



HAL
open science

Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?

Richard Etienne, Jean Vinet, Josiane Vitali

► **To cite this version:**

Richard Etienne, Jean Vinet, Josiane Vitali (Dir.). Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque?. 2014. hal-01714737

HAL Id: hal-01714737

<https://hal.science/hal-01714737>

Submitted on 21 Feb 2018

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

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

**QUELLE FORMATION
PROFESSIONNELLE SUPÉRIEURE POUR
LES ARTS DU CIRQUE ?**

Pratiques en Formation

*Collection dirigée par Daniel Bertaux, Véronique Bedin,
Catherine Delcroix et Michel Fournet*

La collection **Pratiques en Formation** regroupe des ouvrages qui traitent de l'évolution des différents types de pratiques sociales, des contextes dans lesquels elles s'inscrivent et de leurs méthodes d'observation. Les travaux retenus répondent à trois objectifs majeurs : construire des cadres de référence appropriés à l'analyse de pratiques contextualisées, étudier les interactions entre pratiques individuelles et organisationnelles dans des systèmes d'activités différenciés : formation, travail social, professionnalisation, développement local ; enfin, enrichir les savoirs et pratiques en formation tout au long de la vie selon une approche pluridisciplinaire.

Dernières parutions

Sous la direction d'Anne JORRO, *Évaluation et développement professionnel*, 2007.

Sous la direction de Bernard FRAYSSE, *Les sciences de l'éducation dans les champs de formation. Quelles mobilisations et légitimations*, 2011.

Sous la direction de Bernard CALMETTES, *Didactique des sciences et démarches d'investigation. Références, représentations, pratiques et formation*, 2012.

Sous la direction de Nadia PÉOC'H, *Les représentations sociales de la douleur chez les personnes soignées... Contribution à la modélisation de la pensée sociale*, 2012.

Sous la direction de Véronique BEDIN, *Conduite et accompagnement du changement. Contributions des sciences de l'éducation*, 2013.

Pratiques en Formation

Sous la direction de

Richard Étienne

Jean Vinet

Josiane Vitali

QUELLE FORMATION PROFESSIONNELLE SUPÉRIEURE POUR LES ARTS DU CIRQUE ?

Sommaire

Préface : Robert Abirached	11
Introduction : Richard Étienne – Formation, tradition et recherche dans les arts du cirque.....	17
Première partie : enjeux, institutions de la formation supérieure en France, en Europe, au Canada	
Chapitre 1 : Anne Gonon et Geneviève Meley-Othoniel - Les certifications dans les formations professionnelles artistiques en France : le cas du DNSP artiste de cirque.....	37
Chapitre 2 : Gwenola David - Le Cnac, de la discipline de cirque à l'indiscipline de l'art.....	49
Chapitre 3 : Marc Lalonde - L'Ecole nationale de cirque de Montréal : les défis de la trentaine.....	79
Chapitre 4 : Tim Roberts - Le réseau des écoles européennes.....	99

Chapitre 5 : Martine Leroy et Martin Gerbier -
L'importance des premières années, un accompagnement
entre formation et création.....105

Chapitre 6 : Donald B. Lehn - La formation préparatoire et
professionnelle, le seuil des cycles supérieurs.....111

Chapitre 7 : Tiago Porteiro - Vision - à deux vitesses - sur
la formation institutionnelle pour le cirque au Portugal. .123

**Deuxième partie : méthodes, outils et dispositifs de
formation présents ou à venir**

Chapitre 8 : Roser Segura et Dominique Toutlemonde -
Le Bac L, option cirque.....133

Chapitre 9 : Jean Vinet - Continuité et rupture dans la
transmission des savoirs : une approche savante des arts du
cirque.....143

Chapitre 10 : Josiane Vitali - Le Groupe d'Entraînement à
l'Analyse des Situations Educatives (GEASE), un outil des

sciences de l'éducation pour les formations aux arts du
cirque161

Chapitre 11 : Tim Roberts - La mise en place d'une
formation supérieure des arts du cirque, un moteur pour le
développement d'un secteur.....177

Conclusion : Philippe Goudard - Quelles perspectives et
limites pour une formation supérieure dans les arts du
cirque ?.....191

Bibliographie.....207

Table des sigles.....215

Index des tableaux et des figures.....218

Présentation des auteurs.....219

Préface

Robert Abirached

Pendant plusieurs siècles, on le sait, la voie royale pour la formation des artistes du spectacle, dans toutes les disciplines, a été le lieu même du jeu, comme si la transmission des savoirs et des techniques ne pouvait trouver sa meilleure efficacité que dans le compagnonnage, sous le regard d'un maître et d'un groupe, voire au sein d'une famille, en devenant partie prenante d'une histoire particulière et en ayant accès à un trésor jalousement gardé. À l'artiste ainsi formé incombait alors l'art de l'interprétation à partir d'un donné imposé, dans un espace défini par des règles strictes ; c'est dans l'exécution, qui mettait en lice son corps, son souffle, sa musculature, sa voix, qu'il pouvait se distinguer, marquer sa trace, s'inscrire à son tour, dans l'histoire de sa discipline. Moins le spectacle était tributaire d'un texte, par définition autonome et relié à l'univers mouvant et incontrôlable de la vie, mieux on pouvait faire triompher des variantes, des écarts, des improvisations devant un public familier de la règle du jeu et averti de ses potentialités.

Mais voici que, chemin faisant, d'âge en âge, le théâtre dramatique a visé (ou parfois redécouvert) des ambitions d'une autre nature, en s'assignant la tâche de produire du sens et de se tourner vers l'histoire et vers le monde, sans se priver forcément de la mémoire de l'art, si longuement thésaurisée : il s'agissait désormais d'inventer un autre

langage et d'autres dispositifs aptes à toucher le spectateur dans son intimité et à le désorienter, avant de faire appel à sa connivence. Il va de soi qu'un tel objet exclut de ligoter l'acteur (ou le danseur ou l'acrobate) dans des schémas préétablis et élargit son champ de travail. D'où la nécessité d'autres apprentissages et, pour tout dire, d'autres types de formation, au risque de favoriser un divorce entre un art tourné vers l'invention la plus libre et, dans une certaine mesure, délibérément élitaire, et l'exercice d'un jeu, corporel et vocal, faisant appel au plaisir immédiat des spectateurs et s'adressant, de génération en génération, à un public largement populaire.

C'est fort de cette analyse, parmi d'autres, que le ministère de la culture a décidé d'arrêter dans les années quatre-vingts les grandes lignes d'une politique générale pour les arts du cirque, largement méditée, à vrai dire, depuis plusieurs années au sein de commissions consultatives. Il s'agissait à la fois de sauver le cirque traditionnel, entré dans une longue crise et tiré vers une logique purement commerciale, et de donner sa chance à une révolution beaucoup plus profonde, dont les prémices étaient perceptibles, mais qu'il était hors de question de régir de façon étatique.

C'est une action *simultanée* qui fut donc entreprise, en instituant, d'une part, un cirque national convenablement doté et appelé à renouer avec l'excellence, pour contribuer à revivifier la tradition circassienne la plus haute, et en favorisant, d'autre part, l'émergence de filières nouvelles et de formes inédites, qu'il était d'autant plus loisible de voir advenir que le mouvement était né chez les artistes eux-mêmes. La première partie de ce programme, annoncée tant par Annie Fratellini et Pierre Etaix que par Silvia Monfort et Alexis Grüss, ambitionnait donc de servir de modèle aux

entreprises de cirque existantes, tant sur le plan de la gestion que de la qualité des spectacles. Mais, pour frayer l'autre voie, on pouvait s'autoriser des exemples du Puits aux images, des cirques Archaos, Plume, Aligre, et de quelques autres, que je cite sans ordre « protocolaire », pour fonder une institution nouvelle, le Centre national des Arts du cirque (CNAC), installé en 1985 à Châlons-en-Champagne, qui disposait de locaux immédiatement utilisables : on ne rechercherait pas simplement ici la reviviscence des codes traditionnels et des trésors familiaux, mais un travail sur d'autres manières d'aborder les formes et les outils répertoriés de longue date, en liaison avec les autres arts (théâtre, danse, musique, etc.), sans éluder la nécessité d'une pédagogie nouvelle, en mettant à distance ce qui pouvait être entaché de routine dans la bonne vieille tradition.

En d'autres mots, le cirque avait désormais sa propre école d'art, lieu de savoir, laboratoire de recherche, centre de documentation sur son histoire, ce qui soulignait l'importance cruciale donnée à la création, mise en première ligne, en étroite liaison avec la technique.

Mais, si le ministère était dans son rôle en se préoccupant des *conditions* d'un renouveau et en s'engageant à cet effet, financièrement et intellectuellement, le reste, qui était capital, relevait de toute évidence des professionnels et des artistes eux-mêmes : à eux de définir et de piloter le contenu et l'organisation d'un enseignement pour les temps modernes, en intégrant les acquis d'un savoir séculaire. Après deux ou trois années d'inévitables tâtonnements, le CNAC a atteint un bon rythme de croisière, en éprouvant inlassablement de nouveaux schémas pédagogiques qui empruntaient à la fois aux méthodes du sport, aux disciplines

traditionnelles du cirque et à une recherche artistique ouverte, au nom d'une exigence hautement affirmée.

Ces choix furent ratifiés avec éclat par la création en 1995 du *Cri du caméléon*, mis en scène par Josef Nadj, spectacle de fin d'études qui en disait plus long que de grands discours. Y apparaissaient en effet les grandes orientations du projet pédagogique mis en œuvre pour former des professionnels de haut niveau : il s'agissait de lier étroitement technique et art, vivacité des performances et architecture d'un spectacle, travail collectif et virtuosité individuelle. À la vérité, l'élan donné par le CNAC avait largement précédé son succès public, et un consensus s'était progressivement développé autour de sa thématique et de ses objectifs, en s'appuyant sur des expériences de jour en jour multipliées, y compris dans le monde des amateurs.

En 1998, fut créée, à partir d'un noyau de trois écoles (Châlons, Londres et Bruxelles) la Fédération européenne des écoles de cirque (FEDEC) qui réunit aujourd'hui 55 établissements dans 27 pays (dont 7 de niveau supérieur). Comme on s'en apercevra d'emblée en lisant le présent ouvrage, le travail se fait partout selon des orientations communes et avec le renfort d'échanges à peu près constants, en obéissant à un mot d'ordre clairement formulé : il s'agit de former des professionnels aussi affûtés techniquement qu'ambitieux artistiquement, capables de construire et de gérer des projets et d'être présents sur un marché du travail en cours de structuration.

Ajoutons qu'autour de ce réseau ont été fondés, à travers la France et l'Europe, de nombreux lieux de formation aux métiers du cirque qui mettent en jeu des compétences et des stratégies diverses, avec, chez tous, un souci proclamé

d'invention pédagogique. Comme en témoigne le présent recueil, ses divers auteurs, presque tous responsables dans des structures qui ont pignon sur rue, continuent à s'interroger avec une lucidité remarquable sur les enjeux de leur travail et sur les délicates balances qu'il leur faut inventer entre tradition et recherche.

Personne n'estime la tâche achevée ni ne néglige les apports d'une collaboration internationale, où surgissent jour après jour des interrogations communes, et, en particulier, celle-ci, du fait de l'interférence des autorités académiques et de ministères aux méthodes diverses : faut-il multiplier les diplômes de divers niveaux, pour doter d'une estampille officielle ce qui constituerait les divers échelons d'une formation reconnue, en se ralliant aux dispositifs (pour ce qui regarde la France) de l'Éducation nationale et de la Culture ? Et encore : comment préserver la liberté des pédagogues quand il s'agit de « labelliser » l'art dans le cadre des enseignements institutionnels ? Quels avantages et quels inconvénients attendre du développement, parfois anarchique, des lieux d'enseignement, et comment gérer une régulation tout en préservant l'indépendance intellectuelle et artistique des transmetteurs des divers savoirs en cause ici ?

Ces questions et bien d'autres qui leur sont liées sont agitées dans ce livre, au titre délibérément modeste : il n'en reste pas moins qu'il est à la fois un compte-rendu du travail accompli, un instrument d'information et d'échange pour aujourd'hui et pour demain, et une interrogation à plusieurs voix sur « les perspectives et les limites d'une formation supérieure dans les arts du cirque », comme le dit très bien Philippe Goudard dans sa conclusion.

Introduction

Formation, tradition et recherche dans les arts du cirque Des arts du cirque aux sciences de la formation, et réciproquement !

Richard Étienne

Imaginer une liaison entre deux mondes aussi différents dans nos représentations que le cirque et l'université force l'admiration pour l'esprit d'à propos et l'inventivité de celles et ceux qui ont fait cette transgression. Et l'on doit féliciter plus encore celles et ceux qui ont eu l'audace de les réunir pour une semaine sur les arts du cirque à Montpellier en novembre 2011. L'université Paul-Valéry-Montpellier 3 s'honore de compter dans ses rangs un professeur aussi exceptionnel que Philippe Goudard, l'homme aux trois vies, le médecin, le trapéziste et l'enseignant-chercheur. Pourtant nul clivage en lui : il poursuit le seul but de faire entrer de plain-pied le cirque, et tout ce qu'il induit comme appartenance systémique, dans le 21^{ème} siècle. Mais, déjà, je sens que ce panégyrique l'irrite : c'est un homme qui va de l'avant mais qui a horreur de se mettre en avant.

Je ne parlerai donc ici que de ce livre et de son imbrication dans ce qu'il a voulu dès le début de nos rencontres provoquées par une autre passionnée aux parcours multiples,

Josiane Vitali : l'insertion de la formation aux arts du cirque dans l'enseignement supérieur. D'où leur insistance à monter un symposium dont le sujet serait celui de la formation professionnelle post-secondaire aux arts du cirque dans le cadre de cette semaine. Leur réseautage a fait le reste : ils connaissent le monde du cirque et, dans ce monde, le groupe très actif qui articule son développement sur une exigence toujours plus forte qui relie l'inventivité, la créativité à la performance physique et esthétique. C'est là que l'université, ou plutôt ses deux domaines de prédilection que sont la recherche et la formation supérieure, présente tout son intérêt.

Mais qu'est-ce que les sciences de l'éducation ont à gagner dans cette galère ? En premier lieu, elles peuvent faire comprendre que leur appellation française, quasi cinquantenaire, repose sur une ambiguïté dont n'ont pas toujours conscience leurs plus chaleureux partisans : l'éducation concerne tout le monde alors que l'école s'est imposée pour les seuls enfants. Pour surmonter cet obstacle de ce que recouvre l'éducation, nous doublonnons parfois en dénommant la discipline sciences de l'éducation et de la formation. C'est bien de formation qu'il sera question dans ce livre et de formation des adultes, même si beaucoup d'entre eux sont de jeunes adultes. Bien des auteurs le soulignent, à l'instar de Tim Roberts, la formation aux arts du cirque pourrait bien n'avoir en ce moment que ses premier et dernier maillons. Le premier, c'est la formation de loisir, celle que les grandes familles du cirque ont mise en place dans les années 1970. Mais, à l'exception d'un ou deux pays (dont la France), ce que découvrent les jeunes enfants ne s'inscrit pas dans une filière qui les mènerait progressivement d'une initiation à une professionnalisation en passant par toutes les étapes que parcourt celle ou celui

qui développe ses compétences langagières à l'école maternelle jusqu'au professorat de lettres sans ressentir la moindre fracture dans sa progression. Les activités qui lui sont proposées l'entraînent peu à peu vers la prise de conscience de son intérêt pour l'écriture, pour l'oral, pour la langue, puis lui font comprendre que c'est son projet que d'enseigner à lire et à écrire.

Nous avons suffisamment travaillé ce sujet (Étienne, Baldy & Benedetto, 1992) pour comprendre à quelles difficultés se heurtent les enfants dont le contexte familial et le milieu social ne correspondent pas à ce qu'on appelait vocation et qu'on dénomme aujourd'hui plus précisément projet. Le dernier maillon, c'est le dur désir d'une profession reposant sur l'auto sélection. Le dernier maillon dans les arts du cirque, c'est ce système de double contrainte entre le conceptuel de l'artistique et le défi des limites du corps et des corps et entre des compétences transversales comme la danse ou le mime et le travail spécialisé du jongleur. Tout cela fait que les sciences de l'éducation ont beaucoup à gagner à se confronter aux interrogations, aux intuitions mais aussi aux apories que rencontrent les artistes, les créateurs, non seulement dans leur exercice professionnel mais dans le temps de leur formation, formation entendue comme se former et former les autres.

De ce double intérêt des gens du cirque pour la formation et des sciences de l'éducation pour la formation aux arts du cirque est né ce chapitre qui entend relier et relire un ouvrage qui a pour objectif de dépasser le travail du symposium pour l'inscrire dans la rencontre de nos deux disciplines qui sont multidisciplinaires et aspirent à l'inter ou à la transdisciplinarité. Je suivrai une démarche finalement assez simple : d'abord définir cet objet cité à plusieurs reprises, les

arts du cirque, ensuite traiter de la fin d'un monde et du début d'un autre, ce qu'on appelle crise, sans connaître l'ambivalence du terme. Puis, comme c'est le but de ce premier livre sur la formation, il faudra bien stipuler ses enjeux sans la réduire à une préparation spécialisée en vue d'une action bien déterminée. Enfin, nous aborderons quelques éléments qui nous font penser que, dans ce domaine comme bien d'autres, « la formation devient le moteur du développement » (Roberts dans cet ouvrage). En effet, ce qu'ont compris les adhérents de la Fédération Européenne des Écoles de Cirque (FEDEC), c'est qu'il est plus intéressant de faire de la formation supérieure l'élément clé du développement que de la penser comme une annexe qui fournit des travailleurs prêts à l'emploi ou qui régule un marché du travail qui n'est pas si négligeable que ça mais qui reste une niche au niveau des nations européennes.

Nous l'avons souvent répété au cours des ces journées, et la trace en apparaît plus nettement encore dans ce livre, la lucidité ne suffit pas, encore faut-il que les femmes et les hommes se retroussent les manches, que les institutions relèvent le défi d'une économie de l'art et que l'enseignement, qui se prétend supérieur, le prouve en se servant de la recherche dans un domaine où les découvertes ont bien moins d'importance que les créations. Car ce sont bien elles, les créations, qui sont à investiguer, ce qui nous change d'un univers dans lequel l'économie prétendait tout régler (voir le fordisme et non pas ce qu'ont accumulé comme œuvres d'art les différents Henry Ford) avant que la finance ne prenne le relais (avec le souci de dividendes toujours plus élevés dont une partie des valeurs refuges se situe, là encore, paradoxalement, dans la collection d'œuvres d'art).

1. Le cirque, une métamorphose pleine de sens

Qu'est-ce que le cirque ? Voilà une question à laquelle je répondrais bien volontiers pour l'antiquité mais que j'évitais de traiter dans la période contemporaine sauf à y faire preuve du plus grand laxisme dans la définition. C'est sans doute un lieu puisque nous consacrons cet ouvrage à la formation supérieure aux arts du cirque. Mais ce lieu n'offre aucune stabilité quant à ses références : d'hippodrome chez les Romains, il s'est substitué à l'amphithéâtre dans lequel se situaient bien les « jeux du cirque ». Encore faut-il remarquer que cette errance métaphorique prend tout son sens quand on l'applique à notre objet dont le nomadisme est sans doute la marque distinctive. Mais, cette marque elle-même perd de son sens quand on la confronte à la réalité du cirque d'hiver ou des écoles de cirque dont le projet même impose une permanence dans un même lieu au point que la formation au Centre National des Arts du Cirque (CNAC) prévoit de parachever deux ans en sédentarité par une période d'insertion professionnelle sous la forme d'une tournée (Vitali, 2006).

Une autre façon de dire les mêmes choses se retrouve dans le premier chapitre où « les grandes problématiques caractéristiques du monde du cirque aujourd'hui, comme le rapport à la virtuosité, la distinction entre cirque traditionnel et cirque contemporain, la projection de ce qu'est ou doit être un artiste de cirque aujourd'hui » (Anne Gonon et Geneviève Meley-Othoniel) dessinent un nouvel horizon dans lequel va s'inscrire le livre. S'il s'agit bien de comprendre l'histoire, il n'est pas question pour autant de discerner ce qui serait le bon grain de l'ivraie. Dans ce livre, le cirque est un monde et sa diversité a quelque chose à voir avec son histoire mais aussi avec les évolutions de la société

contemporaine. Il existe aujourd'hui un accès de plus en plus aisé à l'image de l'excellence, avec toutes sortes d'écrans, alors que le spectacle vivant vit, lui, des crises qui ne lui permettent plus de se conformer à d'anciens modèles économiques où les strates de spectacles et de spectateurs offraient à tout un chacun la possibilité de vivre (plus ou moins bien) de son art.

L'essentiel est peut-être que l'on est passé du divertissement offert à la population par des troupes familiales ambulantes à des formes artistiques réglées (ou dérégées ?) par une virtuosité évoquée ci-dessus dans laquelle l'émotion joue un rôle éminent. On est bien loin du cirque comme lieu d'affrontements hippiques et l'on se rapproche du théâtre tout en prenant le contre-pied du tragique qui est l'écrasement de l'être humain par son destin, par les dieux. Les arts du cirque sont bien ceux où la femme et l'homme s'élèvent au-dessus de leur condition humaine pour faire ce que l'on ne pensait pas accessible aux descendants d'Adam et Ève. Ainsi, les arts du cirque ne méritent pas ce nom parce qu'ils sont fondés sur la virtuosité mais parce qu'ils déjouent le pronostic pessimiste de celles et ceux qui ont renoncé à la créativité comme facteur d'épanouissement de l'humanité. Étrange métamorphose donc que ce passage d'un art du spectacle (ce que l'on regarde) à un art tout simplement (qui suppose une création faisant croître notre humanité). Ce n'est pas pour rien que les enfants sont les premiers et les meilleurs promoteurs d'un cirque qui les fait et qui nous fait bouger.

2. La crise et le renouveau du cirque

Mais il faut reconnaître que le cirque a failli mourir dans les années 1950 et 1960. Comment s'entasser sur quelques

gradins montés à la hâte pour vibrer au spectacle de rares et pauvres numéros quand une somme identique vous permettait de suivre les péripéties de Cornel Wilde *Sous le plus grand chapiteau du monde* (Cecil B. DeMille en 1952) ? Le cirque à l'américaine, avec son train spécial, ses trois pistes et ses numéros de niveau mondial, est placé, par une étrange prémonition dans une situation de crise dont le propriétaire essaie de sortir par le toujours plus de virtuosité et d'émotion.

L'origine et le sens de la crise sont à chercher ailleurs. Le toujours plus voulu par le spectateur et fourni par l'entrepreneur de spectacle n'est qu'un faux-semblant, une fuite en avant tant du point de vue du diagnostic que du pronostic. C'est ce que suggère Gwénola David dans son chapitre en établissant que « quelques rénovateurs pressentent que la survie du genre passe par une mutation esthétique et par de nouvelles générations d'artistes ». De fait, il ne s'agissait pas de poursuivre dans la même voie mais de créer un choc salutaire en interrogeant les fondamentaux du cirque, fondamentaux qui échappaient à des générations qui s'enfermaient dans la répétition du passé. Le respect de la tradition impose de la bousculer, on le sait aujourd'hui. À vouloir enfermer le cirque dans une tradition, on a failli étouffer un des plus beaux espaces de liberté hérité de l'histoire.

Mais comment ces rénovateurs ont-ils renouvelé les arts du cirque ? Deux lignes de rupture caractérisent leur œuvre : la première, c'est le choix d'un rapprochement avec l'art au sens premier du terme, c'est-à-dire le monde de la création, de la rupture avec des conventions, le contraire d'un enfermement régressif dans ce que l'on sait faire et que l'on s'est transmis de génération en génération. Se vivre

individuellement et collectivement comme un/des artistes de cirque veut dire qu'il y a affiliation à une profession et renoncement, deuil, de toute rente de situation liée à une ascendance familiale. Cette question ne sera pas développée ici mais il n'est pas dans mon intention de mettre en accusation les grandes familles du cirque (puisque'il est prouvé qu'elles ont participé tout autant que d'autres au renouveau). Ce sont plutôt celles et ceux dont l'histoire n'a pas retenu les noms, qui ont laissé des animaux en déshérence sur le chemin, qui ont vendu ou abandonné leurs derniers biens qui n'ont pas compris qu'ils écrivaient la dernière page d'une histoire qui sont visés par mes propos. Encore faut-il les interpréter comme une manifestation de sympathie : la disparition de ces derniers petits cirques familiaux est aussi triste que celles des dernières épiceries à la fin du deuxième tiers du 20^{ème} siècle.

La deuxième ligne de rupture est aussi simple à énoncer et Tim Roberts en fait la démonstration éblouissante dans le dernier chapitre : sans formation, la création est condamnée à l'intermittence. Pour développer et expliquer cette formule elliptique, je signalerai les difficultés extrêmes auxquelles ont dû faire face tous ces pionniers. La première, et sans doute pas la moindre, est la formation d'un public dont l'attente ne le portait pas nécessairement vers un renouvellement aussi radical du cirque que celui qui lui était offert. D'où, sans doute, une deuxième difficulté qui a été de passer d'une forme radicalement nouvelle, pensée pour elle-même, à une forme davantage imaginée pour les amateurs de cirque. C'est sans doute le virage réaliste pris dans les dernières années du 20^{ème} siècle qui a conduit les uns et les autres vers l'idée d'un rééquilibrage de la donne par la professionnalisation. Deux phénomènes sont typiques de cette remise en cause d'une révolution qui tirait trop dans le

sens d'un art conceptuel alors que le cirque (je m'avance en l'écrivant) est et restera un art du visuel. C'est d'abord le choix de la formation qui relève d'une analyse fine et lucide des pionniers du renouveau ; ou, plutôt, de certains d'entre eux, fondateurs d'écoles et de réseaux d'écoles dont les signatures se suivent dans cet ouvrage.

Mais qui dit choix de la formation dit aussi, à un moment donné, choix de la certification, de la diplomation. Ce choix s'impose surtout quand on arrive à un niveau préprofessionnel car un mouvement général entraîne chaque profession vers une protection et une reconnaissance que seul le diplôme peut assurer pour un corps social, même si ce n'est pas le cas pour une personne isolée. Les choses se sont accélérées au début du 21^{ème} siècle dans cette lame de fond de la professionnalisation (Wittorski, 2007) qui fait qu'un corps de métier se professionnalise et que, pour atteindre cet état, il développe une formation professionnelle, dont les diplômes ne sont qu'une des facettes dont l'importance n'est outrancière qu'en raison de l'accès qu'ils autorisent à l'exercice du métier.

Bien sûr, si elle est compréhensible, cette énergie consacrée à la reconnaissance ne peut pas, à certains moments, se passer de certaines références (ou révérences ?) à des aspects discutables et discutés de la forme contemporaine de la professionnalisation qui repose, de manière excessive, selon moi, sur des référentiels qui constituent le nouveau *credo* de la formation professionnelle. C'est dans le chapitre d'Anne Gonon et Geneviève Meley-Othoniel que le terme est le plus employé avec cette inflation que j'ai mise en cause récemment (Étienne, 2011). De référentiels d'activités en référentiel de certification en passant par des référentiels de formation, on court le risque de tout enfermer dans des

formes pré ou post-conçues qui ne correspondent pas vraiment à l'effort qui a été consenti pour renouveler les arts du cirque. Mais, finalement, l'errance ne fait-elle pas le charme du chemin ?

3. Les enjeux d'une formation sans déformation

C'est donc à une réflexion sur la formation que ce livre incite. Je répète qu'il s'agit d'un double mouvement qui s'alimente aux deux sources : les sciences de la formation se doivent d'interpeller les formations supérieures aux arts du cirque, comme je viens de le faire, mais aussi les savoirs nouveaux qui émergent de ces formations ne peuvent pas ne pas remettre en cause une partie des fondements de ces sciences.

Mais le mot *formation* est par nature équivoque puisqu'il provient de la *fourme*, ce moule dans lequel on coule la pâte à fromage chaude afin de lui donner sa forme, ronde le plus souvent. Aujourd'hui, rares sont les tenants d'un modèle aussi transmissif. Le deuxième sens, qui va à l'encontre de l'étymologie, est bien celui d'une remise en cause constructiviste : on ne forme pas un travailleur, on l'accompagne dans son développement professionnel. *A fortiori*, quand il s'agit d'artiste, la tâche est l'objet d'une rupture épistémologique, ce qui est mis en évidence par Marc Lalonde dans son chapitre : « La création est au cœur de la formation professionnelle, dans notre École comme dans maintes autres écoles de cirque préparatoires ou supérieures, même si cela ne va pas de soi dans toutes les écoles d'art ». Cette pétition de principe n'est sans doute pas des plus faciles à tenir. En effet, comment « former » à la créativité, si ce n'est en prenant en compte cette nouvelle réalité qu'est l'adossement à la recherche ?

