quatre membres, conservez seulement les morceaux sur lesquels apparaît un 4 et remettez les autres dans l'enveloppe). Chaque membre de l'équipe doit à nouveau prendre les morceaux correspondant à sa lettre. (par ex., le morceau « 4 = C » sera attribué au membre C, alors que le morceau « 4 = D » sera attribué au membre D).

Le formateur donne ensuite les consignes suivantes :

1. Vous avez entre vos mains des morceaux de carton de formes différentes. La tâche consiste à bâtir des carrés égaux à l'aide de ces morceaux de carton. Une seule combinaison permet d'obtenir des carrés de la même taille pour tous les membres de l'équipe.

⁶ Inspiré et adapté de Alex BAVELAS, « The Five Squares Problem - An Instructional Aid in Group Cooperation », *Studies in Personnel Psychology*, 5, 1973, p. 29-38; Ann HOPE et Sally TIMMEL, « Cooperative Square Exercise » dans *Training for Transformation, Book 2*, London, ITDG Publishing, 1984, p. 86; Rachel A. LOTAN, George BUNCH et Julie GAINSBURG, *Broken Circles, Broken Squares*, dans *Teaching in Heterogeneous Classrooms*, matériel pour le cours ED284 « hiver 2002 », Stanford, Stanford University, < <http://www.stanford.edu/class/ed284/csb/> >, consulté le 13 juillet 2010.



2. La tâche sera réalisée en silence, sans communiquer de façon non verbale. En aucun cas vous ne pouvez indiquer aux autres où ils devraient placer un morceau, que ce soit de façon verbale ou par des gestes.
3. Vous ne pouvez pas prendre ou demander une pièce, mais vous pouvez en donner aux autres, une à la fois, directement dans leur main.



OBSERVATION

- Qu'avez-vous observé ?
- Avez-vous réussi à accomplir la tâche en respectant les consignes (par ex., sans parler, sans indiquer aux autres où placer leurs morceaux) ?
- Étiez-vous attentifs aux besoins de vos coéquipiers ?



INTÉGRATION

- Qu'avez-vous ressenti lorsque quelqu'un détenait une pièce maîtresse mais ne voyait pas la solution ?
- Qu'avez-vous ressenti quand vous ne voyiez pas la solution alors que les autres s'impatientaient ?
- Qu'avez-vous ressenti lorsque quelqu'un a complété son carré et qu'il s'est retiré sans que sa solution permette aux autres membres de l'équipe de compléter leur carré ?
- Qu'est-ce qui a aidé ou qu'est-ce qui a nui à l'accomplissement de la tâche ?
- En quoi cette activité est-elle similaire au travail d'équipe ?
- Comment l'interdépendance affecte-t-elle les relations entre les membres d'une équipe ? les résultats atteints ?



APPLICATION

- Comment pourriez-vous appliquer ces principes dans votre tandem ?

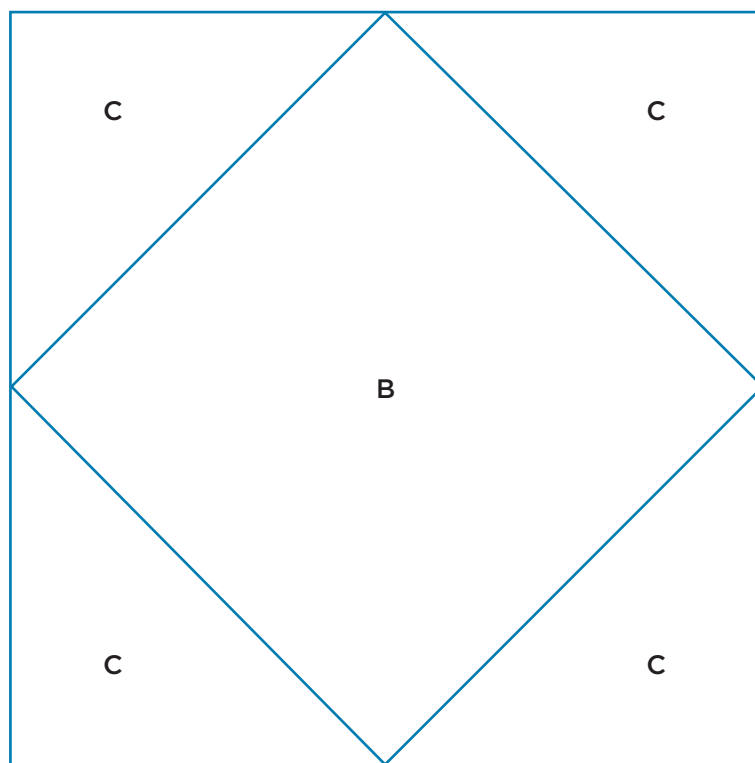
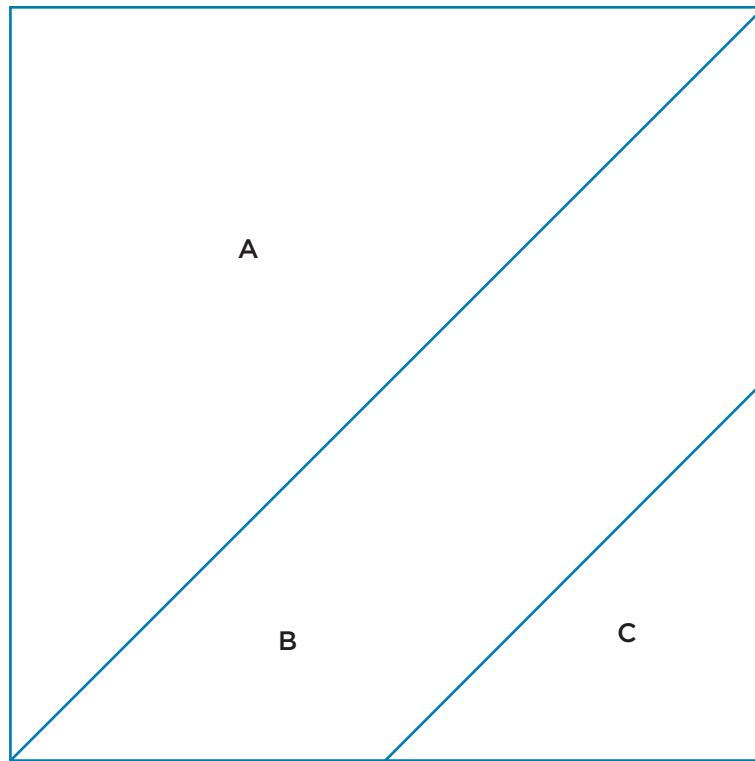
MATÉRIEL

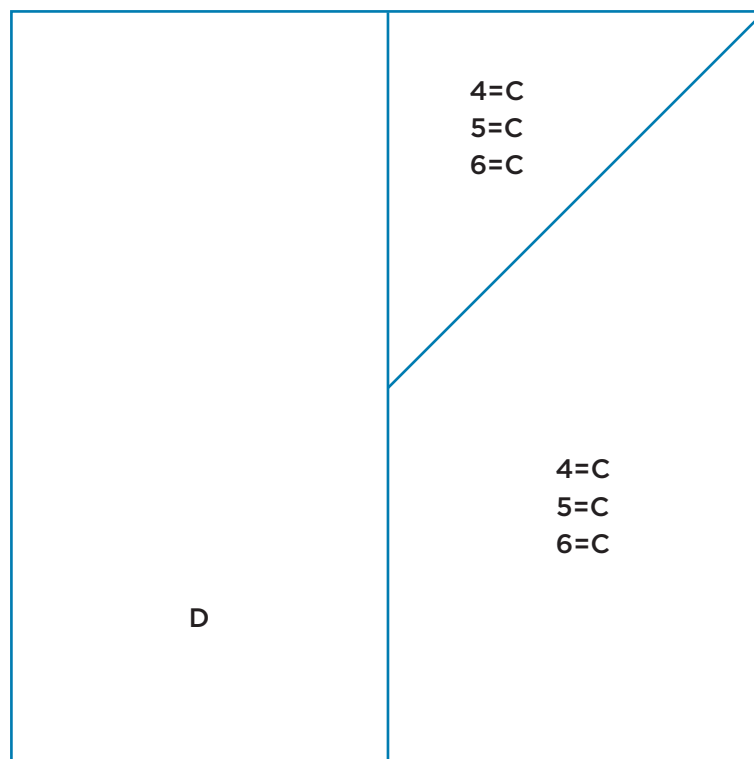
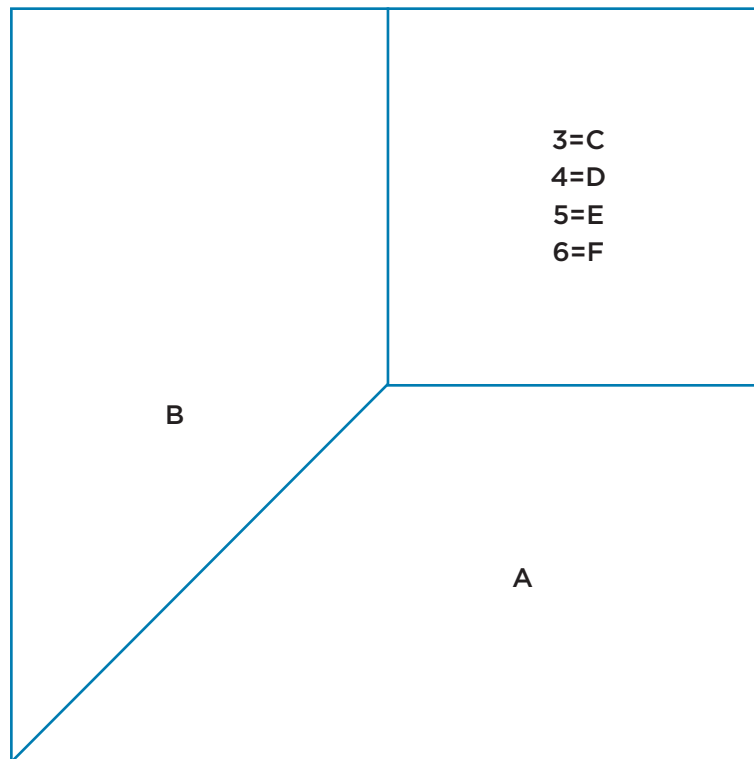
Instructions pour préparer des carrés coupés en morceaux

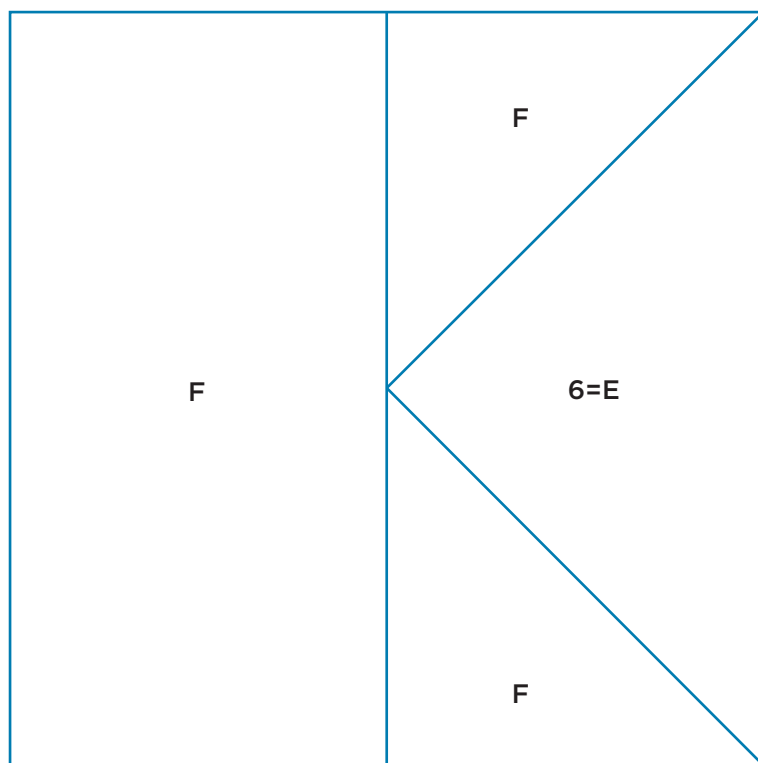
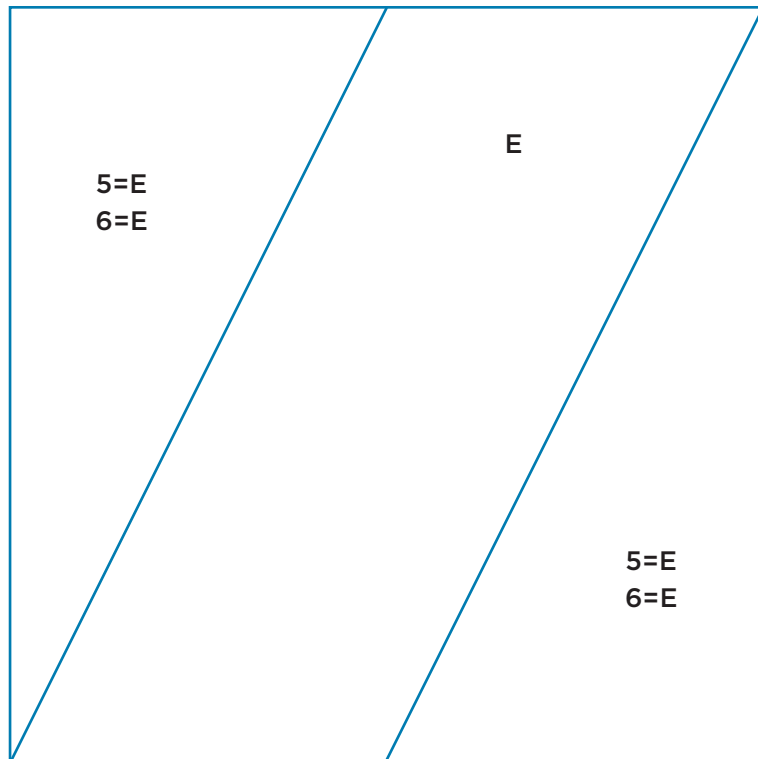
Chaque équipe de trois à six personnes reçoit un jeu de carrés dans une enveloppe. Chaque enveloppe contient des morceaux de carton de formes différentes permettant de construire jusqu'à six carrés de même format. Lorsque vous découperez les formes, il est essentiel de suivre les proportions indiquées ci-dessous, car certaines pièces doivent être interchangeables.

Il est conseillé que chaque jeu soit d'une couleur différente pour s'assurer de ne pas mêler les morceaux d'un ensemble avec ceux d'un autre. Pour ajouter un degré de difficulté, il est suggéré de marquer chacun des morceaux recto verso en inscrivant les lettres et les chiffres selon une orientation aléatoire.









INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Pendant la discussion, le formateur devrait s’assurer que les deux points suivants sont abordés :

- Les équipes dont tous les membres sont attentifs à la manière dont ils peuvent aider les autres dans leur travail sont plus efficaces que celles dont les membres s’ignorent et se préoccupent seulement de leurs besoins individuels.
- Les membres d’une même équipe sont interdépendants. Pour favoriser l’atteinte des objectifs communs, chacun doit comprendre le problème dans son ensemble, comment il peut contribuer à sa résolution et quelle est la contribution potentielle de ses coéquipiers. Pour ce faire, il est essentiel que chacun respecte le rythme et la place de tous.

NOTES



MODULE 8 | ACTIVITÉ 2

PASSER LA CORDE

OBJECTIF

Comprendre comment fonctionne une équipe.

Durée de l'activité
30 à 45 minutes

Matériel
Quelques tapis de gymnastique,
une corde d'au moins 3,50 m
de longueur

Nombre de participants
20 à 25



EXPÉRIENCE

Le formateur installe au préalable une corde de sorte qu'elle soit à l'horizontale à environ un mètre de hauteur. Elle peut être fixée à n'importe quels objets. Il est possible d'augmenter la hauteur de la corde, jusqu'à un mètre et demi avec certains groupes avancés. Le but de l'activité est de faire passer tous les membres du groupe par-dessus la corde, sans qu'aucun ne la touche. Le groupe doit développer une stratégie en équipe pour atteindre cet objectif et la mettre en pratique.



OBSERVATION

- Qu'avez-vous observé pendant l'activité ?
- Qui a pris le leadership ? Comment ?
- Qui a coopéré ? Comment ?
- Qui a résisté ? Comment ?



INTÉGRATION

- Comment vous êtes-vous sentis tout au long de l'activité ?
- Quelle stratégie avez-vous utilisée pour atteindre votre objectif ?
- Quels éléments ont aidé à l'atteinte de l'objectif ? Lesquels y ont nui ?
- De quelle autre manière auriez-vous pu atteindre l'objectif ?
- Quels rôles ont joués les membres de l'équipe ?
- Qu'est-ce qui favorise le développement de l'esprit d'équipe ?



APPLICATION

- En tant qu'instructeur ou intervenant, quelles actions allez-vous poser pour favoriser le développement de l'esprit d'équipe chez les participants aux ateliers de cirque social ?
- Comment le spectacle peut-il jouer un rôle mobilisateur pour favoriser le développement de l'esprit d'équipe ?
- Quels sont les rôles que vous jouez le plus souvent au sein de votre équipe d'animation ? Lesquels aimeriez-vous développer ?



VARIANTES

1. L'activité peut se faire avec tout le groupe ou en deux sous-groupes. Il y aura alors une notion de compétition : le groupe le plus rapide sera le vainqueur.
2. Il est possible de rendre l'activité plus difficile en ajoutant des handicaps pour chacune des personnes de chaque groupe. Par exemple : une personne sans jambes, un aveugle, un sourd, une personne sans bras, une personne qui ne veut pas traverser. Le groupe doit tenir compte de ces éléments pour atteindre son objectif.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Le formateur doit être particulièrement attentif aux éléments de sécurité pendant la réalisation de cette activité. Il doit fixer la corde à une hauteur raisonnable pour le groupe et doit s'assurer que les instructeurs de cirque les plus chevronnés n'entraînent pas le groupe dans des acrobaties risquées ou qui dépassent ses capacités.

Cette activité offre la possibilité d'approfondir la discussion autour du thème du leadership. Il serait intéressant de voir si un ou plusieurs leaders ont été sélectionnés par le groupe, que ce soit par le biais d'un processus décisionnel formel ou non. Quelles sont les raisons qui ont amené le groupe à choisir cet individu ? Est-ce que tous les membres du groupe étaient d'accord avec cette décision ? Cette décision répondait-elle à une demande exprimée par le leader lui-même ou par un ou plusieurs des membres du groupe ?

NOTES



MODULE 8 | ACTIVITÉ 3

DESSIN À DEUX

OBJECTIF

Comprendre les enjeux liés au partage du leadership.

Durée de l'activité
30 minutes

Matériel
Une feuille et un crayon par
équipe de deux personnes

Nombre de participants
20 à 25



EXPÉRIENCE

Le formateur crée des équipes de deux personnes. À partir de ce moment, les participants doivent garder le silence pour toute la durée de l'activité. Le formateur remet une feuille de papier et un crayon par équipe et explique que les deux membres de chaque équipe doivent tenir ensemble leur crayon et faire un dessin sans se mettre préalablement d'accord sur ce qu'ils dessineront. Lorsque les équipes ont presque terminé leur dessin, le formateur annonce que le temps touche à sa fin et que chaque équipe doit également signer son dessin. Lorsque les dessins sont terminés et signés, chaque équipe présente son œuvre à l'ensemble du groupe, puis le formateur amorce la réflexion.



OBSERVATION

- Qui a décidé ce que vous alliez dessiner? Comment?
- Y a-t-il eu des moments où le crayon était paralysé?
- Comment s'est fait le partage du leadership?
- Quels indices annonçaient une transition dans le leadership?
- Qu'avez-vous ressenti quand vous étiez le leader? Votre partenaire vous laissait-il exprimer vos idées?
- Qu'avez-vous ressenti quand vous vous laissiez mener? Considérez-vous que vous étiez à l'écoute de votre partenaire?



INTÉGRATION

- Êtes-vous satisfaits de votre dessin?
- Était-ce difficile de ne pas pouvoir communiquer de façon verbale?
- Les idées de l'un ont-elles influencé et stimulé les idées de l'autre et vice versa?
- Quels sont les enjeux à considérer lorsqu'on se retrouve en situation de partage du leadership?
- Que se passerait-il si c'était la même personne qui prenait le leadership du début à la fin?





APPLICATION

Quelle démarche pensez-vous intégrer pour partager plus efficacement le leadership au sein de votre équipe :

- Pendant la planification d'un atelier ?
- Pendant l'animation d'un jeu ?
- Pendant une intervention auprès d'un participant, par exemple un jeune qui consomme de plus en plus de drogue, qui a des problèmes d'agressivité ou encore qui vit dans la rue ?

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Le leadership se définit par la relation de confiance qui s'établit entre un individu et les membres de son groupe dans la poursuite d'un objectif partagé. Qu'il soit sélectionné par le groupe ou encore qu'il émerge par ses comportements, le leader a le pouvoir légitime ou la capacité de mobiliser les énergies autour de cet objectif. Lorsque le formateur invite le groupe à réfléchir aux implications du partage du leadership, il est intéressant qu'il aborde des sujets tels que la négociation, le contrôle, le pouvoir, l'écoute, l'ouverture, la coopération, la générosité, la patience.

NOTES



MODULE 8 | MESSAGES-CLÉS

Une équipe de travail est centrée à la fois sur la tâche et sur le groupe.

La définition et la poursuite d'un objectif commun mobilisent les talents et les efforts de tous les membres de l'équipe.

Le travail d'équipe demande de l'organisation et une grande capacité d'adaptation.





MODULE 9	APPROCHE PÉDAGOGIQUE
MODULE 10	PLANIFICATION
MODULE 11	ANIMATION ET GESTION DE GROUPE
MODULE 12	PARTENARIAT
MODULE 13	GESTION DE CONFLIT
MODULE 14	RELATIONS INTERCULTURELLES



Une partie de l'approche pédagogique consiste à fournir une présence chaleureuse, constante et inconditionnelle, qui ne soit ni menaçante ni dérangeante, et qui permette aux jeunes de participer à leur propre rythme. Je me souviens d'un garçon qui est passé pendant presque deux ans devant nos ateliers de cirque à Los Angeles sans jamais y participer. Il jetait un coup d'œil, il était piqué par la curiosité, mais il ne participait pas. Quand il s'est finalement décidé à prendre part aux entraînements, il est rapidement devenu fasciné par la jonglerie. Il est maintenant un de nos participants les plus avancés et les plus appliqués : il peut jongler avec cinq quilles et sept balles. Si on l'avait forcé à participer ou si on avait trop insisté, ce jeune se serait certainement éloigné. Mais parce qu'on est resté cools, ouverts, conscients de sa présence sans lui poser de conditions, il a pu nous approcher à sa façon, quand il s'est senti prêt. De cette manière, on a été capables d'entrer en contact avec lui.

Philip Solomon, instructeur de cirque social,
Cirque du Monde, Los Angeles



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. reconnaître les approches qui influencent la pédagogie du cirque social;
2. comprendre les liens entre les piliers du cirque social et son approche pédagogique;
3. cerner les compétences et les défis d'un bon pédagogue;
4. reconnaître les conditions qui créent un environnement propice à l'apprentissage.

CONTENU DU MODULE

TEXTES DE RÉFÉRENCE

- L'approche pédagogique du cirque social
- Les compétences pédagogiques de l'instructeur de cirque social
- Le processus pédagogique
- Éduquer pour une citoyenneté à part entière

ACTIVITÉS

- Atelier réussi
- Armoiries

MODULE 9 | INTRODUCTION

Élaborée au fil des ans, l'approche pédagogique du cirque social est issue de l'expérience, de la pratique et de la réflexion des très nombreux instructeurs et intervenants qui ont participé à des formations et qui ont animé des ateliers tout autour du monde. Peu à peu ont émergé des affinités entre cette approche et celles issues du monde de l'éducation, comme l'apprentissage expérientiel ou l'apprentissage coopératif, qui bénéficient déjà d'une certaine notoriété. Elle innove par la façon dont elle intègre les arts du cirque à un éventail de stratégies pédagogiques.

L'approche du cirque social repose avant tout sur une pédagogie participative. Plus que des experts qui transmettent leur savoir, les instructeurs et les intervenants en cirque social sont des animateurs, des accompagnateurs, des médiateurs, des facilitateurs. Ils puisent dans leurs ressources créatrices pour générer des expériences pédagogiques significatives. Pour ce faire, ils doivent prêter une attention particulière à la qualité des relations qu'ils établissent avec les participants. Il est également primordial qu'ils adoptent à tout moment un comportement cohérent, éthique et empreint de respect, tout en favorisant la liberté d'expression des participants.

Cette vision pédagogique est étroitement liée à l'objectif principal que se donne le cirque social : le développement personnel et social des jeunes. Par l'intermédiaire des activités et des apprentissages, mais aussi par leur attitude à l'égard du groupe, les instructeurs et intervenants créent les conditions qui permettent aux participants de transformer et d'utiliser leurs connaissances et leurs expériences dans le but de se recréer. En somme, elle positionne les arts du cirque comme un pont entre la pédagogie, l'intervention sociale et l'expression artistique.



MODULE 9 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE DU CIRQUE SOCIAL

par Normande Hébert, Michel Lafortune et Elisa Montaruli

L'approche pédagogique du cirque social, élaborée au fil des ans, émerge de la pratique. Elle repose sur l'observation, la réflexion et les nombreux échanges réalisés avec des instructeurs et des intervenants sociaux dispersés autour du monde qui ont participé aux formations dispensées par le *Cirque du Soleil* et qui se sont directement impliqués dans l'action. Au total, le *Cirque du Soleil* a offert une centaine de formations à près de 1600 participants, qui ont été stimulés par les contenus proposés et qui ont à leur tour généreusement partagé leur expérience.

L'approche du cirque social se démarque d'abord et avant tout par son intention pédagogique, qui vise à offrir aux participants une autre façon d'apprendre et de s'épanouir par l'utilisation de disciplines artistiques. Pour ce faire, elle crée des espaces d'apprentissage axés sur le respect, la sécurité et le plaisir. Elle définit un espace physique et psychologique qui permet de se re-créer en apprenant, un espace où l'on peut se réinventer de nouvelles perspectives, un espace où l'on réalise que l'on est capable d'apprendre. L'apprentissage des techniques de cirque sera le moyen pédagogique privilégié pour offrir aux participants des défis dosés et progressifs en vue de développer leurs habiletés sociales, leur créativité et leur capacité d'affirmation et en vue d'améliorer leur condition physique. Les interactions entre les disciplines propres au cirque et le fait que les ateliers se déroulent dans une multitude de contextes culturels et sociaux contribuent à l'évolution continue de la pédagogie du cirque social.

La première partie de ce texte présente les caractéristiques de l'approche pédagogique du cirque social articulée autour de ses sept piliers, tels que décrits dans le premier module de ce guide. Il est possible d'aborder ces derniers sous différents angles. Comme l'angle privilégié dans le cadre de ce texte est celui de la pédagogie, une attention particulière sera portée aux responsabilités des instructeurs et intervenants sociaux.

Cet exercice de conceptualisation de nos pratiques nous a permis de mettre en évidence les affinités existantes avec des concepts pédagogiques actuels et nous trouvons intéressant à ce stade de les évoquer afin de donner des pistes qui sauront alimenter les réflexions. Nous tenterons ainsi, en deuxième partie, d'établir des liens entre certaines approches contemporaines de l'éducation, la plupart issues d'un courant appelé socio-constructivisme, et la pédagogie du cirque social. Bien qu'elle ne soit pas exhaustive, cette exploration peut éclairer les formateurs dans leur enseignement. Savoir d'où l'on vient peut nous aider à définir où l'on va.

LES PILIERS DE L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE DU CIRQUE SOCIAL

1. L'espace ludique et sécuritaire

L'espace ludique correspond au contexte d'apprentissage dans lequel se réalisent les ateliers de cirque social. Souvent, les personnes en situation précaire ont des sentiments mitigés face aux activités d'apprentissage. Ces sentiments découlent d'expériences antérieures susceptibles de leur avoir fait vivre de nombreux échecs. L'utilisation du jeu permet de les réconcilier avec le processus d'apprentissage en créant une ambiance

motivante et en captant leur attention. Les participants renouent ainsi avec le plaisir d'apprendre et s'engagent dans des activités volontairement et non pas par obligation. Ils s'ouvrent aux expériences nouvelles et aux risques, tout en laissant graduellement tomber leurs résistances.

L'espace physique d'apprentissage joue également un rôle important dans l'approche pédagogique du cirque social. Les ateliers de cirque social se déroulent généralement dans des lieux adaptés ayant des spécifications particulières, que ce soit la hauteur des plafonds ou la surface réservée aux mouvements. Cet espace possède déjà un caractère hors de l'ordinaire :

«Qu'il s'agisse d'une salle super équipée ou d'un gymnase sans aucun attrait, faisons-en *un lieu magique et sacré*. Aidés par quelques [projecteurs] ou une disposition étudiée et artistique du matériel à utiliser, créons une bulle protectrice autour de nos participants et de nos activités. Reproduire ici les mêmes dynamiques qu'ils retrouvent dans leurs milieux habituels ne sert pas notre but. Cet espace doit proposer une autre façon d'être en relation avec soi-même, les autres et le monde. Établissons aussi des règles à l'utilisation de cet espace. Quand on y entre, c'est pour travailler. La préparation des ateliers aussi se fera dans cet autre espace bien séparé. Ouvrons les portes à la magie du changement.

[...] Les ateliers représentent entre 5 h et 20 h par semaine dans la vie des participants. Le reste de leur vie se passant ailleurs, *un espace de parole* (qui doit être aussi un espace physique) est peut-être nécessaire entre ces deux réalités. Puisque tout changement intérieur appelle et provoque un changement extérieur, les participants auront besoin d'interpréter et de nommer ce qui se passe dans leur vie. Le rôle de l'intervenant social présent aux ateliers pourrait sûrement être celui de faire le lien entre ces deux mondes qui se révèlent et se créent réciproquement. Ce sera aussi le lieu des réunions et des interventions individuelles qui nécessitent une certaine intimité¹.»

L'espace est structuré pour donner lieu à des rituels, lesquels sont par définition des gestes connus qui établiront une forme de sécurité et un ensemble de règles de conduite sécurisants : le rituel de préparation du lieu où se tiendra l'atelier, le rituel d'accueil et le rituel de fermeture permettent de canaliser les énergies vers des conventions positives pour le groupe.

2. Le lien avec la communauté

Le cirque social mise sur le lien avec la communauté pour rendre les apprentissages significatifs. La présentation d'un spectacle de cirque devant les publics variés qui composent la communauté permet aux participants d'ancrer leurs apprentissages dans la réalité. En créant cette interface de rencontre, l'instructeur et l'intervenant ouvrent la voie aux changements de perceptions de la communauté face aux participants et des participants face à la communauté. Ces changements, qui émergent de la reconnaissance des efforts ou du talent démontrés dans les spectacles, sont susceptibles de se prolonger dans les interactions quotidiennes. En effet, il ne faudrait surtout pas sous-estimer le pouvoir de transformation qu'ont les membres d'une communauté lorsque, par un simple regard, un sourire ou des applaudissements, ils parviennent à diminuer la pression et la tension que vivent les participants marginaux et à créer un espace de saine cohabitation.

¹ Dirce MORELLI et Michel LAFORTUNE, *Le phénix : intégration des concepts de résilience dans les pratiques de Cirque du Monde*, Montréal, Cirque du Soleil, Direction des affaires sociales et de la coopération internationale, 2003, p. 29.



Outre les contacts au moment des spectacles, le cirque social permet une implication plus soutenue des membres de la communauté dans ses projets. Par exemple, ces membres peuvent s'investir dans la fabrication de costumes ou dans la production de matériel de cirque. Chaque occasion de rétablir les liens entre les participants et la communauté contribue au développement de réseaux sociaux et, par le fait même, facilite l'accès aux ressources. L'approche pédagogique du cirque social construit ainsi les bases nécessaires pour que les participants puissent prendre leur place de citoyens dans la communauté.

3. L'expression et la créativité

Les instructeurs et les intervenants appelés à animer les ateliers de cirque social ont pour objectif de créer un environnement qui permettra à tous les participants de contribuer à l'évolution du groupe, indépendamment de leur rythme d'apprentissage et de leurs habiletés. L'expression, la création et la performance sont des moyens pédagogiques sur lesquels ils s'appuient pour que chacun trouve sa place dans le projet du groupe.

Cette pédagogie inclusive incite les participants à exprimer ce qu'ils sont, ce qu'ils désirent, ce qui les intéresse, mais aussi ce qui les préoccupe. En nommant leurs préoccupations, ils prennent du pouvoir sur celles-ci et se donnent les moyens de transformer leur réalité. Les instructeurs et les intervenants sont à même de soutenir ce processus en aidant les participants à utiliser leur créativité pour transformer les expériences difficiles en outils de développement personnel.

Dans la pédagogie du cirque social, la créativité est donc mise au service des participants, des instructeurs et des intervenants. Pour les participants, il s'agit d'un moyen privilégié pour s'approprier et changer leur réalité. Quant aux instructeurs et aux intervenants, ils doivent eux-mêmes être créatifs pour utiliser les stratégies pédagogiques les plus adéquates.

4. La collaboration social-cirque

La pédagogie du cirque social est portée par une animation en tandem.

Dans les ateliers de cirque social, le développement de l'estime de soi des participants ne vient pas uniquement de leur pratique individuelle du cirque. Elle vient également des contacts qu'ils entretiennent avec leurs pairs, de la dynamique établie au sein du groupe, ainsi que de leurs relations, comme individus et comme collectif, avec leurs instructeurs et leurs intervenants.

Bien que l'écoute et l'aide personnalisée soient présentes dans l'approche du cirque social, l'efficacité de cette dernière comme moyen d'intervention repose principalement sur l'action – ici le cirque – et sur un encadrement dispensé par deux types d'animateurs aux expertises différentes, travaillant en tandem auprès d'un groupe de participants.

Cette collaboration social-cirque engendre une qualité supérieure d'enseignement. Elle réunit deux types d'expertise qui permettent de décoder les situations et de trouver des solutions selon des angles d'analyse et d'intervention complémentaires. La valeur ajoutée pour les animateurs s'explique aussi par le fait que chacun agit pour l'autre comme une source de soutien et de motivation.

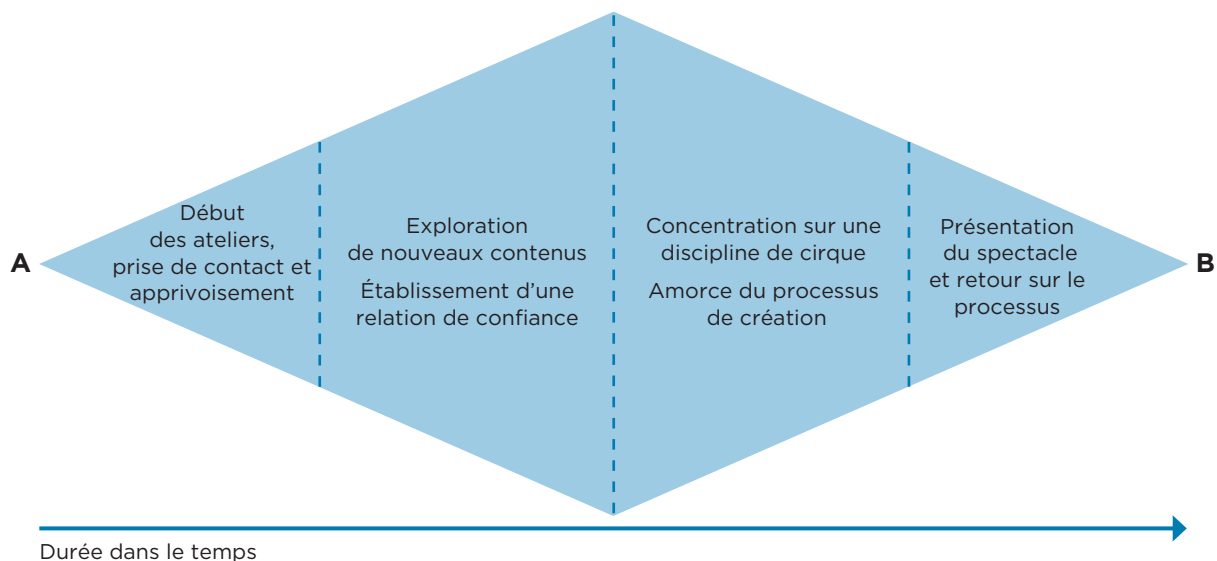


5. La durée dans le temps

L'approche pédagogique mise sur la durée dans le temps pour créer des conditions de changements profonds. Le cirque social ne propose donc pas d'interventions ponctuelles, mais plutôt une démarche d'accompagnement des participants qui s'échelonne sur une durée suffisamment longue pour donner des opportunités de consolidation et d'intégration des apprentissages.

Selon une perspective temporelle, on peut représenter visuellement l'approche pédagogique du cirque social par la figure du losange. Le losange réfère à une stratégie qui s'échelonne sur une durée de plusieurs mois, au cours de laquelle les stratégies pédagogiques varient. Au début, tous sont au point A, la pointe du losange. C'est le début des ateliers, la prise de contact avec le groupe, l'apprivoisement des personnes et des contenus à apprendre. Pendant cette période, les stratégies des animateurs sont surtout liées à la capacité de captiver les participants et de les motiver à s'engager pleinement dans les ateliers.

FIGURE 9.1 - LE LOSANGE



Puis, les animateurs commencent à installer les rituels, les rythmes et les codes de conduite. Au gré de l'évolution des ateliers et des semaines, les animateurs proposent de nouveaux apprentissages, de nouvelles disciplines et de nouveaux jeux. Nous sommes dans la phase d'exploration, qui s'étend jusqu'à la moitié de la durée prévue du projet. Pendant cette période, les pédagogues peuvent soutenir l'intérêt des participants en proposant des contenus variés et adaptés. Une fois engagés dans une vraie relation de confiance avec les participants, les pédagogues sont aussi sollicités de façon plus soutenue pour l'accompagnement du développement personnel des participants.

Ensuite vient la deuxième phase, où le tandem d'animateurs introduit la démarche d'élaboration d'un spectacle ou d'une présentation. On demande aux participants de se concentrer sur l'apprentissage d'une ou de deux disciplines en particulier. On amorce alors le processus de création autour d'une thématique, idéalement définie par le groupe, qui permettra de converger ensemble vers l'aboutissement du processus, l'autre



pointe du losange. Cet aboutissement correspond à la présentation du spectacle et au retour sur l'ensemble de l'expérience qui a été vécue au cours du processus.

6. Une approche centrée sur les participants

• Une pédagogie qui valorise l'égalité, la participation et le respect mutuel

Dans le cadre du cirque social, on favorise le groupe d'apprentissage, chacun pouvant apprendre et enseigner. L'instructeur et l'intervenant ne détiennent pas le pouvoir de la connaissance mais plutôt la motivation pour partager et pour construire ensemble. La finalité est de développer une habileté à travailler et à apprendre avec les autres, à s'engager activement et collectivement dans la tâche. Cette pédagogie permet de créer un climat d'échange et d'implication entre instructeurs, intervenants et participants. Elle se traduit par une ouverture de l'instructeur et de l'intervenant à l'égard des compétences et des apports des participants et par la création d'un climat dénué de compétition malsaine, un climat dans lequel règne la coopération.

• Une pédagogie qui demande un investissement affectif des participants, des instructeurs et des intervenants sociaux

L'instructeur et l'intervenant de cirque social se retrouvent dans une position privilégiée pour créer des liens affectifs avec les participants. Qui plus est, dans leur relation affective, l'instructeur et l'intervenant doivent jouer le rôle de modèles en étant cohérents avec les demandes qu'ils formulent auprès des participants. Ils doivent être des modèles dans leur communication verbale et non verbale, dans leur motivation personnelle, dans leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage, de même que dans leur flexibilité pédagogique. Dans le cadre du cirque social, l'instructeur et l'intervenant figurent souvent parmi les premiers adultes à qui les participants acceptent à nouveau de faire confiance. Souvent en rupture avec la société ou isolés dans leur espace, les participants voient l'instructeur ou l'intervenant comme le premier relais dans leur réconciliation avec la communauté. Ses attitudes d'ouverture, d'empathie et d'encouragement, dans les moments formels et informels, font toute la différence.

• Une pédagogie portée par la synergie du groupe

L'intervention en groupe ne peut fonctionner que si l'on adhère aux critères suivants² :

- Le groupe comme un tout est considéré comme le levier du changement. L'appartenance, la confiance établie et le soutien mutuel que s'offrent les membres du groupe créent un fort sentiment de valorisation et de sécurité.
- La cohésion du groupe est perçue comme une alliée et non pas comme une menace à l'autorité de l'instructeur et de l'intervenant. Ces derniers n'ont pas à se considérer comme des experts qui doivent tout savoir. Ils ne sont pas des experts des contenus, ils sont des experts des processus.
- L'évolution spontanée et les processus dynamiques du groupe sont les outils de l'instructeur et de l'intervenant. Pour en profiter et bien les utiliser, le tandem doit être à l'écoute, faire preuve d'une certaine humilité et développer au maximum son rôle de facilitateur.

L'image du cercle est très utile pour représenter visuellement la synergie du groupe. Le cercle évoque la piste du chapiteau et la façon de se rassembler. Le cercle est toujours présent pour l'accueil et la réflexion, afin que chacun prenne la parole et soit reconnu, pour créer une dynamique de groupe où chacun est appelé à alimenter le groupe à partir de ce qu'il est au départ et de ce qu'il deviendra au fil du processus. Il facilite les interactions avec l'ensemble du groupe en permettant à chacun de voir les autres et

² Ginette BERTEAU, *Comment pouvons-nous utiliser le groupe comme levier dans les expériences de cirque social?*, communication présentée dans le cadre du « Séminaire avancé des formateurs en cirque social », Cirque du Soleil, Montréal, 27 novembre 2009.



d'être vu par tous. Le cercle permet une fluidité et facilite une dynamique qui canalise l'énergie du groupe.

7. Les partenariats

Dans chaque projet, l'approche pédagogique du cirque social est influencée par l'organisme partenaire. Alors que le partenaire cirque apporte ses connaissances techniques et artistiques et propose la façon de les marier avec l'intervention sociale, le partenaire social fournit le milieu naturel dans lequel s'incarne l'approche du cirque social. Ce dernier intervient déjà selon une approche qui lui est propre et qui découle d'une connaissance approfondie de la culture locale et de la population avec laquelle il œuvre. Il n'en tient qu'aux deux partenaires de tenir compte de l'ensemble de ces réalités pour créer un projet concordant et tirer profit des forces de chacun.

LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES DE RÉFÉRENCE

Maintenant que nous avons exposé les liens entre les piliers du cirque social et son approche pédagogique, nous poursuivons la réflexion pour tenter de cerner les points de convergence entre l'approche pédagogique du cirque social et certaines approches contemporaines de l'éducation. Parmi celles-ci, certaines nous semblent plus intéressantes; il s'agit de l'apprentissage expérientiel, de l'apprentissage contextualisé, de l'apprentissage coopératif, de l'apprentissage stratégique et de la pédagogie de la conscientisation.

1. L'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel se définit comme un processus où quelqu'un, après avoir vécu une expérience, enclenche une démarche de réflexion qui mènera à des actions³. Ses trois principes fondamentaux sont la continuité, l'interaction et la réflexion. L'expérience présente s'appuie sur les expériences antérieures et modifie les expériences futures. Toute expérience résulte de l'interaction entre la subjectivité de la personne qui vit l'expérience (son histoire, sa réalité économique et sa réalité affective) et les conditions objectives de l'environnement physique et social (la réalité dans laquelle se vit l'expérience). Il est nécessaire de réfléchir à ses expériences pour trouver des réponses à ses questions, car celles-ci n'émergeront pas spontanément.

L'apprentissage expérientiel propose un cycle de quatre étapes pour favoriser l'apprentissage. La première étape, l'expérience, correspond à l'expérience vécue, par exemple une activité. La seconde étape, l'observation, consiste à identifier ce qui est arrivé. La troisième étape, l'interprétation, demande d'analyser les causes et les conséquences de l'expérience vécue et d'en tirer des conclusions. L'étape finale consiste à mettre en application ces conclusions dans un autre contexte, par exemple dans sa vie personnelle ou professionnelle. Ce modèle pédagogique est décrit en détail dans la section sur l'approche pour la formation des instructeurs et des intervenants dans l'introduction de ce guide (voir p. 12).

• Les éléments de l'apprentissage expérientiel dans le cirque social

Le cirque social fournit une multitude d'occasions de vivre des expériences stimulantes susceptibles d'engendrer des réflexions qui affecteront le développement personnel et

³ Voir John DEWEY, *How We Think: A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process*, Chicago, Henry Regnery, 1933, 301 pages; John DEWEY, *Experience and Education*, New York, Mac Millan, 1938, 116 pages; David KOLB, *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984, 256 pages; David KOLB et Roger FRY, « Towards an Applied Theory of Experiential Learning », dans Cary L. COOPER (dir.), *Theories of Group Processes*, New York, John Wiley, 1975, p. 33-56; Louise MÉNARD, « Apprentissage expérientiel », p. 107-134, dans Carole RABY et Sylvie VIOLA (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*, Anjou, Les éditions CEC, 2007, 273 pages.



social des participants. Ces expériences sont souvent vécues par l'entremise du jeu et de la pratique des disciplines de cirque, donc dans un cadre à la fois ludique et sécuritaire. Le travail en tandem offre une opportunité intéressante de mettre en pratique les fondements de l'apprentissage expérientiel : l'expérience est souvent provoquée par l'instructeur, alors que l'intervenant social facilite la réflexion et la parole. Ensemble, ils offrent des occasions d'apprentissages complètes. Le principe de continuité de l'apprentissage expérientiel est également une caractéristique essentielle de l'approche pédagogique du cirque social. En effet, le cirque social mise sur la durée dans le temps pour engendrer des changements profonds et qui ont un sens dans la vie de chacun des participants.

2. L'apprentissage contextualisé

On ne peut extraire la connaissance des situations de la vie quotidienne dans lesquelles elle est utilisée. Lorsqu'on apprend dans une situation « réelle » et signifiante pour nous, on est en meilleure position d'acquérir des connaissances. En se basant sur ces principes, l'apprentissage contextualisé (ou situé) propose de mettre les participants en situation réelle afin qu'ils puissent faire le transfert des connaissances qu'ils ont apprises dans un contexte protégé.

D'autre part, l'acquisition des savoirs découle de la participation. On apprend avec d'autres et on partage ses connaissances, ses problèmes et ses découvertes dans une démarche collective. Puisque le contexte social et culturel définit le milieu d'utilisation de la connaissance, il est avantageux d'intégrer ce contexte à l'apprentissage. Des chercheurs de l'Institute for Research on Learning (Palo Alto, Californie) « soutiennent qu'il faut donc sortir les connaissances de leur contexte scolaire, les replacer dans leur contexte original, et enseigner par conséquent les caractéristiques culturelles des situations à l'origine de ces connaissances à l'aide d'activités authentiques, c'est-à-dire les pratiques ordinaires de la culture⁴. »

• Les éléments de l'apprentissage contextualisé dans le cirque social

L'importance accordée au lien avec la communauté dans l'approche pédagogique du cirque social est sans aucun doute liée étroitement aux fondements de l'apprentissage contextualisé. Par exemple, le projet Circo Social Machincuepa, au Mexique, utilise le contexte culturel local pour intégrer les interventions de cirque social dans la vie communautaire du quartier. Ainsi, les parents sont très impliqués dans le fonctionnement du projet et les spectacles sont réalisés dans plusieurs endroits, souvent gratuitement, et au bénéfice de la communauté. Les participants, et par ricochet leurs parents, réalisent que tout ce qu'ils ont appris a du sens, puisque cela est utile et valorisé par la communauté.

D'autres éléments du cirque social permettent aux participants de situer leurs apprentissages. Par exemple, tout au long de l'année, les participants répètent un numéro de jonglerie ou une chorégraphie en se demandant pourquoi ils doivent y consacrer autant de temps. C'est dans l'exercice de contextualisation du spectacle qu'ils trouveront la réponse : tout acquiert son sens dans l'enchaînement des numéros, dans la prise de conscience qu'une bonne préparation diminue le stress, que des mouvements d'ensemble bien synchronisés produisent un effet spectaculaire. La présentation d'un spectacle leur permettra aussi de ressentir la fierté d'avoir réalisé ce qu'ils voulaient faire dans la mesure de leurs capacités.

⁴ Yves BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1998, p. 148.



Travailler en partenariat avec un organisme local s'inscrit également dans la perspective de l'apprentissage contextualisé. En collaborant avec l'organisme partenaire, le cirque social s'assure d'utiliser des stratégies pédagogiques qui ont du sens pour les participants. À titre d'exemple, l'intervenant social issu de l'organisme partenaire peut signifier à l'instructeur de cirque de modifier un jeu qui demande un degré de contact physique entre garçons et filles qui risque de créer des tensions au sein du groupe et, par la suite, dans la communauté.

3. L'apprentissage coopératif⁵

L'apprentissage coopératif met l'accent sur l'importance des interactions entre pairs dans l'acquisition de connaissances. Cette approche repose notamment sur le principe de l'entraide : tous les participants doivent s'aider et participer à l'œuvre collective, car ils apprennent davantage lorsqu'ils travaillent en équipe à un projet commun. En effet, la participation active et le traitement cognitif associé à la confrontation de ses idées avec celles du groupe permettent d'intégrer les apprentissages efficacement. Le travail en équipe procure aussi un environnement de choix pour s'ouvrir aux autres points de vue et apprendre à s'affirmer en respectant les autres. Les participants constatent qu'il n'existe pas de modèle unique, toujours valable, et apprennent à s'adapter en fonction des circonstances, des groupes, des cultures et des régions. Ils découvrent aussi que dans la concrétisation d'une œuvre collective, la perception de soi s'améliore. Ils se sentent plus valorisés, moins seuls et mieux épaulés lorsqu'ils ont un problème. De plus, l'enseignement coopératif mise sur le développement d'habiletés sociales de communication et de résolution de problèmes, et vise la diminution, voire la disparition, de comportements tels que la délinquance ou la violence.

• Les éléments de l'apprentissage coopératif dans le cirque social

En centrant son processus pédagogique sur le participant, l'approche du cirque social rejoint les principes de l'apprentissage coopératif. Elle valorise le travail collectif, la participation active, l'égalité, la confiance, l'ouverture, le respect mutuel et la contribution personnelle. Ce type d'apprentissage se rencontre dans le cirque social lorsque les participants sont en groupe mixte et que quelques-uns d'entre eux deviennent des compagnons d'apprentissage de certaines techniques de cirque. C'est une approche de coopération évolutive et ouverte qui est guidée par une progression pédagogique non pas linéaire mais plutôt organique. On apprend les uns des autres au gré des affinités et de sa propre capacité à transmettre. Le même accompagnement peut aussi s'appliquer au soutien mutuel que les participants peuvent s'apporter dans différentes situations de la vie affective, incluant les moments de partage et de discussions en groupe qui ont souvent lieu à la fin de chaque atelier.

4. L'apprentissage stratégique⁶

L'enseignement et l'apprentissage stratégiques reposent largement sur le rôle que jouent les processus mentaux dans l'apprentissage. Tout d'abord, le pédagogue doit tenir compte des connaissances antérieures pour faire des liens avec les nouveaux contenus et ainsi faciliter leur acquisition. Il doit stimuler l'utilisation de la mémoire chez l'apprenant pour assurer l'efficacité et le transfert des apprentissages. Les variables affectives jouent également un rôle important dans la motivation à apprendre : on dit qu'il n'y a pas d'apprentissage possible sans relation affective avec celui qui transmet. Un bon pédagogue sait démontrer un intérêt réel pour ses participants et donner du sens aux apprentissages qu'il propose en les liant au contexte culturel.

⁵ *Ibid.*, p. 153; Isabelle MARION, « Apprentissage coopératif », p. 67-89, dans RABY et VIOLA (dir.), *op. cit.*

⁶ Sylvie VIOLA, « Enseignement et apprentissage stratégique », p. 135-155, dans RABY et VIOLA (dir.), *op. cit.*; Jacques TARDIF, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 474 pages.



Il est de la responsabilité du pédagogue d'enseigner les trois types de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances déclaratives sont les savoirs théoriques tels que les faits, les règles, les lois et les principes. Les connaissances procédurales sont les savoir-faire, les procédures et les processus qui permettent de réaliser une action. Les connaissances conditionnelles ou stratégiques sont celles qui sont utilisées adéquatement dans l'action. Elles se réfèrent aux circonstances et aux raisons qui justifient l'utilisation d'une connaissance plutôt qu'une autre dans une action donnée. La connaissance stratégique permet au participant de développer une expertise, car elle lui confère une habileté à s'adapter à l'environnement et à avoir recours à la connaissance la plus pertinente dans le contexte. Cette connaissance garantit le transfert des apprentissages et une intégration des contenus. Il faut noter que ces connaissances sont souvent négligées dans l'enseignement, surtout dans les cultures où l'on donne accès à la connaissance comme on donne accès à un privilège.

• Les éléments de l'apprentissage stratégique dans le cirque social

Comme dans l'apprentissage stratégique, l'importance accordée aux variables affectives est une caractéristique essentielle de la pédagogie du cirque social. L'instructeur et l'intervenant se doivent d'apprendre à bien connaître les participants et à établir une relation de confiance avec eux afin de faciliter les apprentissages. Une autre caractéristique partagée concerne la continuité dans le temps. Pour bâtir à partir des expériences antérieures et offrir des opportunités de consolidation et d'intégration des apprentissages, l'instructeur et l'intervenant doivent vérifier si le participant a déjà vécu des expériences similaires et tenter de faire des liens avec ce qu'il propose. Par exemple, si l'instructeur apprend que le participant sait déjà jongler avec trois balles, il lui demandera comment il l'a appris, relèvera les bonnes pratiques et se servira de la stratégie déjà présente pour proposer une progression vers la maîtrise de la jonglerie à quatre balles en introduisant les méthodes d'apprentissage les plus performantes.

Au moment pertinent dans le déroulement de la session, l'instructeur sera aussi amené à enseigner différents contenus qui susciteront l'intérêt des participants. Il pourra s'appuyer sur des connaissances déclaratives, par exemple les lois de la physique propres à chaque discipline de cirque et les règles de sécurité associées, ou encore sur des connaissances procédurales, comme les mouvements de base nécessaires pour exécuter un mouvement plus complexe en acrobatie. En se positionnant comme un expert des processus, l'instructeur sera aussi en mesure de transmettre des connaissances stratégiques. Par exemple, en expliquant aux participants le rôle des échauffements, il pourra ensuite les aider à déterminer quels sont les exercices d'échauffement les plus pertinents pour chacune des techniques de cirque pratiquées.

5. La pédagogie de la conscientisation⁷

La pédagogie de la conscientisation propose un idéal d'éducation qui vise ultimement à rendre apte à la décision et à la responsabilité sociale. Pour ce faire, il faut conscientiser les individus à leur culture et à la nécessité pour chacun de participer à la construction collective et démocratique de la culture et de l'histoire. Il faut aussi former à l'esprit critique pour que chacun puisse prendre le contrôle de sa culture et de son histoire.

Parmi les caractéristiques de cette approche, notons l'importance d'établir un dialogue qui, en tant que relation non hiérarchique entre les personnes, favorise la communication et l'échange. Il est également primordial que les apprentissages soient ancrés dans la réalité, c'est-à-dire que l'enseignement soit lié aux expériences de vie concrètes, au

⁷ BERTRAND, *op. cit.*, p. 175; Paulo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero, 1977, 202 pages.



sens commun, à la vie quotidienne personnelle. Enfin, la pédagogie ne peut se limiter à l'espace d'apprentissage : elle doit déboucher sur l'action sociale.

• Les éléments de la pédagogie de la conscientisation dans le cirque social

La pensée de Paulo Freire influence l'approche pédagogique du cirque social sur plusieurs points. Le cirque social vit et il est actif dans son milieu, il propose aux participants de jouer un rôle de citoyens actifs, de devenir acteurs de leur propre vie et de leur société. Pour soutenir ce mouvement de libération de leurs conditions, le cirque social utilise non seulement l'établissement de liens avec la communauté mais aussi la créativité. Le potentiel créateur des instructeurs, des intervenants et des participants est mis à contribution pour transformer la réalité en un espace citoyen inclusif. Outre les présentations ou les spectacles, qui sont des espaces de transition privilégiés entre le monde de certains participants et celui de la communauté formelle, les instructeurs et les intervenants délèguent des responsabilités aux participants afin de provoquer des interactions avec des responsables de la communauté, par exemple pour réserver une salle, demander un permis municipal, organiser une fête ou déterminer et voter les orientations de l'organisation.

SYNTHÈSE

Comme nous le constatons, il est difficile d'attribuer à la pédagogie du cirque social une correspondance directe et unique avec une approche déjà existante. Elle se définit davantage par les affinités qu'elle possède avec plusieurs approches existantes tout en présentant un profil particulier et novateur. Cette approche pédagogique introduit aussi les arts, et spécifiquement les arts du cirque, comme mode privilégié d'enseignement, ce qui apporte une dimension originale et créatrice dans la façon d'aborder le travail d'éducation avec des participants en situation précaire.

On peut cependant observer certains éléments communs à la majorité des approches pédagogiques présentées. L'instructeur et l'intervenant du tandem d'animation :

- prennent en considération les connaissances déjà acquises par les participants ;
- lient le plus possible les apprentissages à la réalité culturelle et sociale des participants ;
- accompagnent les participants dans le transfert des apprentissages vers d'autres sphères de leur vie ;
- favorisent une participation active du groupe en incluant tout le monde dans la démarche ;
- sont davantage des experts du processus que des experts du contenu et prêtent une attention particulière à la qualité des relations affectives qu'ils établissent avec les participants ;
- doivent avoir recours à des stratégies créatrices et variées afin d'atteindre leurs objectifs.

Ces éléments sont des points de repère pouvant servir à soutenir une réflexion plus approfondie sur la pédagogie développée dans le cirque social. Comme cette approche se situe aux limites de la pédagogie alternative et de l'intervention sociale, elle aura de plus en plus à faire face, de par la nature des participants et des contextes dans lesquels elle se réalise, à de nouveaux défis. Elle devra par conséquent, pour continuer d'évoluer, intégrer des connaissances existantes tout en faisant preuve de créativité pour stimuler la recherche de nouvelles voies.



MODULE 9 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 2

LES COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES DE L'INSTRUCTEUR DE CIRQUE SOCIAL⁸

par Michel Lafortune

Les instructeurs de cirque social sont avant tout des artistes qui désirent s'impliquer socialement. Ils ont appris une ou plusieurs disciplines touchant aux arts du cirque et se sont engagés dans une carrière artistique. Ce cheminement leur procure un certain nombre de savoirs à enseigner. Ils doivent maintenant développer des savoirs pour enseigner.

L'INTENTION DERRIÈRE LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE L'INSTRUCTEUR DE CIRQUE SOCIAL

Il est important de clarifier les intentions pédagogiques qui devraient guider l'instructeur de cirque social. Il s'agit de souligner les valeurs et les attitudes qui sont clairement privilégiées par le programme de formation de l'instructeur de cirque social. C'est par son intention pédagogique que l'instructeur de cirque social propose aux jeunes une autre façon d'apprendre et de s'épanouir. C'est ce qui le distinguera de la pédagogie traditionnelle dans laquelle de l'enseignant est vu comme le transmetteur de la connaissance :

«[...] [les professeurs] monopolisent et centralisent la communication, limitant les possibilités qui permettraient à l'élève - récepteur - de devenir émetteur, créant ainsi des formes illusives de participation et minimisant les aspects relationnels. Reposant donc sur le verbe professoral, l'acte pédagogique établit une relation de dominant-dominé, fondée sur la différence des statuts et révélatrice de l'infériorité et de la minorité de l'élève. Le professeur, sans souvent en avoir conscience, institue l'organisation monarchique de la salle de classe", concrétisée par un ensemble de privilèges inhérents à sa fonction. Le professeur sélectionne le savoir et les moyens autorisés pour accéder à ce savoir, il dicte les règles, contrôle les comportements, tranche les sujets de dispute, arbitre les sentiments en conditionnant la possibilité de leur extériorisation, supervise les relations humaines dans la salle de classe et détermine les critères de ce qui est bon, vrai, beau, utile et correct. [...]

Pour maintenir cet ordre, le professeur mobilise tous ses recours didactiques et relationnels (par exemple, soit en cultivant un ton impersonnel et distant soit, au contraire, en essayant de séduire en cultivant la proximité et la sympathie), il institue un système de récompenses et de sanctions, manipule la compétition et l'émulation. On maintient ainsi la discipline nécessaire aux apprentissages collectifs et on tente de préserver l'harmonie d'un univers rationnel, harmonie due à la complémentarité des rôles du professeur-autorité et de l'élève soumis. Si bien que, si théoriquement on aspire à l'autodiscipline, le manque d'attribution de responsabilités aux élèves dans l'organisation de l'acte pédagogique l'invalide. Le maximum qu'on puisse attendre de ce type de pédagogie, c'est le passage de la discipline imposée à la discipline consentie, conduisant l'élève à comprendre et à adhérer volontairement aux règles du jeu qu'il est contraint de jouer⁹. »

⁸ Michel LAFORTUNE, *Les compétences pédagogiques de l'instructeur de cirque social*, document interne, Montréal, Cirque du Soleil, rédigé en 2000 et révisé en 2010.

⁹ Maria-Teresa ESTRELA, *Autorité et discipline à l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1994, p. 22-23.

L'approche adoptée par le cirque social est à l'opposé de cette orientation en ce sens qu'elle prône un enseignement fait dans un souci d'égalité, de participation et de respect mutuel entre les participants et entre instructeurs et participants. Cette approche souligne donc l'importance de la relation affective dans le contexte de l'apprentissage.

RELATIONS AFFECTIVES CONDITIONNELLES À L'APPRENTISSAGE

Il n'y a pas d'apprentissage possible s'il n'y a pas de relation affective entre celui qui apprend et celui qui transmet.

Le contexte pédagogique devrait être conçu par l'instructeur de cirque social avant tout comme un prétexte pour entrer en contact avec les participants, une occasion privilégiée qui lui permet d'accéder à un noyau de besoins essentiels. De façon générale, ces besoins désignent les besoins de base, comme manger, dormir et avoir un toit, mais ils comprennent aussi le besoin de donner un sens à sa vie. Pour les participants, donner un sens à leur vie peut signifier élaborer de petits projets pour éventuellement se construire une vision de l'avenir. Il peut aussi s'agir de créer des liens signifiants grâce à des relations humaines bienveillantes et chaleureuses ou de découvrir un endroit qui leur fait sentir qu'ils sont importants tels qu'ils sont. Ils ont besoin de se sentir utiles, intégrés et de faire partie d'un ensemble plus grand qu'eux.

C'est à partir de ces besoins et de quelques autres que se constitue le noyau des essentiels auxquels nous renvoie notre intervention. Concevoir la pédagogie de cette façon nous permet d'aborder notre enseignement sans perdre de vue la globalité de la personne qui se trouve devant nous. Cela permet aussi à cette personne de sentir qu'elle est plus qu'un participant auquel nous nous intéressons. C'est lui faire sentir qu'elle est importante malgré ses difficultés.

Et comme le dit Jean-Pierre Astolfi : «[...] l'enseignant prend conscience qu'un savoir ne s'impose pas de l'extérieur et doit, pour être efficace, respecter le cheminement propre de chaque apprenant.¹⁰»

Dans le même ordre d'idées, le psychologue américain Jerome Seymour Bruner défend l'idée qu'il existe certains modes privilégiés d'intervention pédagogique où l'enseignant, sans exécuter la tâche à la place de l'élève, lui permet de la réussir dans de meilleures conditions. Par exemple, en maintenant positivement son orientation cognitive, en le protégeant contre la dispersion et les distractions, en «l'enrôlant» dans l'activité, en l'aidant à établir des liens entre les moyens et les fins, en calculant au mieux la difficulté de l'exercice, en reformulant les choses dans un «nouveau format», etc.¹¹.

L'instructeur établit une double relation – cognitive et affective – avec les participants. Il est à la fois un stratège et un modèle.

«Le professeur doit être stratège en ce qu'il doit faire preuve de compétences dans la résolution de problèmes personnels, interpersonnels et d'apprentissage. Je dis bien *problème* car toute situation d'apprentissage constitue un problème en soi au départ. L'enseignant [ici, l'instructeur] doit également jouer le rôle de modèle en ce qu'il doit démontrer et modeler des apprentissages cognitifs et affectifs à partir de ses propres comportements et de démonstrations systématiques auprès des élèves. Modèle dans sa communication verbale et non verbale, dans sa motivation personnelle, dans ses stratégies de résolution

¹⁰ Jean-Pierre ASTOLFI, «Médiation», *Résonances : mensuel de l'École valaisanne*, n°10, juin 1997, < <http://pmev.lagoon.nc/astolfi.htm> >, consulté le 13 octobre 2009.

¹¹ Jerome SEYMOUR BRUNER, *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1960, 97 pages.; SEYMOUR BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, coll. «Psychologie», 1996, 255 pages.



de problèmes, dans ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage, dans sa flexibilité pédagogique.

Ce double rôle de stratège et de modèle s'exerce aux plans suivants : a) le plan de la communication; b) le plan de l'aide à l'apprentissage; c) le plan de la résolution de problèmes et de l'entretien individuel. C'est à travers ces moyens que la relation se construit et devient positive et féconde¹².»

Cette relation affective se transforme en relation pédagogique dans la mesure où il y a une transmission de savoir.

«Par le biais du savoir, le contact s'établit entre celui qui détient le savoir et a été socialement délégué pour le transmettre et celui qui doit l'acquérir. La relation pédagogique se situe alors à la charnière des plans pédagogique, politique, social et psychologique. [...] Parce que le savoir est à la fois la maîtrise de la connaissance et la possibilité d'exercer une action transformatrice du monde, il confère à celui qui le détient le pouvoir de contrôler et de changer des parcelles du réel¹³ [...]»

À CONSIDÉRER...

Agir en fonction de ses compétences!

Les artistes, de par leurs habiletés artistiques ou leur charisme, peuvent favoriser le développement d'un intérêt particulier chez les participants. Cet intérêt peut évoluer en un lien de confiance qui favorisera à son tour les confidences. Lorsque cela se produit, il est important que l'instructeur établisse ses limites personnelles et professionnelles. Si les confidences qu'il reçoit requièrent une intervention qui dépasse ses limites, il devrait diriger le participant vers une ressource apte à répondre à ses questions ou lui proposer d'attendre que lui-même soit allé chercher les informations qui lui permettront d'y répondre adéquatement.

Lieu de libre-échange, le groupe peut également devenir un lieu d'appropriation et de construction du savoir. Le professeur (ici, l'instructeur) cesse d'être l'émetteur, le juge et l'arbitre pour se transformer en personne-ressource à la disposition du groupe, à l'égard duquel il est d'abord celui qui facilite. Cette fonction requiert une attitude nouvelle envers les élèves (ici, les participants) : une attitude d'authenticité, de considération positive inconditionnelle, de compréhension empathique¹⁴... Le modèle classique de transmission du savoir, basé sur la transmission des savoirs théoriques dans l'espoir qu'ils soient mémorisés et intégrés dans des situations pratiques, a de plus en plus de limites.

LA FORMATION EN CIRQUE SOCIAL : CENTRÉE SUR L'EXPÉRIENCE PRATIQUE

La formation s'inscrit dans un mouvement d'aller-retour entre le contenu théorique et l'action, selon un processus d'intégration dynamique qui fait de l'instructeur un participant actif à son propre processus de formation et un pédagogue sensibilisé à une péda-

¹² Louise LANGEVIN, « Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève », *Actes du 16^e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale : moi, j'enseigne au collégial... le contexte actuel et ses exigences*, Montréal, 5-7 juin 1996.

¹³ ESTRELA, *op. cit.*, p. 36-37.

¹⁴ Claude SAVARD et Jean BRUNELLE, « Conceptions du savoir et formation en entraînement », *Journal de l'éducation physique et l'éducation à la santé*, 64, n° 3, 1998, p. 16-20.



gogie participative dans laquelle il ne sera pas l'expert mais l'animateur ou le médiateur pédagogique.

Les principes qui sont à la base de cette pédagogie sont énoncés par les chercheurs Claude Savard et Jean Brunelle¹⁵. Ces principes doivent soutenir une formation centrée sur l'expérience pratique.

1. La mise en interaction de la théorie et de la pratique

Pour permettre aux instructeurs de cirque social d'acquérir à la fois les connaissances et les compétences voulues, la démarche repose sur une alternance entre la pratique et la théorie, articulée selon la séquence suivante : travail sur le terrain, activité d'analyse et de synthèse, apport de compléments théoriques, retour sur le terrain.

2. Le recours à l'individualisation

Individualiser consiste à adapter les contenus aux besoins des personnes en formation. Pour que ce principe soit possible dans la pratique, l'instructeur de cirque social doit s'impliquer personnellement dans le cadre d'une pratique réflexive.

3. La contribution de la personnalisation

Ce principe consiste à permettre aux instructeurs de cirque social d'apporter leur contribution personnelle au groupe en favorisant les échanges entre instructeurs et l'autoformation.

4. La démarche clinique

La démarche clinique est une démarche, basée sur l'observation, qui permet de prendre du recul sur une pratique. L'instructeur peut ainsi élaborer des hypothèses d'action par la réflexion individuelle ou collective, par des apports théoriques, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles. Cette démarche nécessite des personnes-ressources qui mettent leurs points de vue en commun pour faire évoluer leur pratique.

5. La pratique réflexive

Cette pratique demande à l'instructeur d'observer ses propres actions et ses propres modes de fonctionnement. Il devient, de ce fait, son propre sujet d'analyse. L'instructeur est alors le constructeur actif, méthodique et lucide de sa propre théorie de l'action.

6. L'intégration de deux types de savoir théorique

Les « savoirs à enseigner » et « les savoirs pour enseigner » représentent deux types de savoirs qui figurent dans la formation de l'instructeur et de l'intervenant de cirque social. Les « savoirs à enseigner » représentent le contenu et les connaissances que les animateurs doivent transmettre aux participants, alors que les « savoirs pour enseigner » portent sur les habiletés à transmettre les connaissances. Ils ne doivent pas seulement s'additionner mais s'intégrer l'un dans l'autre dans un va-et-vient constant.

« Quand cette activation se produit, elle se manifeste par une performance ou, autrement dit, un comportement observable. La compétence est une activité mentale non observable, alors que la performance est observable et permet d'inférer la compétence¹⁶. »

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Robert BRIEN, *Sciences cognitives et formation*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 1994, 212 pages, tel que cité dans Bernard PETIOT, *Guide d'intervention à l'intention des titulaires de cours du programme de l'Institut national de formation des entraîneurs (INFE)*, Montréal, Centre national multisport, 1998, p. 14.



En d'autres termes, une compétence ne peut être directement observée et devra être traduite en comportements observables ou en performance qui démontrent la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences.

Élaborer un programme de formation en alternance — c'est-à-dire un programme qui fait alterner les moments d'intervention pratique et les périodes axées sur l'appropriation de connaissances — pose un réel défi de logistique. Une telle démarche implique en effet la participation de plusieurs intervenants et s'inscrit dans plusieurs milieux d'intervention dans des pays différents. De plus, elle suppose l'organisation de stages dont la durée peut varier de trois mois (stages intensifs) à un an (deux fois par semaine), ce qui complique la mise en œuvre de ce type de formation.

Toutes les tentatives pour faire de l'espace d'apprentissage un lieu égalitaire n'arrivent cependant jamais à éliminer complètement cet état de fait : c'est l'instructeur qui possède le savoir. Tout en misant prioritairement sur la relation entre l'instructeur et le jeune,

«[...] la relation pédagogique ne peut se soustraire à la violence qui résulte d'une imposition unilatérale, qui, pour plus suave et subtile qu'elle soit, s'assimile plus à un ultimatum qu'à un contrat. Il ne reste au professeur [ici, l'instructeur] qu'à s'abstenir de toute violence superflue et à légitimer sa fonction à l'égard des élèves [ici, les jeunes], renforçant son autorité au travers de la compétence professionnelle d'ordre [...] relationnel. Seule l'acceptation, de la part des élèves [ici, les jeunes], de cette légitimité, permettra au professeur [ici, l'instructeur] d'établir des contrats partiels et limités, dans la marge de liberté qui lui est concédée par l'institution externe [ici, l'organisme]. La relation pédagogique doit être fondée sur le respect de la personne, puisque seul le respect évite le chantage affectif et la défend. Il est plus facile d'aimer l'élève [ici, le jeune] que de le respecter¹⁷.»

UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE SOUPLE ET STRUCTURÉ

Cette structure sera définie par une organisation du contenu, des règles qui auront été idéalement définies par le groupe, des modes de communication et une planification dans le temps. Plus présente au début, elle devra ensuite, au fur et à mesure de l'évolution du groupe, laisser plus de place à l'autonomie et à la responsabilisation.

«Ainsi un degré élevé de structuration du cours bénéficie aux élèves les plus lents, les plus jeunes et à l'amorce de l'apprentissage de disciplines nouvelles. À partir d'un certain degré de maîtrise des disciplines, un enseignement moins structuré et moins dirigé par le professeur [ici, l'instructeur] devient plus bénéfique¹⁸.»

Pour bien remplir leur rôle de pédagogues, les instructeurs de cirque social devront avoir développé certaines habiletés. L'ouvrage de Réal Charrette¹⁹ nous en fournit une synthèse qui les regroupe à l'intérieur de quatre grands domaines : la planification et l'organisation, l'environnement et l'apprentissage, la formation, ainsi que les responsabilités.

¹⁷ ESTRELA, *op. cit.*, p. 45.

¹⁸ *Ibid.*, p. 62.

¹⁹ Réal CHARETTE, *Pédagogie, performance, professionnalisme*, Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1998, 127 pages.



TABLEAU 9.1 – DOMAINES DE LA PRATIQUE DE FORMATION DES INSTRUCTEURS²⁰

<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">PLANIFICATION ET ORGANISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifester une connaissance du contenu et de la pédagogie • Manifester une connaissance des jeunes • Déterminer les buts et les objectifs éducatifs • Rendre compte des ressources dans la communauté • Préparer un plan cohérent du contenu des ateliers • Évaluer les apprentissages 	<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Créer un environnement favorisant le respect • Susciter le désir d'apprendre • Gérer les modalités d'organisation du site de l'atelier • Gérer les comportements des participants • Organiser l'espace physique • Créer des liens avec les partenaires et la communauté
<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">FORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Communiquer de façon claire et précise en atelier • Utiliser différentes techniques d'apprentissage • Inciter les participants à apprendre • Fournir de la rétroaction aux participants • Faire preuve de flexibilité et d'ouverture d'esprit • Développer de la motivation chez les jeunes 	<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">RESPONSABILITÉS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir sur sa pratique de formation • Suivre la progression des participants • Collaborer avec l'organisme • Se développer et grandir sur le plan professionnel • Manifester du professionnalisme

Un bon instructeur, c'est quelqu'un qui doit avoir de l'autorité sans être autoritaire. Cependant, comme le souligne Estrela, «si le professeur [ici, l'instructeur] a perdu le monopole du savoir qui fondait son autorité et légitimait son charisme, son discours s'est transformé sous les innombrables pressions sociales qui lui prescrivent désormais d'autres rôles²¹.»

Cette autorité, dans l'esprit de l'instructeur de cirque social, doit donc reposer sur d'autres bases que le titre, le statut ou le pouvoir. Idéalement, elle devrait résulter de la crédibilité que les participants accordent ou reconnaissent à l'instructeur. Comment construire cette crédibilité et par le fait même établir son autorité? Il faut pour cela prêter une attention particulière aux éléments suivants :

²⁰ Adapté de *ibid.*

²¹ ESTRELA, *op. cit.*, p. 22.



1. L'instructeur doit proposer aux participants des contenus qui ont du sens, des contenus adaptés au niveau d'apprentissage et de développement des participants. Il doit particulièrement s'efforcer de faire des liens avec la réalité culturelle des participants en utilisant des exemples et un langage qu'ils comprennent bien.
2. L'instructeur doit développer des relations de confiance avec les participants en misant sur les trois éléments suivants :
 - développer une bonne connaissance des participants;
 - accepter leurs façons de voir et de faire les choses, qui peuvent être différentes des siennes;
 - prendre certains risques en leur confiant des responsabilités.
3. L'instructeur doit démontrer de la cohérence dans ses comportements. Cette exigence lui permet de consolider son autorité.

Outre cette approche visant à asseoir la crédibilité de l'instructeur, l'utilisation de stratégies pédagogiques facilitant le fonctionnement du groupe peut se révéler pertinente, car ces stratégies réduisent les occasions d'avoir recours à des comportements autoritaires. Elles peuvent consister à :

1. communiquer clairement, dès le début, ses attentes et ses exigences envers les participants;
2. donner ses directives de façon précise;
3. intervenir rapidement dans les situations où les participants s'écartent des règles convenues et du plan de travail;
4. avoir un haut degré de conscience de ce qui se passe dans le groupe et le faire savoir;
5. maintenir un bon rythme en facilitant la transition entre les tâches et en étant attentif au climat du groupe;
6. proposer, grâce à une bonne préparation, plusieurs objectifs de travail simultanés;
7. occuper le groupe à une activité commune tout en responsabilisant les participants et en leur attribuant des tâches individuelles.

Comme le résume Brien²², l'acte pédagogique de l'intervenant consiste à « transformer » la connaissance, à « organiser » les conditions d'apprentissage et à « accompagner » l'apprenant dans ses activités de représentation, d'organisation, de construction, de reconstruction et d'exploitation des différentes expériences et activités d'apprentissage.

En résumé, il doit faire passer l'apprenant d'une structure cognitive existante à une structure cognitive plus appropriée.

« Il est naturel qu'on [ici, l'instructeur] soit porté à se croire responsable de tous les éléments de la situation pédagogique; mais on se libérera d'autant plus facilement de cette idée écrasante en se disant non seulement qu'elle est fautive, mais qu'elle est en outre nuisible, du fait qu'elle nous incite à priver l'apprenant de ses propres responsabilités²³. »

²² BRIEN, *op. cit.*

²³ Ulric AYLWIN, *Petit guide pédagogique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1994, p. 19.



LE PROCESSUS PÉDAGOGIQUE²⁴

par Lorenzo Zanetti

Spontanéité, humour, peu de théorie, animation, liberté d'expression, interaction et confiance mutuelle sont des éléments essentiels au processus pédagogique. Toutefois, le besoin de liberté et de transgression, inhérent au groupe d'âge des participants, exige l'établissement de règles claires et d'une certaine discipline. La meilleure façon de maintenir la discipline est de donner aux jeunes le pouvoir d'appliquer et de contrôler eux-mêmes les règles qu'ils ont établies. Dans ce processus, l'éducateur sert de médiateur. Il s'assure que les activités soient toujours axées sur le respect des droits d'autrui et sur la construction collective.

Pour garantir la réussite de ce processus pédagogique, l'éducateur doit :

- connaître les différences entre les jeunes et ne jamais tenir pour acquis qu'ils sont semblables;
- être sensible aux différences socioculturelles;
- planifier avant d'agir;
- planifier les activités en tenant compte des différents axes de développement des jeunes sur les plans physique, psychologique et intellectuel;
- faire preuve de spontanéité et participer aux jeux avec les jeunes;
- valoriser les progrès réalisés et renforcer l'optimisme des jeunes;
- maintenir la cohérence de ses actions;
- respecter les règles établies par le groupe.

Voici ce qui forme la base de la sécurité dont le jeune a besoin : des activités bien structurées et bien organisées, de l'équipement sûr et bien entretenu, des rôles et des attributions bien définis, des instructions claires et cohérentes. Il est par ailleurs important que le jeune participe au processus d'éducation. Pour y parvenir, l'éducateur doit susciter la participation du jeune à la planification de quelques activités et à la résolution des problèmes au quotidien. Il est important de faire l'éloge des gestes responsables et de rappeler les bons moments et les résultats positifs, car cela renforce l'estime de soi et le sentiment de sécurité. L'éducateur doit éviter les situations où il doit imposer sa volonté, car les jeunes sont très critiques envers eux-mêmes et craignent le ridicule. Il faut les respecter.

Pour que ce processus pédagogique réussisse, il faut créer un climat de flexibilité, de bonne humeur, de chaleur, de réflexion et d'affection, un climat personnalisé. Cela favorise les débats, la créativité et l'estime de soi, ce qui permet de vivre des expériences. Il est très important que l'éducateur exprime ses sentiments et qu'il rappelle souvent aux jeunes qu'il se soucie d'eux et qu'il les apprécie. Il doit encourager le besoin des jeunes de faire leur part dans la société. Il doit être particulièrement ouvert et réceptif.

L'éducateur non seulement doit connaître les différences entre les jeunes de son groupe, il doit aussi tenter de comprendre et de respecter ces différences. Il doit notamment s'efforcer de connaître les conditions de vie et le milieu social de chacun des participants; cette connaissance doit le guider dans son travail.

²⁴ Tiré des Actes de la première rencontre internationale portant sur la formation de l'instructeur de cirque social à Montréal du 25 au 27 juin 2002, document interne, Montréal, Réseau international de formation en cirque social, 2002, p. 45-46.



De toute évidence, toutes les orientations énumérées jusqu'à présent ne sont que des orientations générales que l'on doit mettre en pratique en tenant compte des différences de tempérament des jeunes. Il est donc important que l'éducateur, en s'inspirant de son expérience auprès des jeunes, tente de cerner leur personnalité. Cela l'aidera à mieux comprendre et à respecter les différences et guidera son propre comportement face à ces différences.