Comment la recherche permet-elle d'échapper aux stéréotypes et aux routines qui ont failli entraîner la mort du cirque en même temps qu'on a assisté à la fin d'une certaine forme de cirque ? C'est par sa revue des questions initiale que la recherche apporte une contribution majeure à la création. Nul ne peut tout savoir mais un centre d'information dédié à la recherche se doit de posséder toute la documentation utile dans le domaine concerné, ce qui est bien près d'être le cas à l'École Nationale du Cirque de Montréal avec ses 12000 documents accessibles aux chercheurs. Le deuxième point n'est pas moins délicat dans la mesure où il s'agit de faire réellement du neuf dans un univers que l'on a parcouru et étudié dans ses mouvements vers un renouvellement sans cesse recherché.

Mais, là encore, la présence de formateurs qui seront plutôt des chercheurs que des personnes fières de leurs routines entraîne la réussite d'un projet tourné vers la conduite de projets. C'est sur le troisième point que cette formation-recherche risque de buter et il est identifié par Marc Lalonde comme le fait que des metteurs en piste ayant parcouru les deux premières étapes seront assez dépourvus quand viendra la troisième, celle de la mise en œuvre. Elle se fera nécessairement d'abord au sein d'une structure expérimentale avant que d'être présentée au public qui, pour toutes sortes de produits, se voit épargner les phases expérimentales et ne bénéficie que d'objets et de procédures dont la mise au point assure la qualité. Or, l'économie des arts du cirque rend difficile, voire improbable, cette rencontre entre des artistes confirmés qui seraient désireux de se renouveler et de jeunes professionnels en recherche d'opportunités de mise en œuvre de leur problématique de renouvellement d'un art du cirque.

Dans la mesure où elle trace une voie susceptible d'être explorée, cette perspective de corrélation entre la recherche et la création est essentielle pour mon propos car elle signifie que toutes ces équipes (entendre celles qui sont regroupées au sein de la FEDEC, ou qui devraient en faire partie) sont engagées dans la voie d'un renouvellement fondé sur les processus de recherche. Les obstacles rencontrés seront bien une source de développement. Loin d'être une voie de conformation (à comprendre comme une marche vers la conformité à un modèle), ce type de formation va bien dans le sens d'une ouverture à la recherche, ouverture qui permet d'échapper à une vision étroite selon laquelle la formation serait uniquement de la préparation à l'exercice d'un métier. Tout cela finirait par aboutir à de la déformation et produirait des professionnels incapables de se renouveler et de renouveler leur art.

4. La formation supérieure moteur du développement des arts du cirque ?

Si la formation envisage de ne pas dériver vers de la déformation, peut-elle pour autant viser la transformation ? Effectivement, nous l'avons vu, les arts du cirque ont pu sauver le cirque en le renouvelant, en sortant des sentiers battus, quitte à parfois s'engager dans des impasses par perte de lien avec les fondamentaux ou encore par désertion durable d'un public qui ne valide pas ces nouvelles formes. Le lien très fort évoqué ci-dessus entre la création, la recherche et la formation ne veut surtout pas dire qu'il y ait confusion. Les nouvelles formes de division du travail, plutôt regroupées autour du travail en équipes et de projets, incitent à construire des instances durables ou éphémères, des lieux de rencontre. Les centres de formation ont cette vocation s'ils ne s'enferment pas dans la course aux diplômes. La

perméabilité nouvelle des frontières entre formation et exercice professionnel qui sont vécues comme lieu de rencontre de différentes compétences débouche sur « la conscience des autres (du monde) point de départ de l'aventure artistique, c'est-à-dire la recherche de sens qui dépasse la forme représentée pour établir une relation avec le public qui transcende les codes et les genres » selon Jean Vinet.

Cette forme d'utilisation d'une dialectique improbable entre le réglé (les codes et les genres) et l'improvisé, l'impensé, donne à voir une perspective intéressante au moment où l'exigence de retour immédiat et financier menace l'ensemble de la société. Remettre les normes à leur place d'incitation à la rigueur et de repères pour aller plus loin pose en effet avec une grande acuité la question du développement ou, si l'on préfère ce terme, du changement (Étienne, 2010). On sait en effet que la grande question à laquelle nous sommes affrontés est celle de l'innovation dans un univers marqué par ses deux premières phases de développement, celle du compagnonnage placée sous le sceau de la recherche de perfection insouciant de la production en masse, et donc du coût, et celle de l'industrialisation qui repose justement sur des standards, des normes et des études de coûts. Le renouveau du cirque montre la voie vers une nouvelle forme de développement dans laquelle la créativité est doublement sollicitée, d'abord pour continuer à observer les règles implacables d'une société économiquement régulée mais ensuite pour y introduire de la variété et de la personnalisation qui prennent en compte les goûts de nos contemporains.

Comment utiliser la formation pour promouvoir ces nouvelles formes de développement ? En suivant Jean Vinet

encore, la piste est tracée : il est très profitable de partir d'une « réflexion sur les contenus à partir d'analyses réalisées en commun ». Nous avons vu l'importance de la recherche qui, seule, permet par sa rigueur d'échapper à la prise de risques physiques et psychiques que l'on peut faire encourir aux jeunes futurs professionnels. Mais le « virage réflexif » (Tardif, Borges & Malo, 2012) a marqué ces trente dernières années et sa remise en question permet de souligner que ses échecs relatifs sont imputables à un certain conformisme réducteur qui fait de la réflexion pour la réflexion l'alpha et l'oméga de la démarche. Françoise Clerc a mis en évidence « l'émergence d'un nouveau paradigme liant action, production de savoirs et construction de sujets humains » (2009, p. 6). Les chapitres de Jean Vinet et Josiane Vitali montrent précisément cette articulation entre ces trois points puisque les arts du cirque sont avant tout des instances totalement tournées vers l'action humaine dans ce qu'elle peut avoir à la fois d'unique et de reproductible. Le succès et le développement du Cirque du Soleil (mais faut-il en parler au singulier ?) en sont une illustration qui mériterait d'être étudiée par des chercheurs. Mais il y a aussi ces nouveaux savoirs dont la production toujours plus exigeante est la marque de notre modernité, de notre hyper ou post-modernité selon l'école dans laquelle on se situe. Les arts en général et ceux du cirque en particulier jouent un rôle éminent dans ce domaine tant sont nombreuses de nouvelles inventions qui finissent par se transformer en savoirs professionnels ou en savoirs savants.

Ce livre fait une place toute particulière à la construction de sujets humains dans la mesure où le niveau d'exigences qu'atteint la performance artistique ne laisse plus la place à ce que j'appellerai une médiocrité de qualité. C'est sur elle que reposaient les représentations de ces myriades de cirques

familiaux qui sillonnaient les pays et vivaient de ce qu'ils offraient comme performances en tous genres n'étant pas à la portée de leurs spectateurs. L'impact du cinéma, de la télévision et, maintenant, de tous les écrans interconnectés, a déplacé le curseur vers ce terme ambigu d'excellence et une formation supérieure ne peut pas ne pas se préoccuper du devenir de celles et ceux qui l'ont suivie, aussi bien de ceux qui vont devenir des professionnels du circuit que de ceux qui vont prendre une autre orientation.

Josiane Vitali montre que les groupes d'analyse de pratiques contribuent à cette construction du sujet humain, quelle que soit sa place dans le système, animateur ou animatrice, formatrice ou formateur ou encore élève au sens le plus noble. La formation ne peut plus faire l'économie de la complexité du rapport des personnes et des groupes à leur pratique de loisir, d'étude ou professionnelle. En même temps que s'inventent de nouvelles pratiques artistiques, se développe la compréhension d'un engagement total de la personne, engagement rarement travaillé en formation tant il semble évident de laisser à l'artiste, au formateur ou à l'animateur le soin de le gérer. « Or, nous démontre Josiane Vitali, l'artiste de cirque n'est pas seulement un corps qui exécute des prouesses. Il est confronté à des domaines variés tels que le rapport au public, aux institutions culturelles, aux autres membres de la troupe. Il vit des rythmes difficiles et s'expose au risque de blessures et de courtes carrières ».

La part de l'émotion, qui est essentielle dans le spectacle, ne peut pas être abandonnée à l'aléatoire de l'examen individuel dans les coulisses. Il y a aussi le point de l'intégration dans un groupe, dans une troupe, suis-je tenté d'écrire, qui est devenu beaucoup moins aisé qu'à l'époque du cirque familial ou des grands cirques avec des artistes

emblématiques engagés pour leur notoriété et leur excellence. Les analyses de situation ont révélé cette nouvelle problématique d'une tension entre la promotion de soi et la vie dans un groupe à l'époque de l'individualisme triomphant (Singly, 2005).

De plus, avec ses premier et dernier maillons (la pratique débutante et la formation supérieure sans échelon intermédiaire) dans la plupart des pays qui organisent une formation, il est évident qu'il y a là aussi quelques transformations à réaliser, quelques inventions à mettre en place pour accompagner pendant leur parcours les jeunes filles et les jeunes garçons qui s'essaient aux arts du cirque (Étienne & Fumat, 2014), que ce soit dans une pratique d'amateurs ou que ce soit dans une voie de professionnalisation à l'issue incertaine ou à l'exercice pouvant être brutalement interrompu.

Ces quelques lignes d'introduction se veulent une invitation à parcourir un ouvrage qui tire son originalité d'un grand nombre de liens dynamiques, comme j'ai essayé de le montrer. Ce sont d'abord des Actes issus d'un symposium de deux jours consacré à la formation supérieure aux arts du cirque qui s'est déroulé dans le cadre d'une semaine du cirque à l'université. Mais, les éditeurs savent depuis longtemps, les Actes ne prennent de sens que pour ceux qui ont vécu l'aventure et ne dépassent que rarement le stade de carnet de route ou de journal de bord. Nous avons été plus ambitieux et nous nous sommes donné le projet d'écrire le premier livre sur ce sujet en prenant le temps de réunir une équipe éditoriale, de faire rédiger des chapitres pensés en vue de la lecture par des personnes qui n'ont pas assisté à nos travaux en même temps que nous déchiffrions

l'enregistrement intégral des communications et des débats. Je ne saurai jamais assez remercier Jo Vitali pour ce travail minutieux. Puis ce furent de nombreux allers et retours avec la volonté de polir l'œuvre au point d'en dissimuler l'origine orale.

Une deuxième dynamique s'est engagée au niveau international même si, s'agissant d'un premier *opus*, il est évident qu'il lui manque beaucoup de contributions, à commencer par celles des anciens *pays de l'est*, par l'Asie et l'Amérique du sud. La clôture du livre par le chapitre de Tim Roberts est une invitation à se fédérer autour d'un projet éducatif de grande ampleur qui prenne en considération la nouvelle vie des arts du cirque et les perspectives de formation axées sur la créativité et la recherche, sans négliger le fait que Jean Vinet a su montrer combien la mise en ordre des éléments plus anciens (autour des maîtrises corporelles et artistiques) s'imposait dans ce cadre repensé.

Enfin, notre fierté sera d'avoir pu réaliser en équipe ce premier ouvrage sur la formation et notre ambition d'inciter d'autres équipes à nous rejoindre dans le double cadre des arts du spectacle mais aussi des sciences de l'éducation... et de la formation !

Références bibliographiques :

Clerc, F. (2009). Éditorial. Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, n° 59.
Étienne, R., Baldy, A., Baldy, R. & Benedetto, P. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette. 5^{ème} édition en 2000.

- Étienne, R. (2010). *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés de la transformation des systèmes éducatifs*. Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes.
- Étienne, R. (2011). Jamais un référentiel n'abolira la compétence. *Les Cahiers d'Éducation & Devenir* - Numéro 10 - Mars 2011, p. 96-100.
- Étienne, R., Fumat, Y. (2014). *Analyser les situations éducatives pour se former et agir*. Bruxelles : de Boeck.
- Tardif, M., Borges, C., Malo, A. (2012, dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.
- Singly, F. de (2005). *L'individualisme est un humanisme*. La Tour d'Aigues : éditions de l'Aube.
- Vitali, J. (2006). *Du nomadisme des artistes de cirque : une formation à la croisée des chemins*. Mémoire de Master Professionnel Conseil et Formation en Education. Montpellier : Université Paul-Valéry-Montpellier 3.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Première partie

**Enjeux, institutions de la formation supérieure en
France, en Europe, au Canada**

Chapitre 1

Les certifications dans les formations professionnelles artistiques en France : le cas du Diplôme National Supérieur Professionnel artiste de cirque

Anne Gonon et Geneviève Meley-Othoniel

Un contexte de mutations du paysage de l'enseignement supérieur en France et en Europe

Depuis le début des années 2000, le ministère de la culture et de la communication, en collaboration étroite avec le ministère chargé de l'enseignement supérieur, a travaillé activement à l'implication de l'enseignement supérieur dans la dynamique lancée par les accords de Bologne et aux évolutions du paysage de l'enseignement supérieur en général. En 2005, les diplômés des écoles nationales supérieures d'architecture ont accédé aux trois grades universitaires. Ont suivi les diplômés des écoles du patrimoine et ceux, en musique, des deux conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse de Paris et de Lyon qui se sont vus conférer, en 2010, le grade de master. Les écoles nationales et territoriales d'art ont quant à elles été habilitées à délivrer un diplôme conférant le grade de master à compter de juin 2012.

Le 6 octobre 2011, une réunion a rassemblé les écoles constituant l'enseignement supérieur du ministère de la

Culture, en l'occurrence 115 établissements – écoles supérieures d'architecture, d'art plastique, de musique, de théâtre, de danse, de cirque, du patrimoine, du cinéma, de l'audiovisuel. Frédéric Mitterrand, alors ministre de la Culture et de la Communication, a annoncé à cette occasion une augmentation des moyens accordés, illustrant la volonté du ministère de « renforcer leur inscription dans le schéma européen Licence-Master-Doctorat et leur positionnement dans le domaine de la recherche » et de « développer leur attractivité internationale »¹.

L'évolution de l'enseignement supérieur du ministère de la Culture s'inscrit dans le cadre des mutations du paysage de l'enseignement supérieur en France. Ce paysage est fortement marqué par la constitution d'un espace européen et un accroissement de la concurrence internationale qui, pour partie, lui est lié. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche a donc entamé une réforme en profondeur du système français afin qu'il soit en mesure de relever les défis qui se présentent à lui. Parmi les orientations privilégiées figurent un nécessaire rapprochement entre les universités et les grandes écoles, le développement de la recherche dans une dynamique pluridisciplinaire et de complémentarité entre établissements et le regroupement visant à un meilleur rayonnement. Pour répondre à ces objectifs, l'enseignement supérieur s'est doté en 2006 de Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) qui permettent « d'organiser institutionnellement ces collaborations de manière souple, et les investissements d'avenir, un fort levier financier au service du

¹ Discours de Frédéric Mitterrand, ministre de la Culture et de la Communication, prononcé à l'occasion de la réunion des directeurs des écoles d'enseignement supérieur du ministère de la Culture à Paris le 6 octobre 2011.

développement de la recherche et du rayonnement international de l'enseignement supérieur français »². La constitution des PRES est favorable aux établissements d'enseignement supérieur du ministère de la Culture dans la mesure où elle accorde une reconnaissance des différences quant à la nature des entités que ces pôles rassemblent et quant à leur statut dès lors qu'ils répondent à l'exigence de l'autonomie juridique et pédagogique.

Lors d'une conférence commune le 18 octobre 2011, Frédéric Mitterrand et Laurent Wauquiez, anciens ministres chargés de la culture et de l'enseignement supérieur et de la recherche, ont souligné la nécessité d'approfondir les collaborations entre l'université et les écoles supérieures du ministère de la Culture en rappelant plusieurs directions : « identifier et valoriser les apports des partenariats existants », « encourager les écoles supérieures à entrer dans les PRES », « accompagner les écoles supérieures dans la construction de l'offre de recherche, en s'attachant prioritairement à conforter, en partenariat avec les universités, l'adossement de l'enseignement à la recherche, qui sera au cœur des prochaines évaluations de l'AERES », « améliorer la reconnaissance de l'offre de formation au niveau Licence du secteur des arts plastiques » et « s'attacher à ce que l'ensemble des écoles supérieures Cultures puissent s'appuyer sur le processus d'évaluation de l'AERES »³.

Ces annonces soulignent la poursuite de l'intégration de l'enseignement supérieur du ministère de la Culture au paysage du LMD. En effet, les principes régissant

² *Ibidem*.

³ Communiqué de presse « Frédéric Mitterrand et Laurent Wauquiez favorisent l'approfondissement des collaborations entre l'enseignement supérieur et le secteur de la culture », Paris, le 18 octobre 2011

l'enseignement supérieur général sont progressivement adoptés dans les établissements dépendant du ministère de la Culture : délivrance des diplômes par des établissements habilités, semestrialisation et délivrance des crédits, transformation des établissements qui étaient en régie municipale ou en association en établissements publics de coopération culturelle (EPCC), évaluation par l'AERES puisque ces écoles ont « vocation à s'appuyer progressivement sur le processus d'évaluation externe de l'AERES pour contribuer à la dynamique d'amélioration de la qualité des formations aujourd'hui mise en œuvre par l'enseignement supérieur »⁴.

À ce stade, le ministère de la Culture et de la Communication invite les établissements dont la réforme reste en cours à se rapprocher des universités pour développer des partenariats et contribuer notamment à la dynamique des PRES. Il s'agit de permettre une insertion dans le paysage de l'enseignement supérieur français, qui sera bénéfique aux étudiants diplômés (renforcement des échanges, des collaborations, de la valorisation des complémentarités, nouvelles possibilités de mobilité). En réponse aux spécificités défendues par les écoles – dans les contenus comme dans les modes d'apprentissage – le ministère de la Culture souligne qu'il n'est pas question de diluer ni de renoncer à ces spécificités, pas davantage aux valeurs propres à l'enseignement supérieur du ministère de la Culture. « Ce sont en effet ces spécificités qui font sa force, et qu'il convient de valoriser, à savoir : des modes de recrutement sélectifs, un lien étroit avec des professions spécifiques, un mode d'enseignement largement fondé sur la transmission d'expériences et de savoir-faire par les professionnels eux-mêmes, créateurs ou praticiens, des taux

⁴ Discours de Frédéric Mitterrand, *op.cit.*

très élevés d'insertion professionnelle, un lien étroit avec les politiques publiques portées par le ministère, ainsi qu'avec les secteurs et les acteurs dont il conduit ou accompagne les évolutions »⁵.

L'un des enjeux est également de développer les capacités de recherche des établissements supérieurs du ministère de la Culture en les adossant à l'université et à des organismes de recherche. Sur ce point précis, les deux ministères ont annoncé vouloir accompagner la réflexion en cours sur la recherche en art.

Les spécificités dans le champ du spectacle vivant

L'enseignement supérieur du spectacle vivant s'inscrit dans le contexte décrit ci-dessus de fortes mutations de l'enseignement supérieur en général, auxquelles s'ajoutent les suites de la crise de l'intermittence qui a mis l'accent sur l'insuffisance de la professionnalisation à l'entrée dans les métiers du spectacle vivant et a conduit l'État et les partenaires sociaux à intégrer les questions de formation dans la politique de l'emploi. C'est la raison pour laquelle le ministère de la Culture poursuit plusieurs objectifs concernant la structuration de l'enseignement supérieur. Il s'agit tout d'abord de permettre une meilleure préparation des jeunes à ces métiers et une validation pleine et entière de leurs parcours de formation. Il s'agit également de faciliter la circulation des étudiants à l'échelle européenne par la clarification et l'harmonisation des cursus.

L'un des enjeux majeurs est la validation de cet enseignement par la délivrance de diplômes pleinement reconnus dans le milieu professionnel, les diplômes

⁵ *Ibidem.*

nationaux supérieurs professionnels (DNSP)⁶ de musicien, de comédien, de danseur et d'artiste de cirque.

L'inscription de ces diplômes dans le champ de l'enseignement supérieur a aussi pour objectifs d'élargir et d'enrichir les contenus de la formation, d'offrir aux jeunes artistes des parcours de formation diversifiés, mais aussi d'obtenir au terme de cursus définis conjointement par les établissements du ministère de la Culture et les universités, à la fois un des DNSP, délivré à l'issue d'un cursus d'étude de trois ans, et une licence délivrée par l'université.

Il s'agit enfin de renforcer et formaliser l'ancrage des parcours de formation dans les réalités professionnelles, les partenariats avec les structures de création et de diffusion devant se traduire par des périodes de stage en milieu professionnel ou des mises en situation professionnelle intégrées à la formation⁷.

La déclaration commune des ministres datant de 2007 a défini les modalités et les objectifs des collaborations entre les établissements de la Culture et les universités d'une part dans le cadre de la mise en place de premiers cycles d'enseignement supérieur en musique, danse, théâtre et arts du cirque de niveau L relevant des établissements de la Culture, d'autre part dans le cadre des cursus universitaires menant à la licence ou au master afin de favoriser le développement des enseignements artistiques.

⁶ Les diplômes nationaux supérieurs professionnels de musicien, de comédien, de danseur, d'artiste de cirque ont été créés par le décret 2007-1678 du 27 novembre 2007.

⁷ A cet effet, une « circulaire interministérielle relative aux stages et mises en situation professionnelle inscrits dans la formation aux diplômes nationaux supérieurs professionnels de musicien, de comédien, de danseur et d'artiste de cirque » a été élaborée.

Cette réforme, menée avec l'ensemble des partenaires concernés (ministère chargé de l'enseignement supérieur, conférence des présidents d'universités, établissements de formation, collectivités territoriales, représentants des organisations syndicales d'employeurs et de salariés), a débouché sur la création en 2006 de la commission professionnelle consultative (CPC) du spectacle vivant. Cette instance réunit les partenaires sociaux du secteur, l'État et des personnalités qualifiées, Elle a pour mission de traiter des questions liées à la définition des diplômes professionnels en lien avec les évolutions prévisibles de l'emploi et les besoins en qualification.

La réforme vise aussi la constitution d'une offre de formation mieux répartie sur le territoire national, qui garantisse qualité et cohérence en termes de filières et de niveaux de diplômes. La démarche engagée poursuit l'objectif, en partenariat avec les collectivités intéressées, de valoriser les forces en présence et les complémentarités entre les diverses offres de formation au niveau régional, en recherchant la constitution d'établissements d'une taille et d'un rayonnement significatifs et donc généralement pluridisciplinaires, parfois inter-régionaux, sous la forme d'établissement public de coopération culturelle (EPCC). Il s'agit de rendre plus lisible l'enseignement supérieur du ministère de la Culture, de conforter la dimension de pôle d'enseignement supérieur des différents projets et d'offrir aux étudiants une ouverture sur une plus grande diversité de champs artistiques et culturels.

L'habilitation des établissements à délivrer les diplômes nationaux donne lieu à des campagnes annuelles qui permettent de constituer progressivement un réseau cohérent d'établissements. Elle est prononcée pour des durées de 1 à 4

ans, après avis d'une commission nationale d'habilitation. Cette commission est une instance qui associe l'État, des représentants des établissements d'enseignement supérieur (Culture et universités), des organisations professionnelles d'employeurs et de salariés ainsi que des personnalités qualifiées. Elle se prononce sur les projets de formation proposés par les établissements et veille à l'équilibre de la répartition sur l'ensemble du territoire des formations supérieures pour le spectacle vivant relevant du ministère chargé de la culture.

La réforme dans le cirque

Après la musique, la danse et le théâtre, le champ du cirque est le prochain à faire son entrée dans la réforme. A ce jour, la France compte trois écoles de cirque considérées comme relevant de l'enseignement supérieur :

- L'École Nationale des Arts du Cirque (ENAC) de Rosny-sous-Bois délivre un BATC – Brevet d'Arts des Techniques de Cirque, qui est un diplôme de niveau IV,
- L'Académie Fratellini délivre un DMA – Diplôme des métiers d'arts (relevant du ministère de l'Éducation nationale), diplôme de niveau III, par la voie de l'alternance,
- Le Centre National des Arts du Cirque – CNAC, délivre également un DMA, au terme de deux années d'études complétées d'un dispositif d'insertion professionnelle.

Le référentiel du DNSP

Le référentiel d'activités professionnelles et de certification du DNSP d'artiste de cirque a été rédigé dans le cadre d'une

concertation avec les milieux professionnels au sein d'un groupe de travail de la CPC du spectacle vivant. La rédaction du référentiel a constitué une étape importante d'état des lieux et de formalisation des spécificités des métiers du cirque. Les débats qui ont accompagné sa rédaction ont été marqués par les grandes problématiques caractéristiques du monde du cirque aujourd'hui, comme le rapport à la virtuosité, la distinction entre cirque traditionnel et cirque contemporain, la projection de ce qu'est ou devrait être un artiste de cirque aujourd'hui.

Une description du contexte actuel de ces métiers est associée à ce référentiel. Ce contexte met en valeur les spécificités du monde du cirque (notamment sa grande hétérogénéité) et la posture de l'interprète en son sein. Il souligne que l'interprète « maîtrise une ou plusieurs disciplines de cirque (jonglerie, aérien, acrobatie, équilibre, clown, dressage, magie,...) » et que cette maîtrise est « mise au service d'une œuvre, d'un numéro ». Parmi les spécificités évoquées figure le fait que l'artiste de cirque se produit seul ou en collectif et dans des contextes extrêmement variés (espaces de représentation divers, cirque traditionnel ou cirque contemporain, monde de la variété et du cabaret, etc.).

Par ailleurs, il est souligné la caractéristique d'une seconde carrière professionnelle après la carrière d'interprète, notamment due à une longévité d'interprète qui peut être écourtée en raison de la dimension particulièrement physique de l'exercice de cette activité (Goudard, 1989 à 2010). Le contexte actuel du métier fait par ailleurs état du fait que l'interprète « peut prendre des responsabilités dans l'élaboration, la préparation et la représentation des œuvres : apports théoriques, propositions artistiques ». Lui est ainsi

reconnue la possibilité, en fonction des situations dans lesquelles il se trouve, d'assumer des rôles différents, d'être créateur à part entière, de contribuer à une création collective ou d'être interprète sous la direction d'un metteur en scène, etc.

Le référentiel d'activités professionnelles distingue trois grandes activités principales, chacune étant détaillée :

1. Exercer son art d'interprète d'artiste de cirque
 - A) Contribuer à la mise en œuvre d'un spectacle ou d'un numéro de cirque
 - B) Interpréter le numéro ou le spectacle de cirque
 - C) Préserver son intégrité physique et celle des autres, s'assurer de la sécurité du lieu et du matériel
2. Entretenir et développer ses capacités artistiques et ses qualités d'interprète
 - A) Développer et enrichir les techniques et le vocabulaire afférents à sa discipline, développer les composantes fondamentales techniques et artistiques de sa discipline
 - B) Entretenir et développer ses capacités corporelles
 - C) Élargir sa connaissance de la culture circassienne et des autres arts
 - D) Développer son autonomie et ses capacités d'adaptation
3. Valoriser ses compétences et construire son parcours professionnel
 - A) Savoir se situer professionnellement
 - B) Entretenir sa connaissance de l'environnement socioprofessionnel et technique de son métier
 - C) Développer et élargir ses relations professionnelles
 - D) Participer le cas échéant à la promotion de son art.

Le DNSP d'artiste de cirque sera inscrit au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) au

niveau II de la nomenclature interministérielle des niveaux de certification, ce qui correspond à une qualification de niveau Licence, accordant au diplôme 180 crédits européens (*European Credit Transfer System - ECTS*).

Le processus d'habilitation

L'arrêté relatif au diplôme national supérieur professionnel (DNSP) d'artiste de cirque et fixant les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer ce diplôme est en cours de validation. Comme tout arrêté relatif à un DNSP, il énoncera les conditions et modalités d'admission des candidats, le cursus des études, les modalités d'évaluation des études et de délivrance du diplôme, la procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE) et les conditions d'habilitation des établissements à délivrer le diplôme. L'arrêté devait être validé afin que la campagne d'habilitation soit lancée au début de l'année 2013 pour une ouverture des formations à compter de la rentrée universitaire 2013.

Références :

Communiqué de presse « Frédéric Mitterrand et Laurent Wauquiez favorisent l'approfondissement des collaborations entre l'enseignement supérieur et le secteur de la culture », Paris, le 18 octobre 2011

Circulaire interministérielle relative aux stages et mises en situation professionnelle inscrits dans la formation aux diplômes nationaux supérieurs professionnels de musicien, de comédien, de danseur et d'artiste de cirque, Ministère du travail, de l'emploi et de la santé, Ministère de la culture et de la communication, 5 avril 2011

Déclaration commune en faveur de l'enseignement supérieur dans le domaine du spectacle vivant de Gilles de Robien,

ministre de l'Education, et de Renaud Donnedieu de Vabres,
ministre de la culture et de la communication, 2 avril 2007
Décret 2007-1678 du 27 novembre 2007 créant les diplômes
nationaux supérieurs professionnels de musicien, de
comédien, de danseur, d'artiste de cirque
Discours de Frédéric Mitterrand, ministre de la Culture et de
la Communication, prononcé à l'occasion de la réunion des
directeurs des écoles d'enseignement supérieur du ministère
de la Culture à Paris le 6 octobre 2011.

Chapitre 2

Le CNAC, de la discipline de cirque à l'indiscipline de l'art

Gwenola David

Avertissement : Le texte qui suit reflète la formation dispensée de 2008 à 2012-13. Un autre projet est mis en place par le directeur en poste depuis le 1^{er} décembre 2012.