ÉDQUER POUR UNE CITOYENNETÉ À PART ENTIÈRE²⁵

par Lorenzo Zanetti

INTRODUCTION

«Éduquer pour une citoyenneté à part entière». Le titre de cette rencontre n'apporte rien de bien nouveau. Nous le comprenons tous comme nous le voulons, c'est-à-dire n'importe comment ou à peu près. Nous avons, nous aussi, adopté ce titre pour aider à la compréhension de la gamme de questions que nous voulons soulever et, en même temps, pour pouvoir discuter de celles qui nous intéressent le plus et sur lesquelles nous souhaiterions prendre position.

L'expression «Éduquer pour une citoyenneté à part entière» est devenue un cliché. On ne peut aujourd'hui parler d'un projet social, surtout d'un projet s'adressant aux enfants, aux adolescents et aux jeunes, sans garantir un mécanisme — habituellement des cours — sur la citoyenneté à part entière, lequel se restreint habituellement à une présentation des droits et des devoirs du citoyen. Dans bien des cas, on présente les droits d'une façon assez limitée : nourriture, école, logement... Et les devoirs sont les obligations qu'ont les jeunes : celles-ci visent à éviter qu'ils ne deviennent une menace à la sécurité publique. Il s'agit généralement d'une vision très individualiste des droits. On présente rarement les autres aspects de la citoyenneté à part entière : l'aspect collectif, comme le droit à l'organisation, ou l'aspect actif, comme la possibilité de devenir bâtisseurs de la société.

Savons-nous, nous les éducateurs, quel est l'objectif de ce thème qui est presque obligatoire dans tous les programmes d'études? Avons-nous une idée précise de ce que nous voulons, et de ce que nous souhaitons accomplir, lorsque nous travaillons pour une citoyenneté à part entière? Pendant la dictature militaire, des cours d'éducation morale et civique et d'organisation sociale et politique du Brésil ont été créés et imposés. À l'époque, beaucoup d'éducateurs savaient ce que les militaires souhaitaient accomplir par cette mesure.

Lorsque nous insérons la citoyenneté à part entière dans nos programmes d'éducation, avons-nous une idée précise de nos objectifs? Sommes-nous convaincus que quelques cours sur cette question aideront les jeunes à mieux exercer leurs droits civiques? Nous est-il déjà venu à l'esprit que nous pouvions nous rendre complices, sans le savoir, d'une vaste supercherie?

Quel effet peut avoir l'éducation pour une citoyenneté à part entière sur une personne qui n'a pas de quoi manger et qui n'a pas toujours d'endroit pour se loger? sur une personne qui a honte ou peur de donner son adresse à un employeur éventuel car cela pourrait lui coûter son emploi? sur une personne qui, au cours d'une descente de police dans un autobus ou dans la rue, finit toujours par se faire fouiller et interroger? sur une personne que les politiciens sollicitent et invitent à exercer ses droits civiques (en votant) mais qui, au travail, ne peut ouvrir la bouche de crainte de perdre son emploi pour insubordination? sur une personne qui aime le funk et qui, pour se divertir, doit échapper à la police?

²⁵Extraits du Colloque «Cirque : éduquer par l'art», Belo Horizonte, octobre 2000.



Quel objectif poursuivons-nous donc dans notre travail d'éducation pour une citoyenneté à part entière? Le travail ayant pour but de convaincre les jeunes et les adolescents de se sentir bien dans cette société nous rappelle la question que saint Augustin (354-430) s'est posée il y a 1 600 ans au sujet des empires de l'époque : «Que sont les empires sans la justice sinon de grandes réunions de brigands²⁶?» Est-ce que cela intéresse les enfants de la rue ou les jeunes qui vivent dans les bidonvilles et les habitations collectives pauvres des périphéries abandonnées?

Quelqu'un s'est certainement déjà demandé : Au bout du compte, être citoyen en vaut-il la peine? Devons-nous éliminer la citoyenneté à part entière de notre travail? Nous répondrons certainement que l'éducation pour une citoyenneté à part entière est nécessaire; nous avons même l'obligation d'amener les jeunes à y adhérer.

La question est la suivante : Comment éviter que l'éducation pour une citoyenneté à part entière ne devienne une supercherie? Comment encourager les jeunes à relever le défi de bâtir une société juste, solidaire et fraternelle? Éduquer les jeunes et les adolescents pour une citoyenneté à part entière signifie apprendre à rêver d'une nouvelle société, à créer des conditions qui nous permettent de croire au changement, à la transformation de la société et à la création de possibilités et de mécanismes de participation réelle.

Certains changements ne sont viables que si les jeunes y participent. Nous n'éduquons pas pour que les adolescents d'aujourd'hui deviennent de bons citoyens adultes; nous éduquons pour que les adolescents et les jeunes jouent leur rôle et prennent leurs responsabilités dès aujourd'hui. L'avenir leur réserve d'autres défis. La tâche de bâtir une société plus juste, plus humaine et plus solidaire n'incombe pas qu'aux adultes; les jeunes ont aussi un rôle important à y jouer. Il est certain qu'en protégeant les jeunes contre leur fragilité, on finit par faire obstacle à leur participation.

Voici quelques caractéristiques à considérer dans notre travail d'éducation.

IMPORTANCE DE BIEN CONNAÎTRE LA RÉALITÉ

Le processus pédagogique est complexe. Il est traversé et influencé par des situations et des relations immédiates (famille, école, amis et collègues) et d'autres moins immédiates (privatisation, multinationales, guerre en Palestine).

Le travail d'éducation en général, et le travail d'éducation pour une citoyenneté à part entière en particulier, ne se réduit pas à sa dimension pédagogique et didactique. Nous devons le situer dans son contexte social, politique, économique et culturel. Les arguments et le langage utilisés diffèrent selon que l'enseignement a lieu à la campagne ou dans un bidonville, à Rio de Janeiro ou à Manaus, auprès d'étudiants ou de non-étudiants, auprès de jeunes qui sont membres d'un organisme ou qui ne le sont pas... Ces situations multiples doivent être considérées dans le cadre du processus d'éducation²⁷.

Éduquer pour une citoyenneté à part entière, c'est amener les jeunes à s'intéresser à toutes les dimensions de leur réalité, à mieux la connaître et à découvrir la façon d'y participer et de l'améliorer. On peut affirmer que la connaissance de la réalité constitue le point de départ d'une éducation réussie en matière de citoyenneté à part entière. Le rôle de l'éducateur est de rester en contact avec la réalité, d'aider et de motiver les étudiants pour qu'ils accumulent des connaissances et, surtout, pour qu'ils adop-

²⁶ SAINT AUGUSTIN, *La Cité de Dieu*, livre IV, chapitre IV.

²⁷ Nous saisissons également l'importance des autres aspects du processus : objectivité des étudiants, relations hommes-femmes, relations avec la nature, techniques pédagogiques, didactiques. Nous n'aborderons pas ces éléments puisqu'ils relèvent plutôt de la formation des enseignants.

tent les instruments et les mécanismes les plus fiables, ceux qui garantissent l'accès à l'information.

Aujourd'hui, l'accès à l'information semble plus facile : télévision, Internet, journaux. Parfois, cette facilité peut s'avérer trompeuse. Il suffit d'effectuer une petite recherche : Qui lit les journaux? Quelles sont les émissions de télévision les plus regardées? Combien, parmi les jeunes à qui nous enseignons, ont accès à Internet? De plus, quels sont les caractéristiques et le degré de partialité des renseignements qui nous parviennent par ces médias? Sommes-nous davantage citoyens lorsque nous avons accès à divers canaux de communication, lorsque nous accumulons plus d'informations?

Il est nécessaire de s'informer, mais cela ne suffit pas. Il faut également se procurer les outils qui nous permettent de tirer profit de l'information, c'est-à-dire de l'assimiler et de l'interpréter. Nous savons par expérience qu'un événement, une nouvelle, produit un effet différent selon l'interprétation qu'on en fait. D'autre part, le type d'interprétation dépend du lieu où nous nous trouvons, des intérêts que nous défendons et des objectifs que nous poursuivons. La connaissance de la réalité est donc une question d'information et d'interprétation. Nous savons que, la plupart du temps, l'information nous parvient déjà interprétée. Souvent, nous ne connaissons pas les faits mais uniquement l'interprétation qu'en font Globo, Bandeirantes ou *la Folha de São Paulo*.

Le décodage de l'information représente un défi. En tant qu'éducateurs, que devons-nous faire pour aider les jeunes à interpréter la réalité correctement, sans qu'ils ne deviennent de simples porte-parole de l'interprétation d'autrui? Fondamentalement, éduquer pour une citoyenneté à part entière, c'est donner des instruments pour une interprétation adéquate de la réalité. Quelques techniques peuvent nous permettre d'y arriver : comparer la même nouvelle provenant de différents canaux d'information, chercher des sources d'information alternatives, comme les bulletins des syndicats, des associations professionnelles, etc. Ces techniques peuvent aider, mais ce qui nous donne le plus d'autonomie dans l'interprétation de la réalité, c'est notre vision du monde, c'est l'angle sous lequel nous regardons. L'information n'est donc pas le seul élément nécessaire; il faut aussi créer des références.

Il ne s'agit pas de mythifier des modèles préfabriqués et de les reproduire (l'histoire nous enseigne qu'aucun modèle n'est parfait), mais de penser aux valeurs (solidarité, espoir, justice, attitude envers les autres, engagement, partage, type de relations entre les personnes, et entre les personnes et l'environnement) que nous souhaiterions voir dans notre société²⁸. Cette conception claire de ce que devrait être notre société sera notre phare dans l'obscurité. Nous aurons dans nos mains les munitions nous permettant de critiquer cette société inégale, fermée, tellement dominée par les intérêts économiques, et qui fait paraître normal et nécessaire le sacrifice de l'environnement et des personnes.

ENGAGEMENT : UNE ÉDUCATION AXÉE SUR L'ACTION

Cette nouvelle façon de penser la société, en plus de nous servir de référence pour une meilleure compréhension de notre réalité, sert également à motiver les jeunes à s'enga-

²⁸ Nous attirons votre attention sur un aspect qui marque notre réalité et qui doit se démarquer dans notre enseignement pour une citoyenneté à part entière. Comme l'a dit Oskar Negt, « Les êtres humains doivent apprendre à distinguer l'égalité de l'inégalité, la justice de l'injustice. [...] aiguïser la perception des inégalités invisibles et des injustices obscures fait partie intégrante, depuis l'ancienne cité, depuis Platon et Aristote, de la formation politique et des qualités fondamentales de l'homme qui œuvre dans le secteur public. Cela s'applique également à l'asymétrie soutenue, à l'injustice entre les sexes. Dans plusieurs pays européens, de plus en plus de femmes réussissent des études supérieures, mais peu d'entre elles occupent des postes de haut niveau. Cette situation fait partie du problème et soulève beaucoup d'indignation dans toute l'Europe. C'est l'inégalité entre les sexes. Je ne dis pas que l'inégalité et l'injustice peuvent être éliminées du simple fait de les percevoir, mais si nous parlons de société civile, cette vertu qu'est la justice constitue un objectif louable de l'éducation. » Tiré de Oskar NEGTE, « L'apprentissage tout au long de la vie », *Éducation des adultes et développement*, n° 54, 2000, p. 53-82.



ger dans des initiatives concrètes en vue de bâtir un monde meilleur. La connaissance, c'est-à-dire une vision éclairée et critique du contexte, ne peut échouer; mais encore une fois, cela est insuffisant. Notre société a besoin de jeunes éveillés, mais aussi de jeunes engagés. C'est la préoccupation de tout éducateur, et c'est une question d'honneur pour toute personne œuvrant directement en éducation pour une citoyenneté à part entière.

Nous réaffirmons donc que le fait de s'organiser est une manière privilégiée de comprendre et de conquérir la citoyenneté à part entière. Il n'existe aucun meilleur indicateur pour évaluer les résultats de notre travail que le nombre de jeunes ou d'adolescents qui participent aux initiatives sociales et politiques visant à améliorer notre société.

Jusqu'à présent, nous avons cherché à présenter notre vision de l'éducation pour une citoyenneté à part entière, ses implications et ses objectifs. L'éducation pour une citoyenneté à part entière est importante et nécessaire pour :

- motiver les jeunes à se tenir au courant de la réalité et du contexte social, politique, économique et culturel de la société dans laquelle ils vivent;
- développer, à partir d'une analyse critique, leur propre vision de ce contexte;
- découvrir les éléments (valeurs, attitudes, pratiques) que l'on devrait retrouver dans notre société;
- amener les jeunes à participer à la lutte démocratique pour la transformation de la société.

MISER SUR LES JEUNES

Il est bon d'avoir une idée précise de nos objectifs lorsque nous travaillons en éducation pour une citoyenneté à part entière. Mais comment atteindre ces objectifs? Voici quelques considérations et suggestions. Elles sont tirées de notre expérience et de celle des éducateurs des différents groupes que nous avons eu la chance de connaître.

Notre attitude envers les étudiants constitue un premier élément à considérer. Les adolescents et les jeunes peuvent contribuer à la réussite de la société. Dans quelle mesure misons-nous sur eux? Qu'attendons-nous d'eux? Dans quelle mesure sommes-nous, nous aussi, victimes d'une certaine vision selon laquelle les jeunes sont irresponsables et créateurs de problèmes? Souvent, les adolescents et les jeunes, surtout les pauvres, sont considérés comme des incapables, comme de grands enfants. Les tâches qui leur sont confiées relèvent davantage du bon vouloir des adultes que de la reconnaissance de la valeur de leur rôle.

Même lorsqu'il s'agit d'adolescents et de jeunes, nous maintenons cette attitude de contrôle qui caractérise les relations entre les adultes et les enfants et que décrit Mayumi Souza Lima dans *A Cidade e a Criança* : «Il existe partout une sorte d'obsession de contrôle qui régit tous nos comportements adultes par rapport aux enfants; nous avons besoin de nous sentir maîtres de la situation, de contrôler tous les choix qui s'offrent à l'enfant, puisque c'est l'unique façon de nous sentir en sécurité. La liberté de l'enfant est notre insécurité, que nous soyons des éducateurs, des parents ou de simples adultes. Au nom de l'enfant, nous cherchons notre tranquillité en lui imposant même les voies de l'imagination²⁹.»

Comment gérons-nous cette situation? Favorisons-nous le rôle des jeunes ou collaborons-nous à son boycottage? L'éducation pour une citoyenneté à part entière est un objectif que l'on atteint lorsque toutes les étapes et dimensions du processus d'éduca-

²⁹ Mayumi Souza LIMA, *A Cidade e a Criança*, São Paulo, Nobel, 1989, p. 11.



tion sont axées sur cet objectif. Le travail organisé et réalisé collectivement, la division des responsabilités et des tâches, et l'échange d'idées et d'expériences sont des éléments importants pour capter les nouvelles valeurs qui, nous le souhaitons, viennent marquer l'ensemble de la société.

Nous, les éducateurs qui participons à cette rencontre, avons adopté, dans l'exercice de nos fonctions, un langage artistique en tant que substitut pédagogique. Nous considérons qu'enseigner l'art, c'est déjà éduquer. Savons-nous tirer profit du potentiel que représentent le travail collectif, le dépassement des limites, les nouveaux défis? Ou, comme c'est souvent le cas, réduisons-nous, nous aussi, cette éducation à un simple discours, indépendant de la pratique et des intérêts des jeunes? Découvrons-nous déjà comment le cirque, la musique ou la capoeira peuvent rendre notre travail plus intéressant et plus efficace, en vue d'amener les jeunes à croître et à devenir des citoyens éveillés, organisés et engagés? Nous espérons que ce colloque nous aidera à découvrir notre potentiel et les meilleures façons de le mettre à contribution.

COHÉRENCE ENTRE LE DISCOURS ET LA PRATIQUE

Nous avons déjà souligné l'importance de lier la théorie à la pratique. Souvent, cela ne se produit pas; le discours est une chose et la pratique en est une autre. Les exemples ne manquent pas. Les autorités parlent de l'importance de la citoyenneté à part entière, mais elles ne manquent pas une occasion de démoraliser les mouvements, les syndicats et les partis. N'est-ce pas pour garantir ou sauvegarder sa citoyenneté à part entière que le Mouvement des sans-terre³⁰ intervient, que le syndicat des professeurs déclare une grève ou qu'un groupe d'organismes fait la promotion d'un plébiscite sur la dette?

Les autorités qui, dans leurs discours, font l'éloge de la citoyenneté à part entière sont les mêmes qui, à d'autres moments, condamnent les mesures visant à l'atteindre et à l'exercer. Cette incohérence, qui se traduit par une *déséducation* contre la citoyenneté à part entière, ne se retrouve pas que chez certains; elle peut se retrouver chez nous également. Nous nous rappelons tous certains cas où les cours sur la citoyenneté à part entière sont garantis, mais où règne une relation d'autorité entre l'éducateur et l'étudiant. Cette relation ne valorise pas les idées et les propositions. Les étudiants sont traités comme de simples récepteurs. On parle de citoyenneté à part entière sans tenir compte des obstacles que les adolescents et les jeunes, surtout ceux qui se trouvent en situation de risque, doivent affronter quotidiennement.

Quelqu'un peut-il imaginer que l'on arrive à former des citoyens préoccupés et engagés dans la transformation du pays et du monde sans qu'ils aient eu la chance d'exercer leurs droits civiques à l'école, dans leur groupe ou dans le cadre du spectacle qu'ils préparent?

UNE DERNIÈRE CONSIDÉRATION...

La préoccupation de former des jeunes à une vision ample de leur citoyenneté à part entière peut mener à des discours sur la réalité mondiale, sur des thématiques éloignées de leurs intérêts. Le fait d'amener les jeunes à se sentir citoyens du monde nous paraît louable mais, de toute évidence, nous serons plus efficaces en abordant des questions plus proches d'eux, tirées de leur vie de tous les jours. De par sa nature, l'art valorise les caractéristiques locales, sans perdre de vue la perspective universelle. Voilà un motif de plus pour poursuivre notre objectif d'éduquer par l'art.

³⁰ Le Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ou le Mouvement des sans-terre, est une organisation brésilienne vouée à la défense des paysans ne possédant pas de terre à cultiver.



MODULE 9 | ACTIVITÉ 1

ATELIER RÉUSSI

OBJECTIF

Cerner les forces et les défis d'un bon pédagogique.

Durée de l'activité
60 minutes

Matériel
Cartons, fiches, volipages,
crayons feutres

Nombre de participants
20 à 25



EXPÉRIENCE

Le formateur demande aux instructeurs et intervenants de se remémorer une expérience pédagogique réussie, en tant qu'enseignant ou apprenant, idéalement dans le cadre du cirque social ou, sinon, dans une autre sphère de leur vie. Ils sont ensuite invités à partager leur expérience en sous-groupes de quatre ou cinq personnes, en décrivant la situation, comment ils se sont sentis et en quoi cela les a influencés.



OBSERVATION

La discussion se poursuit dans chaque sous-groupe :

- Qu'est-ce qui vous a marqué ou surpris dans ce que vous venez d'entendre ?
- Qu'est-ce qu'il y a de commun entre ces expériences ?
- Énumérez les éléments de succès qui caractérisent ces expériences dans les comportements et les attitudes de l'enseignant, puis dans ceux des apprenants.



INTÉGRATION

- Quelles sont les habiletés que devraient posséder l'instructeur et l'intervenant pour être de bons pédagogues de cirque social ? Pourquoi ?
- Selon vous, quel est le plus grand défi pédagogique auquel font face l'instructeur et l'intervenant de cirque social ?



APPLICATION

- Le formateur demande aux instructeurs et intervenants de revoir individuellement la liste d'habiletés qui a été générée et de prendre quelques minutes pour s'autoévaluer par rapport à celles-ci. Il leur suggère enfin de se fixer des objectifs pour améliorer leurs habiletés pédagogiques.

VARIANTE

Après s'être remémoré une expérience, les instructeurs et intervenants ont cinq minutes pour noter les éléments de succès de cet enseignement sur des cartons (un élément par carton). Ils doivent ensuite coller les cartons sur le mur et les regrouper lorsqu'ils sont similaires. Le groupe tente ainsi de définir des catégories.

Lorsque ce travail de regroupement est terminé, le formateur forme des sous-groupes, assigne une ou deux catégories à chacun d'entre eux et leur demande en quoi cette catégorie ou ces éléments sont liés à l'approche pédagogique du cirque social.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Le formateur doit prendre en considération que ce ne sont pas tous les participants aux formations qui ont déjà de l'expérience en cirque social ou en enseignement. Pour cette raison, il est nécessaire d'élargir les perspectives et de demander à chacun de se remémorer une expérience pédagogique réussie, quelle qu'elle soit.

NOTES



MODULE 9 | ACTIVITÉ 2

ARMOIRIES

OBJECTIF

Définir les caractéristiques de l'approche pédagogique du cirque social.

Durée de l'activité
60 à 90 minutes

Matériel
Volipage, crayons feutres

Nombre de participants
20 à 25

EXPÉRIENCE

Le formateur invite les participants à se regrouper avec les gens issus du même organisme qu'eux. À l'aide de crayons feutres de couleur et d'une grande feuille, chaque équipe est responsable de créer une armoirie la représentant.

Les quatre cadrans de l'armoire servent à inscrire des informations par rapport à des thèmes pré-établis (voir figure 9.2) :

1. Présentation de son projet de cirque social :
 - Quelle est la population ciblée par le projet ?
 - En moyenne, quel âge ont les participants et combien sont-ils à se présenter aux ateliers ?
 - Combien d'instructeurs et d'intervenants travaillent au projet ?
 - À quelle fréquence se déroulent les ateliers ?
2. Objectifs pédagogiques : Quels sont les objectifs pédagogiques généraux et spécifiques du projet ?
3. Approche pédagogique : Quels sont les moyens pédagogiques utilisés pour atteindre ces objectifs ?
4. Impacts : Quels sont les impacts de votre projet sur les participants ? sur la communauté ?

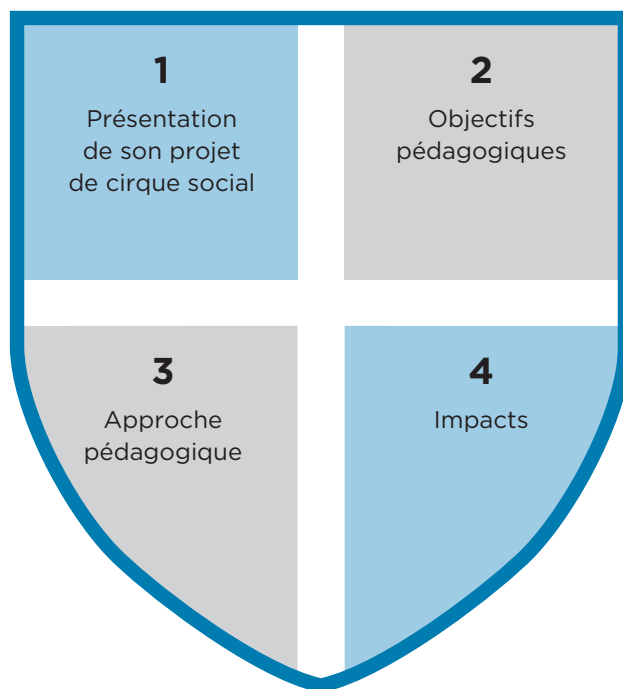
Pour assurer une certaine profondeur à la réflexion, le formateur encourage les équipes à discuter librement de chaque thème et leur alloue environ 30 minutes pour effectuer l'activité.

Ensuite, à tour de rôle, chacune des équipes présente son armoirie à l'ensemble du groupe.

OBSERVATION

- Lors de la création de l'armoire, votre équipe avait-elle une vision claire par rapport à chacun des thèmes discutés ? Quelles informations étaient les plus faciles à définir ? les moins évidentes ?
- Quels points communs avez-vous dégagés entre les armoiries des différents organismes ?
- Avez-vous constaté des divergences marquées ?

FIGURE 9.2 - ARMOIRIE



INTÉGRATION

- Y a-t-il des éléments qui vous ont étonnés, choqués ou enchantés parmi les objectifs poursuivis par les autres organismes, les moyens pédagogiques qu'ils emploient pour y arriver et les impacts qu'ils observent ?
- Quelles sont les caractéristiques de l'approche pédagogique du cirque social ? Demander au groupe des mots-clés et les noter sur un volipage. Le formateur présente l'approche pédagogique du cirque social en synthétisant les informations apportées par le groupe et en complétant au besoin.
- Quelles sont les habiletés que devrait posséder un instructeur ou un intervenant pour être un bon pédagogue de cirque social ? Quels sont les défis auxquels les pédagogues font face ?
- Quelles sont les limites de l'approche pédagogique du cirque social ?



APPLICATION

Le formateur invite les participants à retourner en sous-groupes et à discuter des éléments suivants :

- Les forces pédagogiques de leur équipe : Comment les conserver ? Comment les renforcer ?



- Les défis particuliers liés à leur projet: Quelle philosophie ou quelles façons de faire issues des présentations des autres projets serait-il pertinent d'expérimenter pour enrichir ses propres pratiques pédagogiques?

VARIANTE

Le formateur peut laisser à chaque groupe la liberté de choisir la forme de sa présentation. Par exemple, au lieu d'une armoire, il peut s'agir d'un dessin ou d'un diagramme.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

La présentation des caractéristiques de son projet est un excellent moyen de stimuler les échanges informels entre participants tout au long de la formation. Les instructeurs et intervenants sont susceptibles de constater des points de convergence entre leur projet et ceux d'autres participants; par exemple, si deux projets interviennent auprès de jeunes en centre de détention, les instructeurs et intervenants concernés seront enclins à partager leur réalité spécifique. Il est également possible que la philosophie ou façon de faire d'un projet suscite la curiosité ou l'intérêt de participants issus d'autres projets.

NOTES



MODULE 9 | MESSAGES-CLÉS

L'instructeur et l'intervenant doivent adapter leur pédagogie en fonction de l'évolution du groupe qui est elle-même influencée par de nombreux facteurs (durée du projet, énergie du groupe, assiduité, etc.)

Le processus pédagogique est plus important que le résultat artistique ou technique.

L'approche pédagogique en cirque social du *Cirque du Soleil* s'inspire de diverses approches, dont l'apprentissage expérientiel.

Dans un contexte d'intervention social, l'approche d'animation en tandem instructeur-intervenant est celle qui est privilégiée par le *Cirque du Soleil*.



Lorsqu'on planifie les ateliers, il est crucial d'être à l'écoute des intervenants sociaux qui interagissent avec les jeunes et dont ils s'occupent jour après jour. Souvent, en tant qu'instructeurs, on est présents aux ateliers seulement quelques heures par semaine. C'est souvent impossible de comprendre vraiment ce qui intéresse nos jeunes en une aussi courte période de temps. On a vécu ce genre de situation au Centre des gays et lesbiennes de Los Angeles où, pendant des semaines, on a essayé de mettre en place un plan sans réussir à trouver les éléments qui fonctionnaient. Frustré et confus, je suis allé voir le responsable du personnel et je lui ai demandé s'il avait des suggestions sur la manière dont on pourrait s'y prendre. Il m'a dit que plusieurs personnes du centre adoraient se maquiller et faire du théâtre et il m'a suggéré le maquillage du visage. La semaine suivante, on a fait un atelier de maquillage qui non seulement a été notre atelier le plus populaire mais qui a aussi permis d'écartier plusieurs obstacles, qui a marqué profondément les participants et qui a amélioré l'atmosphère des ateliers suivants.

Philip Solomon, instructeur de cirque social,
Cirque du Monde, Los Angeles



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. connaître le processus de planification des ateliers de cirque social;
2. déterminer les éléments à prendre en considération pour planifier les ateliers;
3. comprendre la façon d'arrimer les objectifs techniques et sociaux, en fonction du processus pédagogique;
4. reconnaître les avantages de travailler en tandem instructeur-intervenant au cours de la planification des ateliers.

CONTENU DU MODULE

TEXTES DE RÉFÉRENCE

- Guide pratique à l'usage des intervenants sociaux
- La préparation des rencontres
- Outils de planification

ACTIVITÉS

- Planifier ensemble
- Étape par étape

MODULE 10 | INTRODUCTION

Le travail en tandem avec un groupe de jeunes implique d'importants défis d'organisation. Pour éviter l'improvisation, une planification rigoureuse des ateliers doit être mise en œuvre. Cette étape préparatoire permet de résoudre ou d'éliminer de nombreux problèmes qui peuvent se poser au cours de l'atelier : elle facilite les transitions entre les activités, détermine le rythme de l'atelier, encadre la progression des apprentissages et diminue le recours à la discipline. La planification favorise aussi l'atteinte d'objectifs plus éloignés, comme la présentation d'un spectacle. Il s'agit donc d'un travail préparatoire portant à la fois sur le court terme (l'atelier) et sur le long terme (la session).

La planification de la session permet de fixer des objectifs généraux et de prévoir les différentes étapes qui vont se succéder pour les atteindre. Elle doit donc avoir lieu avant le début de la session. En ce qui concerne les objectifs et les activités spécifiques, ils doivent faire l'objet d'une rencontre réunissant l'équipe d'animateurs avant chaque atelier. Pendant cette période d'échanges, l'intervenant et l'instructeur définissent clairement les objectifs de l'atelier et les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Ils apprennent aussi à mieux se connaître en partageant leurs expériences et leur vision, et en s'informant mutuellement de leurs compétences et de leurs méthodes respectives.

La préparation d'un atelier doit permettre de prévoir adéquatement le temps nécessaire à chacune des activités. Elle est aussi l'occasion pour les animateurs de procéder à des ajustements en fonction de la motivation des participants et de la dynamique du groupe. Ils ont ainsi la possibilité de réévaluer la pertinence de leurs objectifs et de leurs interventions. Le déroulement de l'atelier doit être précisément établi, en termes tant de contenu que d'horaire, et les responsabilités qui incombent à chacun des animateurs doivent être très clairement définies. Ces responsabilités ne concernent pas seulement le travail avec les participants, mais aussi les tâches connexes, comme la tenue des dossiers, la vérification du matériel et des locaux, l'achat de matériel, etc. La répartition des rôles clarifie les responsabilités et, de ce fait, diminue les tensions, les frustrations, les malentendus et les risques d'accidents. Elle donne un sentiment de sécurité aux animateurs mais aussi aux participants, qui voient ainsi que l'instructeur et l'intervenant possèdent le même statut.

Bien que rigoureuse, la planification ne doit pas être rigide. Elle doit pouvoir évoluer au cours de l'atelier en fonction des dynamiques individuelles et collectives, et de l'état des relations entre les participants. Cette souplesse est fondamentale pour le succès de l'atelier et le développement des participants.



MODULE 10 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

GUIDE PRATIQUE À L'USAGE DES INTERVENANTS SOCIAUX¹

par Michel Lafortune et Annie Bouchard

[...] L'expérience tirée des nombreuses collaborations réalisées dans le cadre du programme *Cirque du Monde*, aussi bien au Québec que dans plusieurs pays du monde (Chili, Brésil, Mexique, Afrique du Sud, Burkina Faso, etc.), montre que l'adoption d'un modèle uniforme n'est ni pertinente ni réalisable. Les réalités locales sont en effet multiples et le cirque social doit s'y adapter, tout en conservant ce qui fait sa spécificité : utilisation des arts du cirque, ateliers en groupes, animation par équipes binomiales (intervenant-instructeur), principes directeurs.

Ce guide pratique se veut donc un cadre général à l'intérieur duquel les organismes locaux et les intervenants pourront inscrire leur projet particulier.

A) LES ATELIERS DE CIRQUE SOCIAL EN UN COUP D'ŒIL

1. Portrait des participants

Les projets de cirque social s'adressent principalement – mais pas uniquement – aux enfants et aux adolescents âgés de 10 à 20 ans environ, vivant dans des conditions économiques ou sociales précaires : milieux défavorisés, jeunes de la rue, etc. D'une manière générale, les groupes de participants sont composés d'une vingtaine de personnes en moyenne.

Dans certains cas, notamment dans des pays connaissant des tensions interethniques (Afrique du Sud, Irlande du Nord), la mixité sociale au sein des groupes peut être un objectif en soi, afin d'aider au rapprochement de communautés rivales. Dans d'autres circonstances, des projets réservés à des groupes homogènes sont plus appropriés. En Afrique du Sud, le Zip Zap Circus a créé, parmi ses activités courantes, un programme de cirque social destiné précisément aux enfants de toutes origines et de tous milieux. En Australie, les ateliers du Women's Circus s'adressent spécifiquement aux femmes, notamment celles qui ont été victimes d'agressions sexuelles, et leur offre ainsi un espace de sécurité et de convivialité.

2. Fréquence et durée des ateliers

Les ateliers durent de deux à trois heures chacun, avec une fréquence variable : une ou plusieurs fois par semaine. Ils sont intégrés à une session, qui dure généralement de deux à dix mois et suit parfois le rythme scolaire.

3. Contenu des ateliers

Pendant chaque atelier, les participants sont initiés à différentes techniques de cirque (jonglerie, acrobatie, échasses, monocycle, trampoline, etc.), ainsi qu'au jeu théâtral et clownesque. Des périodes sont par ailleurs réservées à l'accueil, à l'échauffement, aux jeux de groupe et aux rituels d'arrivée et de départ.

Le programme des ateliers est adapté à la composition du groupe de participants et aux ressources disponibles. En outre, certains organismes intègrent des apprentissages

¹ Extrait de Michel LAFORTUNE et Annie BOUCHARD, *Guide de l'intervenant social : des leçons de cirque aux leçons de vie*, Montréal, Cirque du Soleil, 2010, p. 43-51.

connexes aux ateliers de cirque social, comme la fabrication de matériel de cirque ou de costumes.

4. Encadrement des ateliers

Les ateliers sont animés par une équipe composée d'un ou de plusieurs instructeurs et d'un ou de plusieurs intervenants sociaux. Les instructeurs sont des spécialistes du cirque, tandis que les intervenants sont des spécialistes de l'intervention sociale issus de l'organisme local.

5. Spectacle

La présentation d'un spectacle de cirque donné par les participants clôt la session. Cependant, certains organismes préconisent l'utilisation du terme «présentation» plutôt que celui de «spectacle», afin de réduire les risques de confusion entre le cirque social et le cirque dans son sens général. Cette confusion peut être la source de malentendus, de frustrations ou de déceptions.

6. Continuité du projet dans la communauté

À l'issue d'une session de cirque social, l'organisme local peut mettre en place des actions permettant de prolonger l'expérience des participants, notamment en faisant bénéficier la communauté de leurs nouvelles compétences (représentations avec ou pour la communauté, création d'une coopérative ou d'une troupe, etc.). Dans certains cas, il peut aussi assurer une continuité dans le temps en proposant d'autres sessions de cirque social et d'autres niveaux d'ateliers, ce qui permet d'accompagner les jeunes participants pendant plusieurs années.

B) UNE SESSION DE CIRQUE SOCIAL, ÉTAPE PAR ÉTAPE

L'organisation et la réalisation des ateliers de cirque social comprennent de nombreux aspects matériels, pratiques et pédagogiques. Elles font appel à plusieurs compétences et leurs responsabilités doivent être partagées entre les membres de l'équipe d'animation.

1. Le recrutement des participants

Le recrutement des participants fait partie des responsabilités partagées par l'intervenant et l'instructeur. Toutefois, l'intervenant a un rôle particulier à y jouer, car il se situe dans le cadre de l'organisme partenaire. Cette tâche doit être effectuée avec enthousiasme, mais aussi avec application et précaution : l'objectif n'est pas de recruter à tout prix mais de s'assurer que les participants correspondent au public visé par le programme. C'est pourquoi il est nécessaire que l'intervenant connaisse bien la mission du cirque social, et qu'il en comprenne et en partage les valeurs.

• Qui recruter

Même si la composition des groupes de participants peut varier en fonction des réalités et de la mission de l'organisme partenaire, les programmes d'intervention en cirque social s'adressent avant tout aux jeunes en difficulté (difficultés sociales, psychologiques et économiques) ou en situation de risque (conditions de vie précaires). L'intervenant doit donc réaliser son recrutement de manière à s'adresser principalement à cette population, en ciblant les milieux susceptibles de réunir des jeunes à risque.



Malgré leurs différences, les jeunes recrutés doivent avoir en commun un intérêt marqué, voire une passion, pour les arts du cirque. Cette motivation est primordiale et elle constitue une condition incontournable de leur participation aux ateliers. Il faut rappeler que l'inscription aux ateliers de cirque est toujours volontaire et que personne ne doit être obligé, d'aucune manière, d'y participer. Cette approche a pour effet de responsabiliser les participants face à leur engagement dans le programme.

• Stratégies de recrutement

Tout en respectant la mission et les objectifs du cirque social, l'intervenant s'efforcera de concevoir et d'utiliser des stratégies de recrutement adaptées aux réalités du milieu dans lequel il intervient. Sur le plan du discours, les ateliers de cirque peuvent être décrits, selon les cas, comme une alternative à l'ennui ou à l'isolement, comme une expérience positive à vivre ou comme un moyen de se dépasser, comme une occasion d'échanger ou de faire de l'exercice, l'important étant de présenter le projet de manière à susciter l'enthousiasme, en captant l'attention des jeunes et en leur montrant ce que les ateliers peuvent leur apporter.

Pour cela, l'intervenant utilisera des moyens accrocheurs, adaptés aux jeunes et à leurs réalités : par exemple, il peut s'agir de dépliants, de pancartes, d'affiches, de messages électroniques ou même de matériel de cirque utilisé en démonstration par l'instructeur ou par d'anciens participants.

Il faut toutefois veiller à ne pas créer de confusion dans l'esprit des jeunes. La philosophie des ateliers doit être clairement exposée, tout comme le fait que les participants devront respecter certaines règles. En donnant des informations concrètes sur les aspects pratiques des ateliers, l'intervenant dissipera à l'avance tout malentendu et permettra aux jeunes de s'engager en toute connaissance de cause.

L'opération de recrutement peut prendre trois formes : ponctuelle, continue ou indirecte :

- Une opération ponctuelle consiste en une séance d'information unique, tenue avant le début de la session dans un lieu habituellement fréquenté par les jeunes. Pendant la rencontre, du matériel et des numéros de cirque peuvent être utilisés pour montrer le contenu des ateliers. Des participants aux sessions précédentes peuvent aussi se joindre à la rencontre et offrir leur témoignage.
- Une opération continue de recrutement s'effectue par les contacts répétés qu'entretient l'intervenant, tout au long de l'année, avec les jeunes de sa communauté et qui lui permettent de cibler ceux qui correspondent au profil recherché.
- Enfin, le recrutement peut être réalisé de manière indirecte, par l'entremise du réseau de services et de groupes communautaires auquel appartient l'organisme partenaire. En informant les membres du personnel de ces organismes à propos du projet de cirque et en les sensibilisant aux possibilités qu'il offre, l'intervenant peut s'en faire des alliés utiles pour le recrutement. Par ailleurs, il ne faut pas négliger le phénomène du bouche à oreille, par lequel les jeunes eux-mêmes font la promotion du projet de cirque auquel ils participent ou auquel ils ont participé. Dans certains sites implantés depuis plusieurs années, il s'agit même du mode de recrutement exclusif.

2. La planification de la session

La période au cours de laquelle l'intervenant social et l'instructeur se rencontrent pour planifier la session est une étape particulièrement importante, qui leur permet d'appren-



dre à se connaître et d'aborder aussi bien le contenu de la session que ses nombreux aspects logistiques.

- **Partage des visions et des objectifs, détermination des moyens**

L'étape de planification donne l'occasion aux deux animateurs de se découvrir mutuellement, de partager leurs visions et leurs objectifs, et de commencer à construire l'indispensable cohésion qui doit les unir pendant la session.

L'intervenant doit exposer la mission de son organisme et présenter la philosophie de son intervention. Il doit aussi dresser un portrait général du groupe de participants et décrire le profil de chaque jeune. De son côté, l'instructeur partage son expérience d'intervention en cirque social.

Ensemble, les deux animateurs précisent le rôle de chacun et choisissent un mode de communication entre eux. Ils déterminent des objectifs généraux et spécifiques pour la session qui va commencer et examinent les données, les rapports et les bilans des sessions antérieures. C'est aussi l'occasion de convenir des outils pédagogiques à utiliser dans les différentes disciplines, en fonction des ressources disponibles et des besoins spécifiques des participants. Enfin, l'intervenant et l'instructeur établissent conjointement les bases d'un code de vie, que les participants seront invités à compléter au cours du premier atelier.

- **Planification logistique de la session**

Les deux animateurs profitent aussi de cette étape de planification pour aborder et régler de nombreuses questions logistiques. Il faut d'abord trouver un lieu sécuritaire et accessible pour les participants et répertorier les ressources matérielles et financières disponibles. Un inventaire du matériel de cirque existant et une vérification de son état permettront de déterminer quels achats, emprunts ou réparations seront à effectuer. De la même manière, les outils pédagogiques existants doivent être inventoriés et les besoins comblés. D'une manière générale, il est important de prévoir des solutions de rechange en cas de problèmes.