Une école d'art ?

A l'automne 1985, poussées par les vents libertaires qui balayaient la piste depuis une décennie⁸ et par l'action visionnaire des pouvoirs publics, s'ouvraient les portes du Centre national des arts du cirque (CNAC), à Châlons-en-Champagne. Regroupant une École supérieure, une Section de perfectionnement et de formation professionnelle et un

⁸ Dans les années mille neuf cent soixante-dix, Maripaule et Philippe Goudard fondent leur duo Motusse et Paillasse qui, au fil des spectacles, deviendra leur Compagnie de cirque « d'art et d'essai », Christian Taguet crée le Puits aux images, qui deviendra le Cirque Baroque en 1987, Paul Rouleau et Pierric Pillot trimbalent les roulottes du Cirque Bidon qui donnera Archaos en 1986, et le Baron Aligre, qui ne s'appelle pas encore Bartabas, annonce la création du théâtre équestre Zingaro en 1989, et, de la Fanfare Léa Traction, le Cirque Plume naît en 1984... Voir Emmanuel Wallon, *Instituer l'imprévisible ?*, in *Cirque à l'œuvre*, sous la direction de Gwénola David, éditions Textuel, 2011, Paris.

Service de la documentation et de la recherche, le CNAC pose alors le socle de la politique culturelle en faveur des arts du cirque, marqués à la fois par le déclin des enseignes traditionnelles et par l'émergence d'un courant novateur.

Dès les années 50 en effet, le cirque s'enlise dans une crise économique autant qu'artistique, aggravée par les rivalités dynastiques et les chocs pétroliers. Réglés sur des conventions figées en images d'Épinal, les spectacles ressassent des numéros canonisés et résistent mal à la concurrence de la télévision qui banalise l'exploit et l'exotisme, tandis que la transmission se limite à la reproduction des pratiques des aînés quand elle ne se résume pas à la passation de trucs et recettes.

En France, quelques rénovateurs pressentent que la survie du genre passe par une mutation esthétique et par de nouvelles générations d'artistes, formés autrement que sur le modèle autarcique familial, assis sur l'héritage, le secret de l'initiation et la reproduction des gestes des pères. En 1974, Annie Fratellini et Pierre Etaix fondent l'École nationale du cirque, tandis que Silvia Monfort et Alexis Grüss inaugurent le Centre de formation aux arts et techniques du cirque et du mime. Rompant avec la transmission suivant la lignée, ces écoles accueillent des jeunes non issus du sérail qui portent d'autres valeurs et désirs artistiques. Elles ne modifient pas pour autant les processus d'apprentissage construits sur le schéma maître-élève, les professeurs venant pour la plupart de la tradition.

Dans le sillage des pionniers du Nouveau cirque, l'ouverture du CNAC s'inscrit donc en rupture avec les modes de transmission et les codes traditionnels jusqu'alors dominants et vise à susciter un profond renouvellement des formes. Après les tiraillements entre des visions concurrentes de

l'enseignement qui marquent les premières années, le CNAC s'affirme comme école d'art de cirque et dessine un nouveau paradigme : reposant sur la dissociation entre l'exploit et le style, entre l'acquisition technique, assurée par des professeurs issus généralement du sport qui en transposent les méthodes d'entraînement, et l'apport artistique, le schéma pédagogique s'émancipe de la filiation circassienne et de l'apprentissage par mimétisme. Il développe une approche pluridisciplinaire et juxtapose des cours de disciplines de cirque, menés en face à face pédagogique, et des cours collectifs de danse, de jeu d'acteur, de musique, de culture générale...

Cette approche apporte le soubassement indispensable à la conception du spectacle de cirque comme une œuvre de création au lieu du programme classiquement composé par une succession de numéros. Elle s'incarne notamment dans les spectacles de fin d'études, qui, à l'instar du *Cri du caméléon* en 1995, ouvrent les publics aux esthétiques contemporaines circassiennes et montrent que l'ambition de la création peut se marier avec des disciplines héritées de la tradition dans une forme pluridisciplinaire sous chapiteau.

Un contexte en mutation

Comment faire évoluer ce « modèle » pour répondre aux mutations artistiques, institutionnelles, professionnelles, qu'ont connues les arts du cirque ? Depuis les années mille neuf cent quatre-vingts et quatre-vingt-dix en effet, le paysage de la formation comme de la création et de la diffusion s'est considérablement modifié.

La multiplication des formations, en France et à l'étranger

En 25 ans, les écoles préprofessionnelles et professionnelles ou d'amateurs se sont multipliées et professionnalisées. Elles constituent désormais un maillon essentiel dans la filière de formation et ont largement contribué à élever le niveau, tant la maîtrise de disciplines acrobatiques exige du temps et donc un apprentissage précoce, graduel et bien encadré. Cette évolution a été soutenue par l'action de la Fédération française des écoles de cirque (FFEC), créée en 1988, notamment par la labellisation des écoles, par sa contribution à la création du Brevet d'Initiation aux Arts du Cirque (BIAC) et du Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (BPJEPS) « activité cirque »⁹ et par la définition d'une déontologie garantissant une démarche de qualité en termes de sécurité, de santé, de pédagogie, de formation et d'administration. Reste à améliorer l'articulation des enseignements et la structuration sur l'ensemble de la filière, à renforcer les complémentarités entre les acteurs. La mise en place prochaine d'un diplôme d'État de professeur de cirque devrait en outre contribuer à la qualité de l'encadrement, en fixant le référentiel des

⁹ En 1995, création du Brevet d'Initiateur aux Arts du Cirque (BIAC) et en 2007, création du BPJEPS (Brevet professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport) « Activités du cirque ». <http://www.ffec.asso.fr>.

compétences exigées et en incitant au développement des formations de formateurs.

De même, la création en cours du Diplôme national supérieur professionnel (DNSP) d'artiste de cirque, inscrit dans le processus de Bologne et l'architecture LMD, en définissant le « Référentiel d'activités professionnelles » et le « Référentiel de certification », fournit un cadre structurant pour l'amont de la filière et devrait favoriser la progressivité et la cohérence des programmes pédagogiques¹⁰.

Les formations se sont aussi développées en Europe. Créée en 1998, la Fédération européenne des écoles de cirque (FEDEC) rassemble aujourd'hui 42 écoles et 13 organisations liées aux arts du cirque dans 26 pays. Ce réseau participe à l'enrichissement des réflexions et pratiques pédagogiques, par les études, rencontres et conventions qu'il organise et qui donnent souvent lieu à publication (manuels sur les disciplines de cirque, études sur les compétences nécessaires à l'artiste de cirque, ateliers de renforcement des compétences des directeurs pédagogiques et artistiques, etc.).

Le paysage de la formation supérieure des arts du cirque est désormais mondial, avec des écoles basées à Châlons-en-Champagne, Montréal, Stockholm, Bruxelles, Tilburg ou Londres) qui recrutent dans le même vivier et proposent des

¹⁰ Le DNSP (voir le chapitre précédent) prévoit un partenariat entre établissements d'enseignement supérieur habilités par le ministre chargé de la culture et une université. En collaboration avec l'École Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois (ENACR), le CNAC a finalisé une maquette pédagogique du DNSP d'artiste de cirque ainsi qu'une convention de partenariat avec l'Université de Picardie-Jules Verne en 2012.

cursus plus ou moins concurrents. La forte mobilité des étudiants circassiens accentue cette mondialisation et rend plus que jamais nécessaire la reconnaissance des différences entre les établissements, au-delà des discours qui tendent à désigner sous les mêmes vocables des réalités diverses.

Des artistes de cirque contemporain en capacité de transmettre

Les générations formées dans les écoles s'investissent aujourd'hui de plus en plus dans la transmission, soit pour opérer une reconversion professionnelle, soit pour alterner expériences d'artiste et de pédagogue. Une telle évolution démographique offre de nouvelles ressources humaines, fort précieuses. Elle influe sur l'approche pédagogique, ces praticiens partageant une culture du cirque contemporain commune et apportant non seulement leur technicité, mais également leur connaissance des processus de création, leur vécu de la scène et des réalités professionnelles.

Le développement des compagnies de cirque

En moins de vingt ans, l'environnement institutionnel et le marché des spectacles de cirque contemporain se sont métamorphosés. Le nombre des compagnies est passé d'une soixantaine au milieu des années 90 à quelques 450 aujourd'hui et une centaine de spectacles naît désormais chaque année. Le public, les lieux de production et de diffusion, les dispositifs d'aides publiques ont certes augmenté mais pas en proportion. De fait, les jeunes compagnies sont les plus fragilisées et souvent peinent à percer, à trouver des partenaires et l'équilibre économique leur assurant une existence pérenne. Or, de par la spécificité historique d'un art où la distinction entre le travail d'interprète, d'auteur et de metteur en piste reste encore floue, l'insertion professionnelle des jeunes circassiens s'est réalisée plus que dans d'autres secteurs par l'auto-emploi, autrement dit par la création d'une compagnie pour mettre en œuvre un projet. La configuration actuelle a considérablement changé les conditions de l'insertion professionnelle et incite les entrants à une diversification de leurs activités, voire à mener plusieurs projets simultanément, où ils seront tantôt interprète, tantôt créateur, tantôt au sein d'une œuvre collective, tantôt en solo ou en duo. Elle offre de nouvelles possibilités pour l'épanouissement de l'interprète de cirque, d'autant plus que, en France, les compagnies contemporaines sont les acteurs dominants des marchés de l'emploi ¹¹.

Alors que les créations circassiennes contemporaines se multipliaient et que s'affirmait la reconnaissance

¹¹ Voir les études de la FEDEC : *L'artiste de cirque aujourd'hui, analyse des compétences clés* (2009) et *Analyse des compétences clés des jeunes artistes de cirque professionnels* (2010).

institutionnelle du cirque en tant qu'art, le réseau de production et de diffusion s'est étoffé et déborde (heureusement) le cercle des lieux labellisés « Pôles nationaux des arts du cirque ». Bien que parent pauvre du spectacle vivant, le cirque contemporain ne recourt que marginalement à la traditionnelle auto-diffusion sous chapiteau et est essentiellement diffusé par le réseau de structures subventionnées. Les programmeurs tendent à montrer la même exigence artistique que pour les autres arts du spectacle vivant : le sens, le propos, la forme, la dramaturgie sont tout autant importants que la virtuosité technique.

Du Nouveau cirque au cirque contemporain

La surprise du Nouveau cirque qui avait enchanté les années mille neuf cent quatre-vingts et quatre-vingt-dix est en effet passée... L'inédit d'hier fait souvent le conformisme d'aujourd'hui. Historiquement hétérogène, ne serait-ce que par la variété des disciplines invitées sur la piste, le cirque a beaucoup emprunté et se trouve maintenant face au défi d'approfondir la synthèse originale qu'il a entreprise. Il s'est en effet réinventé à la faveur de la crise du théâtre, attirant vers lui quelques saltimbanques improvisés qui préférèrent la piste et ses rêves buissonniers aux scènes empoussiérées par les mœurs bourgeoises. Le Nouveau cirque avait pioché des savoir-faire techniques, des emprunts au théâtre, à la danse, aux arts plastiques, à la littérature, plus ou moins intégrés par une mise en scène façonnant la cohérence globale du spectacle. Cette théâtralisation bute toutefois souvent sur les spécificités du cirque, dans son rapport à la prouesse, à l'agrès, au corps, au temps, à l'espace, et peut sembler alors une juxtaposition plus ou moins bien cousue. Le cirque contemporain doit continuer à travailler ses écritures et

dramaturgies ; en s'appuyant sur un vocabulaire et une syntaxe propres, il doit continuer à interroger ses codes. Il s'agit d'explorer la créativité, la signifiante, l'émotion même du geste circassien, de partir de ses fondamentaux et non pas de coller des gestes venus d'autres arts, tout en poursuivant la contamination entre les arts. Depuis longtemps pointée comme objectif, cette quête peine pourtant à trouver sa forme scénique, la majeure partie des spectacles observant discrètement mais sûrement un déroulé structuré par une succession de numéros. Sans doute justement parce que l'enseignement demeure axé autour de l'apprentissage d'enchaînements strictement verrouillés.

Quelles conséquences pour la formation de l'artiste de cirque ?

Si la conception d'une formation artistique tient compte des conditions d'exercice du métier, mentionnées d'ailleurs dans les textes du DNSP d'artiste de cirque, elle dépend également de sa finalité quant à l'art qu'elle entend servir. Une école d'art ne saurait se définir uniquement sur les besoins du marché, en réponse à ce qui est déjà connu puisque formulé. A la différence du conservatoire qui, par définition, vise à perpétuer répertoire et tradition, elle ambitionne (du moins après 1968 en France) d'œuvrer pour la création contemporaine. Elle doit s'inscrire à la fois dans la dynamique et les enjeux esthétiques de son champ artistique et dans les conditions d'exercice du métier.

Considérer le spectacle de cirque comme une œuvre d'art implique un programme d'enseignements en conséquence : le projet pédagogique traduit un positionnement artistique. Accompagner la production d'un numéro, qu'il soit classique ou revendique une certaine originalité, ou bien former des

interprètes qui mettront leur technicité et leur personnalité artistique au service du projet d'un autre, voire des auteurs qui développeront leur propre univers, ne requièrent pas les mêmes formations. Autrement dit : répondre aux questions du « quoi » et du « comment » transmettre passe par celles du « pour qui » et du « pour quoi ».

Le cursus du CNAC mène sans *doxa* esthétique les étudiants vers un cirque de création, qui fait sens et s'inscrit en prise avec son temps. A l'abri des contraintes qui tendent à usiner la production selon les stéréotypes marchands, l'école offre un espace-temps de recherche et d'audace propice à l'invention qui enfantera les évolutions de demain ¹².

Cela suppose de travailler l'« être artistique » autant que le « faire », le « pour quoi faire » et le « comment faire », de renforcer l'interdisciplinarité et les principes de compositions par résonances et translations, de construire une approche de la création artistique à partir du langage circassien et du rapport à l'agrès (et non en agrémentant la technique d'un vernis artistique plus ou moins adroitement appliqué).

Une telle approche est intrinsèquement traversée par une tension fondamentale, entre la discipline de la technique et l'indiscipline de l'art. Elle appelle à concilier la rigueur de l'apprentissage et l'épanouissement de l'imaginaire, de la sensibilité et de l'humanité. Elle demande aussi de bousculer

¹² « Chacun reconnaît l'importance de l'indépendance des écoles et la nécessité de bâtir un espace temps protégé au cours duquel l'étudiant cherche, et trouve parfois, les moyens de se construire à partir des outils offerts par l'institution à laquelle il appartient. C'est un point fondamental : c'est à ce prix que les écoles peuvent devenir prescriptrices des mutations du marché. », Pascal Jacob (2009), *L'artiste de cirque aujourd'hui, analyse des compétences clés*, FEDEC, p. 23.

certains habitus encore prégnants, de dépasser des oppositions ancrées sur les esprits comme d'indélébiles clichés, telles que la séparation entre la technique et l'artistique, entre l'être et le faire, entre les positions d'interprètes et d'auteurs, entre le corps et l'esprit, la spontanéité et la culture, l'individu et le collectif ou encore l'école et la profession.

Le rapport à l'art forme le noyau de la formation. Innervé par cette visée, le cursus travaille autant le savoir-faire que le savoir-être et le savoir-vivre du futur artiste. Il permet à l'étudiant :

- d'acquérir de solides bases en acrobatie, équilibres et jonglage, bases qui constituent un socle pour l'apprentissage des spécialités et fournissent des langages communs spécifiquement circassiens ;
- de maîtriser à haut niveau une spécialité de cirque, la virtuosité donnant le vocabulaire pour porter un propos, une poétique, qui confère d'autant plus de liberté qu'il est riche et précis ;
- de révéler sa personnalité artistique et la singularité de son geste, en individualisant la pédagogie, en développant la conscience de soi, de l'autre et des autres, en enrichissant sa palette expressive par la danse, le théâtre, la musique, les arts plastiques, etc. ;
- de prendre conscience de son engagement artistique et de son humanité, dans l'élaboration de sa démarche et son inscription dans la société et les arts, notamment en lui apportant la formation intellectuelle nécessaire et en ménageant des contextes stimulant la créativité, la sensibilité et l'essai ;
- d'affiner ses qualités d'interprète et de vivre le jeu comme espace d'invention et de liberté ;

- de participer à une création, collective ou dirigée par un artiste, voire de créer ses propres pièces, et d'expérimenter la relation avec le public ;
- d'avoir une autonomie, tant dans la préparation physique adéquate, l'entraînement, les processus de création, la sécurité et le montage du matériel, que pour la gestion de sa carrière.

Le cursus du CNAC se déroule sur deux années, sanctionnées par le Diplôme des métiers d'art de cirque (DMA cirque). L'admission se fait sur concours, non selon un quota par discipline mais selon le talent des candidats, à charge pour le CNAC d'apporter les compétences requises ¹³. Une promotion compte une quinzaine d'étudiants, venus du monde entier ¹⁴. Dans la perspective de la mise en place du DNSP d'artiste de cirque, l'année scolaire 2012-2013 préfigure le cursus de quatre années, dont le 1^{er} cycle de deux ans est dispensé à l'École nationale de Rosny-sous-Bois (ENACR). Une dernière année est dédiée à l'insertion professionnelle, qui débute par la création du spectacle de fin d'études sous la direction d'un artiste invité puis la tournée, et, dans un second temps, l'accompagnement de projets personnels en partenariat avec la profession.

L'organisation des études par promotion fonde l'expérience du collectif et de la diversité des disciplines propre au cirque. Elle conjugue les impératifs de régularité du travail des spécialités, quotidien, et l'ouverture aux arts frères, qui, grâce au cursus commun ENACR-CNAC désormais construit, pourront davantage encore s'appuyer sur les bases acquises durant le 1^{er} cycle. Le corpus de formation se

¹³ En 2011, 20 spécialisations différentes étaient enseignées.

¹⁴ En 2011, les étudiants étaient de 17 nationalités (Europe 67%, Amérique du Sud 19%, Afrique 7%, Asie 7%).

déroule sur 40 semaines en 1^{re} année et sur 44 en 2^e année, à raison d'environ 37 heures hebdomadaires, hors travail personnel. Il intègre des cours quotidiens en spécialisation circassienne sur une demi-journée ; des stages hebdomadaires de danse, théâtre, arts et humanités, techniques du spectacle sur une demi-journée ; une pratique musicale hebdomadaire ; des entraînements réguliers sur la sécurité, le montage des agrès et la préparation physique ; une initiation au cheval et à la voltige. Il comprend également des stages de spécialisation circassienne appliquée, à travers des « essais » et des « laboratoires » consacrés à l'expérimentation en piste où les étudiants soit travaillent sous la direction d'un artiste invité, soit développent leur proposition, ainsi qu'à travers des ateliers d'écriture et de composition sur le cirque, le texte, la magie nouvelle, le théâtre, la danse et la musique. Ces ateliers transversaux contribuent au décloisonnement des matinées et des après-midis. Un stage d'immersion de deux semaines dans une compagnie ou une structure culturelle permet à l'étudiant d'approcher les conditions réelles de travail, de production et de création du cirque d'aujourd'hui. Enfin, des sorties aux spectacles et des rencontres avec les artistes offrent un éventail de propositions, de recherches et de réflexions sur des esthétiques variées et sur les processus de création.

Le corps enseignant actuel se compose de neuf professeurs de spécialité permanents¹⁵ et d'intervenants, généralement des artistes en activité, pour les cours de spécialité, les ateliers complémentaires, les stages de danse, de théâtre, de

¹⁵ Dont sept sur un temps partiel annualisé, qui répartit 644h sur 92 jours par an. Parmi les intervenants réguliers en spécialisation figurent notamment Manuel Bigarnet, Mathieu Desseigne, Valérie Dubourg, Angela Laurier, Jean-Paul Lefevre, Volodia Leslun, Mathieu Prawerman, Joao Pereira Dos Santos, Jacques Schneider, Agathe Rigot...

musique, d'arts et techniques du spectacle, les ateliers d'écriture et composition, de musique¹⁶. Des coordinateurs assurent la liaison entre les intervenants pour la danse et le théâtre ainsi qu'avec les disciplines de cirque puisqu'ils y mènent eux-mêmes des ateliers. Les stages d'arts et humanités sont dispensés par des universitaires et chercheurs liés au cirque.

Au cours des cinq dernières années, le corpus de formation tout comme la pédagogie ont donc évolué pour répondre aux mutations du contexte et s'adapter aux enjeux du cirque de création. Le modèle, qui cloisonne les enseignements techniques et artistiques, à charge pour l'étudiant d'élaborer son propre syncrétisme, a ainsi été repensé pour tendre vers un art total, transversal, car, bien souvent encore, les productions actuelles juxtaposent, plus qu'elles ne fondent intimement, des éléments piochés dans les registres du

¹⁶ Les artistes-pédagogues ont ainsi donné des stages depuis 2007 : les acteurs et metteurs en scène Guy Alloucherie, Jean-Pierre Baro, Christian Benedetti, Julie Bérés, David Bobée, Jean-Edouard Bodziak, Roger Bories, Juan Cocho, Séverine Chavier, Marcial Di Fonzo Bo, Laurent Laffargue, Yves Marc, Lucien Marchal, Arpad Schilling, Mickael Serre, Galin Stoev, Norman Taylor, Cyril Teste, Guillaume Vincent ; les danseurs et chorégraphes Thierry Baë, Marion Ballester, Ben Fury, Bruno Dizien, Kitsou Dubois, Jean-Pierre Douterluigne, Patricia Kuypers, Anouk Laurens, Samuel Lefeuvre, Roberto Olivan, Martha Rodzeno, Johann Saunier, Fatou Traoré ; les circassiens Aurélien Bory, Guy Carrara et Raquel de Andrade, Clémence Coconnier, le collectif AOC, Bernard Kudlak, Adrienne Larue, Raphaël Navarro, Stéphane Ricordel, Antoine Rigot, Abdel Senhadji, Alain Reynaud ; les compositeurs ou musiciens Roland Auzet, Nathalie Joly, François Tiset et les musiciens du Tire-Laine, Arnaud Sallé ; les écrivains Christophe Fiat, Jean-Charles Massera, Fabrice Melquiot ; les philosophes Bernard Andrieu, Marie-José Mondzain ; l'anthropologue Valentine Losseau ; Jean-Michel Guy, Martine Maleval ; les créateurs lumières Stéphane Baby Aubert, Christian Dubet, Hervé Gary ; le scénographe Goury ; la créatrice vidéo Véronique Caye.

cirque, de la danse et du théâtre. Le cirque contemporain doit continuer à interroger ses codes, à élaborer ses écritures et dramaturgies, en s'appuyant sur ses vocabulaires et sa syntaxe particulière. Voici les principaux axes de travail que nous avons mis en œuvre.

Consolider les savoir-faire techniques

L'exercice des disciplines vient enrichir le vocabulaire circassien et apporte la maîtrise indispensable à toute ambition créatrice. Un savoir-faire sans visée artistique flambe en vaine démonstration, autant qu'un désir de création s'évante sans maîtrise de son instrument. La régularité et la précision dans l'exécution de figures complexes, la « capacité d'en moduler l'amplitude, la vitesse ou la trajectoire, de composer différentes variations » et d'improviser sur un thème, tout comme la compréhension, le sens et le ressenti de l'acte, conditionnent la liberté d'expression. Apprendre une technique constitue le premier pas pour arriver à s'en libérer, à la démentir, à la contrecarrer.

La formation se concentre sur la maîtrise d'une seule discipline à haut niveau, une seconde spécialité, dite « mineure », pouvant éventuellement être travaillée selon les capacités de l'étudiant.

Le renforcement des acquis techniques passe moins par l'augmentation des volumes horaires¹⁷, déjà très conséquents, que par la qualité des séances : la notion de « temps efficient » prime sur l'addition gloutonne des heures qui risque d'épuiser les corps par surentraînement et de

¹⁷ Soit environ 870 heures par an dédiées à l'apprentissage des spécialités de cirque.

conduire à la blessure. En revanche, la continuité, la motivation, l'hygiène de vie, la qualité des cours et la bonne coordination des différentes composantes qui concourent à ces apprentissages, autrement dit la pertinence du programme pédagogique individualisé et les compétences des enseignants, sont déterminants. L'encadrement, les méthodologies, les outils de planification et de suivi des apprentissages ont donc été améliorés.

Favoriser l'interdisciplinarité et la résonance circassienne des apprentissages

La danse, le théâtre, la musique, les humanités et les techniques du spectacle telles que le son, la lumière, la scénographie ou la vidéo, élargissent la gamme des ressources expressives. Briguer la pleine polyvalence semble, à vrai dire, chimérique. Les arts frères sont plutôt appréhendés dans leur rapport à la pratique circassienne comme autant d'outils pour explorer des champs de possibles. Le dialogue entre les disciplines, même s'il peut s'appuyer sur des vocables communs tels que les notions de fluidité du mouvement, d'appui ou de présence, ne s'instaure pas si facilement. Les ateliers d'écriture et de composition croisent la danse et le théâtre avec les spécialités circassiennes et permettent d'intensifier l'interdisciplinarité en travaillant la théâtralité, la musicalité ou la chorégraphie à même le geste circassien. Parallèlement à ces modules collectifs, des metteurs en scène, des acteurs-clowns, des danseurs et des chorégraphes mènent des ateliers de recherche artistique individuels auprès des étudiants. En outre, selon la disponibilité des locaux, certains cours de danse ou de théâtre se déroulent pour partie en studio, pour l'autre sous chapiteau.

À rebours des leçons d'un maître qui fait école, le cheminement des étudiants est ici pavé de rencontres avec des artistes actifs qui transmettent certes des techniques mais également leur regard et leur approche particulière. Par ces expériences au contact de multiples individualités se dessine le sillon d'une démarche qui naît des réactions et affinités électives de chacun.

Accompagner la recherche artistique au cœur même du geste circassien

Le clivage entre « technique » et « artistique » est d'autant plus accentué que les processus de transmission, l'expérience et la culture des enseignants, les espaces temps de leur pratique sont différents. L'acquisition technique ne cible pas la conformité académique mais l'expression d'une singularité qui est le propre de l'activité artistique. Pour cela, les étudiants doivent être guidés par des artistes maîtrisant la technique, dans les ateliers de recherche artistique, qui se déroulent aux côtés des cours de spécialisation, et qui les aident à questionner la forme et les stéréotypes, à inventer de nouvelles figures, à structurer leur démarche, à déployer une conscience aiguë des sensations du geste circassien pour le relier à une intériorité, un imaginaire, un sens.

Cultiver les écritures propres au cirque

Si la recherche permet d'élaborer de la matière, elle ne fait sens qu'affûtée en perspective par une intention, tramée dans une écriture et une dramaturgie. Le cirque contemporain a beaucoup emprunté, notamment au théâtre et à la danse. Toutefois, la théâtralisation bute souvent sur les spécificités du rapport à la prouesse, à l'agrès, au corps, au temps, à l'espace, et semble alors un assemblage plus ou moins bien

collé de numéros. Il s'agit de passer de la théâtralisation à la théâtralité même du geste et du corps circassiens, d'en explorer la signifiante, le rythme et la musicalité, la tension dramatique, la résonance symbolique, le phrasé et la dynamique, l'inscription spatiale... Les ateliers d'écriture et de composition, dirigés par des artistes invités qui ont développé, à travers leur création, une démarche singulière en ce domaine, initient les étudiants aux outils et principes d'écriture, en partant des fondamentaux de leur spécialité, de son vocabulaire. Parallèlement à ces modules collectifs, un stage de dramaturgie est inséré dans le programme « arts et humanités », savoir spéculatif qui est ensuite relayé sur la piste par des ateliers pratiques de dramaturgie, individualisés.

Par ailleurs, l'acrobatie, les équilibres et le jonglage constituent des langages communs que les circassiens peuvent pratiquer collectivement en piste ou sur scène, en contrepoint de leur spécialité individuelle. Le cirque contemporain se distingue en effet par sa dimension chorale qui exige la polyvalence des interprètes. Or, aujourd'hui encore, nombre de spectacles conservent une structure séquencée faute d'une écriture globale et de langages communs circassiens. Le vécu du collectif ouvre aussi le « savoir-être » aux valeurs de solidarité et donne une leçon de vie très formatrice.

Renforcer la formation intellectuelle et le regard critique

L'imaginaire et la perception sont liés au vécu, à la mémoire, mais aussi à la pensée, au langage, à la culture. Pour atteindre leurs ambitions artistiques, les étudiants ont besoin de mieux connaître les enjeux (esthétiques, politiques, éthiques, etc.) de leur art dans la société d'aujourd'hui, d'être

plus conscients de l'expérience humaine à partager avec le public, plus outillés pour formaliser leurs projets et convaincre leurs partenaires, plus riches des héritages et des modèles qui peuvent nourrir leur création. Un programme de stages d'« Arts et humanités » et de spectacles leur donne des points de repères essentiels et des outils d'analyse pour penser leur geste, aiguïser leur réflexion et enrichir leur démarche artistique. Ces connaissances théoriques sont d'autant mieux assimilées qu'elles sont éprouvées concrètement, rappelant que le corps et l'esprit ne font qu'un. Aussi sont-elles, autant que possible, reliées à une mise en pratique. L'association avec l'Université de Picardie-Jules Verne pour la délivrance d'une licence « Arts du cirque » conjointement au DNSP devrait contribuer à enrichir ce cursus.