Certaines activités peuvent être organisées parallèlement aux ateliers de cirque : vaccination, conférences, tenue d'un comptoir vestimentaire, etc. Enfin, il est indispensable que les animateurs prévoient des procédures d'intervention en cas d'urgence.

3. Le déroulement du premier atelier d'une session

Au cours du premier atelier, l'intervenant et l'instructeur ont pour tâches principales de poser les bases du fonctionnement de la session et d'en présenter les différents aspects au groupe de participants. Il est cependant important de veiller à ce que la communication soit bidirectionnelle et qu'elle ne se limite pas à un discours des animateurs. Afin que la séance ne soit pas dominée par la parole, il est d'ailleurs possible de traiter certains points par le jeu, ce qui permet de donner à cette première rencontre une dynamique plus proche de celle des ateliers.

- **Présentation des animateurs et description de leurs rôles respectifs**

Il faut noter que l'instructeur, à l'inverse de l'intervenant, est généralement inconnu des participants. La présentation de son origine, de son itinéraire et de ses réalisations aide les jeunes à entrer plus facilement en contact avec lui.



- **Présentation des participants**

Les jeunes se présentent chacun à leur tour et indiquent brièvement quel intérêt ils portent aux ateliers de cirque et quelles sont leurs attentes. L'intervenant peut les aider à s'exprimer.

- **Présentation de l'approche du cirque social et des objectifs de la session**

Les animateurs insistent sur les principes directeurs du cirque social (participation volontaire, adaptation des activités au groupe, respect des individus, dépassement de soi sans compétition, sécurité) et brossent un portrait de l'approche pédagogique.

- **Présentation générale du contenu des ateliers**

La structure type des ateliers, avec ses grandes parties (accueil, échauffement, jeux, ateliers, discussion), est présentée sans que les animateurs entrent dans les détails. Ils font également un survol des différentes disciplines proposées.

- **Adoption d'un code de vie**

Directement lié aux principes directeurs du cirque social, le code de vie est un ensemble de règles que le groupe des participants et des animateurs doit se donner pour assurer le bon fonctionnement des ateliers. Le code de vie doit aussi prévoir des sanctions en cas d'infraction.

Le code de vie

L'adoption d'un code de vie est un exercice de pratique démocratique qui peut se révéler très formateur. Chaque groupe de participants et d'animateurs se dote d'un code de vie qui lui est propre. Cependant, certains éléments doivent obligatoirement s'y retrouver. C'est le cas des règles concernant les lieux, les équipements (rangement, propreté, bris, prêt, utilisation du matériel) et les horaires. Le groupe doit également prendre position sur les questions de consommation de drogue, de cigarette et d'alcool et adopter des normes de sécurité très claires. Enfin, le code de vie doit déterminer les balises d'une communication respectueuse.

Une fois ces règles établies, le groupe doit s'entendre sur la nature des sanctions qui seront imposées en cas d'infraction. Celles-ci ne doivent jamais avoir pour effet d'exclure ou de ridiculiser un participant.

- **Invitation aux jeunes à s'exprimer**

Les participants sont invités à suggérer des activités, à exprimer leurs attentes ou leurs insatisfactions et à proposer des idées d'amélioration. Les animateurs les incitent aussi à amorcer une réflexion sur les objectifs personnels et techniques qu'ils souhaitent atteindre pendant la session.

L'attitude adoptée par l'équipe d'animation à l'égard des participants au cours de la première rencontre aura des répercussions considérables sur les ateliers suivants. Dès les premiers instants, les jeunes doivent sentir qu'ils se trouvent dans un environnement structuré par l'écoute et le respect, où l'unité collective est importante. Cette rencontre initiale doit susciter l'enthousiasme des participants et les motiver à faire de nouveaux apprentissages. Ils doivent en ressortir convaincus que les ateliers seront pour eux une source de plaisir et d'accomplissement, mais doivent aussi être conscients qu'ils auront à se plier à certaines exigences et à respecter un code de vie commun.

De leur côté, les animateurs doivent utiliser cette première rencontre pour évaluer les motivations, les besoins et les habiletés de chacun des participants. Cette évaluation leur permettra d'adapter les activités et l'approche pédagogique au groupe.



4. Le déroulement d'un atelier type

En moyenne, un atelier dure trois heures et peut avoir lieu en matinée, en après-midi ou en soirée, généralement une fois ou deux par semaine. Cette durée est structurée en plusieurs périodes qui ont toutes leur importance et qui servent de repères temporels pour les participants.

• Planification de l'atelier

Chaque atelier nécessite une planification rigoureuse servant à définir de façon plus ciblée les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre. C'est également l'occasion de faire des ajustements en fonction des dynamiques individuelles et collectives. Pour cela, il est nécessaire d'évaluer, au début de chaque atelier, la motivation de chacun des participants et l'état des relations entre les membres du groupe. Le nombre de participants peut aussi avoir un impact sur le type d'activités proposé.

Les deux animateurs doivent réévaluer la pertinence de leurs interventions avant chaque atelier et, si nécessaire, reformuler les objectifs, les moyens pédagogiques et les stratégies d'intervention. Le déroulement de l'atelier, notamment en termes de contenu et d'horaire, doit être déterminé et structuré, et les tâches à effectuer doivent être clairement réparties entre l'intervenant et l'instructeur. Enfin, sur un plan plus pratique, il faut s'assurer de l'état du matériel nécessaire à l'atelier.

• Accueil

La période d'accueil est un moment de reprise de contact avec le groupe. Dans la mesure du possible, il faut accueillir chaque jeune individuellement, prendre un peu de temps pour s'intéresser à lui, à sa vie et à ses expériences, et se rendre disponible. Même si la participation aux ateliers est volontaire, les animateurs doivent noter la présence de chaque participant afin de vérifier son assiduité et sa motivation, et, le cas échéant, de découvrir les problèmes éventuels. Si de nouveaux participants se présentent, ils seront intégrés au groupe pendant la période d'accueil. Enfin, cette période doit permettre de faire le suivi du matériel prêté aux jeunes.

• Rituel d'arrivée

Moment symbolique marquant le début de l'atelier, le rituel d'arrivée doit, au contraire de l'accueil, obéir à une forme, quelle qu'elle soit, qui indique la force du collectif. Il peut s'agir de se regrouper pour former un cercle et s'exprimer ensemble (chant, suite de sons, gestes, etc.). Par les pratiques, la gestuelle et le décor, le rituel revêt d'abord et avant tout une dimension symbolique. Il entraîne l'adhésion des participants et il cultive le sentiment d'appartenance à un groupe partageant un espace commun.

• Atelier proprement dit

L'atelier de cirque proprement dit commence par une période d'échauffement, qui a pour but d'éviter les blessures et d'ajuster la posture physique, mais aussi de prendre conscience de soi et d'augmenter la motivation du groupe. Il est pratiqué en commun et se compose d'une suite de mouvements et d'exercices.

La durée de l'atelier est ensuite découpée en plusieurs périodes de jeux et d'activités dirigées ou libres, qui peuvent varier selon les groupes et selon les circonstances. La période de jeux peut prendre de nombreuses formes. Son objectif est d'amener les participants à se connaître, à s'écouter et à se faire confiance. Des complicités naissent, des affinités émergent, des complémentarités se découvrent.

Pendant les activités dirigées, les participants reçoivent des enseignements de cirque dans plusieurs disciplines : jonglerie, pyramides, échasses, jeux dramatiques, fil de fer,



monocycle, acrobatie, etc. Ils ont ensuite la possibilité de choisir une ou plusieurs de ces disciplines de cirque et de les pratiquer de manière plus approfondie au cours d'une période d'activité libre.

Enfin, une pause doit être prévue au milieu de l'atelier, afin de favoriser le rapprochement entre les participants et le sentiment d'appartenance au groupe.

- **Discussion**

La période de discussion permet au groupe de porter un regard rétroactif sur l'atelier et ses différents moments. Toutes les formes de discussion sont possibles, que ce soit pour suggérer des améliorations, faire part des difficultés éprouvées, revivre de bons moments, demander des explications, clarifier des situations conflictuelles, partager des impressions, etc. Afin d'éviter la monotonie et de rendre cette période plus stimulante et moins redondante, il est conseillé de modifier son déroulement à l'occasion, par exemple en organisant des sous-groupes, en utilisant le jeu, etc.

Les animateurs doivent profiter de cette période pour valoriser les progrès réalisés, renforcer l'enthousiasme des participants, faire l'éloge des gestes responsables, encourager les jeunes à s'exprimer et les guider dans l'expression de critiques constructives. Ils doivent aussi s'assurer que chaque participant prend une part active au rangement et à la réparation du matériel.

- **Rituel de départ**

La fin de l'atelier est marquée par un moment de regroupement ritualisé qui peut prendre la même forme que le rituel d'arrivée.

- **Retour sur l'atelier**

Après le départ des participants, l'intervenant et l'instructeur discutent entre eux du déroulement de l'atelier.

5. Les conditions de la réussite d'un atelier

L'intervenant et l'instructeur animent chaque atelier de cirque en s'efforçant d'assurer à la fois l'équilibre et le dynamisme au sein du groupe de participants. Par leur attitude générale, par leurs actions et leurs décisions pendant l'atelier, ils cherchent à éveiller et à maintenir l'intérêt et la motivation des jeunes, à encourager leur participation et à accompagner leur cheminement. L'animation d'un atelier de cirque comporte une part d'intuition, qui permet de s'adapter à certaines situations, mais aussi une exigence de structure.

- **Attitude générale des animateurs**

La créativité, le dynamisme et la spontanéité ainsi que l'écoute des animateurs sont des éléments de motivation pour les jeunes. Ces qualités permettent aussi de maintenir une atmosphère positive et stimulante au sein du groupe. Par ailleurs, l'intervenant et l'instructeur doivent s'assurer que leurs actions, leurs attitudes et leurs décisions soient cohérentes.

- **Encourager la participation**

La participation active et positive des jeunes aux diverses activités de l'atelier est essentielle. Les animateurs doivent encourager cette participation sans brusquerie, dans le respect des rythmes, des intérêts, des forces, des difficultés et des cheminements de chacun, tout en s'efforçant de favoriser la persévérance, la régularité et l'assiduité. Il est important de pousser les jeunes à se dépasser, mais jamais au détriment du plaisir : il s'agit de trouver un équilibre entre la technique, le jeu, la discipline et la liberté.



Les animateurs peuvent stimuler l'intérêt et la participation des jeunes en maintenant un rythme soutenu dans le déroulement de l'atelier, tout en variant les activités et les méthodes d'enseignement.

- **Accompagner les participants**

Le rôle des animateurs consiste également à guider chacun des participants et à l'amener à se situer par rapport à l'atelier, au groupe et à ses propres objectifs. En premier lieu, il est nécessaire de donner des consignes et des explications claires en ce qui a trait aux activités et d'aider chacun des participants à se forger des objectifs réalistes. Il est tout aussi important d'être attentif aux difficultés éprouvées par les jeunes, afin de déceler une éventuelle démotivation, qui pourrait se traduire par de la passivité ou par une remise en question de la participation aux ateliers.

6. Le spectacle de fin de session

Une session s'achève normalement par la présentation d'un spectacle de cirque, grâce auquel les participants partagent leurs nouveaux savoir-faire avec leur communauté et avec leurs proches, et montrent ce qu'ils ont été capables d'apprendre et de réaliser. Cet objectif commun, vers lequel ils orientent leurs efforts pendant toute la session, se révèle souvent une expérience déterminante, qui peut avoir un impact majeur sur leur cheminement. Il constitue une sorte de passage rituel marquant la fin d'un apprentissage et la reconnaissance par la communauté.

La présentation d'un spectacle incite les jeunes participants à se dépasser et à se responsabiliser face à leur engagement. Elle leur permet aussi de surmonter leur timidité et leur peur du ridicule, ainsi que de modifier l'image qu'ils projettent et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. En mettant l'accent sur la création et la solidarité, plutôt que sur la délinquance et la démotivation, les représentations publiques sont des outils remarquables pour amorcer des rapprochements entre les jeunes et leur communauté. Par ailleurs, elles offrent la possibilité aux familles et à la communauté de témoigner leur reconnaissance et leur gratitude aux jeunes pour les efforts qu'ils ont déployés dans la préparation et la réalisation du spectacle.

- **La préparation du spectacle**

La préparation du spectacle est une démarche progressive qui s'étend sur l'ensemble de la session et qui s'accompagne d'efforts constants et de nombreuses discussions. Elle n'est évidemment pas à l'abri des difficultés. Des conflits entre les jeunes, le désistement de participants, l'instabilité dans les présences et le non-respect des échéances sont autant de facteurs de tension ou de démotivation qui peuvent remettre en question la préparation du spectacle. L'équipe d'intervention doit être attentive et sensible au fait que le spectacle peut être une source de stress pour les jeunes. Il faut donc chercher à maîtriser cet aspect de façon optimale et voir comment l'aborder avec les participants. Par ailleurs, une surestimation de leurs capacités par les participants peut aussi être une source de problèmes.

Ces écueils peuvent être évités grâce à la vigilance des deux animateurs, qui doivent non seulement gérer l'aspect matériel et pratique du spectacle, mais aussi accompagner les participants dans leur cheminement. À cet égard, plusieurs points doivent faire l'objet d'une attention particulière :

- Les jeunes doivent être préparés physiquement, mentalement et émotionnellement à la représentation.



- Le contenu et le concept du spectacle doivent être élaborés avec les participants, dans un effort de concertation authentique, et adaptés en fonction de l'évolution du groupe au cours de la session.
- Les tâches connexes au spectacle (costumes, décors, musique, technique, maquillage) doivent être confiées à des responsables issus du groupe ou à une équipe externe, qui doivent être encouragés et soutenus.
- L'état de préparation de chaque participant doit être vérifié régulièrement et les objectifs doivent être réévalués si nécessaire.

D'un point de vue matériel et pratique, l'intervenant et l'instructeur ont aussi à s'acquitter de certaines tâches, en collaboration avec l'organisme partenaire :

- Choisir et réserver un lieu pour le spectacle;
- Analyser les caractéristiques du lieu et évaluer les ressources matérielles disponibles;
- Concevoir et distribuer du matériel promotionnel indiquant le lieu, la date et l'heure du spectacle;
- Encourager les jeunes à contribuer à la promotion du spectacle;
- Inviter les partenaires locaux au spectacle;
- Préparer le lieu et installer le matériel;
- Accueillir les invités.

Après le spectacle, il faut prévoir un espace de temps, généralement l'équivalent d'un atelier, pour faire un retour sur l'expérience, verbaliser les apprentissages et les émotions vécus. Cette période d'échange et de discussion doit aussi permettre de parler de l'avenir : comment les participants peuvent-ils intégrer dans leur quotidien les leçons de vie tirées de leur formation? Cet exercice permet de préparer la suite et d'assurer la continuité autant pour les participants que pour le projet.

7. Continuité du projet de cirque dans la communauté

Lorsque la session est achevée et que le mandat de l'instructeur a pris fin, l'organisme partenaire et l'intervenant social, demeurant les seuls points d'ancrage des jeunes, sont amenés à poursuivre le travail amorcé au cours des ateliers de cirque. Même si le type d'intervention sociale redevient classique, les acquis issus des ateliers ne disparaissent pas et ils peuvent continuer à agir comme des outils de rapprochement et de mise en valeur des jeunes.

Diverses activités peuvent ainsi être mises en place par l'intervenant afin de soutenir le développement de la citoyenneté des jeunes et de favoriser l'engagement de la communauté à leur égard. Il peut s'agir de l'animation d'ateliers à des fêtes de quartier, de la présentation de spectacles dans des résidences pour personnes âgées ou à l'occasion de repas de financement de l'organisme partenaire.

En mettant en œuvre ce type d'activités, l'organisme partenaire s'assure que le projet de cirque ne se borne pas à une période limitée dans le temps mais qu'il se prolonge bien au-delà de la session. Les leçons de cirque et les leçons de vie acquises par les participants leur permettent ainsi non seulement de consolider leur confiance en soi, mais aussi de reprendre une place au sein de leur communauté.



LA PRÉPARATION DES RENCONTRES²

par Daniel Turcotte et Jocelyn Lindsay

Durant la phase de travail, l'intervenant³ doit porter une attention continue aux besoins du groupe et des membres afin de veiller à ce que le contenu des rencontres soit adapté à leur réalité. Bien que le type de préparation varie selon la nature du groupe, il est nécessaire que l'intervenant s'assure que la rencontre sera profitable pour les membres et qu'elle les fera cheminer vers leurs objectifs. Il doit donc préparer chaque rencontre minutieusement. Dans un groupe très structuré, comme un groupe d'éducation, il est possible que le contenu de chaque rencontre ait été établi au moment du contrat initial. Le rôle de l'intervenant sera alors d'organiser les activités prévues en se procurant le matériel nécessaire, de préparer des exercices adaptés au contenu de la rencontre et de prendre contact avec les personnes-ressources pressenties pour venir donner de l'information. Dans un groupe moins structuré, l'intervenant aura généralement à préparer chaque rencontre en fonction des besoins immédiats qu'il percevra chez les membres et selon les attentes exprimées.

Quel que soit le type de groupe, l'intervenant pourra mieux préparer les rencontres s'il tient un journal de bord et prend soin de noter ce qui se passe dans le groupe à chaque réunion. Il pourra ainsi suivre précisément le cheminement de chaque membre et évaluer la démarche du groupe dans son ensemble. Par exemple, s'il constate que les membres sont très préoccupés par un sujet, il pourra prévoir une discussion ou une séance d'information sur le sujet en question. De même, s'il constate que certains membres ont du mal à s'exprimer, il pourra planifier une activité liée à l'expression verbale.

La préparation des rencontres requiert une attention particulière lorsque des activités structurées sont prévues. Bien que le recours à des activités remonte aux origines du service social des groupes, lorsque l'intervention gravitait autour de l'éducation structurée et des activités de loisirs, certains intervenants remettent en question son utilité, particulièrement avec les adultes, pour lesquels ils trouvent les échanges verbaux et les discussions plus appropriés. Ainsi, les points de vue diffèrent sur l'importance relative qui doit être accordée, dans la démarche d'un groupe, au faire par rapport au dire ou à l'action par rapport à la discussion. Cependant, il est largement reconnu que, lorsqu'elles sont soigneusement préparées, les activités peuvent être d'une grande pertinence dans le cheminement du groupe⁴.

Les activités correspondent aux moyens concrets, autres que les échanges verbaux, qui sont utilisés pour favoriser les interactions ou les apprentissages dans un groupe. Les arts d'expression (peinture, danse, chant, théâtre), les jeux, les exercices, de même que les activités sociales ou récréatives, en sont quelques exemples. Pour Middleman⁵, les activités constituent le moyen par lequel les relations entre les membres s'établissent, et les besoins et intérêts du groupe et des membres sont satisfaits. Bien que les termes « programme » et « activité » soient parfois utilisés indistinctement, la notion de programme a une portée plus large. Ainsi, le programme est généralement l'ensemble des

² Extrait de Daniel TURCOTTE, et Jocelyn LINDSAY, *L'intervention sociale auprès des groupes*, Montréal, Chenelière éducation, p. 144-149. Cet extrait a été reproduit aux termes d'une licence accordée par Copibec.

³ Ce texte est issu d'un livre portant sur l'intervention sociale. On y utilise le terme intervenant de façon large et inclusive : dans le cadre de ce Guide, il représente à la fois l'instructeur et l'intervenant de cirque social.

⁴ Ronald W. TOSELAND et Robert F. RIVAS, *An Introduction to Group Work Practice*, 3^e édition, Toronto, Allyn and Bacon, 1998, 506 pages.

⁵ Ruth R. MIDDLEMAN, *The Non-Verbal Method in Working with Groups: The Use of Activity in Teaching, Counseling, and Therapy*, édition augm., Hebron, Practitioners Press, 1982, 285 pages.



activités prévues à l'intérieur d'une démarche d'intervention ou l'ensemble des événements qui sont prévus à l'intérieur d'une rencontre; il peut donc comporter plusieurs activités.

[...]

Il est essentiel de préciser l'objectif visé au moment de la préparation. Il faut déterminer quelle sera la portée de l'activité, à la fois sur le groupe et sur l'environnement du groupe. C'est cet effet anticipé qui donne son sens à l'activité. Selon Heap⁶, deux principes doivent guider l'intervenant :

1. L'activité doit être pertinente, c'est-à-dire qu'elle doit répondre aux besoins des membres;
2. La valeur de l'activité dépend tout autant de son processus, c'est-à-dire de la façon dont elle se déroule, que de son résultat. Elle réside essentiellement dans le fait d'agir ensemble et n'est pas liée au seul niveau de performance démontré.

Dans la mesure où les réactions à une même activité peuvent être différentes, il importe que l'intervenant évalue précisément les besoins et discerne les caractéristiques des membres et du groupe. En effet, les activités peuvent permettre au groupe d'évaluer si elles sont adaptées aux attributs des membres et au contexte d'intervention. L'intervenant qui prépare une activité doit tenir compte :

- des membres : leurs besoins, leurs caractéristiques, leurs valeurs, leurs habiletés sociales, leurs compétences ainsi que les problèmes interpersonnels et environnementaux qu'ils connaissent;
- du groupe : sa composition, son développement, sa cohésion, ses normes, son climat, etc.;
- de l'environnement du groupe : les ressources disponibles pour la réalisation de l'activité;
- de ses particularités comme intervenant : ses caractéristiques, sa créativité, son imagination, ses habiletés, ses intérêts.

Dans certains groupes, il est possible, voire souhaitable, que ce soit les membres qui s'occupent de la préparation et de l'organisation des activités. Cela leur permet d'acquérir des habiletés sociales et constitue une reconnaissance explicite du pouvoir du groupe dans la démarche d'intervention. Toseland et Rivas⁷ proposent une méthode pour choisir des activités qui répondent aux besoins spécifiques d'un groupe. Les éléments à prendre en compte sont les suivants : les objectifs qui peuvent être atteints grâce à l'activité; les objectifs du groupe; le matériel, les ressources et le temps disponibles pour l'activité; les caractéristiques des membres; et les particularités de l'activité. La figure [10.1], inspirée de Toseland et Rivas⁸, présente la procédure de sélection et les aspects à étudier. Les résultats des activités étant largement tributaires de leur pertinence au regard des objectifs visés, des particularités des membres du groupe, du contexte d'intervention et des habiletés de l'intervenant, il est important de porter une attention particulière à leur sélection.

⁶ Ken HEAP, *La pratique du travail social avec les groupes*, Paris, ESF, 1994, 212 pages.

⁷ TOSELAND et RIVAS, *op. cit.*

⁸ *Ibid.*

FIGURE 10.1 - MÉTHODE DE SÉLECTION DES ACTIVITÉS⁹



⁹ Inspiré de *ibid*, p. 238.



MODULE 10 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 3

OUTILS DE PLANIFICATION

par Michel Lafortune, Emmanuel Bochud et Elisa Montaruli

Les ateliers de cirque social nécessitent une planification à long terme (la session) et à court terme (les ateliers). Les outils de planification qui suivent visent à faciliter cette étape préparatoire cruciale. Ils sont présentés sous forme de grilles permettant une utilisation conviviale par les instructeurs de cirque social et les intervenants sociaux. Ceux-ci sont bien entendu invités à adapter les grilles à la réalité de leur milieu et au rythme de leur communauté afin d'en augmenter la pertinence.

PLANIFICATION D'UNE SESSION DE CIRQUE SOCIAL

La première grille propose un exemple de planification d'une session de 15 semaines, basé sur une fréquence de 2 ateliers de 3 heures par semaine.

Planifier une session consiste d'abord à définir l'objectif général de la session. En voici quelques exemples :

- former un groupe cohésif;
- améliorer la relation entre les participants et leur communauté;
- améliorer les relations entre filles et garçons;
- améliorer l'affirmation de soi des participants;
- favoriser l'appropriation par les participants de leur corps;
- sensibiliser les participants à la prévention du VIH;
- réduire leur consommation de drogues et d'alcool.

La session est divisée en plusieurs blocs au cours desquels les objectifs techniques et sociaux seront poursuivis. Les objectifs techniques correspondent aux leçons de cirque, tandis que les objectifs sociaux sont liés aux leçons de vie.

Bloc 1 : semaines 1 à 4

• Initiation aux techniques de cirque [objectif technique]

Ce bloc, d'une durée approximative de 4 semaines, est destiné à initier les participants aux techniques de cirque, en relation avec les objectifs sociaux. Les instructeurs profitent des premières rencontres pour évaluer les capacités physiques des participants. Dans le choix des activités, ils utilisent de façon progressive et avec sensibilité les activités nécessitant des contacts physiques.

• Création du groupe [objectif social]

Ce premier bloc est destiné à l'accueil des participants et à l'appropriation mutuelle. Les instructeurs et intervenants profitent des premières rencontres pour faire une évaluation du groupe, de sa composition et de ses besoins, par exemple en saisissant qui sont les leaders et quels sont les modèles d'interactions. Pendant ces premières semaines, il est essentiel d'adopter un code de vie avec le groupe.

Bloc 2 : semaines 5 à 10

• Appropriation des techniques de cirque [objectif technique]

Ce bloc, qui dure environ 6 semaines, a pour objectif l'appropriation des techniques de cirque, en relation avec les objectifs sociaux. Les instructeurs proposent une diversification et un approfondissement de l'ensemble des techniques, tout en intensifiant la pratique de celles qui requièrent une plus grande interdépendance des participants, comme la pyramide ou le main-à-main. Les instructeurs accordent également une plus grande place aux exercices de créativité et mettent à profit le jeu théâtral.

• Cohésion du groupe [objectif social]

Ce second bloc vise à expérimenter des exercices continus de cohésion et de consolidation du groupe. Pour y parvenir, les instructeurs et intervenants stimulent les interactions dans les moments formels et informels. Ils montrent une préoccupation constante pour l'intégration des exercices qui favorisent la croissance personnelle et sociale (affirmation de soi, développement de la confiance), tout en prêtant une attention particulière à l'établissement d'un certain degré de confort physique entre les participants. De plus, ils encouragent les participants à utiliser les ressources du groupe à des fins d'apprentissage et de soutien social.

Bloc 3 : semaines 11 à 13

• Concentration sur une technique de cirque [objectif technique]

Ce bloc d'environ 3 semaines est destiné à la préparation de la présentation d'un spectacle de cirque. Les instructeurs prévoient des temps de création, de pratique et d'enchaînement des numéros.

• Intensification des processus de groupe [objectif social]

Ces 3 semaines ont pour objectif le développement de compétences qui favorisent la réalisation d'un projet commun. Les instructeurs et intervenants accompagnent les participants dans le processus de gestion du consensus en vue de la présentation. Ils se soucient également de la gestion du stress.

Bloc 4 : semaine 14

• Répétition générale et présentation [objectifs technique et social]

Ce bloc d'une semaine est composé de deux ateliers : la répétition générale et la présentation d'un spectacle de cirque.

Bloc 5 : semaine 15

• Rétroaction sur les apprentissages [objectif technique]

Ce bloc, souvent composé d'un seul atelier, permet un retour sur la présentation du spectacle, par exemple grâce au visionnement d'un enregistrement vidéo, et une évaluation des apprentissages techniques.

• Rétroaction sur l'expérience de groupe [objectif social]

Ce dernier bloc permet un retour sur le cheminement individuel et celui du groupe. C'est aussi l'occasion de transmettre des informations concernant la prochaine session ou de diriger les participants vers d'autres ressources.



PLANIFICATION DES ATELIERS DE CIRQUE SOCIAL

La seconde grille propose un canevas des principaux éléments à considérer dans la planification d'un atelier de cirque social. La grille encourage tout d'abord les instructeurs et les intervenants à s'entendre sur les objectifs techniques et sociaux visés par l'atelier, tout en tenant compte de l'objectif général poursuivi dans l'ensemble de la session.

La grille sert aussi de support pour l'élaboration du déroulement de l'atelier. Les instructeurs et les intervenants doivent déterminer les activités les plus susceptibles de permettre l'atteinte des objectifs et de répondre aux besoins qui y sont associés. Ils spécifient entre autres la durée de chacune des activités, incluant l'accueil, les pauses et le retour sur l'atelier, de même que la personne responsable de l'animation.

Des espaces sont prévus pour le suivi du déroulement de l'atelier. Il est possible d'y noter les présences (nombre de participants, noms des instructeurs et intervenants), de spécifier les activités qui ont été effectivement réalisées et d'apporter des commentaires généraux, par exemple au sujet de la dynamique du groupe, des difficultés éprouvées, des interventions sociales réalisées auprès du groupe ou d'un participant en particulier, des activités à poursuivre ou à reporter au prochain atelier, des modifications à apporter la prochaine fois qu'une activité sera menée, etc. Le suivi du déroulement de l'atelier permet enfin d'établir des objectifs adaptés pour le prochain atelier.

À CONSIDÉRER...

Planifier ou improviser?

L'atteinte des objectifs d'apprentissage passe par une planification de qualité. Il est donc nécessaire d'investir du temps dans la planification pour avoir une vision d'ensemble des activités d'apprentissage et pour avoir des outils à sa disposition. Par ailleurs, planification n'est pas synonyme de rigidité. Il est important de faire preuve de souplesse, de suivre le rythme du groupe et la magie du moment. Même si l'on a un plan en main, il ne faut pas être déçu ou fâché si une activité est annulée. Celle-ci pourra peut-être servir ultérieurement. Aussi, plus on acquiert de l'expérience en matière de planification, plus on devient habile à saisir le bon rythme et le bon contenu d'animation. Par le fait même, la planification devient plus facile à suivre et les bases à partir desquelles on travaille deviennent plus solides et permettent de s'adapter à toutes les circonstances.

Que ce soit pendant la rencontre de planification ou au moment du suivi, la grille de planification des ateliers de cirque social est conçue pour permettre aux instructeurs et aux intervenants de documenter leurs pratiques et d'y réfléchir.

À titre d'exemple, la grille a été remplie pour simuler la planification du deuxième atelier d'une session. L'indication «TBAC» dans la colonne «Activités» fait référence aux *Techniques de base en arts du cirque*¹⁰, ouvrage publié par le *Cirque du Soleil*, qui peuvent être utilisées comme aides à la planification.

¹⁰ DIRECTION CIRQUE SOCIAL, *Techniques de base : Arts du cirque*, Montréal, Cirque du Soleil, 2010, 3 tomes, 606 pages.



Cette grille propose un exemple de planification d'une session de 15 semaines, basé sur une fréquence de deux ateliers de 3 h par semaine... À ajuster selon votre réalité et le rythme de la communauté!

PLANIFICATION D'UNE SESSION DE CIRQUE SOCIAL

EXEMPLES D'OBJECTIFS : Former un groupe cohésif - Améliorer la relation entre les participants et leur communauté - Améliorer les relations entre filles et garçons - Améliorer l'affirmation de soi - Favoriser l'appropriation de leur corps par les participants - Sensibiliser à la prévention du VIH - Réduire la consommation de drogues et d'alcool

SEMAINES	OBJECTIFS TECHNIQUES <i>Leçons de cirque</i>	OBJECTIFS SOCIAUX <i>Leçons de vie</i>
1	BLOC 1 - INITIATION AUX TECHNIQUES DE CIRQUE 4 semaines	BLOC 1 - CRÉATION DU GROUPE 4 semaines
2	<i>Initiation aux techniques de cirque en relation avec les objectifs de création du groupe</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accueillir, apprivoiser et aller à la rencontre des autres. • Découvrir qui compose le groupe et quels sont leurs besoins (ex.: leaders? modèles d'interaction?). • Établir un code de vie.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les capacités physiques de chacun. • Utiliser progressivement et avec sensibilité les activités nécessitant des contacts physiques. 	
4		
5	BLOC 2 - APPROPRIATION DES TECHNIQUES DE CIRQUE 6 semaines	BLOC 2 - COHÉSION DU GROUPE 6 semaines
6	<i>Appropriation des techniques de cirque en relation avec les objectifs de cohésion du groupe</i>	<i>Exercices continus de cohésion et de consolidation du groupe</i>
7	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir l'ensemble des techniques. • Intensifier l'usage des techniques interdépendantes (ex.: main-à-main, pyramide). • Mettre à profit la créativité et le jeu théâtral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stimuler les interactions dans les moments formels et informels. • Favoriser des exercices de croissance personnelle (ex.: affirmation de soi, développement de la confiance). • Favoriser l'installation d'un degré de confort physique entre les participants. • Utiliser les ressources du groupe à des fins d'apprentissage et de soutien social.
8		
9		
10		
11	BLOC 3 - CONCENTRATION SUR UNE TECHNIQUE DE CIRQUE 3 semaines	BLOC 3 - INTENSIFICATION DES PROCESSUS DE GROUPE 3 semaines
12	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des numéros pour la présentation. • Pratiquer et enchaîner les numéros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser le développement de compétences pour la réalisation d'un projet commun : gestion du consensus et du stress en vue de la présentation.
13		
14	BLOC 4 - RÉPÉTITION GÉNÉRALE ET PRÉSENTATION	
15	BLOC 5 - RÉTROACTION SUR LES APPRENTISSAGES 1 atelier	BLOC 5 - RÉTROACTION SUR L'EXPÉRIENCE DE GROUPE 1 atelier
	<ul style="list-style-type: none"> • Faire un retour sur la présentation (ex. visionnement de la vidéo). • Évaluer les apprentissages techniques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire un retour sur les cheminements individuel et de groupe. • Transmettre des informations pour la prochaine session ou diriger vers d'autres ressources.



PLANIFICATION D'UNE SESSION DE CIRQUE SOCIAL

OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA SESSION :

SEMAINES	OBJECTIFS TECHNIQUES <i>Leçons de cirque</i>	OBJECTIFS SOCIAUX <i>Leçons de vie</i>
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		



Cette grille propose un exemple de planification d'un atelier de trois heures à la 2^e semaine de la session.

PLANIFICATION D'UN ATELIER DE CIRQUE SOCIAL					
ATELIER : # 2		DURÉE : 3 heures		PRÉSENCES : 7 filles 14 garçons	
INSTRUCTEUR(TRICE) : Mamoudou et Geneviève		INTERVENANT(ES) : Alice		AUTRE(S) : n/a	
OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA SESSION : Changer la perception de la communauté à l'égard des participants et celle des participants à l'égard de la communauté					
OBJECTIFS TECHNIQUES DE L'ATELIER <i>Leçons de cirque</i>			OBJECTIFS SOCIAUX DE L'ATELIER <i>Leçons de vie</i>		
<ul style="list-style-type: none"> Créer un rituel d'échauffement Découvrir des disciplines de cirque : pyramide, main à main et jonglerie 			<ul style="list-style-type: none"> Créer des liens et faciliter la rencontre entre les participants (jeux de groupe et de confiance) Motiver le groupe : avoir du plaisir et faciliter les réussites 		
DÉROULEMENT					
DURÉE APPROX.	ACTIVITÉS <i>(inscrire toutes les activités, incluant l'accueil, les pauses et la fermeture/retour)</i>	LEADERS DES ACTIVITÉS <i>(prénoms)</i>	BESOINS LIÉS AUX ACTIVITÉS <i>(matériel, sécurité, échauffement, création de sous-groupes, thèmes de discussion, etc.)</i>	ACTIVITÉS RÉALISÉES	
				OUI	NON
10 min	Accueil des participants	Tous	Être disposés	X	
5 min	Information sur l'atelier	Alice		X	
15 min	Jeu de noms : Jump higher (encourager en utilisant les noms)	Mamoudou	Craies	X	
15 min	Jeu : Le trio s'emballé (voir TBAC, Jeux de groupe pp. 11)	Geneviève	3 ballons + 3 sous-groupes	X	
15 min	Échauffement	Mamoudou et Geneviève	Tapis de gym	X	
20 min	Développer l'esprit d'équipe : Passer la corde (voir activité 2, module pp. 178)	Alice	3 sous-groupes + tapis de gym + corde	X	
10 min	Pause	Tous	Jus et collations, accompagner les participants et favoriser les rencontres informelles	X	
45 min	2 activités en rotation : Jonglerie (voir TBAC, Jonglerie) et main à main (voir TBAC, Main à main)	Mamoudou (balle) Geneviève (main)	2 sous-groupes + balles + tapis de gym Mamoudou = responsable du temps + rotation des groupes	X	
25 min	Pyramide de groupe (voir TBAC, Pyramides)	Geneviève	Tapis + cahier + dessins de pyramides		X
5 min	Rangement du matériel	Tous		X	
10 min	Retour : La quille de la parole (quille = micro)	Alice	1 quille	X	
5 min	Fermeture : Le cercle de corde (voir TBAC, Jeux de groupe pp. 25)	Mamoudou	1 corde solide bien attachée		X
SUIVI					
COMMENTAIRES GÉNÉRAUX : <i>(dynamique de groupe, difficultés rencontrées, interventions sociales, modifications à considérer, etc.)</i> <ul style="list-style-type: none"> Belle dynamique de groupe, plusieurs alliances → Pendant la création des sous-groupes, s'assurer de séparer les amis, les alliances. Les exercices de main à main amènent un inconfort, une gêne pour certains → Favoriser des portées « confortables ». Prévoir plus de temps pour la réalisation de la pyramide de groupe au prochain atelier. Intervention mineure à la suite de commentaires négatifs de certains participants envers les autres. Faire un suivi avec Valentino qui est parti à la pause. Jonathan et Rebecca ont tendance à rester en retrait du groupe. 					
OBJECTIFS DU PROCHAIN ATELIER : <ul style="list-style-type: none"> Continuer le travail en jonglerie et en main à main (progression). Introduire la pyramide et le rola-bola. Poursuivre la création des liens entre les participants. Faire un effort particulier pour intégrer Jonathan et Rebecca. 					



PLANIFICATION D'UN ATELIER DE CIRQUE SOCIAL					
ATELIER :		DURÉE :		PRÉSENCES :	
INSTRUCTEUR(TRICE) :		INTERVENANT(ES) :		AUTRE(S) :	
OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA SESSION :					
OBJECTIFS TECHNIQUES DE L'ATELIER <i>Leçons de cirque</i>			OBJECTIFS SOCIAUX DE L'ATELIER <i>Leçons de vie</i>		
DÉROULEMENT					
DURÉE APPROX.	ACTIVITÉS <i>(inscrire toutes les activités, incluant l'accueil, les pauses et la fermeture/retour)</i>	LEADERS DES ACTIVITÉS <i>(prénoms)</i>	BESOINS LIÉS AUX ACTIVITÉS <i>(matériel, sécurité, échauffement, création de sous-groupes, thèmes de discussion, etc.)</i>	ACTIVITÉS RÉALISÉES	
				OUI	NON
SUIVI					
COMMENTAIRES GÉNÉRAUX : <i>(dynamique de groupe, difficultés rencontrées, interventions sociales, modifications à considérer, etc.)</i>					
OBJECTIFS DU PROCHAIN ATELIER :					



PLANIFIER ENSEMBLE

OBJECTIF

Déterminer les éléments à prendre en considération pour planifier un atelier de cirque social.



EXPÉRIENCE

Le formateur crée des équipes de 3 ou 4 personnes. Si le groupe est constitué d'instructeurs et d'intervenants, les équipes devraient être mixtes. Chaque équipe choisit au hasard un morceau de papier sur lequel est écrit un thème d'atelier et une durée. Par exemple, la consigne pourrait être de planifier le contenu d'un atelier de 2 h 30 destiné à développer une habileté ou une attitude particulière (confiance, estime de soi, travail d'équipe, communication, etc.).

Chaque équipe détermine les étapes de la planification puis les éléments à prendre en considération pour planifier l'atelier et s'interroge sur les activités qui pourraient être utilisées pour favoriser le développement de l'habileté ou de l'attitude indiquée. L'équipe dispose d'environ 15 à 20 minutes pour discuter et noter ses idées sur un volipage. Chaque équipe partage ensuite le résultat de son travail avec l'ensemble du groupe. Après chaque présentation, le formateur invite une équipe ou l'ensemble du groupe à donner de la rétroaction à celle qui vient de parler.



OBSERVATION

Le formateur propose un retour sur l'ensemble des présentations :

- Comment avez-vous procédé pour planifier ?
- Quels sont les éléments que votre équipe a pris en considération pour planifier l'atelier ?
- Avez-vous été surpris par les propositions de vos coéquipiers ou encore des autres équipes ?



INTÉGRATION

- Avez-vous l'habitude de planifier vos ateliers de cirque social ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de la planification ?
- Comment le travail en tandem enrichit-il la planification ?
- Comment la planification des thématiques sociales et celle des techniques de cirque s'articulent-elles ?

Durée de l'activité
60 à 90 minutes

Matériel
Morceaux de papier sur chacun desquels sont écrits un thème d'atelier à planifier et sa durée, une copie par personne de la grille de planification d'un atelier de cirque social¹¹

Nombre de participants
20 à 25

¹¹ Voir dans ce module le texte de référence intitulé *Outils de planification*, p. 233.





APPLICATION

Le formateur complète les informations en présentant au groupe la grille de planification d'un atelier de cirque social. Il demande au groupe de vérifier si l'ensemble des éléments qu'ils jugent important de prendre en considération dans un exercice de planification sont présents dans les grilles et, sinon, comment ils pourraient les adapter à leurs besoins.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Les activités proposées par les équipes pourraient être mises en commun de manière à constituer une liste de jeux à laquelle les instructeurs et intervenants pourraient se référer ultérieurement.

NOTES

Lined area for taking notes, consisting of approximately 20 horizontal blue lines.



MODULE 10 | ACTIVITÉ 2

ÉTAPE PAR ÉTAPE

OBJECTIF

Déterminer les étapes du processus de planification d'une session et de cirque social



EXPÉRIENCE

Le formateur crée des équipes de 3 ou 4 personnes. Il remet à chaque équipe une enveloppe contenant 8 cartons. Sur chaque carton apparaît une étape de planification d'une session de cirque social. Les équipes disposent d'environ 15 minutes pour placer les étapes en ordre.

Durée de l'activité
45 minutes

Matériel
Grille de planification d'une session de cirque social¹², volipage et crayons feutres, et pour chaque équipe : 1 enveloppe contenant 8 cartons, plus 2 cartons blancs

Nombre de participants
20 à 25

Étapes de planification d'une session de cirque social :

1. Dresser un profil général du groupe de participants et des besoins de ces derniers.
2. Déterminer les objectifs généraux de développement social.
3. Déterminer les objectifs généraux d'apprentissage des techniques de cirque.
4. Évaluer les ressources financières et matérielles disponibles.
5. Convenir des outils pédagogiques sociaux et de cirque à utiliser.
6. Convenir des modalités d'évaluation pour la session.
7. Prévoir des procédures d'intervention en cas d'urgence.
8. Se répartir les responsabilités.

Lorsqu'une équipe a fini d'ordonner ses cartons, le formateur lui donne deux cartons blancs supplémentaires. Les instructeurs et intervenants doivent déterminer si des étapes manquent. Ils doivent alors inscrire ces étapes sur les cartons blancs et les placer aux endroits appropriés. Le formateur attend que toutes les équipes aient terminé avant de leur dire que l'introduction des cartons blancs visait simplement à alimenter la réflexion et la discussion.



OBSERVATION

Le formateur invite les instructeurs et intervenants à partager leurs résultats :

- Toutes les équipes ont-elles proposé le même ordre? Quelles sont les autres propositions?
- Quelles étapes ont suscité des débats au sein de votre équipe?
- Quelles étapes vous ont surpris (en ce sens que vous ne planifiez habituellement pas ces étapes)?
- Quelles étapes avez-vous ajoutées?

¹² Voir dans ce module le texte de référence intitulé *Outils de planification*, p. 233.





INTÉGRATION

- Quelles sont les étapes d’une planification efficace et complète?
- Quels sont les avantages et inconvénients de la planification?



APPLICATION

Le formateur introduit la grille de planification d’une session de cirque social. Ensuite, il peut demander aux instructeurs et intervenants de remplir la grille de planification vierge pour un projet fictif ou réel de leur choix.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Certaines étapes sont indéniablement préalables à la réalisation d’autres étapes. Par exemple, pour la planification d’une session, les objectifs devraient être établis en fonction du profil souhaité du groupe; les objectifs techniques de cirque devraient dépendre des objectifs sociaux souhaités; et les outils pédagogiques devraient être sélectionnés en fonction des objectifs et des ressources. Par ailleurs, l’ordre de réalisation d’autres étapes est matière à discussion. Il est alors intéressant de partager les points de vue entre participants.

NOTES



MATÉRIEL

Pour préparer le contenu des enveloppes, le formateur peut photocopier la présente page et découper les étapes.

Dresser un profil général du groupe de participants et des besoins de ces derniers
Déterminer les objectifs généraux de développement social
Déterminer les objectifs généraux d'apprentissage des techniques de cirque
Évaluer les ressources financières et matérielles disponibles
Convenir des outils pédagogiques sociaux et de cirque à utiliser
Convenir des modalités d'évaluation pour la session
Prévoir des procédures d'intervention en cas d'urgence
Se répartir les responsabilités



MODULE 10 | MESSAGES-CLÉS

Les objectifs techniques de cirque sont établis en fonction des objectifs sociaux poursuivis.

Évaluer l'état physique et psychologique des participants permet de concevoir une planification adaptée à leurs besoins individuels.

Établir une progression et un rythme dans les activités d'apprentissage est une composante importante du processus de planification.

La planification des ateliers assure une meilleure cohésion entre le tandem d'animation, les participants et l'ensemble des individus impliqués dans le projet, en plus que de réduire le recours à la discipline.

La planification n'est pas synonyme de rigidité, il est important de faire preuve de souplesse.





La première fois que je suis allée dans la communauté atikamekw de Manawan, c'était l'hiver. L'intervenante qui devait nous accompagner ne pouvait pas être là parce qu'il venait d'y avoir un suicide dans la communauté. On avait décidé de faire l'atelier quand même pour permettre aux jeunes d'avoir une activité qui les fasse penser à autre chose. Mon assistante et moi, on s'est donc retrouvées face à quarante jeunes dans le gymnase de l'école. Ils s'étaient assis, ils ne parlaient qu'en atikamekw, ils riaient de nous et ils ne voulaient pas enlever leurs bottes. Ils nous testaient, en fait. Ça nous a pris 30 minutes pour leur faire enlever leurs bottes. On a réussi à trouver le leader, qu'on a fini par convaincre. Il a enlevé ses bottes et, deux secondes plus tard, tout le monde faisait la même chose. Ça a été instantané. Souvent, impliquer les leaders donne de très bons résultats.

Karine Lavoie, instructrice de cirque social,
Cirque du Monde, Montréal



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. reconnaître leurs forces en animation et les éléments à améliorer;
2. reconnaître les éléments qui assurent une bonne dynamique de groupe;
3. définir des stratégies visant à gérer un groupe et à le faire interagir;
4. déterminer les éléments susceptibles de créer un climat d'autorégulation dans le groupe.

CONTENU DU MODULE

TEXTES DE RÉFÉRENCE

- Animation et gestion de groupe
- La gestion des situations problématiques
- Éléments essentiels à retenir pour l'animation

ACTIVITÉS

- Animer un jeu
- Raconter une histoire

MODULE 11 | INTRODUCTION

Animer consiste à donner un élan, à déclencher une dynamique au sein d'un groupe. L'instructeur et l'intervenant doivent adapter leurs techniques d'animation aux particularités du groupe, afin de l'amener à l'objectif visé. Pour ce faire, ils doivent avant tout faire une « lecture » du groupe avec lequel ils travaillent. En effet, chaque groupe est particulier, que ce soit dans sa composition, son fonctionnement, ses dynamiques relationnelles, son énergie, son rythme ou sa personnalité. Au début, selon la lecture qu'ils auront faite du groupe, l'instructeur et l'intervenant adopteront une attitude plus ou moins directive en favorisant une prise de responsabilités de plus en plus grande des participants.

L'un des éléments fondamentaux d'une bonne animation est l'importance donnée au rythme. Pour installer ce rythme, l'instructeur et l'intervenant doivent miser sur la planification et l'organisation globales, la variété et l'intensité des activités, l'alternance entre le travail collectif et le travail individuel et la succession des interventions des animateurs. Un bon rythme augmentera ou maintiendra la motivation du groupe, tout en limitant les temps morts, sources d'ennui et de problèmes de comportement.

Outre le rythme, les animateurs ont la responsabilité de gérer le contenu, les procédures et le climat socioaffectif du groupe. Une gestion efficace de ces éléments est favorable à l'apprentissage et au développement des participants. Parfois, l'instructeur et l'intervenant font face à des situations problématiques. Ces problèmes peuvent être causés par une mauvaise dynamique de groupe, par des comportements individuels ou par des rôles dysfonctionnels joués par certains participants. Les animateurs doivent réagir aux comportements qu'ils jugent inacceptables en rappelant et en faisant respecter les règles de fonctionnement établies par le groupe. Dans une situation problématique, ils doivent également éviter de prendre parti pour ou contre un individu et veiller à conserver une certaine neutralité.



MODULE 11 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

ANIMATION ET GESTION DE GROUPE¹

par Michel Lafortune

INTRODUCTION

Animer consiste à donner vie à une rencontre dont le contenu a été préalablement planifié et à amener les participants à atteindre un objectif. L'animation vise également à favoriser l'expression individuelle et collective à l'intérieur d'un groupe. Dans le cadre de l'animation d'un groupe de participants ayant comme objectif l'apprentissage des arts du cirque, le rôle de l'instructeur et celui de l'intervenant se conjuguent pour faire vivre aux participants une expérience de créativité et de dépassement de soi.

L'animation d'un groupe constitue en soi une intervention sociale : les actions posées par l'instructeur et l'intervenant (gestes, paroles, attitude, écoute, gestion du groupe, traitement des conflits, etc.) ont des répercussions sur le vécu de chaque membre et sur la vie du groupe. Les règles d'animation et de gestion de groupe servent de balises qui aident à atteindre les buts fixés par le groupe.

Ce texte a pour but de fournir quelques éléments essentiels à la compréhension de la notion de groupe et à l'utilisation des principales règles d'animation et de gestion de groupe pour la réalisation d'activités dans les ateliers de cirque social.

QUELQUES NOTIONS SUR LE GROUPE

Définition du groupe et types de groupes

La plus grande partie de notre vie se passe en interaction avec les autres, par des rencontres et divers types de relations. À partir de quel moment pouvons-nous considérer qu'un système de relations entre des personnes définit un groupe ?

Une première condition réside dans l'existence de liens, qui font que les membres du groupe ont conscience de l'existence des autres au sein du groupe. La deuxième condition est l'existence d'interactions et de communications verbales ou non verbales qui déterminent les influences exercées par les uns sur les autres². Une troisième condition est le dénominateur commun, ce que partagent tous les membres du groupe.

Le groupe devient alors « un ensemble de relations, (un système dynamique de relations) ; celui-ci dégage une énergie, qui, d'une manière ou d'une autre, tend à se structurer ; cette structure s'incarne dans un mode de fonctionnement ; ce fonctionnement entraîne une évolution³. »

Il existe différents types de groupes : groupes formels ou informels, groupes fermés ou ouverts, groupes d'apprentissage ou groupes d'action, groupes de catharsis (par ex., groupe de thérapie), groupes de loisirs, groupes politiques, groupes du milieu de travail, groupes de jeunes, etc. Sans affirmer que les caractéristiques de ces groupes doivent être vues comme distinctes, il est important de considérer les raisons d'être de chaque

¹ Michel LAFORTUNE, *Animation et gestion de groupe*, document interne, Montréal, Cirque du Soleil, rédigé en 2000 et révisé en 2010.

² Gail MYERS et Michele Toleda MYERS, *Les bases de la communication humaine : une approche théorique et pratique*, 2^e édition, Montréal, Toronto et New York, McGraw-Hill, 1990, p. 250.

³ Gilles MORAND et André DE CARUFEL, *Éducation et formation en développement communautaire*, notes de cours, Techniques d'intervention auprès des populations cibles, Sherbrooke et Québec, Collège de Sherbrooke et Collège St-François-Xavier-Garneau, 1999, p. 1.

type de groupes ainsi que le genre d'interactions que leurs membres sont amenés à avoir et de résultats qu'ils peuvent produire⁴.

Un groupe devient une équipe lorsqu'il se donne une cible commune à atteindre, ce qui implique la réalisation de tâches communes et la convergence des efforts des membres de l'équipe vers un objectif⁵. Il peut se former des équipes au sein d'un groupe, si l'on considère, par exemple, l'équipe de travail qui organise et planifie les rencontres du groupe, les équipes de tâches ou de création, etc.

Le besoin d'appartenir à un groupe : quelques raisons fondamentales

Pour un individu, appartenir à un groupe répond à des besoins sociaux fondamentaux. Jocelyn Jacques⁶ s'est penché sur la question des raisons fondamentales qui amènent l'individu à se joindre à un groupe ou à modifier son appartenance. Ces besoins peuvent être généralisés à tout individu appartenant à n'importe quel type de groupe.

1. Le premier besoin qui peut être comblé à l'intérieur d'un groupe est le besoin d'affiliation, c'est-à-dire le besoin d'accepter les autres et d'être accepté par eux, de sentir la présence des autres et d'interagir avec eux.
2. Le besoin d'identification à un groupe est également important, en ce qu'il implique la comparaison et le sentiment d'appartenance aux autres, qui permettent le développement de sa propre individualité.
3. Le besoin de sécurité amène l'individu à essayer de résoudre ses insécurités par l'intermédiaire du groupe, à chercher appui chez les pairs qui ont vécu les mêmes expériences ou à trouver chez eux la force nécessaire pour traverser les épreuves.
4. Le besoin d'estime et le besoin de pouvoir sont deux raisons étroitement liées au besoin d'affiliation et de reconnaissance des pairs. Le groupe peut contribuer à la valorisation de l'estime de soi chez l'individu et à l'apprentissage de l'exercice du pouvoir.
5. Enfin, le besoin de coopération implique la contribution de chaque membre du groupe à l'atteinte d'objectifs communs et le partage d'informations, de connaissances, de matériel pour faciliter la réalisation de ces objectifs.

Phases d'évolution d'un groupe

La vie d'un groupe peut être comparée à la vie elle-même, avec ses différentes étapes. Elle comprend la naissance (la formation du groupe), l'évolution (le long processus de maturation du groupe) et le déclin, qui peut aboutir à la dissolution du groupe ou à la transformation de ses constituants.

Tel que présenté dans la figure 11.1, Bouvard et Buisson proposent trois phases à l'évolution d'un groupe⁷ :

1. La phase de dépendance

À la suite du rassemblement d'individus autour d'un dénominateur commun, les membres du groupe se découvrent et s'identifient les uns par rapport aux autres. Durant cette période « fusionnelle », chaque membre tente de repérer et de promouvoir les valeurs et les normes du groupe.

⁴ MYERS et MYERS, *op. cit.*, p. 257-259.

⁵ MORAND et DE CARUFEL, *op. cit.*, Annexe 1.

⁶ Jocelyn JACQUES, « Le groupe, sa nature », dans Nicole CÔTÉ, Harry ABRAVAREL, Jocelyn JACQUES et Laurent BÉLANGER, *Individu, groupe et organisation*, Montréal, Gaëtan Morin, 1987, p. 164-178.

⁷ Claude BOUVARD et Monique BUISSON, *Gérer et animer un groupe*, Paris, Éditions d'organisation, 1988, p. 22.



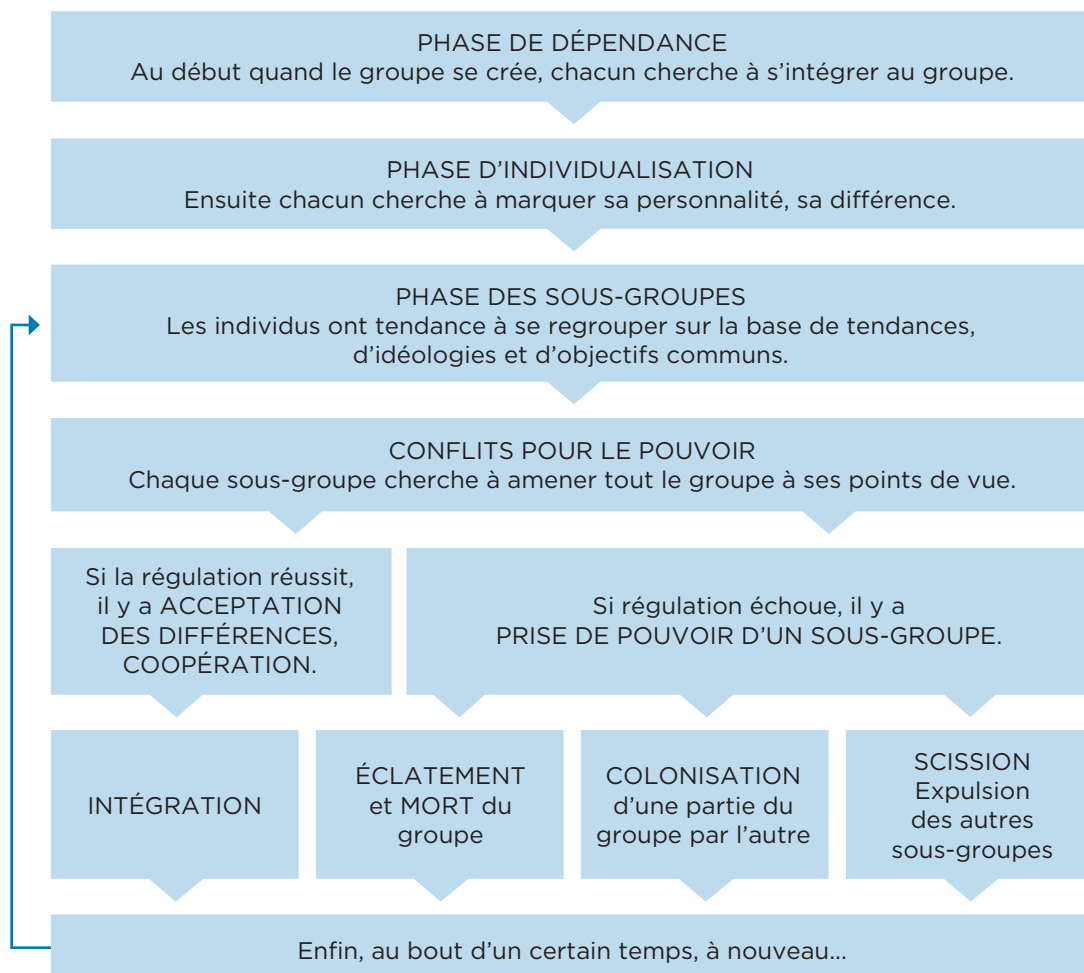
2. La phase d'individualisation

Une solidarité fragile s'installe : la place de chaque membre du groupe se clarifie et se démarque de celle des autres, notamment par les relations de pouvoir. Les membres s'interrogent sur la place de chacun face au but poursuivi.

3. La phase de sous-groupes

Certains membres s'associent à d'autres membres du groupe qui partagent les mêmes idées, tendances ou objectifs. Il peut survenir des oppositions ou des conflits qui, s'ils sont traités de manière positive, serviront d'étapes de clarification pour l'atteinte d'une certaine cohésion du groupe. L'affection entre les membres en sera consolidée et les conditions de production et de création seront facilitées. Les membres accepteront leurs différences, leur complémentarité et leurs limites. Par contre, si les oppositions ou les conflits sont traités négativement, sans intercommunication, ils peuvent entraîner l'éclatement du groupe, sa scission ou la domination d'un sous-groupe sur la majorité.

FIGURE 11.1 - LA DYNAMIQUE D'UN GROUPE⁸



⁸ Tiré de BOUVARD et BUISSON, *op. cit.*, p. 46. Cette figure a été reproduite aux termes d'une licence accordée par le Groupe Eyrolles.



PRINCIPALES RÈGLES D'ANIMATION ET DE GESTION DE GROUPE

«L'animation de groupe est un art : c'est l'art de susciter une conscience de groupe chez chacun des participants dans la poursuite d'un objectif commun⁹.»

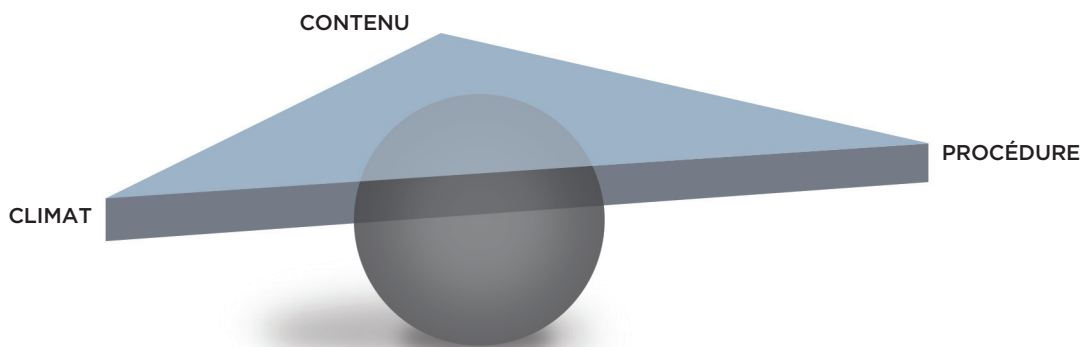
Ainsi, l'animation comporte trois caractéristiques essentielles :

- **Donner une âme** (souffle) en créant une ambiance, un climat dans lequel chacun peut se permettre d'être lui-même.
- **Donner la vie** (mouvement) pour favoriser l'épanouissement de chaque personne, de chaque groupe, de chaque organisation, en utilisant toutes les virtualités existantes.
- **Donner un sens** (relations) en favorisant la communication des personnes au cours des [rencontres], dans le déroulement de la vie du groupe ou de l'organisation [...].

Le triangle d'animation

Le rôle principal de l'instructeur et de l'intervenant qui assument la tâche d'animer un groupe de participants est d'amener progressivement le groupe à sa maturité et à sa prise en charge. Pour assurer les conditions optimales de la transmission des connaissances en fonction de la progression des participants, l'instructeur et l'intervenant doivent tenir compte du contenu, adopter une procédure qui facilite la transmission des connaissances et être sensibles à l'élément socioaffectif du groupe¹⁰.

FIGURE 11.2 – LE TRIANGLE D'ANIMATION



• Le contenu

L'objectif poursuivi par le groupe favorise sa cohésion et constitue le principal élément de motivation et de progression. L'instructeur et l'intervenant doivent s'assurer que les apprentissages et les idées circulent bien et qu'ils sont bien compris par tous. Pour cela, il a la responsabilité de :

- définir le contenu;
- rendre le contenu accessible à tous;

⁹ BOUVARD et BUISSON, *op. cit.*, p. 22.

¹⁰ Jean-Marie AUBRY, *Dynamique des groupes*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 2005, 151 pages.



- faire des liens ;
- résumer, faire la synthèse des acquisitions, apprentissages et opinions.

• La procédure

Les méthodes et les règles adoptées pour mener à bien les objectifs du groupe doivent être claires et acceptées par tous les participants du groupe. L'instructeur et l'intervenant ont comme tâches de :

- stimuler la participation ;
- réfréner l'énergie si elle est source de précipitation ;
- gérer le temps ;
- favoriser la participation de chacun.

• Le climat (l'élément socioaffectif du groupe)

L'instructeur et l'intervenant doivent être sensibles à la charge émotionnelle du groupe. Leur rôle est de maintenir le groupe dans un climat socioaffectif favorable à l'apprentissage et à la progression. En parvenant à faire circuler ce que les participants ressentent dans le groupe et en tenant compte des différents types de participation des membres du groupe, l'instructeur et l'intervenant participent à la mise en place de ce climat positif. Ils devront notamment :

- accueillir et valoriser chaque participant, s'intéresser à lui ;
- favoriser la détente et la solidarité pendant les moments formels et informels ;
- objectiver les idées, les tensions ;
- verbaliser les difficultés, les obstacles, le non-dit.

Le tableau 11.1 montre comment différentes composantes socioaffectives évoluent à travers les étapes de développement du groupe proposées par Naud¹¹. Ces composantes sont susceptibles d'affecter les interventions des instructeurs et intervenants pour favoriser un climat favorable.

Styles d'animation

De nombreux auteurs¹² ont qualifié trois principaux styles d'animation : autocrate, démocrate et débonnaire. Ces styles d'animation, présentés dans le tableau 11.2, ne forment pas des catégories distinctes et fermées, car de multiples combinaisons sont possibles. De plus, l'adoption d'un style d'animation ou d'un autre ne provoque pas les mêmes effets sur le groupe, que ce soit au point de vue de l'efficacité du travail, du climat socioémotionnel, du partage de l'information ou encore de la participation des membres. Il est donc important de comprendre les effets des attitudes adoptées dans les interventions interpersonnelles afin de choisir une attitude d'ouverture et d'écoute et de favoriser la participation démocratique du groupe.

La non-participation

Les animateurs se retrouvent souvent face à des situations où certains participants ne s'expriment pas oralement et ne participent pas aux échanges. Ces situations de non-participation sont dommageables à la fois pour les participants silencieux et pour le groupe. En effet, un participant qui ne s'exprime pas ne s'implique pas et ne contribue pas : même s'il a des idées intéressantes, il les garde pour lui et n'en fait pas profiter les autres. D'autre part, la non-participation d'un participant crée peu à peu un malaise au sein du groupe, ce qui peut entraîner des problèmes plus importants.

¹¹ Gérard NAUD, *La gestion d'organismes bénévoles*, Québec, Télé-Université, 1983, 158 pages.

¹² Dont André BEAUCHAMP, Roger GRAVELINE et Claude QUIVIGER, *Comment animer un groupe*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, coll. « CIM », 1976, 120 pages ; MYERS et MYERS, *op. cit.*, 1990 ; Jean PROULX, *Le travail en équipe*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 135 pages.

**TABLEAU 11.1 - LES ÉTAPES DE DÉVELOPPEMENT D'UN GROUPE
ET LES COMPOSANTES SOCIO-AFFECTIVES¹³**

Composantes socio-affectives de la vie d'un groupe	ÉTAPES			
	Échanges préliminaires	Expérimentation	Confrontation dans l'action	Cohésion dans l'action
Communications	Difficulté de trouver un langage commun. Les attitudes de façade dominant.	Les opinions et sentiments commencent à s'exprimer. Les réseaux informels de communication prennent forme.	Expression ouverte des opinions : les attitudes de façade et de défense tombent, la confrontation s'engage.	Communications faciles même si la confrontation d'opinions demeure.
Conflits	Les conflits sont inexistant faute d'expression ouverte des opinions et des sentiments.	Premières confrontations sur le plan des valeurs, des opinions et des sentiments (tensions).	Les conflits se manifestent ouvertement.	Conflits plus rares et perçus comme surmontables.
Leadership	Certaines influencent prennent forme.	Tentatives de leadership.	Le leadership s'installe dans le groupe, notamment à cause des difficultés vécues par le groupe.	Le leadership se manifeste clairement mais, en même temps, tend à être partagé.
Sentiment d'appartenance	Au niveau de la « première impression ».	Commence à se développer chez les plus actifs.	Tributaire de la satisfaction que procure le groupe.	Se développe de plus en plus, chacun se sentant valorisé par le groupe.
Conscience de groupe	Se limite à l'objectif commun. Consensus artificiel.	Commence à se manifester à la mesure des résultats obtenus par le groupe.	Mise à l'épreuve et tributaire des succès du groupe.	Se manifeste clairement : le groupe a fait ses preuves et est capable d'atteindre ses objectifs.
Motivations individuelles	Diversifiées et encore personnelles.	Suscitent le goût de l'action ou le retrait du groupe.	Se manifestent à l'occasion des confrontations.	Deviennent de plus en plus claires tout en étant acceptées par les autres.
Participation	Certains membres restent en retrait.	La participation est centrée sur la discussion.	Participation généralement forte. Certains membres s'isolent plutôt que de s'engager dans la confrontation directe.	Participation accordée aux intérêts de chacun et aux besoins du groupe.

¹³ Tiré de NAUD, *op. cit.*, p. 28. L'autorisation de reproduire ce tableau est une gracieuseté de la Télé-Université.



TABLEAU 11.2 – LES STYLES D’ANIMATION DANS UN GROUPE ET LEURS EFFETS¹⁴

ASPECTS	AUTOCRATE	DÉMOCRATE	DÉBONNAIRE
Choix des objectifs	Impose lui-même les objectifs et s’attend à ce que les autres y soient fidèles.	Demande au groupe de formuler des objectifs et l’aide à faire un choix éclairé.	Ayant posé la question, il laisse le groupe aller à sa guise.
Choix de procédures	Prévoit les procédures et en informe le groupe. Ne sollicite pas l’avis du groupe. N’accepte pas de déviance, ce qui provoque souvent des départs.	Propose un éventail de procédures et invite le groupe à en élaborer d’autres. Aide le groupe à choisir celles qui lui conviennent. Une fois le choix fait, maintient la procédure de façon ferme.	Ne pense guère à proposer des procédures. S’il le fait, c’est de façon très vague. Les leaders du groupe, pour combler le vide, s’en chargeront, ce qui peut causer des frustrations.
Participation	Mène tout, fait tout, règle tout. Les membres font tout ce qu’il leur dit de faire.	Aide le groupe à répartir les tâches. Tous prennent des initiatives et ont des responsabilités.	Laisse faire. Certains prendront des initiatives alors que d’autres resteront passifs.
Évaluation	Fuit toute forme d’évaluation. Évite les remises en question de son rôle et de ses attitudes. Se permet d’évaluer les autres et de porter un jugement sur eux.	Attache beaucoup d’importance à l’évaluation. Y voit une occasion de s’améliorer. Choisit les mécanismes avec le groupe.	Ne pense pas à l’évaluation. S’il le fait, c’est de façon négligée, ce qui finalement n’apprend rien à personne.
Travail	La somme de travail effectuée par le groupe est souvent très considérable.	Bonne charge de travail accomplie (variable).	Travail peu efficace selon les initiatives de chacun.
Climat	Climat de travail peu motivant à la longue.	Bon climat de travail.	Le groupe a tendance à jouer plutôt qu’à travailler.
Information	Centralisation de l’information.	Bonne diffusion de l’information et transparence.	Manque d’information.
Processus décisionnel	Si le groupe a plusieurs leaders, il y a un fort risque de voir surgir des conflits.	Peut créer des frictions en raison des confrontations d’idées qui sont favorisées.	Les leaders du groupe occupent le centre des discussions.

¹⁴ Tiré et adapté de ASSOCIATION DES SCOUTS DU CANADA, *Formation modulaire : animation d’un groupe de personnes* (ANI 1001, 2^e édition), Montréal, Association des Scouts du Canada, 2000, p. 10 ; BEAUCHAMP, GRAVELINE et QUIVIGER, *op. cit.*, p. 32-35. L’autorisation de reproduire ce tableau est une gracieuseté de l’Association des scouts du Canada.



Selon Édouard Limbos¹⁵, les raisons de la non-participation peuvent se rattacher à trois grandes catégories :

- des raisons inhérentes à l'individu (la peur d'être jugé ou de ne pas savoir s'exprimer, l'impression de ne pas être compétent, une préoccupation personnelle, le sentiment d'être rejeté ou de ne pas être à sa place, etc.);
- des raisons liées à l'animateur (l'animateur peut être trop directif, trop distant, incompetent sur le sujet, influençable, pas assez préparé, etc.);
- des raisons en rapport avec le groupe (présence dans le groupe de tensions, de clans, de tabous, d'un supérieur hiérarchique; absence de cohésion, d'écoute, d'empathie, etc.);

Pour éviter et débloquer les situations de non-participation, il est important que l'animateur s'attarde à comprendre les raisons qui peuvent pousser un participant à garder le silence.

À CONSIDÉRER...

On est toujours ensemble!

Il ne faut pas sous-estimer l'impact que peut avoir la formation et la composition des équipes pour une activité. Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour diviser le groupe en équipes de travail. Nous déconseillons de nommer un chef ou des chefs et de laisser ceux-ci former leur équipe. Il est préférable que l'instructeur ou l'intervenant regroupe les participants au hasard ou assigne lui-même chaque participant à une équipe. Cette dernière méthode comporte entre autres avantages celui de permettre à l'instructeur ou à l'intervenant de gérer la composition de chaque équipe. L'instructeur ou l'intervenant peut ainsi jumeler un plus fort et un plus faible, séparer des duos infernaux, mettre à profit l'énergie positive d'un leader dans un groupe moins entreprenant. Du coup, le fonctionnement du groupe en sera grandement bonifié.

Utilisation stratégique des jeux

Au-delà des techniques classiques d'animation et de gestion de groupe, l'utilisation des jeux de groupe est un élément central du cirque social. Ainsi, selon le jeu utilisé, il est possible de créer un rapprochement et de resserrer les liens entre les participants, de dynamiser le groupe ou de le calmer, de stimuler la création et même de faire naître des émotions. L'instructeur ou l'intervenant social expérimenté planifiera un de ces jeux pour influencer le climat socioaffectif du groupe ou encore les utilisera de façon spontanée pour recentrer les énergies et s'adapter à la dynamique de groupe en constante évolution.

¹⁵ Édouard LIMBOS, *Les problèmes humains dans les groupes : applications pratiques*, Paris, ESF Éditeur, 1984, 26 pages.



MODULE 11 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 2

LA GESTION DES SITUATIONS PROBLÉMATIQUES¹⁶

par Daniel Turcotte et Jocelyn Lindsay

LA GESTION DES SITUATIONS PROBLÉMATIQUES

Les situations problématiques qui se présentent dans la vie d'un groupe peuvent être liées au comportement individuel de certains membres, aux rôles dysfonctionnels qui sont tenus dans le groupe, à la dynamique d'ensemble du groupe ou à la présence d'un conflit.

Les situations problématiques associées à des comportements individuels résultent essentiellement du mode de participation qu'adoptent certaines personnes pour satisfaire leurs besoins personnels. Ce mode de participation entraîne souvent une réaction négative des autres membres du groupe, qui peut se traduire par la mise à l'écart, le rejet ou le conflit ouvert. Mais, dans certaines situations, les comportements individuels sont en quelque sorte récupérés par le groupe, qui assigne aux membres concernés des rôles dysfonctionnels dont la fonction est de maintenir un équilibre. Les situations problématiques liées à la dynamique d'ensemble du groupe résultent de comportements qui se trouvent dans tout le groupe ou chez la plupart des membres. Enfin, les situations conflictuelles résultent de tensions entre certains membres ou certains sous-groupes. Bien qu'elles aient un caractère problématique, elles peuvent représenter une occasion de croissance, d'où l'intérêt de les aborder comme une réalité qui concerne tout le groupe.

Les comportements individuels problématiques

Les écrits sur les groupes, et plus spécifiquement sur les groupes de tâche, présentent plusieurs typologies des comportements individuels inadéquats. Nous nous limiterons ici à une présentation sommaire de quelques-uns de ces comportements, qui peuvent être divisés en deux grandes catégories : l'ingérence et le retrait.

• L'ingérence

Les comportements d'ingérence sont plus évidents et requièrent généralement une réaction concrète et rapide de l'intervenant¹⁷, car ils gênent la démarche du groupe et peuvent conduire à la démotivation des autres membres. Ils sont associés à deux types de membres : ceux qui gênent la démarche du groupe et ceux qui y font opposition.

Cinq profils de membres gênant la démarche du groupe peuvent être distingués : 1) le bavard, qui pense tout haut, s'exprime sans arrêt et cherche à attirer l'attention sur lui en prenant constamment la parole; 2) le digresseur, qui fait ce qu'il peut pour détourner la discussion en passant du coq à l'âne ou en abordant des sujets personnels sans lien avec l'objet central de la discussion; 3) le spécialiste, qui se présente comme le conseiller inépuisable qui sait tout et qui donne son avis sans être sollicité; généralement, il cherche à attirer l'attention en proclamant son expertise et en relatant ses succès antérieurs; 4) le pointilleux, qui gêne la discussion en soulevant sans arrêt des points de détail ou en interrompant constamment les autres sous prétexte qu'il y a un aspect de la question dont ils ne tiennent pas compte; et enfin 5) le rigolo, qui freine le groupe en prenant

¹⁶ Extrait de Daniel TURCOTTE et Jocelyn LINDSAY, *L'intervention sociale auprès des groupes*, Montréal, Chenelière éducation, p. 166 à 171. Cet extrait a été reproduit aux termes d'une licence accordée par Copibec.

¹⁷ Ce texte est issu d'un livre portant sur l'intervention sociale. On y utilise le terme intervenant de façon large et inclusive : dans le cadre de ce Guide, il représente à la fois l'instructeur et l'intervenant de cirque social.



tout à la blague, en évitant les sujets sérieux et en faisant de l'humour à propos de tout sans se soucier de la pertinence de ses interventions.

Quatre profils de membres faisant opposition au cheminement du groupe peuvent d'un autre côté être distingués : 1) le buté, qui adopte une idée et y revient constamment sans tenir compte des propos des autres ou de l'évolution de la discussion; 2) l'objec-teur, inquiet et enclin à tout critiquer, qui met des bâtons dans les roues en opposant une résistance exagérée et en bloquant toute possibilité de prise de décision ou d'ac-tion; 3) l'esprit fort, qui se comporte comme s'il était au-dessus de la mêlée, qui en sait plus, a de meilleures relations, possède plus d'expérience que les autres; et 4) l'agressif, dont la susceptibilité ou l'impulsivité empêchent toute communication rationnelle, qui tente d'influencer le groupe par la peur, la manipulation ou le chantage et qui fait régner au sein du groupe un climat de méfiance ou d'hostilité destructrice.

• Le retrait

Les comportements de retrait sont adoptés par des membres qui restent en marge du groupe. Ils posent des problèmes à l'intervenant dans la mesure où ils sont générale-ment difficiles à décoder rapidement et encore plus à interpréter correctement. Cinq profils de membres restant en retrait ont été décrits : 1) le renfrogné, qui se tait parce qu'il est en désaccord avec le groupe ou avec la façon dont les choses se passent; 2) le craintif, qui n'intervient pas parce qu'il se croit inférieur aux autres ou moins compétent quant à la question discutée; 3) le prétentieux, qui refuse de participer parce qu'il estime ne pas être à sa place ou qu'il s'attribue un statut supérieur aux autres; 4) l'indifférent, qui se comporte comme s'il n'était pas concerné par le groupe ou comme s'il avait d'autres centres d'intérêt plus importants à l'extérieur du groupe; et 5) le conformiste, qui ne semble jamais avoir d'opinion personnelle, qui est toujours de l'avis de quelqu'un d'autre et qui ne s'exprime que pour répéter des opinions déjà formulées. Les deux pre-miers profils caractérisent les personnes qui sont à l'écart, alors que les trois derniers caractérisent des membres qui sont considérés comme des poids morts pour le groupe.

Le tableau 11.3, qui se fonde sur le texte de Grzybowski¹⁸, présente une synthèse des différents comportements individuels problématiques. Ces derniers ont pour effet de faire obstacle au développement du groupe et au cheminement vers l'atteinte des objectifs. C'est pour cette raison qu'ils sont généralement jugés sévèrement par les autres membres. Tôt ou tard, les membres qui adoptent ces comportements sont igno-rés ou rejetés, à moins que le groupe n'utilise leur attitude pour exprimer certains malai-ses et n'assigne alors à ces membres des rôles dysfonctionnels.

Lorsqu'il observe de tels comportements, l'intervenant doit prendre une position cen-trale et structurer les échanges de façon que les membres participent de manière enri-chissante. Parfois, cela veut dire organiser des activités en sous-groupes ou consacrer une attention particulière à chaque personne pendant un certain temps pour réduire la place occupée par certains membres. D'autres fois, cela veut dire faire un commentaire, en prenant soin évidemment de ne pas contredire l'opinion des membres concernés ou de ne pas les diminuer devant les autres. Voici quelques exemples : « Je trouve que tu as des idées bien intéressantes, mais j'aimerais savoir ce que les autres pensent »; « J'ai l'impression que tu insistes pour obtenir l'accord des autres membres. J'aimerais connaî-tre les autres points de vue sur cette question »; « Il me semble que la démarche est lente actuellement. Est-ce que quelqu'un aurait quelque chose à suggérer pour faire avancer la discussion ? »

¹⁸ B. GRZYBOWSKI « Comment réussir une réunion », *Psychologie*, 81, 1976, p. 7-12.



TABLEAU 11.3 - CATÉGORIES ET PROFILS DE COMPORTEMENTS INDIVIDUELS PROBLÉMATIQUES

L'INGÉRENCE		
Les gêneurs	Le bavard	Pense tout haut, parle sans arrêt
	Le digresseur	Détourne la conversation, passe du coq à l'âne
	Le spécialiste	Se présente comme l'expert qui sait tout
	Le pointilleux	S'attarde à des détails
	Le rigolo	Évite les sujets sérieux, tourne tout à la blague
Les opposants	Le buté	Reste sur ses positions
	L'objecteur	Critique sans arrêt
	L'esprit fort	Impose ses idées, sait tout
	L'agressif	Fait régner un climat d'hostilité
LE RETRAIT		
Les personnes qui restent à l'écart	Le renfrogné	Se tait parce qu'il est en désaccord
	Le craintif	Se sent incompetent
Les poids morts	Le prétentieux	Trouve les débats sans intérêt
	L'indifférent	Ne se sent pas concerné
	Le conformiste	N'a pas d'opinion personnelle

Les rôles dysfonctionnels

Certains comportements problématiques s'expliquent par leur fonction dans le maintien de l'équilibre du groupe. Ils sont liés aux rôles des membres au sein du groupe. Généralement, ces rôles ne relèvent pas de choix individuels et de décisions explicites, mais ils sont le fruit d'une dynamique combinant les caractéristiques personnelles et les besoins du groupe à un moment précis de son développement. Ils apparaissent comme une réponse à la recherche d'équilibre et de survie du groupe. On en distingue six : 1) le membre silencieux; 2) le membre déviant; 3) le chef interne; 4) le membre divergent; 5) le membre défensif; et 6) le bouc émissaire. Ils peuvent avoir un effet plus ou moins négatif sur le fonctionnement du groupe. Le tableau 11.4 présente la définition de ces rôles, suggère quelques fonctions qu'ils peuvent avoir pour le groupe et décrit quelques interventions possibles.