Par ailleurs, le Centre de ressources propose chaque semaine une sélection d'ouvrages, films, etc. en lien avec le programme pédagogique et les stages que suivent les étudiants. Constitué patiemment depuis plus de vingt ans, il comprend aujourd'hui quelques 600 vidéos de spectacle de compagnies, 700 vidéos de spectacles et présentations du CNAC, 1500 affiches et 5000 ouvrages sur le cirque et les arts frères. Outre les conseils apportés au quotidien, l'équipe de documentalistes soutient les étudiants dans leurs recherches documentaires pour la préparation de leurs propositions artistiques, la rédaction de leur mémoire et autres travaux.

Entretenir une dynamique artistique

Plus qu'une collection de compétences et de connaissances, le cursus est conçu comme une recherche et une expérience continue, comme un processus qui sollicite l'individu en tant qu'être humain et en tant que professionnel. Les activités qui composent le programme pédagogique trouvent leur pleine pertinence et cohérence quand elles sont portées par une dynamique artistique, par un environnement stimulant. Dès lors que la finalité se perd ou que la routine s'installe, la motivation s'égaré et ne restent que la rigueur parfois âpre de l'entraînement et la discipline scolaire de l'école. D'où l'importance de proposer des contextes autorisant la tentative, aiguillonnant la créativité, individuelle et collective. Les « ateliers de recherche artistique » hebdomadaires, les « laboratoires », les « essais » trimestriels, qui s'achèvent par deux présentations publiques, les « présentations libres » bimensuelles, les « cartes blanches » en partenariat avec Furies concourent à entretenir cette dynamique. Ils offrent aux étudiants autant d'occasions de mettre en œuvre les savoirs acquis ou en cours d'acquisition, de confronter leurs propositions au regard du public, qui, suivies de discussions critiques, permettent d'affiner leur démarche.

L'apprentissage ne peut se fonder exclusivement sur le savoir formulé et organisé dans des programmes d'enseignement, il doit aussi former et faire grandir le savoir et l'intuition enfouis, métabolisés par chaque individu. Une école d'art n'existe pas hors sol, sans frottements quotidiens avec des artistes à l'œuvre¹⁸. Certes, beaucoup viennent pour transmettre. Mais le CNAC reste aujourd'hui isolé, par manque d'équipes implantées dans sa région. Il gagnerait à

¹⁸ En témoignent, par exemple, les écoles du TNS ou du TNB.

s'insérer dans un tissu artistique plus dense et à s'allier avec des structures culturelles locales pour accueillir des compagnies en résidence de création.

Améliorer la connaissance technique du métier

La formation se doit d'initier les étudiants au concret du métier. La connaissance du matériel, des consignes de sécurité et des règles de l'art, la maîtrise du montage des agrès et des risques, la rédaction de fiches techniques sont indispensables à l'exercice du cirque. L'implication croissante du service technique a permis de pousser ces compétences.

Développer la disponibilité et les qualités de l'interprète

Le rôle de l'interprète de cirque demeure équivoque, voire dévalorisé face à la figure de l'auteur, créateur « tout-puissant ». Il est souvent perçu dans un rapport de soumission, d'exécution. « Les étudiants issus des écoles ont souvent du mal à mettre leur vocabulaire au service d'un projet autre que le leur », alors que « la disponibilité de l'artiste et sa capacité à intégrer un processus de création sont devenues des impératifs préliminaires à un engagement. », pointe l'enquête réalisée par la FEDEC¹⁹. Le circassien se considère généralement en effet comme l'auteur de son geste et l'écriture collective domine ici plus qu'ailleurs, mais surtout le répertoire de pièces de cirque contemporain est encore bien chétif et les metteurs en scène de cirque ou metteurs en piste peu nombreux. Or, en témoignent le théâtre, la musique ou la danse, le travail sur le répertoire constitue une expérience essentielle pour

¹⁹ Voir Pascal Jacob (2009). *L'artiste de cirque aujourd'hui, analyse des compétences-clés*, FEDEC, p. 14 et 23.

appréhender la richesse créative de la position d'interprète et développer les qualités nécessaires. Il demande une ouverture, une capacité à saisir la singularité d'une œuvre, à s'y intégrer et s'y épanouir. Afin d'aborder concrètement cette notion, des artistes viennent transmettre aux étudiants des extraits d'une de leur pièce. L'expérience a été menée avec le Collectif AOC (<http://www.collectifaoc.com/>) et s'est avérée très concluante.

De même, participer à une création sous la direction d'un artiste exige une disponibilité, une capacité à comprendre et à partager son univers, à y contribuer par des propositions, notamment lors d'improvisations, ainsi que souplesse et aisance dans la combinaison des figures et leur interprétation. Ces compétences sont aguerries au cours du cursus lors d'essais dirigés par des artistes, ce qui permet aux étudiants de se confronter à plusieurs processus et démarches artistiques, et bien sûr lors de la création du spectacle de fin d'études.

L'insertion professionnelle par l'expérience d'une création et d'une tournée

Enfin, le dispositif d'insertion professionnelle vient parachever la formation. Il découle du projet pédagogique qui fonde la singularité du CNAC et entend servir un cirque de création. École d'art de cirque, le CNAC forme des artistes créatifs qui sauront mettre leur personnalité et leur vocabulaire au service d'une œuvre. Il apporte également des outils d'écritures et de compositions, des temps « d'essai » pour qu'ils expérimentent leurs propres formes.

Le dispositif s'articule avec les évolutions du marché des spectacles et du travail, dominés, en France, par les

compagnies contemporaines, contrairement à d'autres pays où existent, par exemple, de nombreux cabarets et entreprises de divertissement circassien²⁰. Les artistes de cirque, dans leurs trajectoires professionnelles, croisent aujourd'hui plusieurs chemins. L'accompagnement de l'insertion professionnelle doit s'amorcer durant le cursus, permettre de construire des parcours diversifiés avec des partenaires variés, de constituer des réseaux relationnels, de faciliter l'accès à l'emploi en tant qu'interprètes, et pour certains en tant qu'auteurs.

L'artiste-interprète de cirque s'enfante à l'école mais naît sur la piste, parce qu'il joue, devant des publics chaque soir différents. C'est dans le concret du processus de création et des représentations que les savoir-faire et connaissances se métabolisent en compétences²¹. Prolongeant les « essais » qui jalonnent le cursus, l'expérience de la création d'un spectacle de fin d'études, sous la direction d'un artiste, est déterminante car elle permet d'éprouver, cette fois dans des conditions similaires à celles de la vie professionnelle, la posture de l'interprète et de parfaire la formation par la mise en pratique des enseignements. Elle est d'ailleurs intégrée en tant que telle dans le cursus. C'est pourquoi, en cohérence avec le projet pédagogique, l'enjeu ne consiste pas à rabouter des prestations individuelles mais à confronter les étudiants à l'écriture d'une œuvre originale, à l'exigence artistique, à un univers autre que le leur tout en sollicitant leurs propositions. Ce processus s'inscrit sur deux mois et demi, de mi-septembre à début décembre. Il demande en effet du temps,

²⁰ Voir les études menées par la FEDEC : *L'artiste de cirque aujourd'hui, analyse des compétences clés* (2009) et *Analyse des compétences clés des jeunes artistes de cirque professionnels* (2010).

²¹ Ce fut d'ailleurs l'objectif de la création de la troupe du Jeune Théâtre National, du Junior Ballet du CNSMD et autres « jeunes ballets ».

sauf à le bâcler, puisqu'il ne part pas d'une partition préalable mais s'invente à même la piste. La phase de recherche est essentielle pour l'intérêt pédagogique et l'audace esthétique du spectacle ²².

Satisfaire à ces objectifs suppose de confier ce travail à un créateur d'envergure qui connaît les spécificités du vocabulaire circassien et le projet pédagogique du CNAC, qui témoigne par son parcours d'une démarche originale et inventive, qui s'entoure d'une équipe professionnelle artistique et technique. Des circassiens se sont aujourd'hui affirmés comme auteurs et metteurs en piste, ils sont sollicités pour créer le spectacle de fin d'études, tout comme des metteurs en scène, chorégraphes, voire compositeurs ou plasticiens, pourvu qu'ils se soient déjà frottés au cirque. Comme tout art, le cirque se renouvelle en questionnant ses codes mais aussi en ramenant dans son champ des idées et des formes défrichées dans les autres arts, les sciences humaines ou l'actualité.

Cette mise en situation professionnelle est requise pour l'obtention du diplôme. Seuls les étudiants ayant obtenu le diplôme peuvent participer à la tournée du spectacle de fin d'études et au dispositif d'insertion professionnelle. À partir de la première représentation publique, ils sont rémunérés et considérés statutairement comme des artistes-interprètes.

C'est en jouant qu'on s'approprie son métier. La tournée apporte l'expérience indispensable pour en apprivoiser les exigences et consolider le niveau technique par la répétition.

²² En cumulant les périodes de travail, le temps de création d'un spectacle de cirque est en moyenne de 4 mois. Voir Gwénola David (2006). *Les Arts du Cirque : logiques et enjeux économiques*, La Documentation française.

Elle permet de gagner en aisance en piste, oblige à la régularité sur scène comme dans l'entraînement, appelle la rigueur dans la gestion de la fatigue physique, développe l'habileté au montage et démontage des agrès et du chapiteau, voire favorise l'adaptation à différents espaces. C'est aussi en jouant qu'un artiste peut être vu, donc repéré et embauché. L'enjeu de la visibilité est crucial. Sur les trois dernières promotions (soit 20, 21 et 22), le taux d'insertion professionnelle est ainsi de 98%. « L'un des manques notoires évoqués dans un dispositif de formation concerne la visibilité des jeunes artistes » note une enquête de la FEDEC. Seules quelques structures disposent d'un département de *casting*, et rares encore sont les compagnies qui procèdent à des auditions. « La fréquentation des écoles au moment des spectacles de fin d'année est un autre moyen important de sélectionner et d'engager des artistes. ».

L'exploitation du spectacle est limitée dans le temps, dans des lieux partenaires dont le Parc de la Villette, le Manège-Scène nationale de Reims, etc. Le CNAC organise également une tournée à l'étranger, en lien avec des écoles de cirque locales à vocation professionnelle, afin de proposer des ateliers, de tisser des liens durables et de promouvoir la pédagogie du cirque contemporain.

Le spectacle de fin d'études, par sa qualité et sa tournée, contribue indéniablement à asseoir l'identité singulière du CNAC, parce que s'y incarnent les valeurs fondatrices de son projet pédagogique et de son ambition. Il contribue en outre à perpétuer la création sous chapiteau et la diversité des disciplines en piste, y compris les plus difficiles à intégrer techniquement. Alors que les spectacles tendent aujourd'hui à se concentrer sur de petites formes et quelques disciplines, il importe de montrer aux nouvelles générations que

l'ambition de la création contemporaine peut se marier avec des disciplines héritées de la tradition dans une grosse forme sous chapiteau.

Certains étudiants sont porteurs d'un projet personnel et souhaitent s'engager dans une démarche d'auteur de cirque. Après la création et la tournée du spectacle de fin d'études, le CNAC les soutient dans le cadre de son dispositif d'insertion professionnelle en leur accordant une bourse. Pour être éligibles, les projets de recherche doivent avoir recueilli le soutien de professionnels, qui s'engagent à apporter aides et conseils, et totaliser au moins un mois d'accueil en résidence régi par des conventions. A cet égard, l'expérience montre que les contacts pris dans les lieux qui programment le spectacle de fin d'études en tournée sont précieux pour tisser un réseau informel et se prolongent souvent par l'accompagnement de projet personnel.

Ces projets sont validés par un jury composé de représentants du CNAC (directeur général, directrice adjointe en charge de la pédagogie et du développement artistique, directeur technique et responsable de la cellule d'insertion professionnelle). Certains sont soutenus par Furies dans le cadre de Terre de cirque²³. En effet, l'association Furies, suite à la restructuration de ses actions en concertation avec ses tutelles, a notamment pour mission de soutenir l'émergence et prioritairement les artistes récemment diplômés du CNAC.

²³ Avec Terre de cirque, le CNAC et l'association Furies (structure de production et de diffusion) se sont associés et ont mutualisé des moyens pour accompagner, dans le cadre de leurs missions respectives, des projets de création circassienne, menés notamment par des équipes émergentes et des artistes issus du CNAC, et pour concourir à l'implantation de compagnies de cirque dans la région Champagne-Ardenne.

Les équipes ainsi soutenues peuvent présenter une maquette. L'enjeu de visibilité est tout aussi crucial pour attirer des coproducteurs. Dans ce but, le CNAC a organisé une présentation réservée aux professionnels à Paris, au Parc de la Villette, profitant de l'implantation de son chapiteau pour le spectacle de fin d'études de la promotion suivante. Un effort particulier est porté sur la communication pour la mobilisation des professionnels. Des créations nées de ces maquettes ont figuré dans la programmation de la Caserne des pompiers au Festival *off* d'Avignon, théâtre financé par la Région Champagne-Ardenne pour donner une visibilité aux compagnies implantées sur son territoire.

Tel dispositif sélectif vise à éviter, ou du moins ne pas encourager, la prolifération de petites formes et de compagnies dont la pérennité est incertaine mais à concentrer le soutien sur des projets viables, artistiquement pertinents, qui ont besoin de temps de recherche pour mûrir. Il est conçu comme un passage de relais entre le CNAC et la profession.

Conclusion

Le CNAC, une école d'art de cirque : telle fut la ligne directrice du projet pédagogique mené, pour faire du cirque un art majeur en dialogue avec son époque et les autres arts, pour être fidèle à l'ambition et au rôle historique du CNAC et former les générations à venir. Relier la discipline de cirque à l'indiscipline de l'art reste un défi toujours renouvelé, qui fait tout l'enjeu d'avenir de cette école. Assénée ici en évidence, brandie là en étendard, revendiquée souvent aussi pour tout et son contraire, cette ambition est désormais pointée comme horizon où sont venus s'abriter nombre d'établissements. Elle reste pourtant toujours en travail et c'est une question ouverte. La considérer comme

close serait ferrer la création dans un académisme badigeonné d'un vernis aux couleurs à la mode. Une école d'art de cirque est le lieu de l'audace, des tâtonnements, de la curiosité et de l'engagement : une maison ouverte et conviviale, un espace de liberté et d'invention. C'est justement parce que sa réalité est sans cesse à réinventer tant elle est traversée de tensions que la gageure est passionnante.

Né il y vingt-sept ans, le CNAC se trouve maintenant à la charnière de son histoire et d'un futur à imaginer. Car une école d'art vivant se doit de rester au vivant de l'art. Le CNAC constitue bien sûr l'un des fleurons de la formation supérieure d'un cirque de création, et pour cela doit assurer l'excellence de l'enseignement, conforter l'originalité de sa pédagogie et la richesse artistique qui le distinguent. Il pourrait à l'avenir élargir ses programmes à la fois pour la formation continue, notamment de professeurs de cirque²⁴, et pour la formation de créateur-metteur en piste. L'ouverture d'un master « Arts du cirque » axé sur l'écriture et la mise en scène, qui accueillerait des étudiants titulaires d'une licence ou d'un DNSP issus d'autres écoles, françaises et européennes, pourrait contribuer à pallier les fragilités dramaturgiques que montrent nombre de créations aujourd'hui. Passeur et précurseur, le CNAC doit être aussi une pépinière de talents, un laboratoire de l'art du cirque où s'engendrent l'innovation et la création, où se croisent les recherches pédagogiques, techniques et esthétiques. Les étudiants, pédagogues et artistes ont besoin, pour se renouveler, de féconder leur pratique. Il importe donc que le CNAC, en lien avec HorsLesMurs²⁵, s'insère dans un réseau stimulant d'échanges et de recherches, qu'il s'unisse

²⁴ Le Diplôme d'État de professeur de cirque devrait être créé prochainement.

²⁵ Centre national de ressources des arts de la rue et du cirque.

davantage aux universités et favorise la production d'études à partir de son fonds et l'exploration de thématiques liées à ses activités, notamment par l'accueil de chercheurs ou d'artistes en résidence. D'autre part, les circassiens cherchent sans cesse de nouveaux objets pour exercer leur imaginaire et défier les possibles. Grâce à son atelier, qui justifie de la compétence d'ouvriers hautement spécialisés et d'un ingénieur, le CNAC pourrait développer la conception d'agrès inédits et de scénographies originales, tout comme pousser la recherche sur l'utilisation de nouveaux matériaux. Enfin, il doit être davantage encore un espace de partage et d'échanges, connecté aux différents acteurs de son secteur, relié à son territoire autant qu'à l'Europe et au monde. Voilà autant de défis qui appellent l'imagination et demandent de faire jouer complémentarités et subsidiarités, mutualisations et coopérations, donc de dialoguer avec le milieu professionnel.

La structuration institutionnelle à partir des lieux les plus actifs dans la production circassienne a posé l'assise de la politique publique pour accompagner l'essor des compagnies dans les années 2000. Mais, sans doute faute de renouvellement de ce réseau étroit ou par manque de témérité dans le soutien aux créateurs les plus novateurs, s'observe ces dernières années un discret retour vers un néoclassicisme ou néo-traditionalisme. La revendication du cirque comme art majeur et le désir de reconnaissance étatique, bien sûr légitime, menacent cependant parfois de clore le secteur sur lui-même, qui peut succomber à la tentation du corporatisme et du conservatisme. Après le vent nouveau qui ébouriffa les conventions, une part de la création actuelle tend à se couler mollement dans le moule formaté selon les clichés et les attentes supposées du public, *a priori* familial puisque de cirque. S'ajoute aussi la

contrainte économique qui pousse certains vers des esthétiques consensuelles dans l'espoir de tourner plus facilement et d'assurer la viabilité de leur compagnie. Pour la majeure partie de la population, le cirque rime toujours avec numéros, clowns, animaux et chapiteaux. Développer la création contemporaine circassienne suppose que soit mené un travail au long cours de médiation et d'élargissement des publics. Autre chantier...

Chapitre 3

L'École nationale de cirque de Montréal : les défis de la trentaine

Marc Lalonde

L'École nationale de cirque (ÉNC) de Montréal est un établissement d'enseignement supérieur dédié aux arts du cirque et spécialisé dans la formation professionnelle et le perfectionnement des artistes. Fondée en 1981, c'est l'une des premières écoles professionnelles de cirque indépendantes et c'est la plus ancienne en Amérique du Nord.

L'École est un lieu de création et d'innovation artistiques ainsi que de recherche et de développement dans les domaines pédagogique, scientifique et technique reliés aux arts du cirque.

Afin de s'acquitter de sa mission première qui est de former des artistes de cirque, l'École a dû tout mettre en œuvre pour offrir le continuum complet de la formation professionnelle : de la formation préparatoire des artistes jusqu'à leur perfectionnement en passant par la formation supérieure. L'École forme également les initiateurs²⁶, instructeurs²⁷ et formateurs²⁸ aux arts du cirque auxquels nous ferons peu

²⁶ Assistanat à l'intervention pédagogique en loisirs et cirque social (180 heures).

²⁷ Intervention pédagogique en loisirs, cirque social ou cirque scolaire (360 heures).

²⁸ Formation préparatoire ou professionnelle (765 heures).

allusion ici. Avec le large registre de ses programmes au terme desquels sont diplômés annuellement plus d'une vingtaine d'artistes de cirque et une quinzaine de pédagogues, l'ÉNC est devenue l'un des plus grands centres de formation professionnelle en arts du cirque au monde.

Programmes	Âges	Inscrits en 2011-2012
Préparatoire parascolaire	9 à 13 ans	14
Préparatoire secondaire	12 à 17 ans	27
Supérieure	18 ans et plus	100
Atelier de recherche et de création	20 ans et plus	8
Sous-total étudiants en création-interprétation		149
Initiateur aux arts du cirque	adulte	1
Instructeur	adulte	12
Formateur	adulte	17
Sous-total étudiants en pédagogie		30
Grand total		179

Tableau 1 : étudiants et formateurs de l'ÉNC de Montréal

Le champ disciplinaire ciblé par la formation professionnelle des artistes de cirque à l'École est concentré sur les disciplines de cirque que l'on regroupe communément dans les familles des acrobaties, des équilibres, des manipulations,

des disciplines aériennes et dans le registre d'acteurs de cirque. L'économie encore peu développée du cirque équestre au Canada n'a pas encore justifié l'inclusion pleine et entière des disciplines équestres dans le programme de formation professionnelle, bien que l'École ait commencé à initier ses jeunes étudiants à la relation avec le cheval.

L'École est un organisme sans but lucratif indépendant, mais agréé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) aux fins de subventions à titre d'établissement d'enseignement secondaire et collégial privé. C'est donc à la fois une école secondaire et un collège au sens québécois du terme. À ces titres, l'établissement est encadré par les lois québécoises sur l'instruction publique et sur l'enseignement privé de même que par le régime pédagogique secondaire de l'éducation des jeunes (de la 7^e à la 11^e année de scolarité) et le programme de diplôme d'études collégiales en arts du cirque pour la formation supérieure (de la 12^e à la 15^e année de scolarité). L'École est soumise à l'évaluation de la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial du Québec de même qu'aux objectifs du Fonds du Canada pour la formation dans le secteur des arts du ministère fédéral du Patrimoine canadien et du programme d'aide aux organismes de formation supérieure en arts du ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine du Québec (MCCCF).

En adéquation avec les programmes de formation, l'École offre plusieurs services aux étudiants. Les services de santé présents sur place et ayant tout autant pour objectif la prévention des traumatismes ou l'évaluation des capacités que le traitement des étudiants comprennent les services de physiothérapie, de thérapie sportive, d'ostéopathie et de massothérapie (près de 3 000 consultations par année).

La bibliothèque de l'École qui valorise notamment l'exceptionnel fonds Jacob-Williams spécialisé en arts du

cirque comprend aussi les fondamentaux requis par un établissement secondaire et collégial. Le catalogue comporte plus de 12 000 documents accessibles au grand public et aux chercheurs. Le volume d'activités dépasse 16 000 visites et près de 3 000 consultations ou emprunts par année.

Grâce notamment au fonds de dotation pour les bourses de la Fondation de l'École nationale de cirque, le programme d'aide financière de l'École, qui s'ajoute aux programmes d'aide financière des provinces canadiennes ou d'autres états, vient en aide à plus de 20 % des étudiants des programmes professionnels, sans égard à leur provenance. L'aide accordée, en fonction non pas du mérite mais, des besoins des étudiants, représente globalement plus de 10 % des revenus de scolarité perçus des étudiants admissibles.

L'École offre également d'autres services destinés à des publics qui ne sont pas inscrits dans une formation professionnelle, notamment des activités de loisirs qui rejoignent plus de 200 jeunes par an, des formations préparatoires intensives qui accueillent environ 100 jeunes chaque été et finalement, en partenariat avec Tohu, la Cité des arts du cirque, l'offre des services d'accueil d'artistes ou de compagnies de cirque pour des résidences de création (800 heures par an) ou de l'entraînement libre (6 000 heures-personne par an).

Évidemment, l'équipe de l'École est conséquente avec plus de cent employés réguliers et plusieurs concepteurs et intervenants invités chaque année. La plupart des enseignants²⁹ travaillent à l'École à temps partiel, mais on compte sur une équipe stable d'enseignants en arts du cirque à temps complet. La continuité de l'enseignement est valorisée, tout comme l'enseignement par équipe. En effet,

²⁹ Au Québec, pédagogues qui enseignent au primaire, secondaire ou collégial.

l'École, de par sa taille et sa position géographique, a l'avantage de pouvoir retenir ses enseignants en arts du cirque en leur offrant une charge d'enseignement significative. Cela favorise la stabilité de ses enseignants et dès lors, la continuité de l'enseignement qui est, selon nous, nécessaire dans certaines disciplines et à certaines étapes de la formation. À la discontinuité de l'enseignement d'une même discipline de cirque qui n'est pas toujours souhaitable, particulièrement pour les plus jeunes étudiants, l'École répond par le « *team teaching* » qui s'avère performant pour l'enseignement de l'acrobatie notamment et pour l'accompagnement de l'étudiant avancé dans son projet de création. Dans ce cas, l'étudiant peut compter sur son enseignant de spécialité et également sur un conseiller artistique qui, tous deux, le guident dans sa démarche de recherche et de création. L'étudiant ainsi soutenu n'est pas l'élève d'un maître.

Ressources humaines en 2011-2012	
Enseignants en arts du cirque et autres arts vivants	66
Conseillers artistiques et concepteur invités	25
Enseignants de matières scolaires ou théoriques	12
Organisation scolaire, registrariat et services aux étudiants	16
Services techniques et de soutien	11
Administration, financement, communications	9

Tableau 2 : ressources humaines de l'ÉNC de Montréal

L'équipe pédagogique, les enseignants et le personnel de l'organisation scolaire, est sous la supervision de la direction des études assumée par Daniela Arendasova depuis plusieurs années. Elle est secondée par un directeur de création, Howard Richard, qui a la responsabilité transversale de l'encadrement des projets de création dans tous les programmes (ceux des étudiants comme ceux confiés à des artistes professionnels) et par des coordonnateurs de programme. Ce corps enseignant diversifié et cohésif et son équipe de direction sont évidemment les ressources les plus stratégiques de l'École. Leurs compétences complémentaires réunies et leurs actions concertées font l'excellence de l'établissement, cela dit, sans minimiser l'importance des autres ressources, qu'elles soient humaines, didactiques, matérielles ou financières.

En l'occurrence, sur le plan financier, l'École est principalement soutenue par les subventions du gouvernement du Québec, l'éducation au Canada étant de compétence provinciale. Le gouvernement fédéral n'intervient que sur les éléments de formation qui ne sont pas sanctionnés par un diplôme d'état de niveau post-secondaire au sens canadien du terme (c'est-à-dire au-delà de 12 années de scolarité). En tant qu'école « privée », l'École est en droit d'exiger des frais de scolarité de ses étudiants ; en pratique aussi, elle le doit pour assurer son équilibre budgétaire et la qualité des services. Pour compléter son budget de fonctionnement et pour financer une partie de ses dépenses d'immobilisations, elle doit enfin compter sur divers autres revenus d'exploitation de même que sur des dons de particuliers, d'entreprises et de fondations.

Budget de fonctionnement 2011-2012
5 800 000 \$

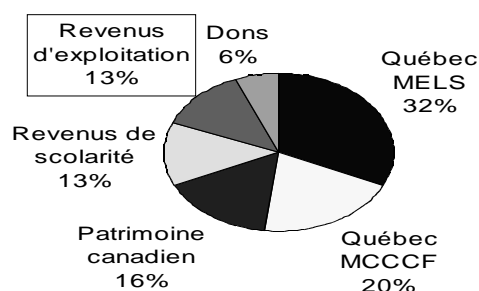


Figure 1

Il n'y a pas lieu ici de résumer l'histoire de l'École fondée il y a plus de trente années ; Pascal Jacob et Michel Vézina en ont fait déjà une belle synthèse³⁰. Il faut quand même rappeler que l'École a été créée avant la fondation du Cirque du Soleil, à une époque où les seules formes non traditionnelles de cirque qui existaient au Québec ou ailleurs au Canada étaient de spectacles de rue ou forains. L'École a contribué évidemment à la naissance et au développement de la grande majorité des compagnies de cirque contemporaines au Canada.

Avant d'aborder la structure des programmes, il est important de situer dans quel environnement institutionnel et politique s'inscrit encore notre école et dans quel contexte

³⁰ Jacob, P., Vézina, M. (2007). *Désir(s) de vertige*. Montréal : Les 400 Coups.

l'insertion professionnelle de l'artiste doit se réaliser chez nous.

Pour une population d'à peine 30 millions d'habitants, le Canada ne compte que quelques dizaines de lieux de pratique amateur, non fédérés, la plupart non subventionnés et exceptionnellement soutenus par leur communauté. Par ailleurs, les arts du cirque sont rarement enseignés aux jeunes dans le système scolaire. Le bassin de jeunes praticiens de cirque est relativement faible dans l'ensemble du Canada et la formation préparatoire qui en est tributaire est peu développée. En effet, hors de notre école, seule une soixantaine d'élèves au Canada sont investis dans une formation soi-disant préparatoire.

Actuellement au Québec, une école de cirque ne pourrait pas offrir de formation supérieure de qualité sans offrir sa propre formation préparatoire et ne pourrait former une cohorte d'une taille raisonnable sans recruter d'autres candidats adéquatement « préparés » de l'étranger. Au Québec, le soutien public actuel à la formation préparatoire est trop faible pour encourager vraiment son développement. Ailleurs au Canada, ce soutien n'existe pas encore et il n'est donc pas étonnant de ne pas y trouver d'école préparatoire.