Deux préoccupations doivent guider l'intervenant en présence de rôles dysfonctionnels : promouvoir la flexibilité des rôles et relever la fonction que le rôle remplit pour le

TABLEAU 11.4 - LES RÔLES DYSFONCTIONNELS DANS UN GROUPE¹⁹

NATURE	DÉFINITION	FONCTIONS	INTERVENTIONS
Le membre silencieux	Personne qui reste silencieuse pendant longtemps. Les autres membres, qui ne savent pas comment interpréter ce comportement, vont alors ressentir un malaise.	Indique parfois que le sujet est important. Est quelquefois un signe de réflexion. Aide à régulariser la discussion.	Essayer de trouver la signification du silence. Explorer avec le membre silencieux les motifs de son silence.
Le membre déviant	Personne dont le comportement se situe en marge de la culture du groupe.	Provoque certaines émotions. Exprime ce que d'autres n'osent pas dire. Oriente le groupe vers certaines questions.	Tolérer le comportement déviant tout en spécifiant les normes et limites du groupe. Chercher la signification du comportement. Voir ce qu'apporte ce comportement.
Le chef interne	Membre qui a une position supérieure aux yeux des autres. Il peut être vu comme une menace pour le leader formel.	Indique qu'il y a une différenciation des rôles dans le groupe. Apporte quelque chose à la tâche ou au climat.	Éviter de se placer dans un rapport de force. Trouver la contribution positive. Si l'apport est négatif, chercher la signification du comportement.
Le membre divergent	Personne qui fait dévier la conversation lorsque le groupe aborde un thème difficile.	Ralentit la discussion pour tenir compte du malaise du groupe.	Parler de ce qui se passe.
Le membre défensif	Personne qui a de la difficulté à voir un problème, à assumer sa responsabilité ou à accepter des suggestions.	Évite d'avoir à prendre les problèmes de front.	Parler de ce qui se passe. Demander au membre de s'exprimer sur ses sentiments. Demander aux autres s'ils vivent des choses semblables. Reconnaître la nature du problème.
Le bouc émissaire	Membre du groupe qui possède une caractéristique que les autres n'aiment pas ou redoutent.	Détourne l'attention sur un membre pour éviter qu'un vécu difficile ou une situation menaçante ne soient abordés.	Observer la répétition de la dynamique. Reconnaître ses propres sentiments concernant la situation. Étudier la dynamique. Cerner le thème sous-jacent.

¹⁹ Adapté de Lawrence SHULMAN, *The Skills of Helping: Individuals, Families and Groups*, Itasca, Peacock, 1992, 754 pages.



groupe. Pour éviter que certains membres se trouvent pris dans des rôles auxquels ils ne peuvent échapper, il est important que l'intervenant privilégie la flexibilité des rôles en faisant varier la contribution de chacun. Il arrive que les modèles de comportements adoptés pendant les premières rencontres soient cristallisés par la réaction du groupe, qui s'attend à ce que les personnes se comportent toujours de la même façon. Ainsi, les membres ne se sentent plus autorisés à se comporter différemment, même s'ils le souhaitent. Parfois, certains comportements appropriés au départ deviennent problématiques par la suite. Pour éviter que certains membres se trouvent « coincés » dans des rôles mal adaptés, il faut promouvoir la flexibilité et la souplesse.

Cette cristallisation des rôles est particulièrement problématique dans le cas des rôles dysfonctionnels, qui ont une fonction dans le groupe bien qu'ils fassent obstacle à son développement. Dans un groupe, les rôles s'inscrivent dans une dynamique de réciprocité, dans la mesure où ils conditionnent les réactions des membres tout en étant conditionnés par celles-ci. Comme il y a un lien entre les besoins du groupe et les rôles, même s'il s'agit de rôles dysfonctionnels, l'intervenant doit être particulièrement attentif à ce qui se passe afin de cerner l'utilité de ces rôles pour le groupe. À cet égard, il doit observer avec attention les interactions entre les membres afin de déceler la dynamique qui contribue au maintien des rôles dysfonctionnels et faire part au groupe de ses observations en présentant la situation comme un problème qui concerne tout le groupe et non seulement les membres qui tiennent ces rôles.

Dans cet exercice de médiation entre certains membres et le groupe, l'intervenant doit être vigilant pour éviter deux écueils. Tout d'abord, il ne doit pas surprotéger le membre qui joue un rôle dysfonctionnel en prenant sa défense devant le groupe ou en parlant en son nom. Ensuite, il ne doit pas s'identifier au groupe, car il participerait alors à la dynamique qui contribue au maintien du membre dans ce rôle. L'intervenant doit adopter une position d'observateur participant et ne doit pas hésiter à expliquer clairement aux membres ce qu'il observe au sein du groupe²⁰.

²⁰ Rosselle KURLAND et Robert SALMON, *Teaching a Methods Course in Social Work with Groups*, Alexandria, Council on Social Work Education, 1998, 219 pages.



MODULE 11 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 3

ÉLÉMENTS ESSENTIELS À RETENIR POUR L'ANIMATION²¹

par Annie Bouchard

Il est impossible d'assurer l'équilibre et la croissance d'un groupe sans structure et sans encadrement. C'est pourquoi les éléments suivants devraient être pris en compte dans l'animation des ateliers.

PLANIFICATION D'UN ATELIER²²

Partage des visions et des objectifs, détermination des moyens

- Partager la philosophie et l'expérience d'intervention des animateurs.
- Préciser le rôle de chacun des animateurs.
- Évaluer les caractéristiques et les besoins spécifiques des participants.
- Déterminer les objectifs généraux et spécifiques de la session.
- Convenir des outils pédagogiques à utiliser dans les différentes disciplines, en fonction des ressources disponibles, des besoins et des objectifs.
- Prévoir différents scénarios d'activités pouvant s'adapter au nombre de participants.
- Ajuster le contenu des ateliers en fonction des dynamiques individuelles et collectives.
- Réévaluer la pertinence des interventions avant chaque atelier et, si nécessaire, reformuler les objectifs, les moyens pédagogiques et les stratégies d'intervention.
- Établir les bases d'un code de vie.

Planification logistique de la session

- Trouver un lieu sécuritaire et accessible aux participants.
- Répertorier les ressources matérielles et financières disponibles.
- Prévoir des procédures d'intervention en cas d'urgence.

RÉALISATION D'UN ATELIER

Accueil des participants

- Accueillir chaque participant individuellement si possible.
- S'intéresser à chacun, à ce qu'il vit et à ce qu'il est, tout en favorisant l'expression de ses expériences depuis la dernière rencontre (par ex., vérifier si le participant a mangé, faire le suivi des dernières discussions avec lui, etc.).
- Se rendre accessible à tous.
- Assurer le suivi des prêts de matériel.
- Prendre les présences et noter l'assiduité des participants.

²¹ Annie BOUCHARD, « Éléments essentiels à retenir pour l'animation », adaptation de *Document de référence s'adressant à l'intervenant de cirque social*, document interne, Montréal, Cirque du Soleil, Direction des affaires sociales et de la coopération internationale, 2005, p. 33-34.

²² Voir le module 10, « Planification », de ce guide.



Activités

- Communiquer efficacement les informations importantes²³ :
 - situer le groupe par rapport aux objectifs;
 - expliquer le déroulement de l'atelier;
 - donner les consignes;
 - maintenir une cohérence au sein de l'équipe en ce qui a trait aux décisions prises par les animateurs.
- Maintenir l'intérêt et stimuler la motivation des participants :
 - être créatif, dynamique et spontané;
 - maintenir un rythme soutenu dans le déroulement de l'atelier en changeant fréquemment d'activité;
 - varier le style des ateliers (dirigés, suggérés et libres) et de l'enseignement afin de répondre aux goûts de chacun;
 - garder un équilibre entre la technique, le jeu, la discipline et la liberté, afin de combler le besoin de bouger des participants et d'éviter de les démotiver;
 - participer activement aux ateliers.
- Favoriser la participation des participants sans pour autant brusquer leur cheminement :
 - aider les participants à se fixer des objectifs réalistes;
 - encourager la participation, la persévérance, la stabilité et l'assiduité;
 - pousser les participants à se dépasser, tout en leur donnant le support approprié;
 - négocier avec les participants leur participation selon leurs intérêts, leurs difficultés, leurs forces, sur le plan individuel autant que collectif;
 - dépister et gérer de façon constructive les remises en question, la déception, la démotivation et la passivité.

Retour sur l'atelier

- Animer la période de rétroaction afin de récolter de l'information.
- Modifier fréquemment le déroulement de la rétroaction afin d'éviter la redondance et la monotonie (faire des sous-groupes, des discussions sous forme de jeux, par exemple le bâton de parole).
- Valoriser les progrès réalisés et renforcer l'optimisme des participants.
- Faire l'éloge des gestes responsables.
- Guider le groupe dans l'expression de critiques constructives et suggérer des pistes d'amélioration.
- Faciliter l'échange et la reconnaissance entre les participants, en synthétisant les rétroactions et en projetant le groupe vers les prochains ateliers.

²³ Voir le module 7, « Communication », de ce guide.



ANIMER UN JEU

OBJECTIF

Mettre en pratique ses habiletés d'animateur.



EXPÉRIENCE

Au début de la formation, le formateur compose des équipes de deux participants, puis il associe chacune d'entre elles à une autre équipe. Les équipes doivent choisir un jeu et l'animer pour le groupe. L'animation des jeux se déroule sur toute la durée de la formation. Pendant une animation, l'équipe jumelle ne participe pas au jeu et prend plutôt la position d'observatrice. Les observateurs remplissent la Grille d'observation d'une animation pour donner de la rétroaction constructive à leurs pairs.

Durée de l'activité

20 minutes le premier jour pour la création des équipes et l'attribution des jeux
20 minutes par équipe répartie sur l'ensemble des journées de formation
20 minutes le dernier jour pour un retour global sur l'activité

Matériel

Quelques copies de la Grille d'observation d'une animation
Pour les variantes : des cartons et des crayons

Nombre de participants

20 à 25



OBSERVATION

Après chaque jeu, le formateur invite l'équipe qui l'a animé à demeurer devant le groupe. Il demande à l'équipe d'animation, puis à son équipe jumelle, de partager leurs observations. À cette étape, ils s'en tiennent aux comportements et aux émotions spécifiques.

- Nommez les points forts et les points faibles de l'animation de ce jeu²⁴.



INTÉGRATION

Le formateur demande ensuite à l'équipe jumelle :

- Comment pensez-vous que les animateurs se sentaient pendant le jeu ? Qu'avaient-ils en tête ?
- Que feriez-vous différemment une prochaine fois ?

Au cours de la première animation de la semaine, le formateur explique l'importance de tenir compte des trois éléments du triangle d'animation (contenu, procédure, climat). Puis, à la suite de chaque animation, il demande au groupe :

- Comment les notions de contenu, de procédure et de climat ont-elles été gérées ?

²⁴ Voir dans ce module le texte de référence intitulé *Animation et gestion de groupe*, p. 249.





APPLICATION

À la suite de chaque animation, le formateur note sur un volipage les leçons apprises par l'équipe d'animation.

- Que reprenez-vous de cette expérience qui pourrait vous servir dans le futur ?

À la fin de la formation, lorsque toutes les équipes ont animé un jeu, le formateur invite le groupe à revoir la liste des leçons apprises de chaque animation.

- Est-elle complète ? S'il fallait rédiger pour un nouvel instructeur une liste de conseils sur l'animation des jeux, qu'ajouteriez-vous à cette liste ?

VARIANTES

1. Le choix des jeux à animer peut se faire au hasard par l'utilisation d'un recueil de jeux. Une autre possibilité est de demander à chacun d'écrire son nom et le titre de son meilleur jeu sur un carton : durant la formation, les auteurs animent leur jeu avec leur coéquipier selon un ordre déterminé par un tirage au sort.
2. Lorsque le groupe a déjà réalisé quelques animations, le formateur pourrait introduire des participants perturbateurs que l'équipe d'animation devra gérer. Pour ce faire, il note sur une feuille de papier quatre ou cinq profils de comportements problématiques, par exemple bavard, pointilleux, agressif, craintif, indifférent²⁵, et demande à des instructeurs et intervenants de jouer ces rôles pendant une animation de jeu (un ou deux par animation).

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Lorsque la variante des comportements perturbateurs est appliquée, il est profitable d'inclure des éléments à ce sujet dans la discussion :

Observation :

- Quels comportements perturbateurs les animateurs ont-ils observés ? Comment ont-ils réagi ? Comment les participants perturbateurs et les autres participants se sont-ils sentis ?

Intégration :

- Avez-vous eu à gérer ce genre de participants auparavant ? Quels sont les besoins d'une personne présentant ces comportements ? Quelles sont les stratégies d'intervention possibles ? L'intervention proposée par les animateurs était-elle réaliste et efficace ?

Application :

- Que pourriez-vous faire au début d'une session pour établir un climat qui responsabiliserait les individus et le groupe (par l'autorégulation) face à ces types de participants ?

²⁵ Voir dans ce module le texte de référence intitulé *La gestion des situations problématiques*, tableau 11.3, p. 259.



GRILLE D'OBSERVATION D'UNE ANIMATION

Encerclez le chiffre correspondant à votre appréciation de cet élément de l'animation.

	Ne s'applique pas	Insatisfaisant	Faible	Bien	Très bien	Excellent
COMMUNICATION VERBALE						
Clarté et précision des consignes	N/A	1	2	3	4	5
Pertinence des interventions pendant l'animation	N/A	1	2	3	4	5
COMMUNICATION PARAVERBALE						
Ton de la voix	N/A	1	2	3	4	5
Rythme de la parole	N/A	1	2	3	4	5
COMMUNICATION NON VERBALE						
Position dans l'espace	N/A	1	2	3	4	5
Gestuelle	N/A	1	2	3	4	5
Contact visuel	N/A	1	2	3	4	5
COMPORTEMENTS RELATIONNELS						
Partage équitable des tâches dans l'animation	N/A	1	2	3	4	5
Capacité à s'adapter au groupe	N/A	1	2	3	4	5
Capacité à établir le lien de confiance	N/A	1	2	3	4	5
STRUCTURE DE L'ANIMATION						
Introduction	N/A	1	2	3	4	5
Déroulement	N/A	1	2	3	4	5
Conclusion	N/A	1	2	3	4	5
Évaluation	N/A	1	2	3	4	5
Gestion du temps	N/A	1	2	3	4	5

Commentaires

Deux choses que j'ai aimées durant l'animation :

Deux recommandations pour l'améliorer :



MODULE 11 | ACTIVITÉ 2

RACONTER UNE HISTOIRE

OBJECTIF

Apprendre à capter l'attention du groupe.

Durée de l'activité
45 à 60 minutes

Matériel
Images variées

Nombre de participants
20 à 25



EXPÉRIENCE

À tour de rôle, chacun doit raconter une histoire au reste du groupe. L'objectif est de se pratiquer à capter l'attention de tous pendant au moins deux ou trois minutes. Le formateur commence donc par donner quelques conseils de base, comme parler à voix haute, regarder les auditeurs, utiliser la gestuelle et varier les intonations de la voix.

Le premier conteur se place devant le groupe aux côtés du formateur qui lui servira de coach. Le formateur lui donne une image qui lui sert d'inspiration pour amorcer l'histoire. Il en improvise la trame devant le groupe et, chaque fois qu'il semble manquer d'inspiration, le formateur lui glisse une autre image pour alimenter son récit. Le conteur ne doit jamais regarder le formateur ou lui parler, même quand celui-ci lui chuchote des conseils pendant la performance (par ex., Parle plus fort!).



OBSERVATION

- Où regardiez-vous pendant que vous racontiez votre pan d'histoire ?
- Quelles étaient les réactions physiques de vos auditeurs (rire, bâillements, silence, chuchotements, etc.) ?
- Quels éléments de la narration ou quels narrateurs ont le plus attiré votre attention ?
- Quelles stratégies ont été utilisées par plusieurs personnes pour capter l'attention ?
- Comment vous êtes-vous sentis pendant que vous essayiez de capter l'attention du groupe ?
- Qu'est-ce qui était le plus difficile pour vous dans cette activité ?



INTÉGRATION

- Quels éléments de la communication verbale, paraverbale et non verbale attirent l'attention ? Lesquels nuisent ?
- Quel est le rôle de la communication dans l'animation et la gestion de groupe ? Et celui de la créativité ?





APPLICATION

- Quelles stratégies sont les plus efficaces pour captiver de jeunes participants dans les ateliers de cirque social? des participants plus âgés? des participants plus timides?
- Comment pourriez-vous utiliser cette expérience pour améliorer votre façon d'enseigner une technique de cirque complexe?

VARIANTE

Le groupe est divisé en équipes de quatre personnes. La première personne pige une image qui lui sert d'inspiration pour amorcer l'histoire. Elle en improvise la trame devant le groupe. Après quelques phrases, un coéquipier pige à son tour une image et s'en inspire pour inventer la suite de l'histoire et ainsi de suite, jusqu'à ce que chaque membre de l'équipe ait pris le relais trois ou quatre fois. La dernière personne est responsable de conclure le récit.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Cette activité se prête bien aux réflexions portant sur les présentations devant le groupe. Même s'ils sont souvent habitués à se retrouver devant un groupe, certains instructeurs et intervenants auront peut-être ressenti un malaise à improviser devant leurs pairs. On peut faire l'analogie avec les participants aux ateliers de cirque social à qui l'on demande de sortir de leur zone de confort et d'exécuter une technique de cirque devant les autres participants ou encore de présenter un spectacle pour la communauté. Il ne faut pas banaliser les émotions ressenties par ceux-ci, mais plutôt les amener progressivement à prendre confiance en eux et à se sentir moins vulnérables face au regard d'autrui.

NOTES



MODULE 11 | MESSAGES-CLÉS

Dans l'animation, il est important de prêter attention autant au contenu qu'aux procédures et au climat.

L'utilisation de stratégies d'animation favorisant la participation permet d'établir et de maintenir une dynamique de groupe positive.

Il importe de respecter la culture et le rythme d'évolution propres à chaque groupe.

Face à des situations problématiques, l'instructeur et l'intervenant doivent réagir rapidement afin d'éviter la dégradation du climat du groupe et le conflit entre les participants.



À Montréal, Cirque du Monde n'aurait pas un impact aussi remarquable sans la grande collaboration de nos quatre partenaires : C.A.C.T.U.S. Montréal, Le Bon Dieu dans la rue, En Marge 12-17 et Plein Milieu. Ces organismes ont des approches, des clientèles et des règles de fonctionnement différentes. Malgré tout, ils convergent vers un plateau commun pour les ateliers de Cirque du Monde : leurs participants forment un seul et même groupe, les intervenants sociaux se relaient pour couvrir les plages horaires d'ateliers, ils s'entendent sur un code de conduite et établissent des stratégies de recrutement communes. Bref, chacun déploie ses ressources et fait les compromis nécessaires pour la bonne marche des ateliers. Au final, cela permet à davantage de jeunes de bénéficier d'ateliers de qualité en cirque social.

Michel Lafortune, directeur cirque social,
Cirque du Soleil, Montréal



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. déterminer la responsabilité de l'instructeur et de l'intervenant dans une relation partenariale;
2. reconnaître les bénéfices et les défis du travail en partenariat.

CONTENU DU MODULE

TEXTES DE RÉFÉRENCE

- Le corps et l'esprit fournissent les potentialités, la communauté fournit les opportunités
- L'organisme local, défis et responsabilités
- Exemple d'entente partenariale entre le programme *Cirque du Monde* du *Cirque du Soleil* et un organisme communautaire

ACTIVITÉ

- Théâtre forum

MODULE 12 | INTRODUCTION

La relation partenariale est un pilier du cirque social. Elle permet de mettre en commun l'expertise du partenaire cirque et celle du partenaire social pour donner vie à un projet d'intervention.

Lorsqu'elle est saine et équilibrée, une relation partenariale possède de nombreux avantages. La mise en commun de ressources et d'atouts complémentaires permet notamment de mener des actions plus diversifiées et plus ambitieuses que celles qu'aurait pu conduire séparément chacun des partenaires. L'établissement d'un partenariat avec un organisme communautaire est également fondamental pour que les membres de la communauté s'engagent, se responsabilisent et investissent leurs forces dans le projet.

Pour assurer la pérennité du projet, les modalités du partenariat doivent être le résultat d'un dialogue authentique, basé sur une relation d'égal à égal. Ces modalités doivent être très clairement établies dès le départ. C'est pourquoi la rédaction d'une entente formelle écrite est souhaitable, voire indispensable.

Dans ses interactions avec l'intervenant social et avec les responsables de l'organisme qui accueille le projet dans la communauté, il est essentiel que l'instructeur de cirque social démontre des compétences et des attitudes qui lui confèrent un statut de partenaire significatif. Une relation partenariale réussie implique une grande capacité d'adaptation, d'ouverture, de respect et de collaboration de la part des partenaires.



MODULE 12 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

LE CORPS ET L'ESPRIT FOURNISSENT LES POTENTIALITÉS, LA COMMUNAUTÉ FOURNIT LES OPPORTUNITÉS¹

par Michel Lafortune

Certaines communautés ont beaucoup à offrir, tandis que d'autres possèdent peu de ressources. Dans les deux cas, la façon de tirer le maximum des possibilités disponibles dans la communauté consiste à mettre en commun des forces complémentaires. La mise en place d'un partenariat est une façon de réaliser cet objectif. Cependant, cette approche demande qu'un certain nombre de conditions soient réunies.

Qu'il intervienne dans les pays du Nord ou dans les pays du Sud, l'instructeur de cirque social sera toujours appelé à travailler avec d'autres partenaires. Il devra donc savoir ce qu'est un partenariat, quels sont ses avantages, ses difficultés et les conditions qui en favoriseront la mise en place, le maintien et la réussite.

L'expérience du programme *Cirque du Monde* au cours des dernières années a permis de cerner les aspects et les problèmes les plus communs à ces interventions.

CARACTÉRISTIQUES DU PARTENARIAT

Le partenariat suppose la prise de décisions en commun, le partage des risques, du pouvoir, des avantages et des responsabilités. Il devrait ajouter de la valeur aux services respectifs offerts par chaque partenaire ainsi qu'à la situation de chacun. Dans un partenariat, c'est donnant donnant.

Les définitions suivantes permettent de cerner les principales caractéristiques d'un partenariat.

« Le partenariat est une relation dans laquelle au moins deux parties ayant des objectifs compatibles s'entendent pour travailler en commun, partager les risques ainsi que les résultats ou les gains². »

« Pour progresser d'une relation d'aide vers un partenariat, le premier pas consiste à redéfinir le statut et les rôles respectifs de tous ceux qui veulent s'impliquer dans une démarche qui reconnaît et accepte véritablement une dignité et une responsabilité égale chez les partenaires, transcendant les différences de cultures et de niveau de développement. Le type de partenariat que nous devons favoriser ne peut se fonder sur une relation verticale dans laquelle s'exercent l'autorité, la contrainte, l'imposition d'un rapport de force, une souveraineté de substitution et la transposition des modèles, ou, dans le même ordre d'idées, le paternalisme et la condescendance. Au contraire, le partenariat doit se fonder sur des éléments comme le dialogue authentique dans une relation horizontale, dans laquelle les acteurs se reconnaissent mutuellement comme égaux et agissant dans une optique d'échanges réciproquement utiles et enrichissants pour chacun, par le fait même de leurs différences. Dans cet esprit, il est important que nous développons notre capacité d'écoute non seulement à l'égard des institutions, mais aussi des particuliers, des cultures et des processus internes qui déterminent les mouvements du monde réel. Cette étape est indispensable si nous voulons parvenir à une meilleure compréhension

¹ Michel LAFORTUNE, *Le corps et l'esprit fournissent les potentialités, la communauté fournit les opportunités*, document interne, Montréal, Cirque du Soleil, rédigé en 2003 et révisé en 2010.

² Flo FRANK et Anne SMITH, *Guide du partenariat*, Ottawa, Développement des ressources humaines du Canada, 1997, p. 11.

des spécificités de chacun et une compréhension commune des objectifs et des stratégies de développement³.»

«Les partenariats peuvent être d'une durée et d'une complexité variables, et peuvent être mis sur pied pour quantité de raisons et d'objectifs. Ils présentent toutefois certaines ressemblances :

- le partage de l'autorité;
- l'investissement commun de ressources;
- l'existence d'avantages pour chacune des parties;
- le partage des risques, des responsabilités et de l'obligation de rendre compte⁴.»

LES AVANTAGES DU PARTENARIAT

Le partenariat est porteur de plusieurs avantages.

- Il amène les partenaires à passer à l'action en éliminant le dédoublement des tâches.
- Il permet de partager la charge de travail sans en augmenter les coûts.
- Il permet aux partenaires d'entreprendre une action ou une activité qu'ils auraient difficilement pu réaliser seuls.
- Il favorise un développement durable et intégré qui utilise les forces des communautés⁵.

Christopher Bryant⁶ a explicité les avantages du partenariat. Nous adaptons sa réflexion au contexte du cirque social :

1. les partenaires multiplient les moyens disponibles en mettant des ressources en commun;
2. le partenariat augmente la gamme et la portée des actions qui peuvent être entreprises;
3. le partenariat encourage les membres d'une communauté à assumer une plus grande responsabilité dans leur développement;
4. le partenariat crée une force impressionnante grâce à la reconnaissance de la diversité et des rôles complémentaires des parties prenantes du projet;
5. dans une perspective de travail en équipe, le partenariat donne la possibilité à certains partenaires de contribuer au développement des capacités des autres.

LES INCONVÉNIENTS DU PARTENARIAT

Un partenariat peut aussi présenter certains inconvénients :

1. la difficulté de s'entendre et de faire face aux conflits;
2. l'appropriation du pouvoir par un petit groupe;
3. la difficulté d'accepter que les autres ne fonctionnent pas au même rythme que soi;

³ Discours d'ouverture du président sénégalais Abdou Diouf lors de la «Biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique» (ADEA) à Dakar en 1997, tel que cité dans Djibril DEBOUROU, *Évaluation de l'éducation pour tous en l'an 2000 : contribution de la consultation collective des ONG relative à la participation communautaire*, Paris, Aide et Action, 1999. En ligne au < <http://www.unesco.org/education/partners/cco/Fichiersdoc/commun.htm> >, consulté le 20 février 2002.

⁴ FRANK et SMITH, *op. cit.*, p. 16.

⁵ *Ibid.*, p. 18.

⁶ Voir Christopher R. BRYANT, «Travailler ensemble : la participation, la coopération et le partenariat», dans *L'analyse pour une communauté durable. Cahier 1*, Hudson, Stratec Communications Inc., 1994, 51 pages.



4. la crainte du changement ;
5. le contrôle de l'accès à l'information ou la non-disponibilité de l'information.

LES CONDITIONS DE LA MISE EN PLACE ET DU MAINTIEN D'UN PARTENARIAT

Les attitudes

«L'attitude est le facteur positif ou négatif qui, à lui seul, a le plus d'importance dans le partenariat. Elle scellera ou brisera n'importe quel partenariat plus vite que la combinaison de tous les autres facteurs⁷.»

Les définitions du partenariat mettent en relief la manière d'aborder celui-ci, plus spécifiquement dans le cadre d'un travail entre partenaires de cultures différentes. L'attitude de l'instructeur de cirque social devra être fondée sur le partage, l'ouverture et la collaboration. L'instructeur mettra ses connaissances directement au service du partenariat en favorisant la prise en charge par la communauté et l'intégration des arts du cirque dans la culture locale.

Il est parfois difficile de comprendre et d'accepter certaines façons de faire. Par exemple, un instructeur pourrait être tenté de prendre en charge une tâche pour en accélérer la réalisation. Cependant, et malgré ses bonnes intentions, cette attitude empêcherait le transfert de son expertise et l'appropriation des connaissances par la communauté, qui seuls permettent la mise en place d'une transformation durable.

Le rôle de l'instructeur dans un partenariat

Les expériences menées dans le cadre du *Cirque du Monde* au cours des dernières années ont fait ressortir certaines difficultés éprouvées par les instructeurs de cirque social.

Le climat politique et la culture locale font que les instructeurs peuvent subir des pressions politiques, sociologiques et culturelles dans les milieux d'intervention. La présence de plusieurs partenaires au sein du même projet soumet les instructeurs à des demandes éventuellement contradictoires. Il semble que, malgré une bonne préparation et de bonnes attitudes, il soit difficile d'éliminer complètement ce « flou partenarial ».

L'instructeur doit donc développer des compétences qui lui permettront de réaliser son mandat malgré la complexité de l'environnement en mettant l'accent sur les éléments suivants : sa connaissance du milieu, sa capacité d'adaptation, le respect de son mandat, son habileté à résoudre des conflits et à négocier.

La connaissance du milieu

«La connaissance du milieu apparaît parfois comme un élément subjectif, mais il convient d'insister pour affirmer que ce paramètre devient un outil indispensable qui préside à l'initiation des projets [de partenariat]⁸.»

En plus d'une bonne préparation avant son arrivée, deux attitudes permettront à l'instructeur de développer une bonne compréhension des caractéristiques du site d'intervention où il devra travailler : l'ouverture et l'humilité.

Avant son arrivée, l'instructeur devrait suivre une formation qui lui donnera des informations factuelles sur le pays et la région, notamment avec leurs caractéristiques générales ainsi que leurs us et coutumes. Il devrait aussi s'informer sur l'historique d'intervention

⁷ FRANK et SMITH, *op. cit.*, p. 20.

⁸ DEBOUROU, *op. cit.*



des autres instructeurs de cirque, les conflits qui sont apparus, la manière dont ils ont été résolus. Des éléments d'information récents à propos du climat politique et des rôles, pouvoirs et caractéristiques des intervenants impliqués dans le partenariat devraient lui être transmis.

La capacité d'adaptation

Idéalement, l'instructeur aura préparé un programme d'enseignement en vue de ses interventions sur le site. Cependant, il devra toujours garder en tête qu'il aura à s'adapter aux situations et à composer avec les ressources et l'atmosphère du lieu lorsqu'il arrivera sur place. Par exemple, il peut constater que le matériel qu'on lui avait promis est dans un état lamentable. À l'autre extrême, il peut se retrouver en présence de partenaires disposant de beaucoup de ressources, qu'il faudra sélectionner.

Le respect du mandat

Les pressions subies par l'instructeur peuvent l'amener à s'écarter de son mandat initial. Par exemple, le partenaire pourrait lui demander de remplir des tâches qui n'étaient pas prévues, de changer son programme ou de travailler pour atteindre des objectifs dont il n'avait pas été convenu. Lui-même pourrait être tenté de poursuivre des objectifs qu'il a découverts en cours de route et qui deviennent plus attrayants à ses yeux.

C'est souvent dans ce type de situations qu'apparaissent les frustrations, les ambiguïtés et les conflits. Dans ces circonstances, il sera nécessaire de se rappeler le mandat initial et d'évaluer les ajustements possibles. Il faudra aussi que l'instructeur sache refuser certaines demandes, tout en tentant de trouver, en concertation avec le partenaire, une solution appropriée. En dernier recours, il devra se référer à son employeur pour clarifier son mandat.

Les habiletés à résoudre des conflits et à négocier

Comme nous l'avons vu précédemment, l'instructeur aura avantage à développer des habiletés en négociation et en résolution de conflits pour éviter d'être submergé par les demandes des partenaires. Par ailleurs, il devra essayer de maintenir des relations harmonieuses, ce qui lui demandera d'être très clair vis-à-vis de son mandat, et de développer un certain doigté pour éviter les tensions.

Pour être efficace, un partenariat requiert aussi des compétences de la part des partenaires. Deux types de compétences sont à privilégier :

- des compétences pour la gestion : la planification stratégique, la gestion financière, le développement des ressources humaines et l'évaluation;
- des compétences pour le travail d'équipe : l'animation, la capacité de s'adapter à la diversité, la capacité de résoudre des conflits, la capacité de susciter des appuis, du dynamisme et de la motivation⁹.

IMPLICATION PERSONNELLE DE L'INSTRUCTEUR ET RÉUSSITE DU PARTENARIAT¹⁰

Outre les buts et les personnes concernées, certains aspects propres aux partenaires influent aussi sur la réussite de la relation : le pouvoir, l'histoire, les ressources, la concur-

⁹ FRANK et SMITH, *op. cit.*, p. 84.

¹⁰ *Ibid.*, p. 76-80.



rence, le leadership, les valeurs et l'idéologie, l'intérêt personnel, les perceptions. Voici un bref aperçu de ces aspects et de la manière dont ils peuvent agir sur un partenariat.

Le pouvoir

Le partenariat implique l'exercice du pouvoir, sur les plans individuel et collectif. Pour certains, le mot «pouvoir» a une connotation ou une signification péjorative : il sous-entend le contrôle, la coercition ou l'abus d'influence. On pense au pouvoir fondé sur le sexe, la race ou la position sociale.

Mais le pouvoir comporte également un aspect très positif lorsqu'il désigne la force, la sagesse et la capacité de réaliser. Dans un partenariat, les pouvoirs sont unis et canalisés le mieux possible pour le bien de tous.

Le pouvoir est toujours présent et rarement égal. Il faut apprécier et reconnaître ouvertement et honnêtement les pouvoirs possédés par chaque personne et chaque organisation qui se joignent au partenariat. Cela permet de faire face plus facilement aux problèmes et aux conflits susceptibles de découler de l'utilisation du pouvoir.

L'histoire

La réussite d'un partenariat peut être influencée par l'existence d'une histoire commune, positive ou négative, entre certains partenaires. Il est important de discuter des expériences antérieures, bonnes ou mauvaises, et d'en tirer des leçons afin d'éviter de reproduire certaines erreurs. Il convient de manifester, à cet égard, une attitude constructive et d'informer les autres partenaires de la relation de travail passée entre certains des membres.

Les ressources

Chacun des partenaires dispose de ressources, mais tous ne sont pas disposés à les mettre à la disposition du partenariat. Il arrive même que certains partenaires soient incapables de fournir les ressources nécessaires au moment où le partenariat en a besoin. Il est donc important de s'assurer que les attentes sont raisonnables au sein d'un partenariat. Le temps, l'expertise et les fonds ne sont pas nécessairement mis à la disposition du partenariat au moment où celui-ci se forme et où les partenaires conviennent d'en faire partie. Ces considérations doivent figurer dans l'accord de partenariat afin que chacun sache clairement quelles ressources peuvent ou ne peuvent pas être utilisées.

La concurrence

Les faux partenariats et les partenariats établis uniquement dans le but d'accéder à des ressources sont rarement sains. Ils peuvent même provoquer un déséquilibre et une insatisfaction autour d'eux. Par contre, les partenariats peuvent créer une concurrence positive quand ils encouragent les autres à s'engager dans une démarche de changement et d'amélioration des choses.

Le leadership

Tous les groupes ont besoin de leaders. Les bons leaders donnent une cohésion au groupe, l'aident à franchir les obstacles et encouragent d'autres personnes à devenir



des leaders. En revanche, un mauvais leadership provoque généralement le démantèlement du partenariat ou son échec.

Dans un partenariat, le leadership est un talent qui doit être nourri et renforcé. Le choix d'un bon leader, qu'il soit animateur ou directeur, est déterminant pour l'avenir du groupe, même si plusieurs personnes occupent le poste à tour de rôle. Si un partenariat ne dispose pas d'un leadership solide, il convient d'en trouver ou d'en former un. L'efficacité à long terme du partenariat dépend de sa capacité à intégrer une fonction de perfectionnement du leadership ou un programme de mentorat destiné à la relève.

Les valeurs et l'idéologie

Décrire les valeurs d'un partenariat revient à décrire sa force et son caractère. Les partenaires possèdent des valeurs et des convictions différentes, qu'ils apportent avec eux au sein du partenariat. Les discussions sur les valeurs et les croyances laissent souvent peu de place aux compromis; c'est pourquoi il est important de définir les valeurs du partenariat au début de la relation. Chaque individu a un ensemble de valeurs personnelles, dont certaines peuvent se refléter dans les valeurs du partenariat. Par contre, il est rare que les valeurs d'un partenariat soient le reflet exact de celles d'un membre ou d'un autre.

L'intérêt personnel

Les partenariats servent les intérêts personnels de leurs membres, qu'il s'agisse d'intérêts privés ou d'intérêts professionnels. La participation d'une personne à une initiative, à un groupe ou à un mouvement découle toujours de l'intérêt ou de l'avantage qu'elle pense y trouver. La connaissance précise et préalable de cet avantage et la capacité d'en parler ouvertement aident à bâtir le partenariat.

L'intérêt personnel est la motivation principale des gens : il convient donc d'en tenir compte. Les avantages qui peuvent être retirés d'un partenariat varient. Il faut encourager les discussions portant sur la façon dont le partenariat sert les intérêts personnels de chacun en même temps que ceux de l'organisation. Si chaque membre du groupe exprime la raison pour laquelle il en fait partie, les réponses contribueront beaucoup à l'établissement d'un climat de confiance et de compréhension mutuelle au sein du partenariat.

Les perceptions

La véritable nature du partenariat et ce qu'il représente pour les autres peuvent être deux choses très différentes. Il faut prendre conscience du fait que des observateurs extérieurs vont s'intéresser au partenariat et surveiller ce qui se passera quand des forces s'uniront au sein de celui-ci.

La perspective de ces observateurs extérieurs est différente de celle des partenaires : ils peuvent notamment exagérer ce qu'ils observent. Cette différence de vision est susceptible de se manifester si le partenariat éprouve des difficultés ou s'il tarde à atteindre ses objectifs : dans ce cas, ceux qui en attendent beaucoup s'inquiéteront peut-être inutilement, tandis que ceux qui ne voient pas la nécessité du partenariat ou qui trouvent qu'il bénéficie d'un avantage indu se précipiteront éventuellement en prévoyant un échec ou un succès imminent. Il est possible d'éviter une partie des perceptions négatives ou fausses en communiquant clairement sa position et en intégrant certains élé-



ments extérieurs. Pour être perçu de manière positive, il faut être capable de communiquer clairement et de faire participer les autres.

POUR RÉUSSIR SON PARTENARIAT

Les conditions d'un partenariat

- Les partenaires poursuivent un objectif commun bien défini et auquel tous adhèrent.
- Chacun sait pourquoi le partenariat existe et ce qu'il peut en attendre.
- Les rôles et les fonctions sont bien définis, de façon à ce que tous sachent comment les tâches sont exécutées.
- Les partenaires communiquent bien, prennent du temps pour entretenir leur relation, respectent le processus de développement du projet et assument leurs responsabilités.

Christopher Bryant¹¹ relève les points saillants permettant la mise en place et le maintien d'un partenariat. En voici une adaptation au contexte du cirque social :

1. Ne pas imposer son point de vue dès le départ.
2. Ne pas oublier que l'intérêt de la communauté doit être la motivation première du partenariat.
3. Définir clairement comment les actions prévues permettront d'atteindre des objectifs communs.
4. Déterminer explicitement les rôles, les coûts, les bénéfices et les risques qui seront partagés.
5. Éviter les positions de départ inflexibles.
6. Commencer par de petits projets et de petites réussites avant d'implanter des partenariats à plus long terme.
7. Faire de la communication une priorité à chaque étape du développement.
8. Planifier avec l'ensemble des partenaires.
9. Évaluer ensemble.
10. Réévaluer constamment les conditions du partenariat.
11. Ne pas oublier que ce sont les individus qui créent les partenariats et qui font leur réussite.

À CONSIDÉRER...

Partir du bon pied!

Souvent, c'est grâce à la bonne volonté des partenaires, aux affinités qu'ils partagent et à leur enthousiasme que l'on peut attribuer la naissance d'un projet de cirque social. Avant d'avoir eu le temps de clarifier les mandats et les responsabilités de chacun, ils investissent déjà temps et ressources de toutes sortes pour faire avancer les choses. C'est peut-être par crainte de priver le projet de sa spontanéité et de la sincérité des liens qui se sont développés que les partenaires résistent parfois à l'idée de formaliser leurs échanges. Or, ces nobles intentions peuvent ultimement entraîner des conséquences fragilisantes pour un projet. Il est essentiel de prendre le temps de mettre par écrit les termes de l'entente partenariale afin de prévenir l'apparition de tensions inutiles et d'assurer la pérennité du projet.

¹¹ BRYANT, *op. cit.*



CONCLUSION

Pour réussir, les partenariats doivent être bien compris, bien définis, adaptés et entretenus. La présence de plusieurs partenaires entraîne une certaine difficulté de communiquer et de mettre en commun les ressources. Il existe des risques, des craintes, des intérêts qui doivent être perçus et dont il faut s'occuper.

L'instructeur de cirque social se retrouve souvent parachuté dans ces contextes. Il doit par conséquent posséder les compétences nécessaires et surtout avoir développé une attitude qui lui permettront de remplir adéquatement son rôle, celui de partenaire significatif dans l'atteinte des objectifs que le partenariat se sera donnés pour intervenir auprès des jeunes.



MODULE 12 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 2

L'ORGANISME LOCAL, DÉFIS ET RESPONSABILITÉS¹²

par Michel Lafortune et Annie Bouchard

Actuellement, dans le modèle de cirque social adopté par le *Cirque du Soleil*, l'organisme local est le principal responsable de l'organisation des ateliers de cirque et de l'atteinte de leurs objectifs, à court terme et à long terme. Il doit donc faire face à certains défis et assumer des rôles particuliers. Lui revient également la responsabilité de garantir la pérennité du programme de cirque social dans sa communauté.

A) LES DÉFIS DE L'INTERVENTION EN CIRQUE SOCIAL

Au moment de s'engager dans l'organisation d'ateliers de cirque social, les partenaires locaux doivent être conscients des particularités de cette approche par comparaison avec leurs modes d'intervention habituels. Ces différences d'approche peuvent représenter des défis importants, notamment en termes d'obligations et d'adaptation.

1. L'engagement

La mobilisation de l'organisme local est la première condition de succès de l'utilisation des arts du cirque comme moyen d'intervention sociale. Que ce soit dans la préparation, l'animation ou le suivi, l'organisation d'une session d'ateliers de cirque social demande en effet un haut niveau d'engagement en temps et en énergie. L'organisme local ne devrait toutefois pas considérer cet effort comme une tâche supplémentaire, car un projet de cirque social peut s'intégrer parfaitement dans le cadre de ses interventions habituelles. Il lui incombe donc de concevoir et de mettre en place cette intégration, en fonction de ses caractéristiques et de ses objectifs.

Par ailleurs, l'organisme local ne devrait pas se contenter d'organiser les ateliers ; il devrait aussi accompagner les jeunes participants et assurer un suivi avant et après les ateliers. Il s'agit d'une démarche plus longue et plus exigeante, mais aussi plus complète.

2. L'adaptation à une nouvelle méthode d'intervention

L'approche du cirque social s'appuie sur une méthode d'intervention différente des méthodes habituelles, généralement basées sur le mode du contact individuel. Bien que l'écoute et l'aide personnalisée soient aussi présentes dans l'approche du cirque social, l'efficacité de cette approche en tant que moyen d'intervention repose surtout sur l'action – en l'occurrence, la pratique de disciplines de cirque. Par ailleurs, le développement de l'estime de soi des jeunes ne découle pas seulement de leur pratique individuelle des disciplines de cirque. Il résulte aussi des contacts qui se créent entre eux, par la dynamique établie au sein du groupe et par les relations, individuelles et collectives, qui se développent entre les jeunes et les animateurs.

L'intervention en groupe, l'animation en tandem et la nature des activités de cirque sont souvent des réalités nouvelles pour l'organisme local et elles peuvent représenter des défis d'adaptation. L'animation d'ateliers de cirque s'éloigne aussi du mode d'intervention courant, mais elle offre à l'intervenant l'opportunité de connaître et de maîtriser

¹² Extrait de Michel LAFORTUNE et Annie BOUCHARD, *Guide de l'intervenant social : des leçons de cirque aux leçons de vie*, Montréal, Cirque du Soleil, 2010, p. 27 à 30.

une nouvelle approche, dont l'expérience lui permettra d'enrichir son travail auprès des jeunes longtemps après la fin des ateliers.

B) LES RESPONSABILITÉS DE L'ORGANISME LOCAL

Outre son rôle organisationnel classique, l'organisme local doit se charger de deux responsabilités spécifiques très importantes : la sélection des intervenants et la garantie de la sécurité.

1. Responsabilités organisationnelles

• Infrastructures matérielles

L'organisme local est responsable des infrastructures d'accueil du projet de cirque : locaux (réunions, entraînement, représentation), matériel de cirque (y compris costumes, maquillages, décors) et matériel de gestion. Ces infrastructures doivent être adaptées aux activités prévues et respecter les règles de sécurité. Elles doivent aussi se conformer aux réglementations et aux lois en vigueur dans le pays.

• Partenariats stratégiques et financiers

L'organisation des ateliers ou de certaines activités (déplacement, spectacle) nécessite parfois de nouer des relations avec des partenaires (autres organismes, entreprises privées, administrations publiques, médias) afin de trouver du financement ou d'assurer la médiatisation du projet. Cette responsabilité est aussi un gage de pérennité des activités du cirque social.

2. Sélection et soutien des intervenants

Le profil des intervenants en cirque social, en particulier leurs qualités et leurs aptitudes, est détaillé dans la Section 3 du Guide de l'intervenant social. Ces éléments doivent bien évidemment entrer en compte au moment de la sélection des intervenants par l'organisme local. Cependant, d'autres aspects doivent également être considérés : leur expérience, leur enthousiasme et leur disponibilité.

• Expérience

Une expérience minimale de six mois sur le terrain en intervention sociale est recommandée. Par ailleurs, l'expérience du travail avec un groupe et celle de l'animation en équipe sont deux critères qui devraient recevoir la plus grande attention au moment de la sélection de l'intervenant.

• Enthousiasme

L'intervenant doit non seulement posséder l'expérience et les habiletés professionnelles et personnelles requises, mais il doit aussi démontrer le désir de s'engager dans le projet de cirque. Cet enthousiasme, associé à une franche adhésion à l'approche du cirque social, est important.

• Disponibilité

La permanence de l'intervenant tout au long de la session est primordiale, car elle assure la continuité de la relation de confiance avec les participants et la stabilité de l'intervention. Le départ d'un intervenant apprécié par les participants est un événement qui peut compromettre l'efficacité du projet. L'organisme doit donc s'assurer de la disponibilité des intervenants à toutes les étapes du projet. Un candidat dont la présence ne pourrait être garantie pendant toute la durée de la session devrait être écarté.



• Soutien à l'intervenant

L'organisme a la responsabilité de soutenir ses intervenants tout au long des projets de cirque social. Par exemple, si l'un d'entre eux éprouve des problèmes importants, il doit pouvoir trouver de l'aide auprès de l'organisme. En cas d'impasse ou si, pour quelque raison que ce soit (maladie, départ, etc.), l'animateur ne peut plus exercer son rôle, l'organisme doit rapidement désigner un autre animateur parmi ses intervenants.

Afin d'assurer le meilleur soutien possible aux intervenants, il est recommandé que le personnel de l'organisme s'engage envers l'approche pédagogique du cirque social.

3. Sécurité des participants et des animateurs

La sécurité est un des piliers qui définissent le cirque social. Cet élément s'applique à la sécurité physique et émotionnelle des participants et des animateurs. Les membres du groupe doivent pouvoir disposer d'un espace sécuritaire qui leur donne la possibilité de sortir de leur environnement social habituel.

Par conséquent, l'organisme local a la responsabilité de fournir les moyens d'aménager un tel espace, notamment en ce qui concerne les locaux et le matériel. Ses responsabilités touchent en particulier les points suivants :

- garantir un lieu qui inspire les jeunes et les animateurs en leur permettant de s'exprimer librement, un lieu qui puisse devenir un espace de liberté, de repère et d'appartenance ;
- fournir du matériel suffisant, sécuritaire et bien adapté ;
- assurer l'entretien du lieu ;
- mettre en place un plan d'urgence et de sécurité ;
- assurer un accès aux premiers soins ;
- respecter les consignes de sécurité ;
- se soucier de la qualité de l'environnement ;
- contracter les assurances nécessaires couvrant aussi bien ses employés (intervenants sociaux, instructeurs de cirque s'il les embauche) que les jeunes participants.

Les animateurs doivent aussi faire une évaluation des risques et amener les participants à prendre conscience de leur propre sécurité, à être responsables de leur protection et de la protection des autres. Les instructeurs de cirque peuvent assumer la responsabilité principale en ce qui a trait à l'évaluation de la sécurité physique, alors que les intervenants sociaux peuvent s'occuper du volet sécurité émotionnelle, étant donné leur connaissance des jeunes et de leurs besoins sur le plan psycho-social.

C) LA PÉRENNITÉ DU PROGRAMME DE CIRQUE SOCIAL

La vision du cirque social que défend le *Cirque du Soleil* implique une approche partenariale s'inscrivant dans un esprit de développement durable. Un de ses objectifs est d'assurer le maintien à long terme d'activités de cirque dans les communautés qui accueillent des ateliers. Pour atteindre cet objectif, les organismes locaux jouent un rôle crucial.

1. Responsabilité de l'organisme

Historiquement, dans le cadre du programme *Cirque du Monde*, des ententes prévoient qu'après un certain nombre d'années déterminé en commun, les organismes locaux deviennent entièrement responsables de l'organisation, de la réalisation et du finance-



ment des ateliers de cirque. Aujourd'hui, le *Cirque du Soleil*, en tant qu'expert-conseil, fournit de l'appui en termes de formation des instructeurs et des intervenants, de diffusion d'outils pédagogiques et d'évaluation. Cette exigence se traduit par la responsabilisation des organismes partenaires, qui doivent assurer eux-mêmes la pérennité du programme, que ce soit en garantissant le transfert d'expertise d'un intervenant à l'autre, en cherchant des sources de financement locales ou en enracinant le programme de cirque au sein de leur communauté.

2. Pérennité au sein de l'organisme

Le projet de cirque social doit d'abord être pérennisé au sein même de l'organisme local. Pour cela, il est important de systématiser et de diffuser l'information générée par les ateliers. Celle-ci peut être conservée au moyen de différents types de documents, comme un journal de bord et des documents de synthèse, afin d'être transmise aux intervenants et aux instructeurs qui animeront les prochaines sessions de cirque. De plus, il est souhaitable que les intervenants ou instructeurs fassent partie des réunions ordinaires de l'organisme pour partager l'évolution du projet et recevoir du feedback. Ils devraient également être invités à transmettre régulièrement des bilans de session aux responsables de l'organisme et à leurs collègues. Enfin, l'organisme doit accueillir et intégrer le nouveau personnel pour transmettre toutes les connaissances acquises dans le cadre des ateliers.

3. Pérennité au sein de la communauté

La pérennité du projet de cirque doit aussi s'inscrire dans le milieu local. Il est donc essentiel pour l'organisme partenaire d'assurer la visibilité locale du projet, notamment par le biais des médias, et de développer des partenariats avec différents acteurs socio-économiques locaux (organismes communautaires, entreprises, municipalités, fondations, etc.). Cette synergie peut être mise en place dans le cadre de la réalisation des ateliers, à l'occasion de spectacles ou dans l'organisation d'activités parallèles.

En effectuant ses démarches pour tisser des alliances, l'organisme local doit mettre en valeur le rôle particulier du cirque social dans la gamme des interventions déployées auprès des jeunes en difficulté. Il peut également faire ressortir la complémentarité de cette intervention avec celles de ses partenaires financiers éventuels.



MODULE 12 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 3

EXEMPLE D'ENTENTE PARTENARIALE ENTRE LE PROGRAMME *CIRQUE DU MONDE DU CIRQUE DU SOLEIL* ET UN ORGANISME COMMUNAUTAIRE¹³

LE PROGRAMME *CIRQUE DU MONDE*

L'ONG Jeunesse du Monde et le *Cirque du Soleil* ont été à l'origine de *Cirque du Monde*, un programme international qui, depuis 1995, utilise les arts du cirque comme outil d'intervention auprès des jeunes en difficulté. En 2009, des ateliers de cirque ont eu lieu au sein de 80 communautés, réparties sur 5 continents. Les participants à ces ateliers étaient des jeunes en rupture avec leur milieu, des jeunes de la rue et d'autres jeunes en situation précaire sur le plan socioéconomique.

Les ateliers de *Cirque du Monde* sont d'abord et surtout l'occasion d'une expérience personnelle positive qui joue un rôle catalyseur sur les plans de l'estime de soi et de l'identité. Ils permettent aux jeunes participants de s'épanouir, de s'exprimer et d'établir, à partir de leur marginalité, de nouveaux rapports avec une société qui les a souvent rejetés.

UNE APPROCHE AXÉE SUR LE PARTENARIAT

Le programme *Cirque du Monde* repose sur une collaboration étroite entre les groupes qui contribuent à la tenue des ateliers, mais il n'appartient à aucun d'eux en particulier¹⁴. Il est partagé, développé et mis en œuvre par tous les partenaires impliqués, et tente de servir d'exemple auprès des jeunes en matière de formation d'un consensus, de dialogue et d'action. Les partenaires comprennent :

Des organismes communautaires locaux

Un des aspects fondamentaux du programme *Cirque du Monde* est le choix d'organismes locaux crédibles, intervenant auprès des jeunes en difficulté ou à risque. Les précieuses connaissances que ces organismes ont acquises sur le terrain leur permettent en effet d'apporter une aide inestimable aux instructeurs et d'inscrire les ateliers de cirque dans une approche globale.

Plus concrètement, le rôle des organismes locaux consiste à embaucher les instructeurs, à rejoindre les jeunes qui pourraient bénéficier du programme, à les encourager à y participer et à les y accompagner. Les intervenants sociaux ou les travailleurs de rue de ces organismes prennent aussi part aux ateliers de cirque pour utiliser ce contexte privilégié comme espace d'intervention. Ils aident également à maintenir un bon climat de fonctionnement au sein de l'atelier.

Les organismes locaux sont sélectionnés en fonction des critères suivants :

- leur crédibilité aux yeux de la communauté locale;
- leur mission auprès des jeunes en situation précaire;
- leur désir de devenir un partenaire engagé du programme;
- leur capacité à soutenir le programme;
- la qualité de leurs relations avec les réseaux en place;

¹³ Document interne du Service citoyenneté, *Cirque du Soleil*.

¹⁴ Toutefois, *Cirque du Monde* est une marque de commerce appartenant à *Cirque du Soleil Inc.*



- le caractère proactif de leur financement;
- la garantie que leurs travailleurs sociaux seront présents aux ateliers et aux rencontres de préparation, de bilan et de coordination, afin d'assurer l'atteinte des objectifs du programme.

Le Cirque du Soleil

Le *Cirque du Soleil* est une compagnie artistique d'envergure internationale spécialisée dans la création et la production de spectacles de cirque. Ses réalisations se démarquent par leur innovation et leur métissage des disciplines. Le *Cirque du Soleil* propose un concept de spectacle original et non traditionnel basé sur un mélange théâtral de disciplines de cirque et d'arts de la rue. Organisation socialement responsable, le *Cirque du Soleil* s'est doté d'une politique d'action sociale proactive, engagée et axée sur le partenariat. Au lieu d'appuyer une multitude de causes, le *Cirque du Soleil* croit apporter une contribution plus efficace en visant en particulier les jeunes en situation précaire. Son action sociale s'étend sur tous les continents et dépasse largement les territoires où il déploie ses activités d'affaires.

OBJECTIFS

L'objectif général du programme *Cirque du Monde* est de favoriser le développement social et personnel des jeunes.

Ses objectifs spécifiques sont :

À l'égard des jeunes participants :

- de développer l'estime de soi, la confiance en soi et la confiance envers les autres;
- de favoriser la découverte de plaisirs constructifs pour canaliser l'énergie vers des activités à caractère positif;
- de stimuler le désir de créer;
- de promouvoir le développement de la persévérance et de la concentration;
- de favoriser la découverte et le développement du corps (flexibilité, force, agilité, etc.);
- de susciter l'esprit d'équipe;
- de promouvoir un sentiment d'appartenance;
- de faciliter la réinsertion au sein de la communauté;
- de développer la conscience sociale;
- d'encourager l'exploration de nouvelles voies (retour à la famille, retour à l'école, choix d'une carrière, etc.);
- de favoriser l'apprentissage des techniques de cirque.

À l'égard de la communauté locale :

- de concevoir de nouvelles façons d'intervenir auprès des jeunes;
- de contribuer à prévenir l'exclusion des jeunes;
- d'aider les jeunes à retourner à l'école ou à se trouver un emploi;
- d'aider à changer l'image négative des jeunes dans la communauté.



STRUCTURE DE L'ATELIER

Les participants

Les jeunes qui participent aux ateliers de *Cirque du Monde* ont généralement des difficultés d'ordre socioéconomique et socioaffectif. Chaque projet s'adresse à une clientèle particulière, en fonction de la mission spécifique du partenaire local. D'une manière générale, l'âge des participants devrait se situer entre 12 et 25 ans.

Le ratio recommandé est de 1 instructeur de cirque pour 8 à 10 jeunes participants, mais il dépend aussi du nombre d'intervenants sociaux présents aux ateliers et du type de technique de cirque enseignée : si la discipline est plus risquée, le nombre de participants sous la responsabilité d'un instructeur devrait être moins élevé.

Le calendrier

Le calendrier des ateliers varie d'un projet à l'autre selon les ressources du partenaire local, la disponibilité du personnel, la motivation et la disponibilité des jeunes, de manière générale.

RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES PARTENAIRES

Le *Cirque du Soleil* et l'organisme communautaire s'engagent :

- à veiller à ce que le programme *Cirque du Monde* incorpore la culture et les valeurs de la communauté, dans le but d'encourager et de soutenir la prise en charge, la gestion et la prestation par la communauté;
- à évaluer conjointement le programme chaque année et à maintenir des contacts réguliers;
- à utiliser cette évaluation pour déterminer conjointement l'orientation future du programme;
- à obtenir leur consentement mutuel en ce qui concerne l'utilisation des noms, des logos et de la marque du *Cirque du Soleil* et de l'organisme communautaire;
- à ce que tout nouveau partenaire fasse l'objet d'une consultation préalable du *Cirque du Soleil*, de l'organisme communautaire et des partenaires locaux concernés.

L'organisme communautaire s'engage à :

- préserver la philosophie, la vision et les valeurs du programme *Cirque du Monde*, c'est-à-dire, plus spécifiquement, à travailler avec les jeunes en difficulté, à réaliser des ateliers de cirque social (partenariat entre instructeurs de cirque et intervenants sociaux) et à travailler en réseau avec d'autres organismes communautaires;
- rejoindre les jeunes qui pourraient bénéficier du programme et les encourager à y participer;
- accompagner les jeunes aux ateliers (des intervenants sociaux, travailleurs de rue ou autres participant aux ateliers pour utiliser ce contexte privilégié comme espace d'intervention et aider à y maintenir un bon climat de fonctionnement);



- embaucher les instructeurs de cirque nécessaires au projet en s'assurant de leur offrir des conditions de travail similaires à celles du *Cirque du Soleil* (salaire, avantages sociaux, etc.);
- sélectionner les instructeurs conjointement avec le *Cirque du Soleil* pour la première année de transition;
- mener une enquête sur les antécédents judiciaires des nouveaux instructeurs sélectionnés;
- trouver un emplacement adéquat pour la tenue des ateliers et en assumer les coûts s'il y a lieu;
- acheter l'équipement de cirque supplémentaire au kit de base de cirque (qui deviendra sa propriété) et en assurer l'entreposage, l'entretien et la réparation au besoin;
- déterminer le calendrier des ateliers tout en gardant la même période d'activités annuelle (soit de septembre à mai) pour la première année de transition (20XX-20XX);
- assurer la participation des équipes de terrain (instructeurs et intervenants) aux rencontres de coordination locales et provinciales ainsi qu'aux formations organisées par le *Cirque du Soleil*;
- obtenir les assurances adéquates pour couvrir les participants et le personnel impliqués dans le projet;
- soumettre un rapport d'activités et un rapport financier au *Cirque du Soleil* le 1^{er} septembre 20XX;
- collaborer aux différents processus d'évaluation qui seront mis en place conjointement par le *Cirque du Soleil* et l'organisme communautaire;
- obtenir l'approbation du *Cirque du Soleil* pour les communications avec les médias (radio, télévision, journaux) en ce qui concerne le programme *Cirque du Monde*.

***Cirque du Soleil* s'engage à :**

- donner un soutien financier d'un montant de X \$ payable en deux versements égaux, soit le 1^{er} janvier 20XX et le 1^{er} septembre 20XX, qui servira exclusivement à la réalisation des ateliers de cirque social, conformément à la répartition présentée dans le tableau 12.1;
- organiser des rencontres de coordination et de formation pour les instructeurs de l'organisme communautaire et assumer leurs frais d'hébergement et de repas, selon ses directives (le *Cirque du Soleil* décidera, à son entière discrétion, du nombre d'instructeurs participant aux formations, des dates et lieux des formations et des lieux d'hébergement des instructeurs);
- fournir son expertise à l'organisme communautaire pour la mise en œuvre et le développement du programme *Cirque du Monde* dans sa communauté;
- conseiller l'organisme communautaire en ce qui a trait à une banque de références d'instructeurs de cirque social;
- conseiller l'organisme communautaire dans sa stratégie d'autofinancement pour certaines composantes du programme *Cirque du Monde* déterminées par le *Cirque du Soleil*.



TABLEAU 12.1 – INVESTISSEMENT ANNUEL DES PARTENAIRES POUR LE PROGRAMME *CIRQUE DU MONDE* DANS LA COMMUNAUTÉ X

POSTES BUDGÉTAIRES	EXPLICATIONS	ORGANISME COMMUNAUTAIRE	CIRQUE DU SOLEIL (don au partenaire)	AUTRES
Instructeurs de cirque	Salaires et frais de déplacements de 2 instructeurs (temps partiel)		X	
Intervenants sociaux	Salaires et frais de déplacements du ou des intervenants sociaux (temps partiel)	X		
Locaux	Frais de location de locaux (gymnase)	X		Commandite ou prêt de locaux
Équipements	Frais pour achat ou entretien des équipements de cirque (un kit de base existe déjà dans chaque site)		X	
Autres	Collations, transport des jeunes, etc.	X		Commandite
Frais de fonctionnement	Salaires, frais de bureau, divers	X		
Projets spéciaux	Fabrication de costumes ou de décors, stages ou visites entre sites, etc.		X	
Formation locale	Cours de premiers soins ou autres		X	



MODULE 12 | ACTIVITÉ 1

THÉÂTRE FORUM

OBJECTIF

Déterminer les responsabilités de chacun dans une relation partenariale.

Durée de l'activité
60 à 90 minutes

Nombre de participants
20 à 25



EXPÉRIENCE

Le formateur sollicite des volontaires pour jouer deux situations problématiques. Le formateur doit bien préparer les comédiens à jouer ces situations.

La première situation problématique est jouée sans interruption jusqu'à l'impasse finale. Le formateur indique alors au groupe que les comédiens vont rejouer la scène et que les spectateurs peuvent intervenir pendant cette seconde présentation, s'ils le désirent, afin de dénouer l'impasse ou de proposer d'autres évolutions de la scène. Pour cela, ils n'ont qu'à taper dans leurs mains et à prendre la place du comédien qu'ils désirent remplacer. Le formateur laisse les instructeurs intervenir et résoudre la situation jusqu'à ce qu'il juge que le groupe a vraiment exploré toutes les voies.

Une autre équipe présente la seconde situation en suivant les mêmes consignes.

1^{re} situation :

Vous êtes un nouvel instructeur de cirque social délégué pour travailler avec une ONG. Depuis votre arrivée, le directeur de l'organisme partenaire vous demande d'accomplir toutes sortes de tâches qui ne sont pas prévues dans votre mandat. Vous commencez à perdre patience. Les jeunes avec qui vous travaillez donnent un spectacle à l'extérieur de la ville et le directeur vous demande d'organiser le transport, les repas des jeunes, etc. Comment réagissez-vous ?

2^e situation :

Vous êtes engagés en tant qu'instructeur ou intervenant pour un projet de cirque social. Lorsque vous arrivez au local pour animer le premier atelier, vous constatez qu'il est malpropre, qu'une fenêtre est brisée et que plein de débris encombrant le sol. Quelques minutes plus tard, les premiers participants arrivent. Vous savez que les lieux ne sont pas sécuritaires pour les accueillir, mais si vous annulez l'atelier, ils risquent de ne pas revenir. Que faites-vous ?





OBSERVATION

- Que s'est-il passé? (description des faits de chaque situation)
- Quelles stratégies ont été déployées pour régler les problèmes?
- Comment les personnes impliquées ont-elles réagi aux différentes stratégies? Quelles émotions ont-elles manifestées?



INTÉGRATION

Le formateur divise le groupe en deux sous-groupes, chacun composé d'instructeurs et d'intervenants. Le premier sous-groupe doit discuter de la première situation selon la perspective d'un instructeur ou d'un intervenant, et de la seconde situation selon la perspective de l'organisme social partenaire. Le deuxième sous-groupe discute des mêmes situations en prenant les perspectives inverses. Le formateur amène les instructeurs à aller au-delà de ce qui semble évident dans chaque situation, à explorer les enjeux de pouvoir et de ressources.

- Quels étaient les dilemmes au cœur des problématiques?
- Quelles sont vos préoccupations? vos priorités?
- Quelles stratégies étaient les plus satisfaisantes? Pourquoi?

Les sous-groupes partagent leurs réflexions au cours d'une discussion générale.



APPLICATION

- Dans la relation partenariale, quelles sont les responsabilités du partenaire cirque? du partenaire social?

Le formateur utilise l'exemple d'entente partenariale du programme *Cirque du Monde* pour compléter la réflexion¹⁵.

- En tant qu'instructeurs de cirque ou intervenants sociaux, qu'auriez-vous pu faire pour établir une bonne relation de partenariat et éviter de vous trouver dans une impasse similaire à celles présentées?

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Le théâtre forum est une technique théâtrale développée au Brésil par le Théâtre de l'Opprimé d'Augusto Boal. Il prévoit la présentation d'une scène problématique (problème social ou personnel), suivie d'une période d'intervention des membres du public (les « spect-acteurs ») destinée à résoudre la situation présentée ou, tout au moins, à chercher des chemins alternatifs possibles, grâce au fait qu'ils se substituent aux protagonistes de la scène.

¹⁵ Voir dans ce module le texte de référence intitulé *Exemple d'entente partenariale entre le programme Cirque du Monde du Cirque du Soleil et un organisme communautaire*, p. 287.



MODULE 12 | MESSAGES-CLÉS

Un bon partenariat permet de mener des actions de plus grande envergure.

Le partenariat doit être une relation gagnant-gagnant.

Une attitude d'ouverture et de collaboration est le facteur de réussite le plus important dans un partenariat.





Si je sens qu'il y a quelque chose qui se passe dans la vie du groupe, une crise par exemple, c'est important pour moi de m'asseoir avec eux, de prendre du temps. S'il y a quelqu'un qui a de la peine, on s'assoit ensemble pour voir ce qu'on pourrait faire pour cette personne-là. C'est un automatisme que j'ai créé : quand je fais un cercle, ils savent qu'il faut qu'on parle. Ils s'entraident beaucoup. J'axe beaucoup mes interventions là-dessus. Une fois, il y a eu une très grosse crise dans un groupe. On était en train de préparer un spectacle qu'on devait donner à Montréal au mois de novembre. On avait un jeune qui venait tout le temps gelé depuis le début de l'année scolaire. Il fumait du pot, il buvait de la bière. Les autres jeunes ne voulaient pas qu'il participe aux ateliers. Je leur ai dit que si on voulait l'aider, il fallait l'accepter quand même. Ça l'a aidé et, à chaque atelier, il arrivait moins soûl. Mais à une semaine de la fin, un autre jeune du groupe lui a dit : « Toi, tu es juste un drogué. » Il n'a pas aimé ça, ça a dégénéré et tout le monde voulait abandonner. J'étais toute seule à encadrer ces jeunes, ils étaient douze. J'étais découragée. Finalement, je leur ai dit : « On a commencé quelque chose. On a monté un très beau spectacle. Il faudrait au moins qu'on finisse quelque chose ensemble. Après ça, vous ferez ce que vous voudrez, vous continuerez ou vous lâcherez le cirque. Mais je veux que vous sachiez comment on se sent après avoir terminé quelque chose qu'on a commencé. » Ils ont géré leur crise eux-mêmes et ça a bien marché. J'essaie de leur transmettre des techniques de gestion de crise.

Alice Echaquan, technicienne en éducation spécialisée,
Cirque du Monde, Manawan



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. connaître les composantes et l'évolution d'un conflit;
2. définir des stratégies pour gérer les conflits ou en atténuer les impacts;
3. déterminer les étapes de résolution de conflit ou de médiation.

CONTENU DU MODULE

TEXTE DE RÉFÉRENCE

- La gestion des conflits

ACTIVITÉ

- Conflit sous le chapiteau

MODULE 13 | INTRODUCTION

Les conflits font partie intégrante de la vie en société : dès que des individus sont en contact les uns avec les autres, des situations conflictuelles peuvent survenir. Un conflit peut être défini comme un différend impliquant au moins deux personnes ou deux groupes, dû à une divergence d'opinions, d'intérêts ou de perceptions à propos d'un objectif, d'un projet, d'une ressource ou d'un comportement qui concernent les deux parties. Les conflits peuvent être réels ou symboliques, anecdotiques ou vitaux, et ils se traduisent par des manifestations physiques ou psychologiques, violentes ou insidieuses, de désaccord. Les situations conflictuelles ne doivent pas être nécessairement considérées de manière négative, car les conflits peuvent aussi constituer des moteurs de changement et de création.

Dans le cadre de leur intervention, l'instructeur et l'intervenant de cirque social peuvent être eux-mêmes en conflit avec un ou plusieurs participants, avec un membre de l'équipe d'intervention ou encore avec les représentants de l'organisme qui les embauche ou qui les accueille. Plus fréquemment, des conflits interpersonnels ou intergroupes se produisent chez les participants. L'instructeur et l'intervenant sont alors amenés à jouer un rôle important dans la gestion de ces situations, afin de trouver une solution adéquate et de ne pas perturber la dynamique du groupe.

En cas de conflit au sein du groupe, l'instructeur et l'intervenant doivent s'impliquer activement pour trouver une solution satisfaisante. Celle-ci n'est pas toujours la plus rapide ni la plus facile : idéalement, il s'agit plutôt d'élaborer une solution signifiante qui permettra à tous de progresser et d'apprendre. Les issues d'un conflit peuvent être multiples, par exemple la réconciliation des parties, la recherche d'un compromis, d'un terrain d'entente ou d'une solution qui permette au groupe de fonctionner. L'instructeur et l'intervenant doivent donc jouer un rôle de médiateur afin de maintenir l'équilibre du groupe.

Pour surmonter ou désamorcer un conflit interpersonnel ou intergroupe chez les participants, il peut être utile de recentrer les individus ou le groupe sur un objectif commun, qui permettra aux personnes en conflit de dépasser ce qui les oppose. Dans le cadre des ateliers de cirque social, la présentation du spectacle de fin de session peut constituer l'objectif commun le plus naturel.



MODULE 13 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

LA GESTION DES CONFLITS¹

par Michel Lafortune

Tous les êtres humains sont susceptibles, au cours des différentes étapes de leur vie, d'être impliqués dans des conflits avec d'autres êtres humains ou, à tout le moins, d'en être les témoins.

Cependant, l'impact qu'un conflit aura sur quelqu'un sera directement lié à sa façon de concevoir le rôle du conflit. Par exemple, si un individu considère les conflits comme des situations qu'il faut éviter à tout prix, il mettra en place une série de comportements qui en préviendront l'apparition. Le refoulement des émotions, le retrait ou la fuite en sont des exemples. Il peut aussi en évacuer systématiquement toutes les manifestations directes en dirigeant son agressivité ou sa frustration vers d'autres sources que celles qui provoquent ces émotions. Ces cibles peuvent être un collègue, un membre de sa famille ou même un objet.

À l'opposé, certaines personnes considèrent les conflits comme des situations inhérentes aux interactions des individus. Le conflit est alors jugé inévitable et tout à fait fonctionnel puisqu'il répond à un processus constant d'adaptation. Certains le voient même comme une étape normale dans le processus de création. Ils se serviront donc des conflits pour faire ressortir les divergences de points de vue afin de les canaliser dans une vision complémentaire et constructive.

Les conflits peuvent donc être perçus comme des obstacles qui retardent la bonne marche des choses ou comme des occasions privilégiées d'introduire un changement.

QU'EST-CE QU'UN CONFLIT ?

Selon que l'on consulte le dictionnaire Petit Robert ou le Petit Larousse, l'origine du mot « conflit » diffère légèrement. Pour le Petit Robert, le mot proviendrait du mot latin *conflictus*, dont la signification serait « choc »². Le Petit Larousse, pour sa part, fait dériver le mot « conflit » du verbe latin *confligere* qui signifie « heurter »³.

On peut définir le conflit comme un différend opposant deux parties qui dépendent l'une de l'autre. Ce choc ou ce heurt n'est pas nécessairement violent. Toutefois, plus les parties en conflit sont en relation étroite l'une avec l'autre, que ce soit sur le plan financier, émotionnel ou encore professionnel, plus le conflit risque d'être intense. D'autres facteurs sont également susceptibles d'intensifier le conflit, comme l'ambiguïté des rôles, l'incompatibilité des objectifs, la perception de ressources limitées, la perception de l'interférence de l'autre partie dans l'atteinte des objectifs ou encore l'absence de mécanismes régulateurs⁴.

Nous pouvons composer, la plupart d'entre nous, avec la grande majorité des situations conflictuelles – en réalité nous le faisons fréquemment, puisque les choses se passent rarement comme nous le souhaitons. Cependant, si ces situations s'accumulent et se

¹ Michel LAFORTUNE, *La gestion des conflits*, document interne, Montréal, Cirque du Soleil, rédigé en 1999 et révisé en 2010.

² Paul ROBERT, Josette REY-DEBOVE et Alain REY, *Le petit Robert : dictionnaire alphabétique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2011, p. 506.

³ LAROUSSE, *Le petit Larousse illustré 2010*, Paris, Larousse, 2009, p. 235.

⁴ Lewis COSER, *Les fonctions du conflit social*, Paris, Presses universitaires de France, 1982, 183 pages ; Joyce HOCKER et William WILMOT, *Interpersonal Conflict*, Dubuque, Wm. C. Brown Publishers, 1985, 236 pages ; Gregory TILLET, *Resolving Conflict: A Practical Approach*, Melbourne, Oxford University Press, 1999, 248 pages.

répètent sans que des solutions n'y soient apportées, les conditions deviennent de plus en plus propices à l'émergence d'un conflit.

Lorsqu'un conflit se produit, on peut dire que nous sommes en présence d'un capital humain immobilisé et de ressources humaines mal utilisées.

LES CONFLITS DANS LA RÉALITÉ DE L'INSTRUCTEUR ET DE L'INTERVENANT DE CIRQUE SOCIAL

Les deux types de conflit qui retiennent l'attention, dans le cas de l'instructeur et de l'intervenant, sont les conflits interpersonnels et les conflits de groupe. Dans le contexte du cirque social, ces conflits peuvent se produire dans trois sphères différentes, soit :

- entre l'instructeur ou l'intervenant et les participants de son groupe, ou entre les participants ;
- entre collègues ;
- entre l'instructeur ou l'intervenant et les différentes institutions qui l'engagent ou l'accueillent.

Les conflits entre l'instructeur ou l'intervenant et les participants de son groupe, ou entre les participants

Les instructeurs et les intervenants de cirque social sont amenés à travailler avec des participants, garçons et filles, de toutes origines. Animer des groupes de personnes en situation précaire amène nécessairement des conflits. Dans certaines situations extrêmes, ces personnes peuvent adopter des comportements rebelles, asociaux ou même agressifs. L'instructeur et l'intervenant doivent traiter ce genre de conflits en utilisant des stratégies de gestion de groupe, si la situation s'y prête, ou en intervenant individuellement auprès de la personne concernée pour assurer la bonne marche de son groupe.

Les conflits entre collègues

Dans une équipe d'animation, chacun arrive avec sa propre vision du rôle de l'instructeur et de l'intervenant, de leurs pratiques et de leurs attitudes. Le partage de ces visions, indispensable à la poursuite d'un objectif commun, passe par des échanges mais aussi par des accrochages, puisqu'il arrive souvent que les gens ont la conviction de posséder une partie de la vérité et même, à l'occasion, toute la vérité. Il faut alors trouver des moyens de réconcilier les points de vue et les manières de faire pour éliminer les tensions.

Les conflits avec les organismes qui embauchent ou qui accueillent

Un instructeur ou un intervenant engagé par un organisme ou par une institution peut vivre des conflits causés par des désaccords et des visions différentes. Un conflit peut aussi émerger lorsqu'il y a ambiguïté, que ce soit sur le plan du cadre de fonctionnement, des tâches ou encore des rôles de chacun. L'incompatibilité des objectifs poursuivis et des valeurs sont également susceptibles de causer des conflits. Enfin, l'intensité du conflit risque d'être plus grande s'il y a manque de considération et de valorisation de part et d'autre, si la communication est déficiente et s'il y a absence de mécanismes pour désamorcer les tensions.



LA COMPRÉHENSION DU CONFLIT⁵

Comprendre un conflit entre deux parties, c'est :

1. Comprendre la façon dont s'organise l'interdépendance des parties :

- Comment chacune des parties a-t-elle besoin de l'autre ?
- Comment chacune des parties a-t-elle un pouvoir sur l'autre ?

2. Comprendre l'incompatibilité :

- Qu'est-ce qui est perçu comme incompatible avec l'objectif de chacun ?

3. Comprendre comment le conflit se manifeste dans les interactions sociales :

- Quelles sont les personnes impliquées ?
- Quels comportements adoptent-elles ?
- Quels sont les impacts de ces comportements sur les autres ?

ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DU CONFLIT : UN MODÈLE THÉORIQUE⁶

L'analyse de l'évolution d'un conflit nous permet de comprendre les différentes étapes cruciales de cette évolution. Elle nous fournit aussi de précieuses informations pour déterminer dans quelle phase de ce processus nous nous trouvons et pour établir la stratégie la plus adéquate pour résoudre la situation.

Voici, sous forme synthétique, l'essentiel de ces étapes :

Phase 1 : Détérioration de la perception de l'autre

1. Changement de la perception

- La perception d'au moins une des parties change.
- Un événement frustrant est à l'origine du changement de perception.
- La sensibilité à l'égard des comportements de l'autre augmente.
- Une partie attribue des intentions à l'autre («il veut me provoquer», «il recherche toute l'attention»).

2. Simplification du jugement

- Le jugement d'une ou des parties perd ses nuances.
- Tout est évalué de façon polarisée : blanc ou noir, bon ou mauvais.

3. Recherche de l'approbation d'un tiers

- Distorsion dans la communication.
- Disparition de la disposition à écouter l'autre.
- Dialogue de sourds et recherche d'alliance avec une autre personne.

4. Bris de la communication

- Rupture des relations avec l'autre.
- Disparition des moyens de modifier les perceptions mutuelles.

⁵ Adapté de Alain RONDEAU, « La gestion des conflits dans les organisations », dans Jean-François CHANLAT, *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1990, p. 507-527.

⁶ Adapté de *ibid.*



Phase 2 : Augmentation des tentatives pour contraindre l'autre

5. Abandon des objectifs de départ

- Les parties perdent de vue les éléments à l'origine du conflit.
- Chaque partie consacre son énergie à vaincre l'autre.

6. Recherche de l'équilibre des dommages

- Une des parties perçoit le conflit comme plus dommageable pour elle que pour l'autre.
- Elle demande un dédommagement avant toute réconciliation.

7. Incompatibilité entre les parties

- Les parties considèrent de plus en plus que la solution du conflit ne peut inclure l'autre.
- L'adversaire devient un obstacle à la satisfaction de ses propres besoins.
- La séparation ou la destruction de l'autre, ou les deux, sont de plus en plus envisagées comme la solution.

À ce stade, le risque de rupture est très élevé.

Phase 3 : Résolution

Lorsque le conflit atteint ce stade, il existe deux solutions possibles pour le résoudre :

8a. La catharsis

- Les parties parviennent à « purger » leurs sentiments négatifs mutuels dans un encadrement maîtrisé.

8b. La rupture

- Les parties mettent fin à leur collaboration.

COMMENT TRAITER UNE SITUATION DE CONFLIT ?

Il existe un certain consensus sur la façon d'aborder une situation de conflit⁷. Cette intervention se déroule en trois phases. Chacune est expliquée ci-dessous de façon systématique pour faciliter la médiation dans une situation de conflit.

Phase 1 : Exposer sa vision des faits

- Chaque partie décrit sa perception de la situation en présentant les faits observables, les conséquences pour elle, son interprétation des causes et les besoins qu'elle cherche à combler.
- Chaque partie écoute attentivement le point de vue de l'autre.

Phase 2 : S'assurer d'une compréhension partagée

- Chaque partie reformule sa compréhension du problème de l'autre.
- Les positions sont clarifiées au cours d'une période de questions.
- La reformulation est nécessaire lorsqu'il y a une mauvaise compréhension.

Phase 3 : Rechercher une solution

- Les parties explorent plusieurs solutions possibles (par ex., procédures, règles de conduite).