L'École doit tenir compte, dans sa formation professionnelle de l'artiste de cirque au Canada, d'une deuxième réalité. En effet, le filet social de l'artiste travailleur autonome au Canada n'existe pas au sens où on l'entend en France. En clair, le diplômé de notre école ne peut bénéficier de ce qui pourrait ressembler de près ou de loin à ce qu'est le statut d'intermittent du spectacle en France. Dans ce contexte, le jeune artiste diplômé doit être prêt à affronter le marché du travail dès la fin de sa formation et s'y maintenir de manière soutenue. L'École assume donc certaines responsabilités en ce qui a trait à la préparation des étudiants à cette réalité du marché du travail.

Dans les premières années de leur carrière, les diplômés agissent principalement comme artistes au sein de compagnies existantes ou pour des producteurs de spectacles de cirque ou multidisciplinaires. Seuls de rares diplômés créent leurs collectifs ou se constituent en compagnie sans expérience professionnelle préalable. En général, ceux qui ont réussi un cheminement « entrepreneurial », c'est-à-dire qui ont constitué une compagnie qui a eu une durée de vie de plus d'une production diffusée, avaient démarré leurs projets avec quelques années d'expérience professionnelle, un réseau de contact bien établi et quelques économies en poche.

Avec ou sans expérience, il est très difficile au Canada, tout comme dans presque tous les pays où le cirque contemporain a un public, de produire, seul ou en collectif, son premier spectacle, car les aides à la création sont difficiles à obtenir et elles sont généralement insuffisantes pour financer le cycle complet de la création. Par ailleurs, la diffusion des arts du cirque n'étant pas assistée au Québec, (de même qu'ailleurs au Canada) comme celle d'autres disciplines des arts vivants (sauf peut-être à la Tohu à Montréal), la production d'un jeune cirque ne pourra aisément intégrer le réseau de diffusion domestique réparti sur un grand territoire dont le climat est hostile à la diffusion sous chapiteau six mois par an. Une jeune compagnie est donc presque obligée de s'exporter dès sa première création et ainsi de se confronter aux exigences du marché international de la diffusion qui s'accorde généralement encore mal avec les petites formes, les spectacles unidisciplinaires ou les formes moins spectaculaires.

Le finissant ou le jeune diplômé qui cherche à se faire embaucher devra pouvoir faire valoir ses qualités et le répertoire de ce qu'il maîtrise ou de ce qui le distingue. Selon la compagnie, l'artiste sera recruté pour le large

registre de ses compétences, sa ou ses disciplines de spécialité, ou pour un numéro qu'il aura créé et qu'il pourra adapter ou intégrer entièrement à un nouveau spectacle ou même à un spectacle existant.

Sa maîtrise d'une ou de plusieurs disciplines de cirque, le caractère innovateur de son vocabulaire, sa polyvalence en arts du cirque tout comme en arts vivants, sa disponibilité d'interprète et sa capacité à s'investir dans un processus de création lui seront essentiels à divers degrés pour intégrer la profession au pays comme à l'étranger.

Heureusement, tous les diplômés de l'ÉNC œuvrent comme artistes de cirque dans les mois suivant la fin de leurs études. Les données dont nous disposons pour les trois dernières promotions le confirment et indiquent notamment que les trois quarts des engagements au cours de la première année de carrière sont le fait d'employeurs ou de producteurs canadiens et que près de 40 % des diplômés se répartissent équitablement dans les trois grands cirques québécois (Cirque du Soleil, Cirque Éloize, les 7 doigts de la main). Finalement, le quart des autres engagements sont conclus avec des compagnies étrangères.

Cette contextualisation maintenant faite, nous pouvons aborder la structure même de la formation professionnelle.

Les compétences clés spécifiques à l'artiste de cirque visées au terme de sa formation supérieure de l'École sont évidemment nombreuses et variées puisqu'elles doivent préparer l'artiste autant à réussir son insertion professionnelle dans le contexte décrit plus haut qu'à réaliser ses projets artistiques personnels et ses aspirations en tant qu'artiste, toutes choses qui peuvent être contradictoires.

Le finissant doit ainsi :

- posséder de solides compétences générales en acrobatie au sol, dans les disciplines aériennes, en équilibre sur mains, cycle et ou fil et en manipulation,
- posséder les bases d'autres arts d'interprétation comme la danse, le chant et le jeu d'acteur,
- maîtriser au moins une discipline de cirque à un niveau très élevé et pouvoir interpréter avec constance dans sa discipline principale ou de spécialité un numéro de niveau professionnel,
- exercer au moins une discipline complémentaire à un niveau élevé,
- être capable d'interpréter ses propres créations comme celles d'autres créateurs,
- être capable de concevoir et de mettre en piste seul et pour soi-même de courtes œuvres dans sa ou ses disciplines de prédilection,
- être capable de contribuer activement à un collectif de création dirigé ou autogéré,
- pouvoir gérer sa préparation physique et psychologique,
- pouvoir gérer le montage et l'accrochage des agrès,
- pouvoir gérer son insertion professionnelle, l'évolution de sa pratique professionnelle et sa formation continue.

Le tableau 3 des programmes de formation professionnelle de l'École montre bien la durée, le poids et l'intensité progressive de la formation sur une période de 8 ans.

Niveau	Durée Intensité
Préparatoire 1er niveau Parascolaire	1 à 3 ans 41 semaines/an 12 heures/semaine
Préparatoire 2e niveau Diplôme d'études secondaires	1 à 5 ans 44 semaines/an 21,5 heures/semaine : académique 21,5 heures/semaine: arts du cirque (pratique)
Supérieur Diplôme d'études collégiales	3 à 4 ans 39 à 46 semaines/an 6 à 11 heures/semaine: cours théoriques 27 à 37 heures/semaine: cours pratiques
Perfectionnement Recherche et création Attestation d'études collégiales	17 semaines 35 heures/semaine

Tableau 3 : programmes de formation professionnelle

Les heures indiquées sur le tableau sont des heures de cours auxquelles s'ajoutent les heures passées en studio pour l'échauffement, la préparation physique personnelle, la recherche personnelle, les travaux collectifs et l'entraînement libre.

On considère que la formation professionnelle débute avec le 2^{ème} niveau de la formation préparatoire, car celle-ci s'inscrit dans un continuum qui mène directement à la formation

supérieure qui n'a de supérieure que le fait d'être plus avancée, d'être post-secondaire, diplômante et terminale.

On aura noté que c'est à partir de ce 2^{ème} niveau de la formation préparatoire que la charge de cours pratiques devient beaucoup plus importante et qu'ainsi la charge totale du programme devient très exigeante, puisqu'elle doit intégrer le régime pédagogique des études secondaires obligatoires qui occupe plus de 21 heures par semaine. On arrive à concilier les deux visées du programme en le répartissant sur 44 semaines par année plutôt que les 38 semaines habituelles d'un programme de cet ordre.

Sur le plan pratique, le programme secondaire mise surtout sur la préparation physique et sur l'acquisition des fondamentaux en danse, en jeu, en acrobatie, dans les disciplines aériennes et en jonglage. La spécialisation est abordée graduellement seulement vers les dernières années. On évite ainsi les traumatismes de la sur-spécialisation à un trop jeune âge et les effets pervers de la centration du jeune sur un projet qui soit trop individualiste et qui favoriserait une insertion professionnelle précoce au détriment du développement personnel, de la polyvalence et de la maturité artistique de l'élève.

L'enjeu de la création n'est pas négligé pour autant, mais les exercices de courte durée sont le plus souvent intégrés dans les cours tandis que les deux projets les plus importants sont collectifs, l'un autogéré (mais tout de même assez encadré), l'autre dirigé.

Cours (en heures/semaine)	Se c I	Se c II	Se c III	Se c IV	Sec .V
Préparation physique et assouplissement	7	7	7	6	6
Acrobatie (fondamentaux)	4	4	3	3	3
Équilibres (fondamentaux)	1	1	1	1	1
Aériens (fondamentaux)	2	2	1	1	1
Jonglage (fondamentaux)	1	1	1	1	1
Discipline de spécialité (initiation)	0	0	2	3	3
Création collective	2	2	2	2	2
Danse	3	3	3	3	3
Jeu	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Créations et spectacles					
Création collective (projet)	1	1	1	1	1
Création dirigée (semaines/an)	5	5	5	5	5
Prestations de spectacles (semaine/ an)	1	1	1	1	1

Tableau 4 : horaires et contenus du programme du secondaire

Le programme de formation supérieure comprend la formation spécifique aux arts du cirque, mais aussi la formation générale obligatoire pour tous les programmes de diplôme d'Études collégiales au Québec. Il s'agit ici de 4 cours de littérature (française ou anglaise), de 4 autres cours de philosophie et de 2 cours de langue seconde (450 heures sur 3 ans). D'autres cours théoriques, mais spécifiques, s'y ajoutent, à savoir anatomie, arts du cirque (contexte et influences, méthodes de recherches, techniques scéniques et gestion de carrière).

Les caractéristiques principales de la formation spécifique pratique du programme de formation supérieure sont les suivantes :

- le calendrier annuel de formation (sans les congés) s'étale sur une période de 39 à 46 semaines, c'est-à-dire de 9 à 16 semaines de plus que le calendrier collégial normal ;
- l'École impose plusieurs heures par semaine de cours dirigés d'assouplissement, de préparation physique générale et spécifique à la discipline de spécialité de l'étudiant ;
- la danse et le jeu sont des disciplines fondamentales, leur enseignement est régulier durant toute la formation ;
- la première année vise tout autant le développement (ou le renforcement) de la polyvalence (les fondamentaux circassiens) que la formation à la spécialité ;
- l'intensité consacrée à la spécialité est croissante de la 1^{ère} à la 3^e année ; elle n'est pas la même pour toutes les spécialités: les disciplines d'équilibre sur mains ou sur engins, de manipulations ainsi que les portées acrobatiques bénéficient d'heures supplémentaires ;
- l'École exige le développement de compétences dans une discipline de spécialité complémentaire dès la 2^e année ;
- le programme prévoit une gamme d'exercices et de projets de recherche et de création dirigés ou autogérés, personnels ou collectifs, de durée et d'intensité variées ;
- l'étudiant participe à plusieurs créations dirigées chaque année, dont une production d'envergure avec une douzaine de représentations devant public dans des conditions de diffusion professionnelles.

Cours (en heures/semaine)	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année
Préparation physique et assouplissement	5	5	5
Acrobatie (fondamentaux)	3	2	-
Équilibre (fondamentaux)	3	-	-
Aériens (fondamentaux)	3	-	-
Jonglage (fondamentaux)	2	-	-
Danse	4	3	3
Jeu	2,5	2,5	3
Voix-rythmique	-	1,5	1,5
Discipline de spécialité	4-10	9-12	10-12
Discipline complémentaire	-	2	2
Créations et spectacles			
Créations personnelles (projets)	-	1	2
Créations collectives (projets)	1	1	-
Créations dirigées (semaines/an)	6	6	6
Prestation de spectacles (semaines/an)	2	2	3

Tableau 5 : horaires et contenus du programme du supérieur

La création est au cœur de la formation professionnelle, dans notre École comme dans maintes autres écoles de cirque préparatoires ou supérieures, même si cela ne va pas de soi dans toutes les écoles d'art. Les formations aux disciplines artistiques dont l'interprétation du répertoire est le cœur de la pratique professionnelle n'accordent pas le même poids aux compétences en création des étudiants. Il en va de même pour les écoles professionnelles de cirque dont la raison d'être est de former les interprètes, pour ne pas dire les

numéros, d'un cirque en particulier, fût-il d'État ou privé. On pense évidemment aux écoles de l'époque soviétique et, encore de nos jours, aux écoles chinoises qui dépendent pour la plupart des compagnies qu'elles doivent servir.

Une école de cirque indépendante qui encourage l'évolution des formes contemporaines du cirque autant que l'autonomie de l'artiste, tant pour son employabilité que pour le développement de sa singularité, doit consacrer un temps et des ressources considérables à la création.

C'est la raison pour laquelle l'ÉNC a créé un programme d'insertion professionnelle complémentaire de courte durée qui prend la forme d'un atelier de recherche et de création et qui permet à de jeunes diplômés ou des étudiants avancés de participer à un projet de création sous la direction d'un metteur en piste. Moins scolaire que le spectacle annuel, le projet de création impose aux participants de mettre de côté leurs numéros ou leur répertoire acrobatique personnel pour se consacrer à des expérimentations interdisciplinaires ou croisées.

Après plus de trente années de fonctionnement, notre établissement trace, bien sûr, un bilan très favorable de son action. Mais beaucoup reste à faire. Malgré le registre large de ses programmes, notre École n'offre pas encore un programme de formation à l'intention des concepteurs et metteurs en piste. La grande mobilité des artistes de cirque et leurs engagements professionnels très prenants laissent peu de disponibilité aux artistes pour se prêter aux premières recherches et expérimentations des jeunes concepteurs qui n'ont pas les ressources de les rémunérer et de les retenir. Les futurs créateurs et metteurs en piste n'ont pas d'occasion d'apprendre leur métier sur le tas comme beaucoup des chorégraphes ou metteurs en scène de théâtre le font. Nous croyons que notre École devrait offrir un véritable programme de formation et profiter des multiples projets de

création dans le cadre de ses programmes au bénéfice du développement des compétences de jeunes concepteurs et metteurs en piste.

Compte tenu du contexte décrit plus haut, notre établissement pourrait jouer un rôle accru en matière de formation continue pour répondre aux besoins des collectifs d'artiste qui veulent créer leur compagnie et entreprendre des projets de création d'envergure.

Bien que notre établissement soit désormais reconnu comme organisme de recherche par les agences gouvernementales spécialisées en cette matière, notre école doit participer plus activement à l'effort de recherche et d'innovation en arts du cirque, non seulement de recherche-création, mais de recherche pédagogique, technologique ou de recherche de nouvelles pratiques sociales liées aux arts du cirque.

Mais les défis que pose la diversification de nos programmes et activités ne doit pas nous détourner du défi quotidien et permanent de recherche de l'excellence que nous visons, de l'équilibre et de l'évolution des cursus déjà offerts.

Par exemple, comment la pédagogie circassienne pourra-t-elle chasser l'illusion d'un système de vases communicants qui relierait la dimension artistique d'une œuvre de cirque et sa technicité, comme si, plus on développait une dimension, plus on devait négliger l'autre ? C'est tout le défi d'intégrer dans les activités d'apprentissage même et dans l'enseignement cette dualité que les écoles de cirque ont probablement héritée des systèmes de notation des disciplines sportives modernes, celles-là même qui ont pourtant récupéré les formes anciennes des arts acrobatiques.

Quel poids relatif doit-on accorder dans la formation professionnelle à la spécialisation par rapport à la polyvalence ? Surtout lorsque l'on constate que les œuvres contemporaines de cirque ne sont plus strictement

multidisciplinaires et que certaines disciplines revendiquent leur autonomie. Quelle importance accorder à la technicité qu'exige la maîtrise d'une discipline alors que les arts du cirque, malgré leur essence fondée sur la prouesse, sont contestés aujourd'hui par les autres arts vivants qui remettent en question la virtuosité ?

Comment concilier dans un même cursus le développement des compétences qui rendront employables le jeune diplômé auprès des employeurs les plus exigeants et les plus divers, et, paradoxalement, les compétences lui permettant d'être le plus libre possible des esthétiques dominantes, afin qu'il puisse jouer son rôle d'artiste contemporain ?

Comment faire s'arrimer les formations préparatoire et supérieure ? Là où le bassin de recrutement de candidats admissibles est insuffisant, quel rôle une école dite supérieure peut-elle et doit-elle jouer pour consolider la filière de la formation professionnelle ? Après tout, la formation supérieure n'est que le dernier segment programmé de la formation professionnelle des artistes de cirque, qui doit se poursuivre au-delà et devenir continue.

Chapitre 4

La FEDEC (Fédération Européenne des Écoles de Cirque professionnelles)

Tim Roberts

C'est en tant que directeur de la formation supérieure à *Circus Space* à Londres, mais aussi président de la FEDEC, que je rédige ce chapitre sur le réseau et sur les différentes étapes de construction de cette fédération. La Fédération Européenne des Écoles de Cirque professionnelles (FEDEC) est très importante pour nous parce que nous y forçons notre force dans la reconnaissance de l'importance du réseau de formation. La FEDEC est construite et prend sa force dans le fait qu'elle fonctionne en réseau. Nous reconnaissons tout type de formation professionnalisante pour les artistes de cirque. Nous ne nous occupons pas de loisirs. Nous reconnaissons tous les niveaux qui amènent un jeune à devenir artiste professionnel, mais aussi nous évoluons et nous prenons en compte les autres modèles de formation. Nous avons l'approche occidentale avec les diplômes et les équivalences, mais, à force d'avancer, nous trouvons les autres modèles, comme les écoles dans les pays de l'est mais aussi en Amérique du sud, intéressants et instructifs pour nous. Donc notre travail maintenant, c'est de savoir comment intégrer tous ces types différents de modèles de formation, des modèles de création des artistes de cirque

professionnels dans l'intérêt de notre organisation. D'abord, nous présenterons l'historique de la FEDEC.

Histoire de la FEDEC

Nous avons commencé en 1998 avec un tout petit groupe d'écoles. Il y avait *Circus Space* à Londres, les Arcs à Bruxelles et le CNAC à Châlons-en-Champagne. Ce sont ces trois écoles qui se sont rendu compte qu'elles étaient les seules écoles supérieures et qu'il fallait, à partir de là, créer un réseau pour s'entraider et partager nos expériences, et pour aller chercher des informations. Donc, nous avons commencé à 3 et aujourd'hui nous comptons 55 membres dans 26 pays. Je suis le président et le bureau est à Bruxelles.

Ce qui est intéressant avec la FEDEC, c'est qu'en fait avec ses 55 membres et ses 26 pays, nous pourrions très facilement nous perdre dans les détails et faire des confusions entre les langues. Nous avons trouvé une méthodologie de travail qui est efficace et basée sur le fait que nous évitons de nous perdre dans les détails. Parce que si nous nous arrêtons aux détails (la situation au Canada n'est pas la même qu'en Australie ou qu'en Espagne, etc.), si nous passons notre temps sur les détails, nous allons nous perdre. Donc, nous sommes obligés d'aller à l'essentiel et c'est se rendre compte de l'évolution dans la formation que nous fournissons grâce à notre réseau.

Comment améliorer la pédagogie dans nos écoles ? Et comment pouvons-nous améliorer aussi les créations artistiques ou les qualités des jeunes artistes de cirque qui vont sur le marché du travail ? Car ce sont nos trois préoccupations. Toutes les écoles qui mènent à la formation supérieure ne fournissent pas de qualification et sont souvent d'ordre privé. Nous renforçons les liens entre toutes nos écoles avec ces mêmes objectifs et nous représentons toutes les écoles du réseau au niveau européen.

Nous avons pu influencer certaines politiques européennes pour ce qui est des organisations européennes. Et nous pouvons promouvoir les travaux de nos sortants. Nos activités principales sont :

- organiser la mobilité entre les élèves, les enseignants et aussi les directeurs pédagogiques et les directeurs des écoles,
- créer et coordonner les projets européens afin d'améliorer l'enseignement dans nos écoles et aussi développer l'échange de bonnes pratiques,
- assembler, rassembler et distribuer les informations de toutes sortes, et nous intervenons avec les autorités européennes suivant les besoins de nos membres.

Par exemple, en Espagne, nous travaillons à la mise en place d'une formation supérieure avec un diplôme, et ça devient une actualité en Allemagne aussi. Nous intervenons aussi quand nos membres ont besoin de soutien avec une certaine force de *lobbying* pour faire avancer une certaine forme du cirque dans le pays.

Nous avons accédé l'an dernier à une subvention trisannuelle de fonction en Europe ce qui nous permet d'avoir un peu de stabilité pour l'avenir pour mener nos projets. Depuis 1998, nous avons multiplié nos membres et nous sommes 55 aujourd'hui et nous pensons que c'est l'unité qui fait notre force.

Nous nous rendons compte qu'un réseau structuré nous permet de travailler efficacement et nous valorisons les contributions que chaque membre apporte à son niveau pour la formation d'un artiste de cirque.

Tout membre peut participer aux démarches selon son intérêt, il n'y pas de club, tous nos membres coopèrent à tous les niveaux. Cette pratique nous permet de créer des partenariats et des complémentarités entre les différentes formations selon les régions, les besoins et les affinités de

nos membres. Nous essayons d'être un endroit central où les idées et les gens peuvent travailler ensemble et s'entraider.

Nous consultons souvent nos membres. Nous avons plusieurs réunions dans l'année avec des discussions et des échanges. Nous réunissons des commissions qui réfléchissent sur certaines thématiques : par exemple la formation des directeurs pédagogiques, la reconnaissance professionnelle de nos professeurs, ou les compétences de mobilité des élèves, et enfin les opportunités de rapprochement avec le milieu professionnel. Nous élaborons des projets en commun, parfois en interne ou nous aidons des écoles à se coordonner. Nous essayons de ne pas tout centraliser au niveau de la FEDEC. Nous nous entraisons, nous aidons et nous soutenons nos membres qui travaillent entre eux.

Par ailleurs, nous créons des outils en commun à partager entre nous tous ; par exemple notre manuel pour la formation des techniques de base pour les arts du cirque qui nous a permis de gagner le prix d'or pour le meilleur projet Leonardo de 2009. Il est disponible gratuitement sur notre site et nous savons qu'il se diffuse très bien parce qu'il est en vente libre en Amérique. Nous avons produit des outils qui nous permettent de soutenir les gens en plusieurs endroits et à plusieurs niveaux. D'autres avantages et défis liés au réseau résident dans les discussions qui sont difficiles, car elles se tiennent dans plusieurs langues : nous travaillons en anglais et en français et parfois en espagnol et en allemand.

Les productions et les projets de la FEDEC

Ce qui précède résume brièvement l'histoire de notre organisation, mais nous sommes en train d'élaborer plusieurs projets. Nous venons de tenir notre assemblée générale à Auch ; nous avons produit un modèle pour une charte d'éthique et de déontologie destiné aux enseignants des arts

du cirque. C'était vraiment un exemple de notre méthodologie de travail car nous avons consulté plus d'une centaine d'enseignants dans notre réseau en demandant quels sont les problèmes éthiques soulevés dans nos écoles, quel est leur questionnement, comment nous pouvons coopérer, quelle est la vision de l'élève selon leurs professeurs et comment les professeurs voient leurs élèves. Nous sommes sortis d'Auch avec notre charte déontologique qui va être diffusée aux enseignants pour être mise en place dans toutes les écoles de notre organisation.

Nous nous penchons aussi sur la mobilité, nous nous questionnons sur l'origine de nos élèves, sur leur orientation et sur la meilleure manière de faciliter l'échange d'élèves entre nos écoles. J'espère que nous pourrions influencer les politiques européennes. Dans nos écoles supérieures, qui sont actuellement au nombre de sept, il y a des possibilités d'échanges Erasmus et la durée minimale d'échange est de trois mois. Mais dans le cadre de nos écoles, trois mois ce n'est pas réaliste. Donc nous essayons de voir si nous pouvons réduire les temps minimaux d'échange.

Nous effectuons aussi un gros travail sur la formation des directeurs pédagogiques et enfin nous avons le projet de mettre en place une école de formation continue pour nos propres enseignants afin d'améliorer leurs compétences. Voilà nos grands chantiers et nos grands défis.

Nous sommes très fiers du niveau de participation de tous nos membres à la vie et aux productions de la FEDEC. Nous réunissons chaque année presque tous les membres de la fédération lors de l'assemblée générale. Nous constatons qu'il y a une bonne communication entre nous malgré le fait que nous soyons éloignés les uns des autres et nous sommes fiers de ce que nous accomplissons ensemble.

Chapitre 5

L'importance des premières années, un accompagnement entre formation et création

Martine Leroy et Martin Gerbier

Le Centre des arts du cirque Balthazar co-dirigé par Martine Leroy et Martin Gerbier est une école d'art créée en 1990 par Martine Leroy, pionnière du nouveau cirque et co-fondatrice de la compagnie Archaos avec Pierrot Bidon.

Installée à Montpellier depuis plus de 15 ans, elle propose une formation professionnelle à travers un programme régional d'expérimentation, de recherche et d'innovation, qui permet d'accéder aux écoles supérieures et métiers des arts du cirque.

Aujourd'hui, l'école est devenue un vivier très important pour les écoles supérieures, françaises et étrangères ainsi que pour les compagnies.

Les visées de la formation artistique concernent aussi bien un champ culturel général que des terrains personnels singuliers. En effet, même si la formation ne peut garantir le talent, elle doit pouvoir repérer l'exception, détecter le haut potentiel global d'une personne, proposer les situations favorisant son développement et soutenir les tentatives issues d'expériences et de recherches. Elle doit pouvoir ensuite accompagner les jeunes artistes vers la création dans les diverses formes d'expressions, existantes ou émergentes.

Spécificité d'une école d'art

Une école d'art accueillant des jeunes de 16 à 24 ans est un lieu qui correspond souvent à un changement de mode de vie nécessitant un accompagnement vers l'autonomie : départ de la structure familiale, arrivée dans une nouvelle ville, etc. Les futurs professionnels poursuivront leur construction identitaire dans un espace d'expériences artistiques.

C'est donc un lieu de vie où les liens existant entre dynamique identitaire et démarche artistique doivent pouvoir se tisser. En effet, c'est en inaugurant une circulation entre formation et création que ce lieu permettra le début des résonances qui engendreront ensuite une démarche professionnelle singulière, spécifique à chaque artiste.

Spécificités et fonctions principales dans le cadre des arts du cirque

Sélectionner et détecter

Il faut une sélection rigoureuse pendant laquelle nous vérifierons des pré-requis et nous détecterons des potentiels.

Elle portera sur la santé générale, avec divers examens médicaux spécifiques ; sur la santé mentale, au moyen d'un entretien psychologique spécialisé et sur la motivation grâce à un entretien pédagogique. Quant à la condition physique, ce sont des tests pratiques qui permettent de l'évaluer. Enfin, nous tâchons de situer le niveau et le potentiel de chacun des participants en nous fiant à des tests et ateliers en acrobatie, danse, expression, techniques de cirque.

Examens, entretiens et tests doivent se conclure par un projet d'accompagnement et d'orientation envisageable par l'équipe et le candidat.

Être un lieu de ressources

Des connaissances et compétences diversifiées et concentrées sont visées par un programme complexe : pédagogues, artistes, sportifs de haut niveau, universitaires et professionnels de la santé vont accompagner et suivre les jeunes artistes en devenir durant une, deux ou trois années.

Toute une équipe, pluridisciplinaire, très diversifiée en spécialistes, regroupée dans l'espace-temps particulier de la formation, permet la mise en place des conditions spécifiques nécessaires à la préparation. Il s'agit d'organiser un programme tant théorique que pratique adéquat, comprenant des compétences aussi bien spécifiques que transversales. Il est adapté au plan collectif ainsi qu'au plan individuel.

Développer une méthodologie adaptée

La pédagogie artistique est un champ spécifique qui doit pouvoir concilier deux facteurs importants. D'une part, il est nécessaire d'organiser la transmission de savoirs accumulés, comme les connaissances et techniques classiques ; d'autre part, il est tout aussi nécessaire de faire émerger une créativité spontanée par des recherches expérimentales, voire inédites.

Il en découle une partie du programme plutôt centrée sur les contenus et une autre plutôt sur l'apprenant.

Pour que le futur artiste puisse profiter des conditions précédentes et s'exprimer, un espace « contenant et ouvert » est indispensable. Non seulement « contenant », c'est-à-dire un cadre pédagogique permettant la confiance ; mais également un espace « ouvert » accueillant la prise de risque, elle même constitutive de la démarche artistique. C'est pourquoi, il peut être utile de mener une double approche : des cours réguliers qui amènent une progression dans la

continuité, ponctués de périodes de stages favorisant les remises en question.

Enfin c'est un laboratoire mettant en relation et en tension, le champ de la formation, comprenant les questions d'éducation et des apprentissages pédagogiques et le champ de la création comprenant les processus évolutifs des expériences créatives et de la démarche artistique.

Progressivement, les différentes sources d'expériences opèrent un tressage interactif : les situations éducatives mobilisant les capacités de professionnalisation (autonomie, responsabilité, etc.) viendront croiser les situations pédagogiques qui étudient les principes du mouvement et de ses expressions, ainsi que les situations d'expériences artistiques conduisant à l'émergence d'un style ou d'un univers.

C'est pourquoi, la formation artistique préparatoire nécessite d'être elle-même un processus créatif. L'utilisation d'outils nouveaux comporte une dimension expérimentale et maintient les pédagogues dans une recherche-action continue.

Nous connaissons les spécificités d'une école d'art et l'importance des premières années, nous savons combien les exigences de formation et les exigences de création sont loin de concorder au point qu'elles entretiennent souvent des relations paradoxales. Par conséquent, il nous revient de rendre leurs tensions fructueuses, d'autant que, notre expérience le confirme, c'est dans la globalité de la personne que peut se tenir l'artiste en devenir.

Pour cet ensemble de raisons, afin d'accéder à l'enseignement supérieur, nous pensons indispensable et préconisons qu'en plus de la transmission des connaissances, il soit prévu des étapes de recherche et de création jalonnant tout le parcours de formation, qu'elles soient sous formes

individuelles ou collectives et ce dès le début de la formation. C'est seulement ainsi, mises en résonance, que formation et création artistiques prendront sens.

Références bibliographiques:

Leroy, M., Gerbier, M. (2002). *Les arts du cirque: un terrain de jeu intermédiaire pour les pas-sages*. Mémoire de maîtrise, Université de Montpellier III.

Leroy, M. (2004). *L'accompagnement psychologique dans la formation du jeune artiste de cirque*. Mémoire de DESS, Université de Montpellier III.

Chapitre 6

La formation préparatoire et professionnelle, le seuil des cycles supérieurs

Donald B. Lehn

Quand on parle de l'état des lieux de la formation en cirque dans le contexte universitaire, il faut parler aussi des problématiques qu'il soulève. La tâche de construire un parcours de formation supérieure qui réponde à la fois à la logique d'un système éducatif et aux besoins de notre art est complexe. Cette construction induit une réflexion sur les étapes qui constituent ce parcours, et, en particulier, sur celles qui précèdent l'étape supérieure. Nous proposons de regarder quelques questions qui surgissent lors de ce passage.

1. Considérations sur les candidats à la Formation Préparatoire et Professionnelle

Une formation en cirque ne peut pas commencer au niveau universitaire. C'est trop tard. Mais qu'est-ce qu'il y a avant ? Il existe une zone grise entre l'école de loisir et la formation supérieure qui se franchit par une variété de voies, toutes imparfaites...

Les écoles qui occupent cette zone sont la première étape du chemin qui mène à la profession d'artiste de cirque, ou, dans certains cas, le pont entre une activité de loisir et ce chemin.

Ceux qui veulent le suivre arrivent avec des rêves et nous devons les orienter vers la réalité. Mais vers quelle réalité ? Celle que dictent leurs capacités, ou celle que suggèrent leurs limites ? Celle à laquelle ils rêvent, même s'il en sont encore loin ? Vers la réalité de la profession, avec toute sa variété de situations professionnelles, chacune différente avec des besoins différents ? Ou vers la réalité de l'école, des écoles, où ils pourront aspirer à continuer leur formation après ?

Il faut dire que chaque école répondra à ces questions à sa manière, mais la réalité hétérogène des opportunités pour ces jeunes exige toute la multiplicité de ces réponses.

Les candidats

Qui est ce jeune qui se présente aux concours d'entrées des écoles du cirque ? Comment arrive-t-il, avec quelle préparation antérieure ? Il a fait 10 ans de cirque de loisir comme enfant ou est-il autodidacte ? Hors la France, dans les pays où le réseau du loisir est jeune, émergent ou inexistant, c'est souvent ce dernier cas qui caractérise nos candidats.

Notre critère sur le choix de nos étudiants est complexe : prendre l'athlète avec un potentiel pour progresser dans sa technique, ou celui qui a une étincelle créatrice, le bon élève ou le rebelle avec un caractère qui fera qu'il le pousse à se distinguer du groupe ? Celui qui a soif de tout savoir ou celui que n'a qu'un intérêt obsessionnel pour sa spécialité ? Celui qui arrive avec les premières traces d'une identité artistique, ou celui qui a encore plus de questions que de réponses ?

Il faut se demander aussi, combien de jeunes ont à la fois la capacité de maîtriser une technique circassienne de haut niveau, une sensibilité pour être des artistes créatifs et novateurs dans cette forme d'expression et des connaissances académiques suffisantes pour entrer dans un cycle supérieur ?

Chez nous en Espagne, il y a des candidats avec le baccalauréat (au sens de fin des études secondaires pré-universitaires) mais ils sont loin d'être majoritaires. Notre école exige au minimum d'avoir complété l'éducation secondaire obligatoire espagnole (ESO): ce qui correspond au Brevet des collèges en France. On exige cela, parce qu'il nous semble que, d'un côté, cela implique un compromis entre le système éducatif et l'avenir de la personne en question. Et d'un autre côté, on l'exige en raison de la responsabilité, de la sécurité, de la compréhension du risque, de la capacité de gérer de manière autonome les processus d'apprentissage, etc. que nous considérons essentiels pour un élève du cirque.

Les chemins

Les jeunes candidats arrivent de domaines proches – le sport, les arts martiaux, la danse – ou ils arrivent d'une formation cirque dite « préparatoire aux arts du cirque ».

Cette formation préparatoire pourrait se situer au sein d'un baccalauréat artistique, d'un parcours type « conservatoire » (comme on en trouve dans les pays de l'Est), d'un programme de formation professionnelle (formation secondaire orientée vers un métier, et non la formation supérieure) ou d'une école de cirque, comme la nôtre, non réglementée, mais avec un programme à temps complet, offert par un corps d'enseignants qualifiés et expérimentés. Mon collègue Martin Gerbier de l'École Balthazar de Montpellier vient de nous raconter à quoi aspire un centre préparatoire et sur quels plans ils cherchent à offrir des voies de professionnalisation aux jeunes artistes.

Il existe en France déjà trois baccalauréats en cirque (Châtellerauld, Auch, et Châlons-en-Champagne) mais aucun ailleurs en Europe. Il y a des parcours qui n'aboutissent pas à une filière universitaire, mais à un certificat professionnel

reconnu, similaire à celle des conservatoires de danse, comme à Berlin et Budapest.

En Espagne, faute d'un vrai baccalauréat artistique, et de programmes de formations artistiques en cirque reconnus (type conservatoire) au niveau secondaire, le seul chemin pour atteindre cette certification obligatoire préalable dans le système éducatif paraît être la voie de l'éducation physique. Si un métier n'est pas réglementé, s'il n'existe pas une définition, avec sa liste de compétences et ses modules de formation qui permettent de les acquérir, il ne peut pas exister de formation professionnelle dans ce métier. D'ailleurs, ces modules ne peuvent pas inclure des formations qui ne mènent pas, de manière directe, à l'une de ces compétences.

C'est là que les complications commencent à se manifester. La définition d'une qualification professionnelle au niveau technique ne comprend pas de compétences artistiques. Celles-ci ne sont pas considérées comme essentielles pour ce niveau de qualification.

Comment introduire une formation artistique dans le contexte de la formation professionnelle si les processus créatifs ne correspondent pas à des compétences reconnues à ce niveau et si on n'a pas la possibilité de les y introduire ?

La logique pédagogique nous mène à douter des conditions de mise en œuvre de la formation professionnelle pour permettre l'accès des candidats à une formation supérieure. En même temps, le nombre de centres qui offrent le bac est négligeable et le nombre de conservatoires est aussi très limité dans la majorité des pays. Il ne reste donc que les écoles comme les nôtres (préparatoires et professionnelles) pour structurer la filière, et, de fait, aujourd'hui, elles constituent la source principale de candidats pour les écoles

supérieures, même si cette situation fait fi des règles et du système éducatif dans son ensemble

Ces écoles présentent certains avantages. Nous pouvons offrir une formation qui touche l'essentiel sur les plans techniques, artistiques et complémentaires sans les contraintes d'une qualification professionnelle limitée et orientée vers la seule employabilité (l'insertion dans un métier concret) qui ne comprend pas l'expression artistique.

2. Considération sur les Contenus du Programme d'une École Préparatoire

Le caractère double de notre école, comme celui de beaucoup d'autres écoles dites « préparatoires », mais qui sont aussi des écoles professionnelles (parmi les élèves sortants, il y en a qui commencent aussitôt la vie d'artiste), nous amène à questionner certains aspects de nos programmes. Voici, plusieurs de ces « zones grises », où on ne trouve pas de critères qui déterminent de manière claire les choix idéaux.

Les contenus théoriques

Un cycle de formation qui précède un cycle supérieur doit-il se limiter à des contenus de niveau « non supérieur » ? Dans les contenus théoriques, peut-on s'imposer des limites ?

Dans la formation pratique, les contenus, avec tous les débats qu'ils suscitent, sont progressifs. Ce qui vient suit une logique alignée sur ce qui précède. Mais, dans le programme des cours complémentaires à cette formation technique, il est moins facile de déterminer le « bon moment » pour aborder certains sujets.

Nous offrons des contenus théoriques dans quatre champs. Ce sont de courts modules de 6 à 30 heures qui introduisent (sans les approfondir) des thèmes divers :

- contenus complémentaires relatifs à la pratique : sécurité, histoire du cirque, dramaturgie, pédagogie du cirque,
- le corps, la santé: l'anatomie, la nutrition, la biomécanique, les premiers soins, la théorie et la méthodologie de l'entraînement, la prévention du risque,
- les métiers techniques du théâtre : son, lumière, maquillage, costumes, régie,
- l'orientation professionnelle, les CV, dossiers des productions : informatique, budget, obligations légales pour une entreprise de spectacles et normes correspondantes, planification de la création, planification de la diffusion.

Il nous arrive parfois que des élèves de 2^{ème} année se plaignent de ne pas avoir étudié certains sujets auparavant. Cette soif de savoir ne se concentre pas sur une technique acrobatique, mais aussi pour des sujets tels que la théorie de l'entraînement sportif, la biomécanique.

Je me demande si ces contenus ne relèvent pas autant de l'école préparatoire que de l'école professionnelle que nous sommes. En tout cas, en général, ils se trouvent en dehors du curriculum d'un programme de niveau secondaire.

La spécialisation ou une formation générale solide ?

Notre point de vue, comme centre de formation, est d'offrir une éducation complète : il m'est difficile d'imaginer quelqu'un qui dit avoir fait deux ans d'école du cirque, et qui ne sait pas jongler, ou faire un appui tendu ! Je me dois de lui donner une connaissance de base solide de tout le champ des compétences circassiennes. D'autant plus qu'il y a un nombre élevé de jeunes qui sortent avec une spécialité qu'ils

ont découverte pendant cette première année générale, et à laquelle ils n'avaient jamais songé.

Mais est-ce vraiment notre devoir d'insister sur toute la gamme des contenus? Nos étudiants, ne peuvent-ils pas faire des mathématiques et se passer de géographie? Dans le sport de compétition, c'est fait ainsi – on sacrifie une vraie éducation pour mettre l'élève dans une démarche d'excellence.

Qu'est-ce que les écoles supérieures attendent des préparatoires – une formation générale ou une préparation déjà orientée – ? On attend de nous que les élèves aient un bon niveau d'études générales, mais les concours d'entrée souvent ne regardent que le niveau dans les spécialités. Est-il raisonnable d'attendre cela d'un cycle pré-universitaire? Ce choix doit-il se faire si tôt, comparativement à d'autres domaines, comme dans les sciences par exemple ?

Est-il raisonnable d'attendre ce choix d'un cycle pré-universitaire? Cela existe-t-il, par exemple, dans les sciences ?

Formation artistique en liberté ou axée vers un résultat spécifique

La même question se pose sur le plan artistique. Si pour satisfaire à un concours d'entrée, un jeune artiste doit avoir une idée du projet artistique, un travail « achevé » ou une recherche à présenter, on oblige les écoles préparatoires à se mettre dans une démarche très étroite, très conditionnée, très axée sur des résultats. Mais, l'apprentissage de l'art ne devrait-il pas être une prise de risque permanente, une recherche osée, où les échecs sont tout aussi importants que les réussites? Cette obligation de résultats, même si ce ne n'est que pour un concours d'entrée dans une école supérieure, conditionne la formation artistique et oblige à

faire des choix qui limitent l'esprit créateur au lieu de le pousser en avant.

Comment peut-on exiger de ces jeunes d'écrire des poèmes alors qu'ils ne maîtrisent pas encore le langage, la grammaire (c'est justement pour acquérir cette maîtrise qu'ils doivent poursuivre ces formations) ? Comment les obliger à écrire des poèmes s'ils n'ont jamais lu un poème ?

Finalement, il y a une maturité que ces élèves doivent acquérir, à l'instar de leurs pairs dans les autres parcours vers l'université. Ils doivent avoir la capacité de gérer leur temps, d'assumer la responsabilité de l'entraînement de manière indépendante. En cirque, ce sont des compétences essentielles que de pouvoir s'entraîner avec sécurité, prévenir les risques des sur-exigences physiques, se nourrir en conscience des exigences de l'activité quotidienne.

Dans la formation préparatoire aux métiers du cirque, on trouve nécessaire d'acquérir des compétences éloignées de celles qui sont habituelles au niveau pré-universitaire. Il y a un décalage avec d'autres formations. Il faut être mieux responsabilisés et conscients des choix que nous faisons. C'est essentiel. Au cirque, la période cruciale pour s'impliquer physiquement dans une formation structurée commence avant l'âge de l'entrée dans une formation supérieure. Ces caractéristiques uniques de la formation aux métiers du cirque doivent être mises en débat. Les deux niveaux de formation doivent se confronter là-dessus, pour mieux appréhender ces particularités dans l'intérêt des élèves.

3. Considérations sur les opportunités et les choix après l'école préparatoire

Commençons par un peu d'arithmétique: En Europe, il y a une vingtaine d'écoles dites préparatoires, plus quelques écoles en dehors de l'Europe. Et il n'y a que cinq ou six écoles supérieures de haut niveau. Cela veut dire qu'aujourd'hui, la plupart des étudiants en arts du cirque ne vont pas accéder à une formation supérieure. Seulement, 20% auront accès à des cycles de niveau universitaire (par an : 100 étudiants sur 500, à peu près).

Même, au sein de la FEDEC, nous ne savons pas clairement comment classer nos écoles. Les écoles dites 'supérieures' sont celles qui offrent un diplôme supérieur reconnu. Mais le sont-elles vraiment ?

Toutes ces formes de formation artistique, dont certaines sont plus performantes que d'autres (même si elles sont parfois, moins complètes), sont légitimes. Les élèves doivent les connaître toutes parce que, pour la plupart d'entre eux (notamment ceux qui n'accèdent pas à la formation supérieure), elles seront les seuls chemins qui leur seront ouverts pour poursuivre leur formation.

Le paysage

Il y a des écoles qui n'ont pas d'étiquettes et qui offrent des cycles professionnalisants (exemples : Lido, Arc en Cirque, Vous Trouvez Ça Drôle) mais elles n'ont pas un caractère diplômant. D'autres, en dehors de la France, malgré leur environnement universitaire, n'arrivent pas à mener à bien une formation suffisante pour être considérées comme professionnalisantes.

Le choix « universitaire »

Quelles sont les caractéristiques d'une formation qui feront que les meilleurs candidats choisiront (ou rejetteront) une école supérieure comme première option ?

Souvent, nous leur servons de guides. Au moment de faire un choix, ils entrent dans une frénésie pendant plusieurs mois, et ils nous arrivent tous les jours avec des questions:

Quelles sont les écoles qui ont de bons professeurs en équilibres sur engins ? Où puis-je aller si je n'ai pas le baccalauréat ? Quelles écoles permettent une double spécialisation ? Où est-ce que l'on donne priorité à des processus de création, à l'excellence technique pure, au travail collectif, ou au numéro individuel ? Mais, c'est plus rare qu'on nous demande : « Où puis-je obtenir un diplôme ? »

Quelle est la valeur ajoutée d'une école supérieure, quels arguments dois-je utiliser pour convaincre les plus doués que c'est le meilleur choix pour eux ?

Dans les questions que mes élèves me posent, je constate que je dispose de plusieurs critères pour guider les choix, dont deux, ceux portant sur les préoccupations logistiques et ceux qui sont spécifiquement pédagogiques.

Pour ce qui est de la logistique, le premier critère est économique : la formation labellisée offre accès aux bourses, et aux prêts étudiants, l'autre concerne les obstacles pour obtenir les qualifications formelles exigées.

Sur le plan pédagogique, les principales interrogations concernent la qualité des infrastructures, et surtout la qualité de l'enseignement, et ses modalités, c'est-à-dire de manière continue ou par alternance (avec des stages).

Une formation exclusivement sous forme de stages suscite des doutes sur la qualité du « suivi » de l'élève. La permanence des formateurs reste la clé pour répondre aux

besoins des étudiants, alors qu'une formation délivrée par un seul « maître » peut être perçue comme oppressive.

Si la formation universitaire prétend être un plus pour l'élève, il faut qu'il soit supérieur à la seule valeur ajoutée d'un diplôme. La qualité de la formation doit se trouver dans la richesse du programme et sous forme d'opportunités professionnelles offertes aux sortants.

Les écoles supérieures doivent offrir les enseignements des meilleurs professeurs, des équipements de qualité et la confrontation avec des professionnels dans la recherche artistique tout comme c'est le cas pour des étudiants dans les domaines scientifiques, avec des chercheurs dans ce domaine. Ce qui nécessite d'être novateur, de maîtriser des agrès nouveaux avec l'accompagnement d'ingénieurs et autres experts...

Capacités ou qualifications préalables ?

Cela veut-il dire ouvrir le chemin d'accès aux meilleurs candidats, quoi qu'il en soit de leur formation préalable ? Pensons-nous, dans la perspective du cirque social, que la porte sera fermée à la réussite de jeunes exclus du système éducatif ? À un élève de bon niveau qui demande : « Je veux continuer, mais je n'ai pas le baccalauréat. Est-il possible que j'entre dans telle ou telle école supérieure ? ». Il est important de pouvoir répondre oui à cette question.

Faut-il ouvrir l'accès aux experts, aux formateurs, aux créateurs les plus intéressants, quoi qu'il en soit de leur situation académique ? Diplômés ou pas ? La réponse est la même, bien évidemment.

La diversité peut supposer une perte de souveraineté « universitaire », et obliger à une ouverture vers une qualification professionnelle pour la poursuite artistique en

cirque plus proche des exigences de la réalité et moins de la réglementation académique.

Si l'on veut, dans les écoles supérieures, pouvoir accueillir ceux qui seront le futur du cirque (et les écoles de haut niveau ont cette responsabilité), il faut permettre l'accès à ces individus exceptionnels, et leur offrir des possibilités qu'ils vont difficilement pouvoir trouver ailleurs.

En conclusion, la formation en cirque nécessite des étapes antérieures, sinon elle ne pourra pas exister. Comme il n'existe pas une offre suffisante et consolidée en Europe au niveau secondaire (pré-supérieur), que ça soit sous forme de baccalauréat artistique, formation artistique secondaire (conservatoire), ou formation professionnelle, les écoles préparatoires jouent un rôle essentiel dans le parcours vers la formation artistique supérieure en cirque. Il faut renforcer le dialogue entre ces processus pour que les besoins d'éduquer sans contraintes de la formation préparatoire et les besoins de candidats de qualité au niveau supérieur puissent coexister en harmonie.

Chapitre 7

Vision - à deux vitesses - de la formation institutionnelle pour le cirque au Portugal

Tiago Porteiro

Au Portugal, dans le domaine de la formation pour le cirque, en dehors du système de transmission familiale qui existe encore dans certains cirques dits traditionnels, il n'y a qu'une école de formation soutenue par l'institution, le Chapitô. Cette école, qui est intégrée dans une association culturelle et qui a plusieurs domaines d'action, délivre une formation de trois années, dans différentes branches. Du point de vue de son statut, elle appartient à notre système de formation professionnelle, c'est-à-dire que, en comparaison avec le système régulier, les étudiants qui y sont admis ont un début de formation spécialisée en vue d'un futur métier. En ce qui concerne les contenus de la formation, parallèlement aux apprentissages techniques et artistiques dans le domaine du cirque (disciplines circassiennes, théâtre, danse et matières artistiques de nature plus théoriques), les étudiants ont encore dans leur emploi du temps une charge considérable consacrée à la formation générale (les langues, les mathématiques, les sciences, etc.).

Si l'on prend en considération la structure de ce cursus, nous pourrions comprendre plus facilement qu'il s'agit d'une formation qui ne peut donner qu'un début de spécialisation

dans le domaine du cirque. D'autant plus que les étudiants qui se présentent aux auditions de l'école, à part les autodidactes, viennent, majoritairement, du milieu de la gymnastique, du théâtre et de la danse. Malgré toutes ces contraintes, il semble que, dans les dernières années, le niveau d'exigence de l'école ait augmenté, notamment parce que, dans un monde plus globalisé, les modèles de qualité sont plus diffusés.

Après avoir terminé cette école, comment ces étudiants peuvent-ils poursuivre leur formation ?

Après avoir suivi cette formation, l'étudiant serait en condition de postuler pour entrer dans l'enseignement supérieur. Comme, chez nous, il n'existe aucune institution proposant une formation de ce niveau, ceux qui souhaitent poursuivre leurs études doivent partir à l'étranger. Le nombre de ceux qui s'aventurent dans une telle démarche a augmenté, bien qu'il reste encore très insignifiant.

L'absence d'un établissement supérieur est l'un des aspects du problème mais, à notre avis, il n'est pas le plus fondamental, étant donné que, au Portugal, les écoles d'initiation sont presque inexistantes. Exception faite de quelques lieux de formation et de pratique, de quelques stages ponctuels, mais qui ne délivrent pas de diplôme, elles sont dispersés à Lisbonne (Armazém 13), à Porto (Fábrica), à Palmela (FIAR), à Vila do Conde (Corda Bamba) et à Aveiro (Teatrus).

Si l'on ajoute au panorama que nous venons d'exposer l'inexistence d'une institution ayant pour mission la formation des formateurs, la conclusion s'impose de manière évidente : au Portugal, la formation aux arts du cirque est très déficitaire.

Malgré cette situation, il n'est pas envisageable que, en pleine période de restriction budgétaire, les institutions publiques s'investissent, à court terme, dans la mise en action d'un plan national de développement de la formation pour le cirque. Par contre, toutes les conditions existent pour que les projets déjà mis en œuvre puissent être renforcés et que d'autres émergent.

Les raisons d'espérer un développement, même modeste

En effet, le cirque dénommé comme étant « contemporain », a connu chez nous, notamment à partir du début du troisième millénaire, un développement considérable : une programmation de spectacles est apparue dans des lieux institutionnels ; la presse en parle ; de nouveaux artistes surgissent sur le terrain et de nouvelles compagnies ont été créées.

Pour revenir au système d'enseignement, présentons l'exemple d'une institution universitaire qui a entamé quelques actions dans le domaine du cirque. L'Université d'Évora, l'une des premières au Portugal qui ait investi dans la formation aux arts³¹, a organisé à la fin de 2007, un séminaire international, intitulé *Cirque: Histoire(s), Image(s) et pratique(s)*. Un des objectifs de cette rencontre était de faire ressortir un état des lieux sur différentes questions qui s'imposent au « cirque contemporain » au Portugal. Cette réflexion devait, simultanément, encadrer notre réalité dans le panorama européen. Pour ce faire, nous avons invité à Évora, aussi bien les principaux « acteurs » de la démarche portugaise (artistes, responsables d'école, responsables institutionnels, programmateurs, critiques), que des spécialistes internationaux. Nos partenaires sont

³¹ Actuellement, il existe une École des Arts, qui est composée de départements en Arts Visuels, Architecture, Théâtre et Musique.

révélateurs de l'enjeu de cette rencontre: le Centre National des Arts du Cirque (CNAC, France), le Département Arts du Spectacles de l'université Paul Valéry-Montpellier 3 (France) l'université de Sienne (Italie), l'Institut del Teatre de Barcelone (Espagne) et la Compagnie Les Gallapias (France).

Parallèlement à la discussion transversale sur l'état du cirque au Portugal dans toutes ses dimensions, d'autres thématiques de réflexion ont été au centre des débats : l'histoire et l'utilisation de l'image en mouvement comme moyen de documentation; la pratique et ses processus de création.

Des personnalités importantes engagées dans le « mouvement » portugais étaient présentes, mais l'effectif des circassiens était faible ; malgré tout, la dimension du groupe a permis un riche échange. Pendant le déroulement de la semaine, les participants ont renforcé leurs liens, en même temps qu'ils ont esquissé des projets communs au niveau européen. Pouvoir développer une recherche de rassemblement de documentation audiovisuelle sur le cirque, notamment au niveau des pays du Sud de l'Europe, a été une des idées qui ont pris forme lors de ce séminaire, ainsi que la perspective de pouvoir développer, dans l'avenir, des formations conjointes.

Aujourd'hui, avec du recul, il faut avouer que le bilan de tous ces projets est plutôt faible, surtout si nous mettons côte à côte les objectifs initiaux et les données concrètes de ce qui a été réalisé par la suite. En cours de route, plusieurs difficultés sont apparues ³².

Ajoutons quelques autres actions entamées par l'université d'Évora dans le domaine du cirque : au sein du *cursus* de la licence Théâtre, une discipline optionnelle consacrée aux

³² Détailler ces mêmes difficultés est un sujet qui sort du contexte de ce chapitre.

Arts du Cirque a été créée (2007). Depuis, cet espace formatif a permis d'inviter à Évora différents spécialistes, que ce soit des artistes ou des chercheurs, portugais ou étrangers; et au Centre de recherche de la même université – *Centro de História de Arte e Investigação Artística*, une branche de la ligne de recherche en Théâtre, a été créée : « Théâtre, Danse, Cirque : lieu de croisement ».

Au sein de cette branche, par exemple, un projet de recherche sur l'iconographie des programmes du cirque portugais a été réalisé³³; et, au niveau de la formation, plusieurs cursus ont été dessinés, notamment un, consacré au clown qui, pour des raisons de soutien économique, n'a pas pu pour l'instant être concrétisé. D'autre part, à la suite de toute la démarche que nous venons d'exposer, l'université d'Évora, plus spécifiquement son département d'Arts Scéniques, a été contactée dernièrement par une autre institution d'enseignement supérieur, pour réfléchir, ensemble, sur la création d'une formation cirque au sein du système d'enseignement supérieur. Le fait que l'université ait d'autres cursus artistiques, notamment en musique et arts visuels, est un aspect qui enrichit ses potentialités. Prenant en considération toutes les réformes que les universités seront obligées de faire dans les temps prochains, notamment en termes de restrictions budgétaires, il me semble que cette formation n'est pas un projet pour demain.

Quelques questions préalables à l'entrée dans une formation universitaire

Indépendamment de la réalisation de cette aventure, il y a, en amont, quelques interrogations qu'il me semble important de

³³ La plupart des programmes analysés ont été produits par des institutions de diffusion de spectacles, tels que Centro Cultural de Belém (Lisboa) et le Teatro Rivoli (Porto).

poser avant l'entrée du cirque au sein du système d'enseignement universitaire. Quelques-unes d'entre elles, adviennent de mon parcours universitaire, notamment de mon expérience de direction pédagogique d'un cursus de licence Arts du Spectacle-Théâtre, de l'Université d'Évora, depuis six ans. Le manque certain de souplesse de l'université, que ce soit au niveau du *cursus* ou au niveau de la gestion des ressources humaines (les enseignants), me semble être aujourd'hui une des résistances majeures que je rencontre au sein du système. D'après mon parcours de direction, je m'aperçois à quel point une formation artistique, pour devenir vivante, a besoin d'un certain degré interne d'adaptabilité.

Par exemple, devant les besoins spécifiques d'une certaine promotion d'étudiants, il faudra avoir la possibilité de proposer des adaptations, que ce soit au niveau des unités curriculaires et de leurs contenus ou au niveau de l'emploi du temps, c'est-à-dire que, pour un certain groupe, il peut être plus efficace de suivre l'enseignement intensif d'une certaine matière tandis qu'un autre ne fonctionne pas dans les mêmes termes, et, dans d'autres situations, il sera plus approprié de proposer des contenus différenciés de ceux qui ont été prédéfinis.

Dans le même ordre d'idée, en partant du principe que, dans le domaine de la formation artistique, le rapport avec le terrain est une dimension importante à atteindre, il faudra, par exemple, avoir une flexibilité qui permette de répondre positivement à une proposition qui surgit à l'école : un festival qui invite l'école à développer un projet de création en relation avec l'évènement ; une compagnie qui, pendant une certaine période, propose de venir développer son travail dans l'espace de l'école en même temps que, en échange, elle vienne diriger des ateliers pour les étudiants.

Bien entendu, tous ces exemples, pour être intégrés au sein du projet pédagogique de la formation, exigent aussi bien des critères bien définis qu'une planification solide. Au cirque, plus qu'ailleurs, nous devons être capables de nous adapter aux changements rapides ; d'année en année, les étudiants arrivent avec des mentalités et des désirs différents, en même temps que les lois du marché artistique changent à une grande vitesse. Au Portugal, en ce moment, une agence d'évaluation des projets de formation universitaire vient d'être créée. Si, d'un côté, cet organisme est important pour assurer la qualité des projets, d'un autre, il rend plus difficile de procéder à toutes les adaptations du moment. Au niveau du corps enseignant, les critères sont aussi, aujourd'hui, plus rigides, notamment sur la possibilité de faire intervenir des artistes dans les formations. Or, les formations artistiques ont besoin d'artistes qui collaborent ponctuellement, et ces artistes, pour une grande partie d'entre eux, n'ont pas les diplômes académiques nécessaires. Chez nous, il n'y a aucun artiste de cirque ayant, par exemple, le niveau de doctorat.

Deuxième partie

**Méthodes, outils et dispositifs de formation
présents ou à venir**

Chapitre 8

Le Bac L3 option cirque

Dominique Toutlemonde et Roser Segura

La création de l'option ³⁴

L'initiative de la création de l'option s'est faite sur le constat d'un chaînon manquant dans l'éducation artistique liée aux Arts du Cirque en France.