⁷ Inspiré de Ronald B. ADLER et Russel F. PROCTOR II, adaptation française de Christophe FORTIN et Fanny GRÉGOIRE avec la collaboration de François PAQUET, *Communications et interactions*, Montréal, Modulo Éditeur, 2009, 344 pages; Yves DE LA ROCHEFORDIÈRE, *Du conflit au dialogue, tous gagnants*, Paris, Éditions d'Organisation, 1990, 175 pages; RONDEAU, *op. cit.*



- Les parties évaluent ces possibilités en priorisant une solution gagnant-gagnant susceptible de prévenir l'apparition d'autres conflits.
- La meilleure solution est retenue et éventuellement mise en application.

Durant l'ensemble de la démarche, chaque partie doit demeurer concentrée sur ce qui fait problème sans attaquer l'autre partie. Les commentaires ne peuvent faire allusion au passé sauf s'ils servent à mieux comprendre les événements présents. Les changements proposés doivent porter sur des comportements observables. Aussi, chacun doit utiliser un langage corporel cohérent avec ses expressions verbales. En tout temps, il faut ajourner la rencontre s'il y a escalade dans les discussions.

À CONSIDÉRER...

Conflit ou situation de crise ?

Dans les ateliers de cirque social, des conflits surviennent entre les participants pour diverses raisons. La démarche de gestion de conflit proposée dans ce guide est efficace pour résoudre la plupart de ces conflits. Par contre, certaines situations de crise requièrent une intervention plus importante et qui va au-delà des capacités de l'instructeur ou de l'intervenant. Il peut s'agir par exemple d'un état d'intoxication ou de psychose, de pensées suicidaires, d'un comportement illégal, d'un cas de harcèlement psychologique ou sexuel, d'une altercation violente ou encore d'un conflit impliquant des groupes criminalisés. Malgré leur désir de venir en aide, l'instructeur et l'intervenant doivent reconnaître les situations qui dépassent leurs limites et contacter les ressources appropriées, soit des professionnels spécialisés dans le type de crise rencontrée ou encore des services d'urgence.

UN CONFLIT RÉSOLU

La résolution d'un conflit ne signifie pas nécessairement une réconciliation totale. L'attitude des parties en présence, les contraintes de temps et de production ainsi que les ressources disponibles déterminent jusqu'où il est possible de se rendre dans la démarche de résolution.

Voici différents résultats qui peuvent être satisfaisants à la suite d'une démarche de résolution de conflit :

1. Les parties se sont réconciliées en faisant un compromis dans lequel les deux sont gagnantes.
2. Les parties sont demeurées sur leur position, mais elles ont trouvé un terrain commun qui réconcilie leurs intérêts.
3. Les parties continuent d'entretenir des sentiments hostiles l'une envers l'autre, mais un climat de fonctionnement acceptable a été rétabli.
4. Les parties se sont vu imposer, par la force, une solution dans laquelle toutes les deux sont perdantes mais qui permet la continuité du projet.

CONCLUSION

Les conflits apparaissent dans tous les environnements où se trouvent des individus qui tentent de communiquer, de s'affirmer et de se faire aimer. Ils font partie de la vie, reflètent la volonté de vivre et mettent en scène des forces qui s'opposent. Si les individus sont laissés à eux-mêmes, ce seront toujours les plus forts qui gagneront. C'est pourquoi l'instructeur et l'intervenant de cirque social, dans le cadre de leurs actions, devront être préoccupés par leur rôle de médiateur et par celui de gardien de l'équilibre au sein du groupe de participants.

AUTRES SOURCES DE RÉFÉRENCE

BUSH, Robert A. Baruch, *The Promise of Mediation: Responding to Conflict, through Empowerment and Recognition*, San Francisco, Jossey-Bass, 1994, 287 pages.

DANA, Daniel, *Talk it Out!: 4 steps to Managing People Problems in your Organisation*, Amherst, Mass., Human Resource Development Press, 1989, 221 pages.

ERTEL, Danny, «How to Design a Conflict Management Procedure that Fits your Dispute», *Sloan Management Review*, été 1991, p. 29-42.

FOGG, Richard W., «Dealing with Conflict: A Repertoire of Creative, Peaceful Approaches», *Journal of Conflict Resolution*, n° 29, juin 1985, p. 330-358.

LAYOLE, Gérard, *Dénouer les conflits professionnels : l'intervention paradoxale*, Paris, Éditions d'Organisation, 1984, 118 pages.

LAX, David A. et James K. SEBENIUS, *The Manager as Negotiator : Bargaining for Cooperation and Competitive Gain*, New York, Free Press, 1986, 395 pages.

RAIFFA, Howard, *The Art and Science of Negotiation*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982, 373 pages.



MODULE 13 | ACTIVITÉ 1**CONFLIT SOUS LE CHAPITEAU****OBJECTIF**

Déterminer les étapes de résolution de conflit ou de médiation.

Durée de l'activité
60 minutes

Matériel
Volipage et crayons feutres

Nombre de participants
20 à 25

**EXPÉRIENCE**

Le formateur amorce l'atelier en mentionnant que le cirque est un lieu plein de moments magiques mais aussi que des conflits peuvent surgir et qu'on ne peut pas les ignorer.

Le formateur divise le groupe en quatre sous-groupes et demande à chacun de se remémorer un conflit vécu ou d'imaginer un conflit possible :

- Groupe 1 : avec des participants;
- Groupe 2 : avec des collègues;
- Groupe 3 : avec des membres des organisations partenaires;
- Groupe 4 : entre deux participants.

Après que les membres ont partagé ces situations (environ 10 minutes), chaque équipe choisit un exemple de conflit vécu sous le chapiteau et prépare une présentation (15 minutes), sous forme de théâtre, de mime, de danse ou d'émission de télévision (sports, actualités, météo, arts, etc.). La présentation devrait permettre au groupe de connaître les faits relatifs au conflit et la solution qui a été appliquée.

Les sous-groupes font leur présentation devant les autres sous-groupes (15 minutes).

**OBSERVATION**

Chaque situation est décrite à tour de rôle :

- Quel est le conflit ?
- Qui est en conflit ?
- Qui est affecté par le conflit ?
- Quelles ont été les réactions des personnes impliquées dans le conflit ?
- Comment a été géré le conflit ?
- Qui a fait quoi ?





INTÉGRATION

Le formateur amène les participants à analyser les quatre situations présentées :

- Comment se sont senties les personnes impliquées directement et indirectement dans le conflit ?
- Quelle est la cause du conflit (compétition, désir de revanche, jalousie ou envie, présence d'une personne indésirable, trahison, incompatibilité des caractères, incompatibilité des objectifs, etc.) ?
- Avez-vous déjà vécu un conflit semblable à ceux présentés ?
- Quelles autres solutions pourraient être envisagées ?
- Comment reconnaît-on un conflit ?
- Quels types de comportements, autres que ceux déjà énumérés, peut-on observer en situation de conflit ?
- Quelles sont les différentes façons de gérer un conflit ?
- Pourquoi doit-on faire face aux conflits ?

Le formateur complète les informations en présentant sur un volipage les phases d'une démarche systématique de résolution de conflit⁸ : donner sa vision des faits, s'assurer d'une compréhension partagée et rechercher une solution.



APPLICATION

- Comment sont gérés les conflits dans le milieu où vous travaillez ?
- Comment pourriez-vous utiliser ce modèle avec les participants des ateliers, avec vos collègues ou avec les membres des organisations partenaires ?

VARIANTE

Dans leur présentation, les équipes ne proposent pas de solution au conflit. Lorsque toutes les présentations ont eu lieu, chaque équipe est jumelée au hasard à une autre équipe, pour laquelle elle doit trouver des solutions et ensuite les lui communiquer.

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

Lorsque le formateur aborde le thème des conflits, il est fréquent que des instructeurs ou des intervenants saisissent l'opportunité pour exprimer leur frustration à propos d'un conflit qu'ils vivent à ce moment-là dans leur projet de cirque social ou encore pour trouver une solution à ce conflit. Le mandat du formateur n'est pas de faire de la médiation, mais plutôt de proposer une démarche générale de gestion de conflit. Clarifier son rôle avant d'aborder cette thématique lui évitera de se retrouver dans une position délicate, d'autant plus que, quand on accorde trop de temps à un cas spécifique, les personnes non concernées perdent rapidement intérêt à la discussion.

⁸ Voir dans ce module le texte de référence intitulé *La gestion des conflits*, p. 279.



MODULE 13 | MESSAGES-CLÉS

Il y a toujours deux parties impliquées dans un conflit : une personne ne peut en porter seule la responsabilité.

Le rôle de l'instructeur et de l'intervenant n'est pas de trouver la solution la plus facile et la plus rapide, mais de trouver celle qui aura le plus de sens et qui offrira une occasion d'apprentissage pour tous.

L'énergie que l'on met à éviter un conflit peut parfois être plus importante que celle nécessaire à le résoudre.

Pour résoudre un conflit, les deux parties doivent être de bonne foi et s'impliquer activement.





Il y a un jeu qui s'appelle Zip Zap Bong. C'est un jeu de concentration où on peut ajouter des consignes. J'en avais ajouté une qui s'appelle Disco Disco Time : quand un participant fait une erreur, tout le monde se met à frapper dans les mains, à taper du pied et à chanter « Disco disco disco time ». Le jeune qui s'est trompé doit aller au centre du cercle et faire un pas de danse. En général, ça a l'effet que les jeunes se concentrent parce qu'ils ne veulent pas danser devant tout le monde. Ça marche très bien en Europe et en Amérique du Nord. Mais pas au Brésil ! Les jeunes Brésiliens aimaient tellement danser que, pour eux, c'était une récompense et ils faisaient exprès de se tromper pour aller montrer leurs pas de danse.

Emmanuel Bochud, formateur en cirque social,
Cirque du Soleil, Montréal



OBJECTIFS DU MODULE

À la fin du module, l'instructeur et l'intervenant seront en mesure de :

1. connaître les habiletés qui favorisent la communication interculturelle;
2. adapter le programme de cirque social en fonction du contexte culturel dans lequel ils oeuvrent;
3. se donner des outils pour se préparer et se sensibiliser à la réalité culturelle du groupe auprès duquel ils seront appelés à intervenir.

CONTENU DU MODULE

TEXTE DE RÉFÉRENCE

- Interculturel : Notions de base

ACTIVITÉS

- Anthropologues
- Signature



MODULE 14 | INTRODUCTION

Pour un instructeur ou un intervenant qui est amené à travailler dans une communauté ou un milieu socioculturel qui n'est pas le sien, les relations interculturelles peuvent représenter un véritable défi. En découvrant une autre culture, ils sont interpellés par d'autres façons d'être et de faire, ce qui les amène à redéfinir ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent être. Pour ce faire, il est utile de comprendre certaines notions, à commencer par la notion de culture.

La culture peut être définie comme un ensemble de caractéristiques humaines qui ne sont pas innées mais acquises par l'apprentissage au sein d'une société. Certaines de ces caractéristiques sont visibles, comme la langue, les comportements et les coutumes. Par contre, d'autres caractéristiques sont moins facilement accessibles, comme la vision du monde, les croyances, les valeurs et les modes de pensée. Ces dernières agissent néanmoins comme un filtre et teintent constamment nos perceptions.

Pour nouer des relations interculturelles harmonieuses, l'instructeur et l'intervenant doivent dépasser les aspects visibles de la culture de la communauté dans laquelle ils interviennent et essayer de découvrir ses dimensions moins évidentes. Ils doivent aller au-delà des stéréotypes et de leurs préjugés, qui cachent les nuances d'une réalité qui leur est inconnue, font obstacle à la communication interculturelle et peuvent même entraîner des comportements discriminatoires ou racistes. Cette attitude d'ouverture et d'humilité leur permet de se mettre en position d'apprendre et de comprendre, et ainsi d'entretenir des relations d'égal à égal.

Dans les ateliers de cirque social, l'instructeur et l'intervenant sont appelés à leur tour à développer un espace de réconciliation : ils agissent en tant que modèles dans leurs interactions, ils encouragent l'ouverture aux autres cultures, ils permettent l'émergence de la culture cirque en soulignant les réalités partagées par les participants et ils valorisent leurs différences. Les ateliers de cirque social constituent ainsi un contexte privilégié pour amener les participants à être curieux et à s'ouvrir aux autres, et pour leur faire découvrir que la créativité se nourrit de la diversité et de la différence.



MODULE 14 | TEXTE DE RÉFÉRENCE 1

INTERCULTUREL : NOTIONS DE BASE¹

par Christian Barrette, Édith Gaudet et Denyse Lemay

NOTIONS RELATIVES À LA DIVERSITÉ HUMAINE

Culture

La culture est l'ensemble des éléments appris en société par les membres d'une société. Ces éléments sont des actions, des pensées (des raisonnements, croyances, sentiments, sensations) et des perceptions.

On peut entrevoir deux grandes tendances dans les efforts de définition de la culture². Il y a des définitions qui intègrent à la fois les comportements observables (rapports sociaux, interactions, comportements, organisation institutionnelle, etc.) et les systèmes de pensée (représentations, perceptions, etc.), et d'autres qui limitent la culture aux seuls systèmes de pensée, renvoyant les comportements au domaine du social. Mais, en pratique, cette distinction n'est pas facile à maintenir, car tant au moment de l'observation qu'à celui de l'analyse, il n'est pas possible de séparer un acte du sens qu'on lui donne. C'est pourquoi notre définition de la culture se range parmi celles qui incluent les éléments comportementaux et mentaux. La culture comprend donc le monde de l'action, de la pensée, et celui de la perception.

Ces deux niveaux de la culture ont été repris par Kohls³ sous la forme de l'analogie de l'iceberg (figure 14.1). Selon cette image, il y a plus dans la culture qu'il n'y paraît.

Certains éléments de la culture reliés aux mécanismes de la perception et de la pensée (les présomptions, la vision du monde, les modes de pensée) sont profondément enfouis en chacun de nous et s'y trouvent associés à une composante émotive très forte. Ils constituent en quelque sorte la partie immergée de l'iceberg. Ces éléments sont difficiles à discerner et lents à changer. D'autres éléments, relevant de connaissances acquises par un processus d'apprentissage conscient, sont bien visibles : la mémoire historique, la langue, les us et coutumes, les comportements observables et les manières d'être. Ici aussi, il y a une composante affective, mais elle est moins importante que celle de la partie cachée de l'iceberg et elle est habituellement consciente et bien définie.

La richesse de la culture ne réside pas seulement dans l'étendue des comportements qu'elle regroupe; elle découle également de la grande variété de ses formes tant entre les populations qu'à l'intérieur d'une même population.

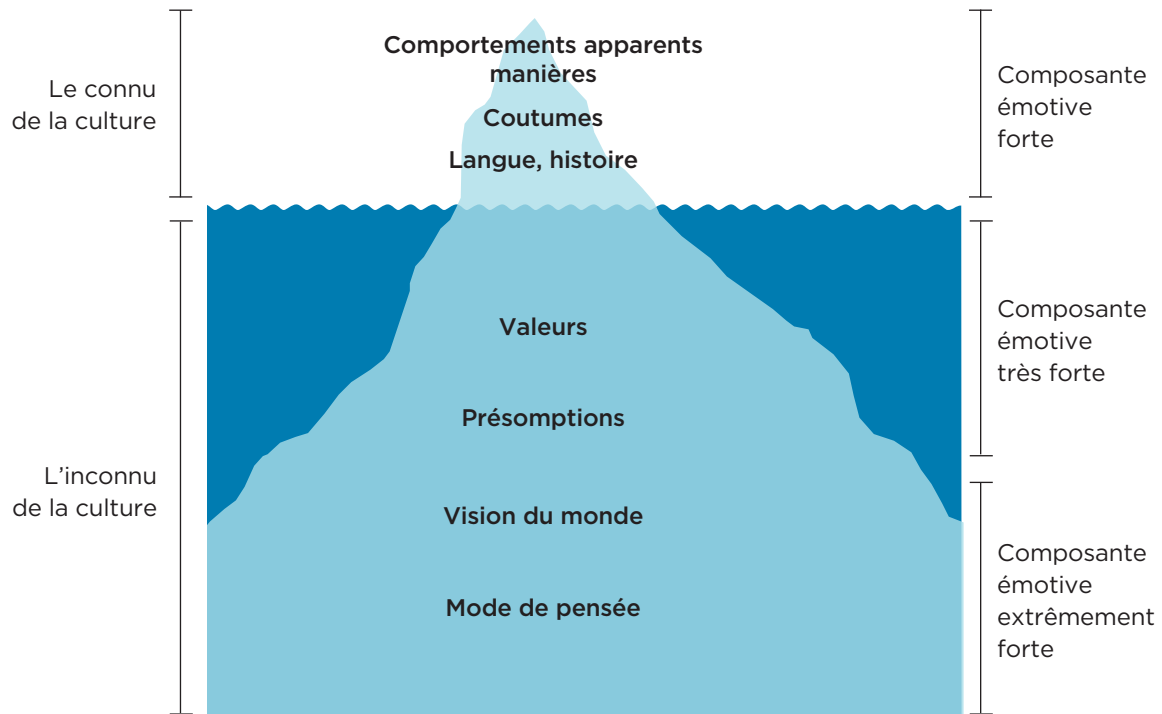
Cette propension de la culture à se diversifier est certainement due au fait qu'elle est formée d'un ensemble de comportements adaptatifs. Exposée à des conditions particulières, chaque population essaie de se doter du mode de vie le mieux adapté à ses ressources, à ses moyens et à ses connaissances. Ainsi, l'essentiel de la diversité culturelle des populations humaines peut s'expliquer par cette fonction adaptative de la culture qui supplante l'adaptation biologique tant par la vitesse de sa mise en œuvre que par la

¹ Extraits de Christian BARRETTE, Édith GAUDET et Denyse LEMAY, *Guide de communication interculturelle*, 2^e édition, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique inc., 1996, p. 26-28; 39-43; 143-149; 154; 158-159. Ces extraits ont été reproduits aux termes d'une licence accordée par les Éditions du renouveau pédagogique inc.

² Marvin D. HARRIS, *Culture, People, Nature - An introduction to General Anthropology*, Toronto, Fitzhenry and Whiteside, 1975, p. 144-145.

³ Cité dans Margalit COHEN-ÉMÉRIQUE, « La tolérance face à la différence, cela s'apprend », *Intercultures*, n° 16, janvier 1992, p. 81.

FIGURE 14.1 - L'ICEBERG DE LA CULTURE DE KOHLS⁴



diversité des formes de comportements qu'elle met en place⁵. Il est en effet facile de constater qu'une population humaine arrive à s'ajuster à de nouvelles conditions beaucoup plus rapidement si elle utilise le changement culturel comme stratégie que si elle attend les effets du changement biologique.

Ce n'est pas seulement entre les populations que l'adaptation produit de la diversité : les sous-groupes d'une population, parce qu'ils s'adaptent à leurs conditions respectives, finissent aussi par acquérir des caractéristiques distinctives. Si une population humaine se compose de plusieurs sous-groupes, alors sa culture se ramifiera en autant de sous-cultures. C'est pourquoi il est erroné de penser qu'à une population donnée correspond une culture unique. C'est pourtant ce que l'on fait quand on parle de « culture africaine », de « culture asiatique » ou même de « culture québécoise ». Chaque groupe humain de taille importante comporte des sous-groupes qui possèdent des règles de conduite particulières, des valeurs distinctives, bref, ce qu'il convient de désigner par le terme de sous-culture. Les frontières plus ou moins nettes qui séparent ces sous-groupes peuvent être de nature géographique, elles peuvent être liées aux classes sociales ou aux milieux de travail, aux groupes d'âge, etc.

Il faut toujours tenir compte de ce polymorphisme quand on présente la culture d'un groupe, faute de quoi on court le risque d'en propager une image grossièrement réduite confinant au stéréotype.

⁴ COHEN-ÉMÉRIQUE, op.cit., p. 18.

⁵ Bernard CAMPBELL, Human Ecology, New York, Aldine, 1985, p. 8-9. D'autres auteurs, comme Marvin D. Harris, ont également fait valoir l'idée que les comportements culturels sont essentiellement adaptatifs.



Vision du monde

La vision du monde est la façon de définir la réalité, de la percevoir et de la comprendre propre aux membres d'une culture.

La vision du monde est une notion très générale qui fait la somme des normes, des valeurs et des modèles partagés par les membres d'une culture. Il se dégage de cette somme une certaine logique des choses que les membres d'une culture ont intégrée, sans qu'il leur ait jamais été nécessaire de l'apprendre formellement, et en fonction de laquelle ils interprètent tout ce qui leur arrive. La vision du monde prédispose l'individu à percevoir certains faits plutôt que d'autres et conditionne ses réactions face aux situations qu'il vit.

Dans ses travaux en communication interculturelle, Robert Kohls décrit comme un *hardcore* culturel les éléments de cette vision du monde. Il les place dans la partie cachée de l'«iceberg de la culture». La perception de l'espace et du temps, par exemple, oriente la vision du monde, et il est toujours étonnant de constater que des données que nous considérons comme naturelles (le temps, l'espace, les couleurs, les odeurs, etc.) sont perçues et organisées mentalement de façon très différente par d'autres cultures.

NOTIONS RELATIVES À LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Les filtres

On fait souvent allusion, en matière de communication interculturelle, à des filtres qui font écran à l'interprétation commune de la réalité. Ils existent entre gens de même culture et entre gens de cultures différentes.

Comme le souligne justement Margalit Cohen-Émérique, «il existe entre gens de cultures diverses, des Filtres ou Écrans qui déforment la vision mutuelle des uns et des autres et perturbent la compréhension (la préhension avec) et donc la relation [...] Tout homme ancré dans sa culture, lorsqu'il est interpellé par la différence de l'autre, se retourne spontanément vers son monde qui représente pour lui la vérité, les valeurs universelles, les comportements attendus [...] Autrement dit, il se raccroche à son cadre de références culturelles⁶.» Les différents filtres de la communication sont les significations que l'on a appris à donner aux mots, aux gestes, aux attitudes, aux perceptions, aux comportements suivant son rôle social, son âge, son sexe, sa position, sa classe sociale et sa profession, bref suivant sa sous-culture et sa culture. Ces significations varient entre les personnes engagées dans une même communication. Afin d'illustrer le fonctionnement de ces filtres, voyons maintenant comment ils agissent à travers [...] les préjugés et les jugements ethnocentriques. [...]

Les préjugés

[...] Les préjugés sont utiles dans la vie quotidienne. Quand ils sont basés sur une longue expérience d'un certain milieu, ils constituent des jugements économiques sur la réalité. En effet, à partir d'expériences répétées, il arrive que l'on prévoie avec justesse tel comportement afin d'éviter la perte de temps que représenterait l'analyse minutieuse de chaque nouvelle expérience. Par exemple, en arrivant au feu vert, j'avance parce que je préjuge que ceux qui sont au feu rouge vont s'arrêter. Je suis professeur et je préjuge

⁶ COHEN-ÉMÉRIQUE, *op. cit.*, p. 79.



que l'étudiant qui arrive en retard à presque tous les cours aura de la difficulté à remettre ses travaux à temps. Nous pouvons constater que, dans les cas où ils résultent de l'expérience, les préjugés sont utiles pour s'ajuster au milieu, pour réagir rapidement aux situations qui se reproduisent fréquemment. Par exemple, les personnes qui ont travaillé vingt ans comme professeurs, infirmiers ou policiers prévoient, souvent à juste titre, les comportements des élèves, des patients ou des contrevenants. Mais ces préjugés sont efficaces dans la mesure où nous les confrontons fréquemment à la réalité et où ils sont réajustés en fonction de celle-ci.

En effet, moins nous confrontons nos jugements à la réalité et moins nous connaissons les domaines de la réalité sur lesquels portent nos préjugés et nos stéréotypes, moins ceux-ci risquent d'être justes. Et s'ils ne reposent pas sur des expériences personnelles mais proviennent plutôt de oui-dire et d'informations rapportées, ils peuvent facilement être nuisibles.

Bref, les catégorisations peuvent être à la fois utiles et dangereuses : utiles si elles nous évitent de répéter les mêmes observations et nous permettent d'intervenir rapidement, mais dangereuses si elles nous empêchent de rejoindre les personnes réelles, qui se confondent rarement avec les généralisations. Il faut savoir utiliser les généralisations comme des guides qui ne cachent pas la réalité des individus. Les préjugés interviennent dans le domaine de la communication interculturelle quand ils cachent la réalité de personnes ou de groupes d'autres cultures peu ou mal connus au profit de généralisations faites à partir de quelques expériences. Ils sont alors des obstacles à la communication interculturelle parce qu'ils empêchent les messages d'être bien émis ou reçus. Les préjugés peuvent aller jusqu'à déterminer les perceptions : on ne voit et on ne retient alors que ce qui confirme nos préjugés ; tout le reste devient une « exception ».

L'ethnocentrisme

De façon plus globale, l'ethnocentrisme, c'est-à-dire la tendance à interpréter la réalité observée à partir de nos propres critères culturels, peut constituer un obstacle important à la communication interculturelle et agir comme un écran qui empêche de s'ouvrir à d'autres visions du monde :

«L'ethnocentrisme est à la fois un trait culturel, universellement répandu, et un phénomène psychologique de nature projective et discriminatoire qui fait que toute perception se fait à travers une « grille de lecture » élaborée inconsciemment à partir de ce qui nous est familier et de nos valeurs propres ; cette grille opère une sorte de sélection et traduit ce qui est différent dans notre langage habituel en réinterprétant l'altérité dans le registre du « même » ou en la rejetant⁷.»

Dans un cadre ethnocentrique, l'autre est souvent présenté de manière lacunaire ; on dit qu'il ne possède pas tel ou tel élément de notre culture, nos points de référence, plutôt que de le présenter sous un angle positif (il est comme ceci ou comme cela).

Les obstacles

[Il arrive que la communication interculturelle soit affectée par d'autres facteurs que ces filtres. Elle se heurte à de réels obstacles qui engendrent des conséquences déplorables dans les relations humaines. Voici ces facteurs qui peuvent entraîner des conséquences et des manifestations importantes.]

⁷ Edmond Marc LIPIANSKY, « Communication, codes culturels et attitudes face à l'altérité », *Intercultures*, n° 7, 1989, p. 35.



• **Harcèlement**

Le harcèlement est un acte individuel ou collectif de déni systématique et répété à l'égard d'une personne ou d'un groupe.

• **Discrimination**

La discrimination est un acte individuel ou collectif de rejet systématique et répété d'une personne ou d'un groupe qui a pour effet la perte de droits pour la ou les victimes.

• **Racisme**

On peut donner deux définitions du racisme : une définition large et une définition étroite. Les voici :

1. L'ensemble des pratiques et des effets de système discriminatoires touchant le plus souvent des groupes minoritaires définis en termes raciaux ou ethniques.
2. Théorie qui soutient que les différences sociales et culturelles entre les groupes ethniques proviennent de différences biologiques héréditaires qui fondent la notion de race.

LES HABILITÉS EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE⁸

Dans le monde actuel, il devient de plus en plus utile de savoir communiquer avec des personnes de diverses cultures. Pour y parvenir, il faut mettre à profit son intelligence et sa créativité et posséder certaines habiletés minimales dont nous allons maintenant parler.

Apprendre à se connaître soi-même :

- Explorer sa propre culture en plus des autres cultures.
- Tenir compte de l'influence de sa propre culture sur ses interprétations.

Éviter les stéréotypes :

- Mesurer la justesse de ses propres perceptions à la réalité.
- Se méfier des généralisations : ne pas tenir pour acquis que l'accent ou la couleur de la peau, par exemple, impliquent un type particulier de valeurs et de comportements.

Éviter les jugements rapides :

- Prendre le temps d'analyser une situation avant de sauter aux conclusions.
- Poser des questions, demander des renseignements supplémentaires pour mieux comprendre.

⁸Sources : Renée BOURQUE, *Les relations interculturelles dans les services sociaux*, guide d'animation, Comité des relations interculturelles dans les services sociaux, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1989, 153 pages; Ghislaine ROY, *Pratiques interculturelles sous l'angle de la modernité*, Centre de services sociaux du Montréal métropolitain, Montréal, 1991, 88 pages; Jean-Paul BRETON, Jean DAOUST, Jean-Didier DUFOUR et Michel LECLERC, *Cours de formation sur les relations interculturelles et interraciales - Programme élaboré pour la Sûreté du Québec et l'Institut de police du Québec*, Québec, Garneau-International, 1992, 70 pages; Larry SAMOVAR et Richard PORTER, *Intercultural Communication: A Reader*, California, Wadsworth Publishing Co., 1988, 392 pages, cité dans Fernand OUELLET, « Éducation, compréhension et communication interculturelle : essai de clarification des concepts », *Éducation permanente*, n° 75, 1984, p. 47-65 [Note de l'éditeur : les références dans ce texte ont été reproduites telles que présentées dans la source originale.]; Joyce NEWMAN-GIGER et Elaine DAVIDHISAR, *Soins infirmiers interculturels*, Montréal, Éditions Gaétan Morin, 1991, 307 pages.



Me no comprendre!

Dans les ateliers formés de groupes multiculturels-multilingues, il se développe souvent des affinités entre les membres d'une même communauté culturelle ou linguistique. Cette situation peut favoriser la création de sous-groupes ou même de cliques susceptibles d'interférer dans le fonctionnement du groupe. Dans ce contexte, l'instructeur et l'intervenant ont avantage à traiter cette situation de façon prioritaire. Par exemple, ils peuvent planifier des activités visant le rapprochement interculturel. L'apprentissage de la langue de la communauté d'accueil pourrait aussi s'avérer un objectif pertinent pour outiller les participants. D'ailleurs, les ateliers de cirque social se prêtent très bien à l'acquisition du vocabulaire de base d'une langue (par ex., salutations, parties du corps, direction des mouvements, etc.).

Découvrir les cadres de références des autres :

- Se mettre en position d'apprentissage vis-à-vis des autres.
- Chercher plus d'une interprétation à une situation de communication interculturelle.

Apprendre la négociation :

- Chercher les similitudes entre les cultures plutôt que les différences.
- Chercher une explication qui permet de prendre une distance par rapport à un problème.
- Chercher le compromis qui permet de dépasser les différences.

Développer des capacités de communicateur :

- Formuler des messages précis, organisés et structurés.
- Apprendre à utiliser sa voix, mais aussi son corps, lors de la transmission d'un message.
- Expliquer les messages verbaux et non verbaux transmis.
- Prendre en considération le contexte d'une communication : tenir compte du moment et du lieu où elle se déroule.

Prendre le temps de communiquer :

- Apprendre à respecter les rythmes et les styles de communication qui sont propres à chaque culture.
- Être patient : le temps peut être un allié dans une situation de communication interculturelle.
- Essayer d'établir des liens avec les gens qui font partie de l'environnement social d'une personne.



MODULE 14 | ACTIVITÉ 1

ANTHROPOLOGUES

OBJECTIF

Cerner les obstacles et les habiletés liés à la communication interculturelle.



EXPÉRIENCE

Le formateur informe les instructeurs qu'ils participeront à une simulation mettant en scène des anthropologues qui se rendent chez un peuple différent pour en interviewer les membres. Il choisit cinq ou six personnes qui seront les anthropologues, des hommes et des femmes. Si la plupart des participants sont de même sexe, il choisit des individus avec des différences marquées (ex. : couleur des cheveux, âge, taille, etc.). Les autres personnes forment un « groupe culturel ».

Le formateur demande aux anthropologues de sortir du local le temps qu'il donne ses consignes au groupe culturel :

1. Vous ne pouvez répondre aux questions que par « oui » ou « non » : si l'anthropologue sourit en posant une question, votre réponse doit être « oui »; s'il ne sourit pas, votre réponse doit être « non ».
2. Les hommes ne peuvent parler qu'avec des hommes et les femmes qu'avec des femmes. Une seule exception : Vous pouvez parler à une personne du sexe opposé si celle-ci vous tend la main; toutefois, vous ne pouvez pas toucher la main tendue.

Ensuite, le formateur rejoint les anthropologues et leur explique qu'ils doivent dresser le portrait d'un peuple étranger en interrogeant les personnes issues de ce peuple et en observant leurs comportements :

1. Vous disposez de 10 minutes pour poser une série de questions au plus grand nombre de personnes possible. Celles-ci peuvent répondre seulement par « oui » ou « non ». La liste des questions se retrouvent sur la grille de collecte d'informations que je vous remets à l'instant et à laquelle vous devez ajouter 2 questions de votre choix. Vous pouvez noter les réponses et vos observations sur la grille elle-même.
2. Ensuite, vous devez compiler les réponses obtenues pour dresser un portrait du peuple en question, que vous présenterez au reste du groupe.

Si les anthropologues demandent s'ils peuvent parler entre eux, le formateur leur répond que c'est à eux de choisir.

Durée de l'activité
40 à 60 minutes

Matériel
Une grille de collecte
d'informations et un crayon
pour chaque anthropologue

Nombre de participants
20 à 25





OBSERVATION

Le formateur s'adresse tout d'abord aux groupes culturels :

- Quels comportements ou attitudes avez-vous observés chez les anthropologues ?
- Était-ce facile ou difficile de se faire comprendre ?
- Comment vous êtes-vous sentis pendant que vous étiez interrogés ?

Il interroge ensuite les anthropologues :

- Comment s'est déroulée la collecte de données ?
- Avez-vous éprouvé des difficultés ? Lesquelles ?
- Comment avez-vous réagi ?
- Qu'est-ce qui a facilité vos interactions ?



INTÉGRATION

- Êtes-vous surpris des conclusions qu'ont tirées les anthropologues à propos de votre culture ?

Pour les deux questions suivantes, le formateur note les réponses sur un volipage qu'il divise en deux colonnes :

- Quels sont les obstacles à la communication interculturelle ?
- Quelles sont les habiletés qui facilitent la communication interculturelle ?



APPLICATION

- En tant qu'instructeur ou intervenant en cirque social, comment pouvez-vous vous assurer que les instructions que vous donnez sont comprises lorsque vous travaillez avec des gens d'une autre culture que la vôtre ?
- Que pourriez-vous faire pour améliorer votre communication interculturelle ?



GRILLE DE COLLECTE D'INFORMATIONS

1. Appartenez-vous tous à la même culture ?

OUI																			
NON																			

2. Parlez-vous tous la même langue ?

OUI																			
NON																			

3. Vous montrez-vous accueillants à l'égard des personnes étrangères à votre culture ?

OUI																			
NON																			

4. Pratiquez-vous la même religion ?

OUI																			
NON																			

5. Tous les membres de votre culture préparent-ils les mêmes aliments ?

OUI																			
NON																			

6. Vivez-vous au sein de familles élargies ?

OUI																			
NON																			

7. Les enfants sont-ils éduqués dans des écoles publiques ?

OUI																			
NON																			

8. La plupart des gens vivent-ils dans des villes ?

OUI																			
NON																			

9. Question personnelle :

OUI																			
NON																			

10. Question personnelle :

OUI																			
NON																			

Observations sur les comportements :



MODULE 14 | ACTIVITÉ 2

SIGNATURE

OBJECTIF

S'initier à la notion de choc culturel.



EXPÉRIENCE

Le formateur distribue une feuille de papier et un crayon à chacun des participants. Il demande à tous de signer leur nom cinq fois de leur main dominante (main droite pour les droitiers, main gauche pour les gauchers) et ensuite de signer leur nom cinq fois de leur main non dominante.

Durée de l'activité
30 minutes

Matériel
Une feuille de papier et un crayon par personne, un volipage et un crayon feutre

Nombre de participants
20 à 25



OBSERVATION

Le formateur invite chacun des participants à montrer sa feuille aux autres membres du groupe :

- Quelles différences notez-vous en observant vos signatures ?
- Comment comparez-vous ces deux expériences sur le plan des mouvements de votre corps ?
- En un mot, comment pourriez-vous qualifier votre expérience avec la main dominante ? avec la main non dominante ?

Les réponses sont notées sur un volipage divisé en deux colonnes : une pour la main dominante et l'autre pour la main non dominante. Par exemple :

- main dominante : confiance, facilité, confort, identité, souplesse, relaxation, automatisme, normalité, agilité, aisance, rapidité.
- main non dominante : inconfort, incompetence, perte de contrôle, surprise, frustration, défi, impuissance, drôlerie, bizarrerie, concentration, anormalité, lenteur.



INTÉGRATION

- Qu'est-ce qui se passe quand on sort de sa zone de confort, quand on est face à l'inconnu : Quelles émotions ressent-on ? À quoi pense-t-on ? Comment réagit-on ?

Le formateur prend quelques minutes pour introduire la notion de choc culturel. Il reprend ensuite avec les questions suivantes :

- Comment pourrait-on comparer cette expérience à un choc culturel ?
- Peut-on vivre un choc culturel dans sa propre communauté ?





APPLICATION

- Quels sont les comportements que l'on devrait adopter lorsqu'on est en situation de choc culturel ?
- Que pourrait-on faire pour s'appropriier les codes d'une culture qui nous est étrangère ?
- Quels sont les codes culturels propres au cirque qui sont susceptibles de causer une réaction de malaise chez les non-initiés ?
- Quels codes pourrait-on enseigner à des personnes en situation précaire, et partager avec elles, pour qu'elles puissent améliorer leur situation ?

INFORMATIONS PERTINENTES POUR LE FORMATEUR

L'instructeur ou l'intervenant qui travaille dans un autre pays ou au sein d'un groupe culturel différent du sien est susceptible de vivre un choc culturel. Le choc culturel est :

«[...] une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété, en un mot une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger ; ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé⁹.»

L'activité des signatures permet une analogie avec le choc culturel : La personne se trouve face à une tâche habituelle mais ressent la frustration de ne pas pouvoir la réaliser avec la confiance, la facilité, l'aisance et la rapidité dont elle se sait capable. En d'autres termes, elle se retrouve face à un contexte dans lequel elle ne peut plus tenir pour acquis ses repères habituels et ses compétences. La personne a donc besoin d'acquérir les codes d'accès qui lui permettront de s'ajuster au nouvel environnement.

Le phénomène du choc culturel s'applique à toute personne qui se retrouve dans un milieu qui lui est étranger, même au sein de son propre groupe culturel. Les personnes en situation précaire souvent n'ont pas accès aux codes qui leur permettraient de fonctionner plus aisément dans leur communauté. L'instructeur et l'intervenant sont à même de les aider à surmonter cet état en les guidant dans l'acquisition de codes qui auront du sens pour eux et qu'ils seront en mesure de réutiliser à l'extérieur des ateliers de cirque social.

NOTES

⁹ COHEN-ÉMÉRIQUE, «Éléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle», *Annales de Vaucluse*, n° 17, 1980, p. 128.



MODULE 14 | MESSAGES-CLÉS

Quelle que soit la culture, celle-ci a ses normes, ses codes, ses règles et ses valeurs.

Le cirque social se veut un espace propice à l'inclusion et à l'ouverture culturelle où les différences convergent vers un but commun.

Il est important que l'instructeur et l'intervenant reconnaissent leurs fondements culturels et leurs valeurs ainsi que ceux du milieu dans lequel il sera appelé à œuvrer.

L'ouverture à la différence et à la diversité inclut toutes les différences, qu'elles soient culturelles mais également physiques, intellectuelles, sociales, économiques, ethniques, de genre, d'orientation sexuelle ou autres.



En 2000, le *Cirque du Soleil*[™] a mis sur pied un programme de formation en cirque social destiné aux instructeurs de cirque et aux intervenants sociaux. Ces instructeurs et intervenants, qui travaillent avec des milliers de jeunes, utilisent les arts du cirque pour les aider à reprendre confiance en eux, à amorcer un changement de trajectoire et à se développer sur les plans personnel et social.

Depuis le début du programme, des centaines d'instructeurs et d'intervenants sociaux ont pu par ces formations se familiariser avec l'approche en cirque social. Devant cet intérêt croissant le *Cirque du Soleil* a voulu doter les formateurs, les intervenants et les instructeurs d'un matériel de formation adapté.

Ce guide fait partie d'une série d'outils pédagogiques visant à permettre aux nombreux organismes intéressés au cirque social de profiter de l'expertise développée par le *Cirque du Soleil* et ses partenaires depuis 1995.

Destiné aux formateurs, ce document est divisé en 14 modules traitant des contenus essentiels à la formation de base d'un instructeur ou d'un intervenant en cirque social. Chaque module présente les objectifs visés, des messages-clés et un témoignage de praticien. Il propose également des textes de référence pertinents et des exercices d'animation permettant aux participants des formations d'expérimenter la pédagogie du cirque social du *Cirque du Soleil*.

CIRQUE DU SOLEIL[™]



Produit au Canada/Produced in Canada © 2013 Cirque du Soleil
Tous droits réservés/All rights reserved

Cirque du Soleil et *Logo Soleil* sont des marques détenues
par Cirque du Soleil et employées sous licence.
Cirque du Soleil and *Sun Logo* are trademarks owned by Cirque du Soleil
and used under license.



ISBN 978-2-923847-10-8