Singulièrement, l'État avait souhaité organiser une formation en revendiquant la mise en œuvre de la filière supérieure confiée à l'école supérieure créée avec le Centre National des Arts du Cirque de Châlons-en-Champagne. Elle était organisée sous la forme d'un Diplôme des Métiers des Arts du Cirque. Par la suite, à Rosny-sous-Bois a été mise en place la formation au Brevet Artistique des Techniques du Cirque. Ces deux éléments constituent une filière où les jeunes gens s'engagent sur un cheminement sans réel pont vers d'autres filières. Ne figurait pas en amont la possibilité de réaliser une formation conduisant à un Baccalauréat général.

Cette nouvelle option introduite à l'École Nationale de Cirque de Châtellerauld a été menée de façon à permettre à des jeunes de mener un parcours de formation leur offrant de multiples possibles :

³⁴ Dans le cadre de l'option Arts du Cirque du Baccalauréat Littéraire du Lycée Marcellin Berthelot à Châtellerauld.

- toutes les filières supérieures sont ouvertes aux bacheliers littéraires,
- les écoles supérieures de cirque tant en France qu'à l'étranger leur sont accessibles,
- il peut permettre d'autres parcours de formation en écoles supérieures d'art (théâtre, danse...),
- les élèves peuvent abandonner les formations pour se plonger dans une vie professionnelle avec un « bac en poche ».

Pré-requis : l'entrée en classe de seconde. Contrainte : un *numerus clausus* de 18 élèves par année.

Dès lors, il s'agit de mener une formation artistique ouverte à des adolescents ayant pour la plupart une première formation artistique, physique ou technique, qui leur permette de passer l'étape de ce qu'il a bien fallu appeler une sélection.

Les thèmes pédagogiques ont alors tenu compte des paramètres suivants pour une formation :

- s'adressant à des adolescents coupés de leur milieu à cause de la dimension européenne du recrutement,
- proche de ces jeunes pour déceler leurs problèmes éventuels d'adaptation,
- ouverte à la transversalité avec les enseignants du lycée,
- pouvant mener à des filières supérieures en arts du cirque,
- permettant la pluridisciplinarité nécessaire à une orientation ouverte,
- prenant en compte une part de découverte,
- riche de contenu culturel.

Pour cela, l'école s'est dotée d'une équipe permanente d'une dizaine d'enseignants venant du cirque, du théâtre, de la danse, de la pratique acrobatique et de la culture. Facilement

mobilisable, elle se penche sur le parcours individuel de chaque élève pour trouver avec lui les clés de la réussite : au bac, à l'ouverture, à la curiosité et à l'approfondissement d'une pratique physique faite de plaisir à l'aune de la progression et d'opiniâtreté devant les contraintes liées au dépassement de soi.

Pourquoi les mythes ?

C'est alors que nous étions en train de poser les derniers jalons, nous enseignants du Lycée Marcelin Berthelot, Dominique Toutlemonde et moi-même, sur les connaissances culturelles qu'il fallait transmettre aux élèves de l'option Arts du Cirque dans le cadre d'un Baccalauréat Littéraire, pendant les trois années de lycée, que je me suis rappelé un livre de Jean Pierre Vernant. Il m'avait redonné de l'intérêt pour la mythologie : *L'univers, les dieux, les hommes*.

Nous étions tous conscients qu'en dehors d'une chronologie d'évènements indispensables pour saisir cette chose qui est le spectacle de cirque, indéfinissable mais fixée dans la mémoire collective, comme les célébrations primitives dans les grottes, le sacrifice, le chaos tournoyant, les poètes, le théâtre de rue, la tragédie, le drame satyrique, la comédie, les fêtes, les jeux du cirque, la dispersion des artistes, l'Église, le théâtre profane, etc., il fallait trouver autre chose qu'un seul fil conducteur. Ce fil il existait : il était, il est, évidemment, le cirque, cette chose que les élèves sentent, pratiquent et rêvent quotidiennement.

Une fois cette décision prise il ne me restait qu'à replonger dans les livres de Jean-Pierre Vernant. Ils m'ont forcément dirigée vers d'autres auteurs et d'autres domaines et qui m'ont permis de m'inscrire dans une globalité, hors certitudes mais dans des références.

Ainsi j'ai commencé par la *Théogonie* d'Hésiode. J'y ai trouvé une chronologie et la possibilité de plonger dans le désir le plus profond de ces élèves, encore immergés dans leur enfance : la création.

Première entité, Chaos. Cette chose nébuleuse, sorte de puits sans fin. Il ne nous fallait que fermer les yeux très fort pour l'apercevoir ensemble, les ouvrir et poser les mains sur la table pour en sortir. La chute était stoppée : Gaïa, sorte de plancher, nous permettait l'appui nécessaire pour nous en extraire. Les regards et sourires que nous nous échangeons nous permettaient de reconnaître dans cette chose encore informe Éros. Le premier, celui qui n'a pas encore besoin de désir, l'Éros des liens.

Cette expérience nous permettait d'aborder la création dans leur expérience de cirque. Chacun avait approché cette expérience étrange que nous appelons la création. Mais très peu l'avaient pensée.

Cela me permet d'aborder des auteurs qui ont des visions différentes ou complémentaires, ou les deux en même temps, de la mythologie : Freud, Jung, Dumézil, Lévi-Strauss.

En principe je ne m'y attarde pas trop. Je demande aux élèves de faire des recherches par eux-mêmes, de leur côté, puis nous mettons à plat ensemble ces informations et essayons de les comprendre. Ce n'est qu'une toute première approche.

Ce travail n'est pas non plus systématique. Je n'essaye pas de renouveler ce concept. En premier lieu, j'essaye de comprendre la physionomie, presque la morphologie de la classe. De déceler leurs intérêts. Leur manière de s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Et surtout ce qui les unit dans l'idée du cirque. Cette approche va me permettre de préparer le chemin : tout droit, des virages, des raccourcis, des retours en arrière, etc.

L'entité primordiale, Chaos, me permet aussi de nous ouvrir à d'autres cultures, c'est-à-dire à d'autres manières d'appréhender ce qui, pour nous, et je me réfère à la culture gréco-romaine, représente la personnification même du vide primordial.

Nous approchons ce que Chaos signifie dans l'Égypte, en Chine, dans le monde celtique, etc.

Et notre Chaos à nous ? Dans le monde de l'art (parce que, pour moi, faire du cirque, faire du théâtre, faire de la danse, faire.... est de l'art) où le départ en aventure doit être accepté d'emblée, nous nous devons d'accepter cette entité première comme compagnon de route. Le Chaos désintègre nos certitudes et nous demande de réunir nos forces pour en sortir. En quelque sorte croire en nous, au-delà du seul narcissisme.

Je voudrais préciser aussi que je prends le mot art comme savoir-faire, mais un savoir-faire qui doit côtoyer constamment l'intention, le partage et, pourquoi pas, aussi la virtuosité. Tout cela permet un dialogue ouvert. Chaque élève peut parler de lui tout en parlant de ce qu'il éprouve dans sa recherche, même toute naissante, dans le domaine des arts du cirque. Même petite, leur propre expérience représente le premier élément qui va leur permettre de se confronter aux autres.

Pour moi, c'est essentiel de rendre l'élève libre, d'accepter dans le cours la contestation argumentée, d'apprendre à s'intéresser aux choses sans forcément les aimer, de sortir (et je parle ici aussi du geste physique) du simplement bon ou mauvais, d'entrer dans le positif et négatif, de sortir de l'erreur qui peut parfois nous ouvrir à une autre possibilité, de ne pas tomber dans l'identification si chère à l'adolescence.

Une fois ces trois entités fondamentales installées, nous n'avons qu'à suivre leur cheminement. Ce qui nous intéresse est d'observer comment, chaque fois, la chose se complique, comment, au lieu d'approcher un horizon qui peut nous paraître fixé, celui-là n'arrête pas de se déplacer. Pas de réponse, que des questions. Mais un aspect devient lisible, c'est que d'emblée l'homme se pense (ou s'imagine) en se faisant. Cela va nous permettre d'aborder l'imagination.

Imagination ou illusion ?

Et sans y prendre garde nous abordons l'une des problématiques des Arts du cirque. Nous voulons émerveiller ou nous voulons partager cette « exploration » entamée il y a une quarantaine d'années, avec le nouveau cirque.

De nombreux auteurs vont nous permettre d'argumenter cette question essentielle en art (Clément Rosset avec *La réalité et son double* me permet d'aborder cela avec un langage compréhensible, mais aussi, bien sûr, Baudelaire, auteur abordé en français). Approcher des auteurs étudiés au lycée permet d'en donner une autre lecture et, en même temps, cela crédibilise l'enseignement théorique dans le cadre de l'option.

Une fois ce décor planté – le vide, le plancher et les liens –, tout peut commencer. Mais pour cela, il faut un acte volontaire, il faut le vouloir. Chronos, le plus rusé des Titans va accepter la proposition de Gaïa. Il va accepter de se débarrasser du père.

Cet acte volontaire (nous ne sommes jamais dans un jugement moral) va entraîner une multitude d'évènements. Le temps, les générations, les animosités, les liens, les alliances, la haine, l'amour, le désir, la mémoire.

Et tout cela nous permet d'aborder une multitude de questions artistiques. La ruse grecque comme forme d'intelligence, l'acte volontaire, la décision.... Un

évènement libérateur qui complexifie l'avenir, l'idée d'avenir inexistante jusqu'alors dans un monde où le temps était suspendu. C'est une nouveauté, une invention.

Ainsi, nous abordons la stratégie, assumer un geste, un acte... avec ses conséquences.

Il est essentiel que ces récits baignent dans une sorte de gaieté, ils sont pareils au conte que l'on récite chaque soir. L'enseignant doit s'y engager, sentir l'excitation en lui. Nous y croyons parce que nous n'y croyons pas.

Et, ici, nous transmettons la joie dans le travail. La joie essentielle pour tout artiste. Encore Rosset, mais aussi Bergson, Jankelevitch, Morin. Mais aussi Brook, Lupa, Donnellan, Brecht sans chronologie aucune, ces noms peuvent commencer à être prononcés (nous sommes encore au premier trimestre de la classe de seconde).

La suprématie de Zeus nous permettra d'aborder encore la ruse, mais aussi la force, les alliances, le pouvoir, le hasard, le courage.

Arrivés à ce moment, nous allons choisir vers où nous allons continuer : continuer les Atrides ou bien nous retourner vers les Labdacides.

En principe, je me retourne vers Dionysos et sa famille. Cela me permet d'intégrer la notion de la marge, de l'autochtone et de l'étranger, du dialogue, des extrêmes d'une même chose, du personnage, donc de la fiction.

Je n'ai qu'à me laisser guider par Vernant.

Des aspects autres que l'art entrent en jeu. L'enfermement d'un peuple, le refus de l'autre, « l'autre » signalé coupable des ennuis engendrés par soi-même.

Après Dionysos je fais une halte.

Nous y retournerons à plusieurs reprises. Ils resteront comme un archétype. Ils nous permettront de nous regarder, sans nous noyer dans nous-mêmes.

L'organisation de mon travail auprès de ces élèves

1 heure hebdomadaire pour la classe de seconde, 1h30 pour la classe de première et 2h pour la classe de terminale.

En fin d'année ou selon le groupe ou le moment du programme, j'augmente la fréquence ou la durée des cours. En tout cas, la montée en charge est toujours motivée par l'intérêt porté par les élèves, les révisions nécessaires pour préparer l'examen du Bac pour la classe de terminale ou bien des événements extérieurs qui méritent d'être pris en compte.

Souvent, en classe de première, je retourne aux mythes et nous retravaillons un événement marquant. Mais cette fois-ci dans la pratique. C'est-à-dire que nous essayons d'approfondir un aspect ou un héros mythologique en les mettant sur scène.

Ainsi les élèves trouvent par eux-mêmes le langage du cirque. Le salto d'Œdipe dès qu'il comprend son acte, ou les Bacchantes de Dionysos qui détournent la femme de Thèbes de ses « devoirs ».

Les élèves, par petits groupes, travaillent en autonomie, les idées, les propositions viennent d'eux. Cette présentation ne prétend pas à autre chose que d'expérimenter une autre manière (orale et corporelle) de rendre un devoir. Un autre langage que celui transmis par l'écriture.

C'est en classe de terminale que les élèves comprennent cette démarche entamée en début de parcours, en classe de seconde. La philosophie, la littérature, l'histoire y participent.

Il y a des années où j'avance en proposant une sorte de labyrinthe, d'autres, c'est un puzzle que nous complétons année par année. Dans tous les cas cette proposition ludique reste rigoureuse.

Et pour finaliser cette communication, je voudrais insister sur toute l'importance que nous donnons au comment faire passer cette transmission. La forme de cette démarche est pour nous aussi importante que son but. Il n'y a pas de hiérarchie entre le corps et la tête. Ils ne sont pas seulement inséparables. Ils sont, comme dirait Samuel Beckett, le paroxysme l'un de l'autre.

Chapitre 9

Continuité et rupture dans la transmission des savoirs : une approche savante des arts du cirque

Jean Vinet

En 1992, le Centre national des arts du cirque de Châlons-en-Champagne a tout juste sept ans. Cette jeune institution est en prise à des conflits internes, à l'image des rivalités dans le monde du cirque entre tenants de la tradition et compagnies émergentes, entre familles de cirque et même entre fratries. Au sein même de l'école se confrontent les modèles identitaires, les détenteurs du 'vrai' cirque et les courants les plus vifs en faveur de la créativité, issus des pédagogies nouvelles des années soixante-dix. C'était, à cette époque, un endroit où convergeaient des valeurs contradictoires : d'un côté, la reconnaissance et la perpétuation d'un modèle formel ; de l'autre, la prédominance de la subjectivité comme vecteur de la création artistique.

Une réforme de l'école est déjà en cours, notamment par la séparation géographique des deux niveaux de formation, le premier cycle allant désormais être dispensé à l'École de cirque de Rosny-sous-Bois en région parisienne. Là s'exerce en laboratoire, une approche innovante de la formation aux arts du cirque, fondée sur une conception progressive et transversale, répartissant les enseignements dans des domaines qui sont définis comme fondamentaux : l'acrobatie

et les équilibres, le théâtre et la danse. Cette réorganisation des études a eu des conséquences importantes sur la mise en place des programmes, l'approche des disciplines enseignées, la relation prof/élève.

Pour se dégager d'une finalité utilitariste se traduisant par la fabrication fonctionnelle d'un numéro, qu'il soit traditionnel ou revendiquant une certaine originalité, pour harmoniser les différents niveaux de formation, au CNAC nous sommes penchés sur la nature même des disciplines de cirque et avons effectué un traitement analytique des contenus d'enseignement. Cette réflexion a permis un regard critique sur les programmes, les critères d'admission et l'évaluation pédagogique et nous a fait redéfinir l'approche globale de ce domaine artistique. En recadrant le choix d'objectifs, en redéfinissant les finalités de la formation professionnelle, nous étions en mesure de mieux maîtriser les contenus, l'approche d'une matière en relation avec les autres matières enseignées et de mieux appréhender la relation prof/élève. Au-delà de ces prérogatives, en cherchant à se lier par cette réflexion à l'ensemble des acteurs dans ce domaine, l'objectif était le développement de la discipline et son émancipation parmi les autres disciplines artistiques.

Cette réflexion s'est faite principalement par l'intermédiaire d'un groupe de travail mis en place en 1996, réunissant les enseignants du CNAC et de l'École de Rosny lors de plusieurs réunions thématiques et plénières, entrecoupées de réunions par sous-groupes.

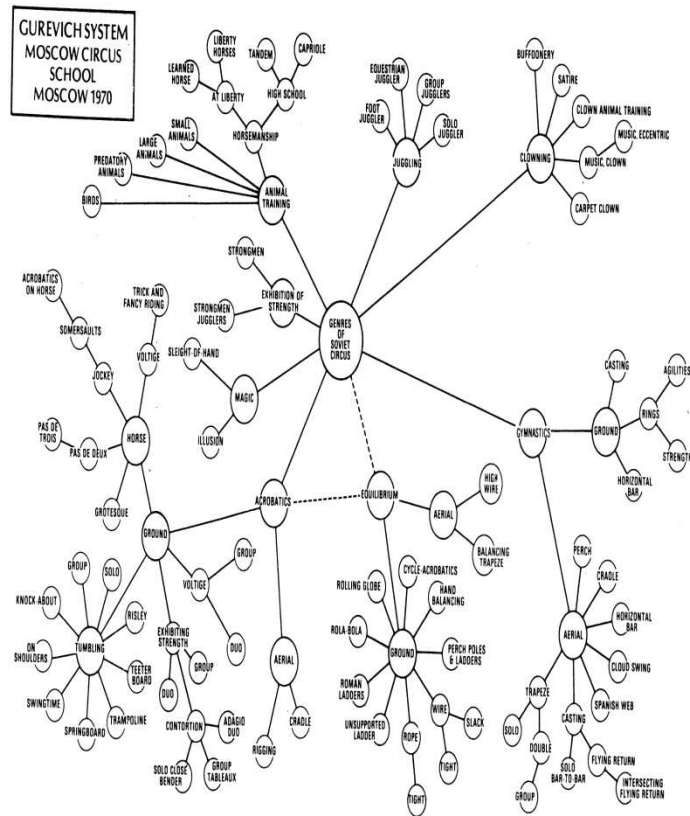


Figure 2 : le système Gurevich, démontrant la répartition des disciplines, regroupées par "genres" au sein de l'École de cirque de Moscou (1970)

Eléments fondateurs d'une réflexion sur l'enseignement professionnel des arts du cirque

Le projet du CNAC reposait sur plusieurs ambiguïtés, entre mode de transmission et modernité, entre attentes du milieu professionnel et évolution de l'exercice du métier, entre vision stéréotypée et perspectives de développement à long terme. Cette position fragilisait cette institution encore jeune, inexpérimentée. Avec l'impulsion donnée par la nouvelle direction de Bernard Turin, il était nécessaire de réfléchir assez rapidement dans les années quatre-vingt-dix à un projet d'établissement qui ferait foi de la crédibilité de la démarche de formation alors que le milieu du nouveau cirque se structure et le réseau des écoles des loisirs se formalise.

Au centre des préoccupations se situe la question du statut de l'élève et de son devenir autour duquel rayonnent trois grands champs d'exploration :

- la conscience de soi, de ses possibilités expressives, de son propre corps et de ses limites, à partir d'un apprentissage progressif et méthodique d'un savoir-faire technique et qualitatif jusqu'à la maîtrise de mouvements complexes, leur analyse et leur interprétation. Ainsi l'élève, en fonction de ses capacités, s'oriente progressivement au cours de sa formation dans un domaine de spécialisation, chacun représentant des difficultés d'exécution de mouvements et d'enchaînements. Cet apprentissage vise à développer les qualités physiques et sensorielles qui ouvrent la voie des résonances sur le plan dramatique et chorégraphique. Il vise à interroger la forme, la réinventer en permanence pour

- éviter de la confiner dans une vision unique, stéréotypée ;
- la conscience de l'autre, par la capacité à écouter, à regarder l'autre autrement, à échanger, que cela soit sous la forme d'un exercice à deux ou d'une prise de parole dans un collectif. L'expérience du travail en groupe enrichit le parcours grâce à la confrontation des idées, à l'organisation des tâches, à l'ouverture et la confiance nécessaires au partenaire. Il rattache l'expérience individuelle à celle des autres et la replace dans un contexte qui permet de comprendre, de cerner les difficultés. Ce processus vise à élargir les possibilités expressives par la diversité des points de vue, la rencontre inopinée, le projet éprouvé par la confrontation aux autres, et à favoriser l'intégration professionnelle et sociale par une meilleure appréhension des phénomènes liés à la vie en collectif ;
 - la conscience des autres (du monde), point de départ de l'aventure artistique, c'est-à-dire la recherche de sens qui dépasse la forme représentée pour établir une relation avec le public qui transcende les codes et les genres. À travers une meilleure connaissance de la culture, l'élève se situe dans le temps et dans l'espace, approfondit l'expérience humaine en dégageant ce qui apparaît essentiel de ce que le cirque dans son antériorité lui renvoie, et ainsi de ce qu'il en restitue au public. L'enjeu de la formation est de pouvoir mettre à profit cette conscience individuelle et collective en vue de la révéler aux autres dans la relation établie avec le public. L'artiste de cirque, par l'exploration d'un corps-limite, dans une poésie de l'extrême, relie l'homme à ce qu'il a

de plus authentique, de plus humain dans une cérémonie expiatoire, libératoire.

L'ambition était de poser les premières pierres d'une didactique future à partir d'une prise de position critique permettant une mise en tension entre la définition du champ spécifique des arts du cirque, la prise en compte de l'environnement culturel, social dans lequel ils évoluent et les savoirs enseignés.

La définition d'objectifs communs, à partir d'une terminologie étudiée et partagée par chacun, a constitué une première étape de ce travail.

La définition d'objectifs

Le travail de mise au point d'objectifs s'est effectué lors de séances plénières où fut défini un profil type d'un étudiant en fin de formation, et ce à trois niveaux : personnel, relationnel et artistique. Nous avons appelé cet étudiant « Super Robert » et en avons effectué le portrait. Cela nous a permis d'identifier le chemin à parcourir, à la fois pour l'enseignant et pour l'élève, dans une mise en relation dynamique qui témoigne d'un certain positionnement sur le plan du rôle de l'enseignant et de son regard porté sur l'apprenant. Ce travail de définition d'objectifs nous a permis de repérer des savoirs et des pratiques de références en formulant un certain nombre d'hypothèses en réponses aux questions qui étaient formulées : quels sont les enjeux de la formation, compte tenu des pratiques artistiques d'aujourd'hui ? Quel est le rôle d'une formation professionnelle ? Quel est le rôle de l'enseignant ? Qu'est-ce qui se joue dans la réalité pour un jeune artiste de cirque ? Quelles sont les nécessités pour lui permettre d'affronter la vie professionnelle ?

Ainsi, fut émise l'hypothèse que la formation professionnelle au CNAC doit proposer des outils mis en œuvre par les enseignants et permettent à l'étudiant :

- d'acquérir les moyens de sa propre autonomie, c'est-à-dire d'être capable d'évaluer et de se perfectionner, d'avoir acquis une maturité, une autonomie technique (matériel et sécurité), d'avoir acquis une culture et une pratique artistique, d'être autonome dans son entraînement, d'avoir une base de connaissances administratives et juridiques ;
- d'acquérir les moyens de participer à la création d'un spectacle, c'est-à-dire de faire preuve d'une ouverture d'esprit, de pouvoir répondre aux demandes d'une équipe de création, d'avoir un carnet d'adresses, de savoir négocier, de savoir se présenter, de pouvoir appréhender le marché du travail ;
- de s'intégrer dans la vie professionnelle en tant qu'artiste-interprète, c'est-à-dire d'avoir une réelle capacité à créer, à participer et à réaliser un spectacle, de pouvoir déterminer des choix artistiques, d'être polyvalent, d'avoir acquis un niveau technique international, d'être capable d'innover, de s'approprier un langage artistique, de pouvoir servir un projet commun mis en œuvre par un metteur en piste.

Cette première étape a permis de définir de manière plus opérationnelle les objectifs dans les différents champs de disciplines de cirque définis, soit :

- les disciplines acrobatiques : acrobatie sans agrès (ex. : banquine, portés, cascade, charivari, danse acrobatique), acrobatie aux agrès (ex. : balançoire russe, barre russe, bascule, mât, trampoline) ;

- la jonglerie : manipulation d'objets avec les mains, avec les pieds (antipodisme), *passing* (jonglerie à plusieurs), lancer d'objets ;
- les équilibres sur engin : engins stables (ex. : fil, funambulisme, corde lisse, corde molle, chaises), engins instables (ex. : vélo, cheval, moto) ;
- les aériens : agrès fixes (ex. trapèze fixe, barres, cadre aérien), agrès mobiles (ex. : trapèze ballant, volant, *washington*, cordes verticale, volante, élastiques, sangles, anneaux) ;
- l'art clownesque.

Ces « familles » tiennent compte des disciplines les plus courantes pratiquées à la fois dans des cirques dont l'écriture se rapproche du 'classicisme' ou en diverge fondamentalement.

Par la suite, fut déterminé un cadre général d'objectifs qui consiste à fournir une base de travail pouvant être redéployée en fonction des caractères spécifiques à chaque discipline. Il s'agissait là d'identifier les savoirs qui sont issus des pratiques de références et qui sont sollicités de manière générale dans le cadre de la formation.

Dans les ateliers visant à approfondir une discipline de spécialisation, afin d'atteindre les objectifs d'autonomie, l'élève doit d'une part :

- maîtriser des éléments techniques comprenant des difficultés supérieures avec régularité et en modifier les enchaînements, tout en mobilisant ses qualités physiques, psychiques et sensorielles disponibles pour répondre à une tâche nouvelle ;
- analyser les mouvements du point de vue théorique, développer un sens critique (autocritique) dans leur réalisation ;
- gérer l'entraînement, à partir de la structuration des séances, la préparation physique, les étirements

jusqu'à la gestion du matériel (montage/démontage, entretien, sécurité) ;

et d'autre part :

- intégrer des mouvements et des enchaînements à partir d'un travail sur le sens et en développant les aspects qualitatifs (aisance, amplitude, vitesse, appuis, précision, etc.) ;
- composer des enchaînements et des variations, en tenant compte des aspects représentatifs, en relation avec l'objet, l'espace, le(les) partenaire(s) ;
- s'approprier une culture, à partir de textes, photos, images, etc. afin de constituer un répertoire d'éléments de travail.

La réalisation et la maîtrise d'éléments techniques ont fait l'objet d'une réflexion approfondie (tableau 6, page suivante) qui tenait compte d'une échelle de gradation en fonction des différentes étapes à franchir, tant sur le plan de la compétence (ce qui peut être apprécié de manière objective) que sur le plan de la capacité à (ce que l'on est en mesure de faire de manière subjective). Cette distinction apparaissait fondamentale pour apprécier le parcours de l'élève, tout en laissant une large place à l'appréciation spontanée, au regard critique, analytique.

	Compétences	Capacités
0	Réalisation globale des figures de base	A les qualités fondamentales requises
1	Réalise correctement les figures de base à 25% de régularité. Enchaîne les figures de base à 50%.	Développe les qualités essentielles pour aborder les éléments de niveau supérieur.
2	Réalise les figures de base à 50% de régularité. Enchaîne à 70% les figures de base.	Développe toutes les qualités pour aborder des éléments techniques de niveau supérieur.
3	Maîtrise des figures de base avec régularité et peut les enchaîner. En voie d'acquisition, des éléments techniques de niveau supérieur.	Mobilise ses qualités psychiques et physiques pour acquérir des éléments techniques de niveau supérieur.
4	Réalise les figures de difficulté supérieure à 25% de régularité et les enchaîne à 50%.	
5	Réalise les figures de difficulté supérieure à 50% et les enchaîne à 70%.	
6	Maîtrise des éléments techniques comprenant des difficultés de niveau supérieur avec régularité et en modifier les enchaînements.	Mobilise ses qualités physiques, psychiques et sensorielles disponibles pour répondre à la difficulté d'une tâche nouvelle.

Tableau 6 : cadre général d'objectifs
(unités de valeur technique)

Cette répartition des objectifs a fait l'objet d'un programme opérationnel par champ disciplinaire, reprenant les différents niveaux déterminés et les déclinant sur les quatre années de formation afin d'assurer une cohérence entre les différents

enseignements. Cette ‘recontextualisation didactique’³⁵ avait pour but d’identifier les situations d’enseignement qui permettent d’atteindre les objectifs spécifiques³⁶ fixés.

En particulier, cette étape nécessitait d’autres mises en abyme concernant l’enseignement d’une discipline en particulier : qu’est-ce qui est sollicité à ce moment précis chez l’élève ? Exemple de réponse en première année : renforcement des qualités fondamentales propres à la jonglerie. Par quels moyens est-il possible de permettre à l’élève de cheminer vers cette finalité ? Exemple : travail de déplacement, de fluidité, des enchaînements avec et sans objet. Quels moyens dérivés ou complémentaires peuvent aider l’élève face aux problèmes posés par cette activité ? Exemple : travail sur les bases techniques au trampoline, travail de portés simples, chutes et amortis, travail sur les rebonds.

L’approche terminologique

L’hétérogénéité des termes utilisés par les enseignants a motivé la constitution d’un lexique commun le plus précis et détaillé possible, chaque terme faisant appel à des notions qui ont été évoquées et discutées. Ainsi, en définissant des objectifs opérationnels, s’exacerbe l’idée que les finalités des

³⁵ Nous faisons référence aux différentes étapes de la transposition didactique : contextualisation (identification des savoirs et pratiques de références), décontextualisation (identifier les savoirs issus des pratiques de références) et recontextualisation (identifier les situations d’enseignement qui permettent d’atteindre les objectifs fixés).

³⁶ L’objectif spécifique peut se définir comme « toute combinaison d’une aptitude à développer et d’un contenu (...) Ex. être capable d’appliquer une règle d’accord grammatical. (...) Ils représentent un échantillon des changements désirés dans le comportement des apprenants comme résultat de leur participation à une expérience éducative déterminée » in G. de Landsheere, *Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1992 [or.1979].

enseignements devaient tendre à être qualitatives et non pas quantitatives. Au nombre de figures à maîtriser, à une hauteur, à un rythme, se substitue une qualité d'exécution : amplitude, aisance, tonicité. Pour parvenir à une plus grande appréhension qualitative des disciplines, tout en affirmant une subjectivité d'appréciation, elles ont été définies à partir de quatre grandes catégories :

- les qualités physiques (dynamiques ou non)³⁷ : force explosive, excentrique, concentrique, isométrique et endémique, souplesse, vitesse, coordination, pliométrie, endurance, tonicité musculaire ;

³⁷ Pour les différentes qualités physiques, nous avons retenu les définitions suivantes : force explosive : capacité caractérisée par la mise en jeu de forces élevées dans un temps aussi court que possible. Elle constitue un facteur déterminant de la performance. Force isométrique : forme de travail du muscle, au cours de laquelle la longueur de la fibre musculaire reste constante et au cours de laquelle, il n'y a de modification que de la pression. Tonus musculaire : état de tension durable, d'intensité variable, permettant de réaliser des contractions plus ou moins rapides. Souplesse : aptitude à exécuter des mouvements avec une amplitude adaptée à des gestes déterminés. Le critère de la souplesse est l'amplitude maximale possible du mouvement. Coordination : organisation globale d'une multiplicité d'actions coordonnées, soit du nerf et du muscle (intramusculaire), soit des muscles entre eux (intermusculaire). Comme indicateurs, on utilise en particulier la précision et l'économie de mouvement. Vitesse : capacité de réagir dans le temps le plus court à une stimulation ou à un signal et d'exécuter des mouvements cycliques ou acycliques s'opposant à des résistances différentes à vitesse maximale. Endurance : faculté de pouvoir soutenir une charge donnée sans fatigue pendant une durée aussi longue que possible et de pouvoir résister à une fatigue qui apparaît lors d'un effort conduit jusqu'à une charge extrême. Tiré du *Dictionnaire des sciences du sport*, Eude Berger, dir.Schoendorf, Hofmann, 1987. Dans la didactique de l'EPS, on parlera davantage de facteurs de la condition physique et coordination neuro-musculaire, des qualités de personnalité, des facteurs morphologiques et de santé concourant à la capacité de performance sportive.

- les qualités psychiques : tolérance, seuil d'endurance, prise de risque, mental 'fort', maturité, esprit collectif, mémoire, patience, persévérance, générosité, disponibilité, maîtrise de soi, rigueur, logique, motivation et aussi d'autres qualités que l'on peut classer dans cette catégorie, comme la vigilance, l'écoute, la compréhension, la correction, l'ouverture ;
- les qualités sensorielles : repères spatio-temporels, système d'équilibration, réflexe, synchronisation, système proprioceptif, précision gestuelle, agilité/adresse, anticipation, coordination oculomotrice, dissociation ;
- les qualités morphologiques : taille et poids.

Le travail consistait à approfondir chacune de ces références qualitatives, d'en donner des exemples concrets, d'établir dans quelles mesures elles sont sollicitées dans telle ou telle discipline de cirque, voire dans les cours et ateliers dans différentes disciplines artistiques comme la danse, le théâtre, les arts plastiques.

Les disciplines ont été regroupées par pôles, en fonction des dominantes qualitatives. Quatre grands pôles ont donc été constitués :

1.- Les aériens, répartis entre les disciplines sans longe comme les élastiques, le trapèze fixe, le tissu, le cerceau, la corde verticale, les sangles, les anneaux et le mât chinois, ainsi que le cadre fixe, la perche et les disciplines avec longe telles que le trapèze ballant, la corde volante, le cadre aérien, ballant et coréen ; enfin, les disciplines collectives, telles que le trapèze volant ;

2.- Les disciplines acrobatiques (et leurs dérivées) réparties en six sous-groupes : les portés acrobatiques (porteur, semi-porteur, voltigeur), la banquine (porteur, voltigeur), la barre russe (porteur, voltigeur), la bascule (pousseur, voltigeur), la

balançoire (pousseur, voltigeur), l'acrobatie au sol (porteur, voltigeur) ;

3.- La jonglerie répartie entre la jonglerie lancée, la jonglerie contact, la manipulation et l'antipodisme ;

4.- Les équilibres sur engin : le fil, l'acrocycle collectif, la boule, le *rolla bolla*, l'échelle, l'acroéquilibre, l'équilibre sur structure, le trapèze *washington*, le fil mou.

Après cette définition des qualités physiques, psychiques, sensorielles, morphologiques pour chacune des disciplines, le travail a consisté à établir une échelle pouvant placer chaque qualité comme essentielle, ou fondamentale, ou simplement auxiliaire ou secondaire. Le tableau 7 (page suivante) présente une grille permettant aux enseignants d'appréhender, pour chaque discipline, les qualités et leur degré de maîtrise.

Tableau 7 : grille des qualités par discipline

Légende :

- E = Essentiel
- F = Fondamental
- Q = Qualités
- A = Qualités auxiliaires
- S = Qualités secondaires
- * = Avec le temps

La relation professeur/élève

Les études, organisées en divers domaines de compétences, réparties sur quatre années et demie, sont supervisées par une équipe pédagogique dont le rôle est primordial afin d'assurer une cohérence et une continuité entre les différentes étapes du parcours. Elle est soutenue par un nombre important d'intervenants, qui ponctuent l'activité régulière et stimulent, par un regard différent, le processus d'intégration des savoirs. Ce mode de transmission plurivalent participe d'une vision élargie du rôle traditionnel du maître. Il contribue à ne pas favoriser de modèle unique, de reproduction des seuls savoir-faire. Il rend accessible une diversité d'outils qui stimule l'élève dans son apprentissage.

Cette diversité d'approches et de méthodes veut enrichir le parcours de formation tout en démystifiant le rôle dominant du maître. L'enseignant doit faire face à cette plurivalence tout en s'engageant dans un processus interactif où la concertation et l'échange, la recherche et l'expérimentation sont susceptibles de développer le potentiel de la relation pédagogique au-delà de ce qui est connu et déterminé par avance. La pratique pédagogique est ainsi dans un mouvement perpétuel, un état de disponibilité, gage d'une relation ouverte et nourrissante de la connaissance. Chaque enseignant doit se livrer à un travail de laboratoire, afin d'adapter au mieux les savoirs, de les rendre vivants, utiles et pertinents au moment juste du parcours des élèves.

Le travail d'équipe, de discussion et d'échanges entre les enseignants permet cette mobilité, cette fluidité dont la cohérence repose sur la circulation des idées et des points de vue. C'est cette remise en question permanente qui rend vivante la matière et prémunit contre toute sclérose, toute vérité éteinte, toute absence de curiosité. Dans toutes les étapes de travail de l'étudiant et de l'enseignant, il doit y avoir cette conviction profonde que toute école est d'abord le

lieu où l'on donne et où l'on prend, dans une dynamique entre l'intérieur et l'extérieur, entre le connu et l'inconnu, métaphore de notre condition humaine. Ce qui rend difficile l'appréciation du processus pédagogique, c'est son aspect parfois imperceptible, parfois méconnaissable. Dans le parcours de l'élève, il est difficile de quantifier, de cerner l'évolution des acquis à partir d'éléments visibles. Certaines transformations s'opèrent en surface, d'autres, plus discrètes portent le germe d'un épanouissement futur. Malgré les échéances qui permettent le bilan, la mise au point, le regard extérieur, l'école ne constitue pas une finalité en soi, mais génère, stimule, prépare au cheminement complexe vers la maîtrise du geste, l'expression poétique et la créativité.

Certaines difficultés sont apparues notamment dans l'enseignement des techniques et leur cohérence dans le cheminement artistique et l'écriture spectaculaire. L'apprentissage de l'équilibre, des techniques acrobatiques, de la jonglerie est lié à une maîtrise progressive qui nécessite un rythme et une rigueur corporelle spécifique imposée que l'on peut comparer à l'entraînement des sportifs de haut niveau. Celui-ci est manifestement différent des matériaux travaillés en atelier de formation d'acteur ou de danse où prédominent l'expressivité et le mouvement de l'intérieur vers l'extérieur. L'élève doit trouver tout le parcours qui permet au mouvement d'exister, plutôt que de représenter une fin en soi. Dans les différentes étapes qui permettent de maîtriser les figures acrobatiques complexes, il est parfois difficile pour l'enseignant des techniques de se détacher des méthodes formelles qui découlent du sport et pour l'intervenant dans les disciplines artistiques d'adapter leurs contenus à la problématique de l'élève. Dans le cadre de projets collectifs peuvent s'expérimenter sur la durée des croisements à partir d'un dialogue instauré entre les différents protagonistes. Mais il reste beaucoup à faire pour

permettre un décloisonnement fructueux entre la technique imposée de l'extérieur, formelle, et la créativité qui donne au geste une valeur en soi.

Les travaux effectués par l'équipe pédagogique du CNAC n'ont eu pour but, à cette époque, que de mettre les enseignements à distance, de créer du champ réflexif pour voir et apprécier différemment les outils pédagogiques en place et en trouver d'autres. Parce qu'elles ne correspondent à aucun modèle, les résultats des différentes expériences qui y ont été menées sont éphémères et fragiles. Le programme de formation pédagogique pour les enseignants des arts du cirque, mis sur pied en 1997, constituait un moyen privilégié de recherche et de formalisation sur le plan pédagogique et didactique. Il permettait la confrontation des pratiques et l'enrichissement des connaissances des praticiens de tous les lieux de formation consacrés au cirque. Dans ce cadre, les problématiques auxquelles ils se confrontaient dans l'enseignement de cet art nouveau pouvaient être exposées et analysées afin d'en assurer la transmission aux générations futures ³⁸.

³⁸ Le programme fut interrompu en 1998 et depuis, aucune formation pédagogique n'a été mise en place.

Chapitre 10

Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives (GEASE), un outil des sciences de l'éducation pour les formations aux arts du cirque

Josiane Vitali

Les sciences de l'éducation prennent un tournant décisif après l'ouvrage *The reflexive practitioner* (Schön, 1983) dans lequel l'auteur expose que « Le professionnel n'est pas un applicateur de principes théoriques, ni de schémas *a priori*, ni de règles méthodologiques... ; il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion « dans et sur l'action ».

Tout professionnel revient sur une situation qui lui a posé problème, prend du recul et réfléchit à une solution. La pratique réflexive consiste à aller au-delà. C'est selon Perrenoud « une démarche méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets qui ne s'acquiert généralement que par un entraînement intensif et délibéré ». Ceci afin que la réflexion sur l'action s'accompagne d'une réflexion dans l'action, cette même réflexion souvent appliquée mais non identifiée et que l'on nomme « savoirs cachés dans l'action ». C'est donc par l'acquisition d'une posture et d'une pratique réflexives assidues que peut se développer un habitus de réflexion sur la pratique et que l'on peut développer ses compétences professionnelles.

L'habitus est un système de dispositions durables lié aux expériences passées, mais qui peut se modifier. L'habitus qu'il s'agit de changer est défini par Bourdieu (1972) comme la « grammaire génératrice » des pratiques d'un acteur, autrement dit comme un « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme ». L'habitus peut se révéler être un frein lorsque l'environnement professionnel a changé et les réponses données ne sont plus ou sont peu adaptées.

Le métier d'enseignant et les professions de l'humain doivent en effet aux yeux de leurs acteurs s'adapter aux évolutions récentes du système éducatif et plus largement à celles de la société. Outre les savoirs disciplinaires et les savoirs, savoir-faire et méthodes liées au modèle du praticien réflexif, la formation doit également travailler "l'habitus", ses "croyances" et "attitudes".

C'est pourquoi il est nécessaire que certains dispositifs soient élaborés dans ce but.

L'analyse de pratiques est relativement bien cernée : elle a été élaborée à la *Tavistock Clinic* de Londres grâce au rôle majeur joué par Balint (1957/1960). Toutefois, la référence psychanalytique de cette approche a surtout inspiré une lignée de travaux monoréférencés qui échappent à une visée susceptible de pouvoir rendre compte d'une plus vaste complexité, puisque privilégiant le travail de la personne sur elle-même (Blanchard-Laville & Teillard, 2007).

Deux autres courants expliquent le développement puis l'évolution des analyses de pratiques. En Amérique, l'école du « praticien réflexif » de Schön (1983/1994), et, en France,

la psychologie du travail, ont apporté un puissant éclairage sur « travail prescrit » et « activité réelle » (Leplat, 1997). Toute formation qui n'est plus simple transmission d'information ou de prescription repose finalement sur la tension entre ces deux notions.

La transmission familiale restera exclusive dans le domaine des arts du cirque jusqu'à l'ouverture des premières écoles privées non diplômantes en 1974 (Monfort-Grüss, Fratellini-Étaix). Les apprentissages se transmettent de génération en génération dans un cadre hiérarchique strict ne tolérant aucune remise en question du statut d'artiste ni des composantes de l'apprentissage. Nous sommes alors sous le modèle prescriptif.

Si les écoles Montfort-Grüss et Fratellini-Étaix permettent une démocratisation des arts du cirque, elles restent également centrées sur l'apprentissage d'une discipline artistique. Un autre tournant a lieu en 1985 avec la création du Centre National des Arts du Cirque (CNAC) qui ouvre l'accès à l'acquisition d'un diplôme d'État (Diplôme des Métiers d'Art de cirque).

Alors que les formations aux arts du cirque fleurissent d'une façon continue et croissante en France depuis presque quarante ans et touchent tous les niveaux de certification (Étienne, Vitali, Meley-Othoniel & Goudard, 2010) et des champs d'activités variés, la réflexion sur les parcours de formations, et notamment celle des formateurs, vient légitimement au devant de la scène. Elle s'invite au cœur des préoccupations des institutions, des entreprises de loisirs et professionnelles, des auteurs et bénéficiaires de ces formations.

S'ils n'en sont plus à leurs premiers pas, les contenus et les compétences ainsi que la perception par ceux qui sont susceptibles de s'y présenter ou les élaborent, appellent un champ d'études et de recherches (Goudard, 2011).

Est-il possible, voire nécessaire, d'envisager la mise en application de dispositifs formant les acteurs de ces formations, à l'acquisition d'une pratique réflexive en vue de développer les compétences professionnelles des uns et des autres (formateurs et élèves) ?

C'est avec pour objectif d'apporter des éléments de réponses à cette question que les expériences qui suivent ont été conduites en utilisant notamment le dispositif du Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative.

Un dispositif : Le GEASE

Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative (GEASE)

Ce dispositif développé en sciences de l'éducation en 1975 sous la direction d'Yveline Fumat et Claude Vincens (Fumat, Vincens & Étienne, 2003) à Montpellier, va connaître dès 1991 une diffusion nationale.

Il présente deux avantages majeurs : la simplicité d'une part, et, d'autre part, un protocole fondé sur l'absence de jugement et la confidentialité qui protège chacun des participants.

Si le GEASE s'attache à l'analyse de situations éducatives, il n'est pas un lieu d'analyses de pratiques à proprement parler. Contrairement aux groupes d'analyses de pratiques qui s'appuient essentiellement sur les références psychologiques ou psychanalytiques telles qu'élaborées par Balint ou Lévine, le GEASE s'ouvre à d'autres savoirs rassemblés sous le terme « multiréférentialité » proposé par Ardoino (1992), notion qui représente un socle pour les sciences de l'éducation : sciences sociales, sciences politiques, histoire,

philosophie, qui sont sources d'éclairages par leurs approches variées intrinsèquement liées.

Le GEASE est applicable à de nombreux secteurs et son dispositif peut être mis en place dans les formations initiales, continues, ou encore au sein d'établissements.

Les quatre temps du déroulement d'une séance

La première phase est nommée « Exposition ». Elle permet à un des membres du groupe d'exposer une situation éducative dans laquelle il a été impliqué (acteur ou spectateur). Le reste du groupe ne doit pas l'interrompre pendant la durée de son exposé. Il est important de préciser le terme de situation décrit par Vincens « C'est une fraction temporelle de l'environnement passé d'un participant présentant à la fois des caractéristiques objectives et la façon dont il les a ressenties, la manière dont il s'est comporté et qu'il rapporte à des fins d'étude par le groupe. Occasion d'entraînement à l'analyse des situations pour le groupe, elle est en plus pour lui l'occasion d'un bénéfice personnel ».

La deuxième phase est celle d'« Exploration » où les membres du groupe doivent faire préciser et compléter par le narrateur les éléments qu'il vient d'exposer.

Puis vient la troisième phase d'« Interprétation » au cours de laquelle le narrateur va rester silencieux et écouter le groupe proposer des hypothèses qui vont apporter des regards différents sur la situation. Les hypothèses permettent de garder à distance le piège du jugement ou celui de la volonté de trouver des « recettes », le but ici étant de développer les compétences de l'analyse collective et de faire naître une compréhension basée sur la « multiréférentialité ». Demander aux membres du groupe de commencer leur

hypothèse par « J'é mets l'hypothèse que... » facilite l'évitement des écueils précités.

Dans le quatrième temps, « Réaction », la parole est redonnée au narrateur pendant que le reste du groupe observe à son tour le silence. Il pourra exprimer alors si la situation a pris, grâce aux deux phases précédentes, un ou d'autres sens pour lui.

Expérimentation du dispositif GEASE par une équipe d'animateurs d'une école de cirque de loisir

Les pratiques de loisir au cirque, au sens moderne de *Leisure entertainmnet* que lui ont conféré ses créateurs britanniques puis européens de la fin du XVIII^{ème} siècle (Hodak, 2005) se sont développées *via* les activités d'éducation équestres, puis du gymnase, et enfin plus spécifiquement du cirque au milieu du XX^{ème} siècle : activités de jonglages, d'acrobatie et de trapèze à l'université de Sarasota dès 1942 (Goudard, 2010). C'est un secteur autant économique qu'éducatif qui a vu le jour et les premiers cours privés destinés à quelques milliers de pratiquants dans notre pays (Goudard, ANDAC, 1988) ont donné jour aujourd'hui à plusieurs milliers d'écoles et centres d'activités pour plusieurs centaines de milliers de pratiquants, adhérant ou non à la Fédération Française des Écoles de Cirque – FFEC (chiffres clefs : HorsLesMurs, 2010 ; FEDEC, 2010).

Ce champ de pratiques de loisir est aujourd'hui devenu un secteur économique important et les écoles de cirque sont à la fois incitatives de vocations professionnelles et premier bassin d'emplois des formateurs. Une étude a été commandée à HorsLesMurs par le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère de la Jeunesse et des

Sports en 2002 qui s'intitule *Étude du contexte de l'activité professionnelle d'encadrement des pratiques circassiennes dans le cadre des loisirs* (Fougères & Goudard, 2002). Les résultats présentés par les auteurs de cette enquête mettent largement en valeur le nombre toujours croissant des inscrits dans les écoles de cirque de loisir, mais aussi dans les colonies de vacances, les centres aérés qui proposent cette activité, les lieux de formations pour adultes qui proposent des stages, les écoles et collèges. Ces derniers emploient des animateurs d'écoles de cirque de loisirs et aujourd'hui des professeurs d'EPS ou intervenants du secteur de l'animation formés rapidement (BIAC obtenu après quelques jours ou quelques semaines de stage) à l'usage des disciplines du cirque parmi les activités proposées dans leurs cours aux élèves, collégiens et lycéens.

L'étude montre qu'en 2002 la majorité des encadrants sont artistes professionnels ou l'ont été. Ils se déclarent comme artiste-formateur-professeur. Mais surtout une grande majorité déclare avoir besoin de formation continue pour parfaire leur écoute du pratiquant et l'adaptation à sa personnalité ainsi qu'une réactivité aux circonstances.

Ces résultats, combinés à des observations permises par la fréquentation d'acteurs des milieux professionnels de l'animation dans les cadres de loisir du cirque et une implication dans l'administration de plusieurs structures de cirque, ont fait naître l'idée de développer le dispositif du GEASE dans ce secteur et nourri l'hypothèse de son utilité possible.

Une mise en application du dispositif GEASE a été possible à l'école de cirque de loisir « Zepetra ». Cette école, qui se situe à Castelnaud-le-Lez, commune limitrophe de Montpellier, accueille un public très large, allant de la petite enfance à l'âge adulte, et elle abrite un atelier de cirque adapté.

L'équipe pédagogique est composée de six intervenants. Dans un souci de développement des compétences de son équipe d'animation, la direction a fait appel à la mise en place du dispositif dans le cadre de la formation continue.

Nos projets impliquent le renforcement de notre équipe pédagogique et une attention redoublée à la cohérence entre notre démarche et sa réalisation. Dans ce sens nous entamons cette année un travail de mise à jour des objectifs pédagogiques et éducatifs spécifiques aux différents publics que nous accueillons et nous mettons en place des séances régulières de GEASE (extrait du livret de présentation de l'école « Zepetra »).

Durant l'année 2008-2009, cinq séances de GEASE ont été réalisées. L'équipe est constituée de six intervenants aux parcours professionnels et personnels différents. Il a été observé une très bonne capacité à respecter le protocole et les phases du GEASE.

À chaque début de séance, les effets survenus depuis la séance précédente ont été évalués avec les participants. La présence du tiers qu'est la conductrice du GEASE permet des moments de réajustement. Les séances ont été vécues par les animateurs comme génératrices de bienfaits.

Les résultats évoqués dans les entretiens qui ont suivi les séances sont de deux types : à court et long terme.

Nous pouvons observer des effets à court terme :

- les participants ont pris conscience de la nécessité de l'élaboration d'outils spécifiques à leurs pratiques dans leur contexte de travail au sein de l'école et ont ainsi mis rapidement en place des outils pratiques : élaboration de la charte de l'école, création d'un livret d'accueil destiné aux parents, réaménagement architectural des locaux, étayage des projets ;

- ils ont exprimé l'idée que les séances de GEASE ont créé après coup des opportunités de rassemblement pour des démarches pédagogiques collectives ;
- de même, la production de liens entre les membres de l'équipe accompagnés grâce à une écoute de qualité a été soulignée ;
- il a été fait part d'un important travail d'élaboration d'une pédagogie adaptée au secteur du loisir, qui a mis en évidence les différences avec le secteur des formations professionnalisantes. De là est née la prise de conscience d'une volonté de ne pas perdre de vue que le loisir doit rester un lieu de plaisir tout en étant éducatif. Ces aspects avaient été fortement développés au cours des séances ;
- les participantes et participants ont pris conscience de leur capacité à élaborer une analyse « multiréférentielle », en soulignant qu'ils ne pensaient pas en être capables avant de participer aux séances car ils sous-estimaient leurs capacités d'analyse et la portée de leurs savoirs ;
- ils ont affiné leur prise de conscience des situations et leur capacité d'analyse de leurs gestes professionnels ;
- un souhait de formation supplémentaire a émergé ainsi que le besoin et l'envie de découvertes bibliographiques.

Nous pouvons aussi observer des résultats à long terme. Des entretiens semi-directifs réalisés avec les membres du groupe en 2011, donc deux ans après ces séances, ont permis de mettre en évidence d'autres bienfaits liés à la participation au dispositif :

- une pratique réflexive s'est mise en place depuis les séances ; elle se traduit par une capacité à anticiper, par

une vision plus globale des différents éléments mis en action dans une situation, ce qui leur permet des réajustements immédiats en développant la capacité d'adaptation ;

- mais aussi, les personnes affichent une meilleure vision des compétences des autres membres de l'équipe avec pour bénéfice un gain d'efficacité dans l'organisation de l'école.

Au vu des témoignages recueillis, nous pouvons donc affirmer que ces séances ont fourni un outil efficace dans le développement professionnel des membres de l'équipe.

Ces constats positifs laissent entrevoir les perspectives offertes par les analyses de situations éducatives pour une meilleure prise en compte des gestes professionnels.

Les objectifs du GEASE que l'on peut rappeler ici : développer le savoir-analyser et le rapport au savoir, contribuer à la construction de compétences avec un retour réflexif plus rapide, engendrer le besoin de se former, contribuer au développement de nouvelles connaissances ; ont été atteints.

Il est important de souligner que l'école « Zepetra » a reformulé une demande de séances de GEASE pour l'année 2012-2013, car l'équipe s'est renouvelée pour moitié et souhaite que les nouveaux arrivants puissent bénéficier de l'apport de cet outil.

La mise en application du dispositif GEASE dans le cadre de la formation au BPJEPS « activités du cirque »

L'étude de 2002 sur les écoles de loisirs faisait le constat d'un manque cruel de formation qualifiante pour les intervenants. Les Brevets d'Initiateur aux Arts du Cirque

(BIAC ou BISpecialiséAC) sont considérés comme un début mais ils restent insuffisants (Fougère & Goudard, 2002 ; Goudard, 2003, 2010). Comportant entre 50 et 100 heures de formation en alternance et certifiés par la FFEC, ils ne sont pas inscrits au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) et n'offre pas d'équivalence. Ces formateurs sont souvent eux-mêmes non diplômés ou sans acquis d'expériences professionnelles des métiers du cirque ou des formations.

Le Brevet Professionnel de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport (BPJEPS) de niveau IV est créé en 2001 et il concerne « les activités du cirque » seulement à partir de 2006. Le BPJEPS a été créé dans une démarche de rénovation suite au constat de l'apparition de nouvelles situations professionnelles qui impliquent de nouvelles qualifications. C'est une volonté de faire évoluer les compétences et les pratiques dans le domaine de l'animation. En 2010 à Montpellier, une première promotion de BPJEPS « activités du cirque » sous la tutelle de la direction régionale de Jeunesse et Sports est confiée à l'institut de formation « Etic et Formation ». Cet institut de formation a inscrit dans l'architecture de la formation au BPJEPS « activités du cirque », des séances de GEASE, dans le but de développer les capacités d'analyse et le développement des compétences professionnelles.

Les séances ont rassemblé dix animateurs d'école de loisir qui ne se connaissent pas ou que peu. Les âges varient de 19 à 40 ans. Il y a cinq séances de trois heures chacune. Les séances sont réalisées sur une année et se sont achevées en juin 2011. Il n'est pas encore possible de cerner les effets à long terme mais une présentation des effets à court terme a été possible grâce à une analyse de chaque séance et un bilan complet en fin de parcours.

Le fonctionnement et le protocole ont été respectés, les objectifs quand à eux ont été questionnés et compris, ce qui montre un vif intérêt et une volonté de tirer des bénéfices de l'expérience.

Les membres du groupe qui ont exposé une situation, ont parlé de l'effet libérateur de la parole. Par exemple « C'est une situation qui s'est passée il y a deux ans mais qui restait encore dans mes tripes et m'empêchait d'avancer. Avoir pu la partager m'a permis de déculpabiliser et de progresser avec une autre vision des choses ».

Les séances de GEASE ont créé une solidarité et d'une part, une mutualisation des outils d'organisation des différents lieux de pratiques, comme par exemple les protocoles de sécurité, et, d'autre part, un partage de diverses expériences. Nous citerons comme exemple l'adaptation de la pédagogie avec des enfants en difficulté sociale ou physique, ou la gestion de l'accueil des parents ou encore la structuration des rencontres avec les partenaires politiques rencontrés à l'occasion de relations institutionnelles nécessaires au développement des structures d'animation ou de loisir du cirque.

C'est surtout cet effet générateur de liens qui a été retenu, sous-tendu par l'écoute de qualité et le développement de la posture d'empathie aiguisés pendant les séances.

La multiréférentialité quant à elle a été abordée dans toutes les séances et a entraîné une co-construction d'analyses étayées par les savoirs que la formation a dispensés. Ces analyses ont permis également l'ouverture d'approches bibliographiques variées.

Si les objectifs du GEASE semblent atteints, celui de la pratique réflexive acquise comme posture ne peut encore être mis à jour et l'évaluation de son existence chez les participants devra attendre de prochains entretiens.

Le GEASE : un outil pour les autres formations aux arts du cirque

Les différentes recherches qui portent sur les bénéfices des applications des dispositifs qui visent le développement des gestes professionnels dans l'enseignement par l'acquisition d'une pratique réflexive, apparaissent comme unanimes sur la nécessité de les étendre à toutes les formations. Il convient donc de ne se restreindre au milieu scolaire et de le proposer à l'ensemble de la formation pour adultes sans distinction. Les actions menées dans le domaine du loisir développées plus haut tendent à le confirmer.

L'outil GEASE au service des futurs artistes de cirque : une hypothèse

En 2005-2006, une enquête a été menée au Centre National des Arts du Cirque au sein de l'École Nationale Supérieure des Arts du Cirque (ENSAC) de Châlons-en-Champagne en France, dans le cadre du Master *Conseil et Formation en Éducation*, sur le thème de la formation au nomadisme des artistes de cirque (Vitali, 2006).

La chercheuse auteure de cette enquête a pu vivre en immersion et mettre en place une observation participante. Cette période a été enrichie de neuf entretiens semi-directifs avec artistes, chercheurs et professionnels de la formation, cinq heures de films vidéo et plus de trois cents photos.

Le recueil de ces données et leur analyse ont fait apparaître d'autres questionnements ou hypothèses, permettant de nouvelles analyses portant sur l'évolution possible de la formation supérieure aux arts du cirque.

En croisant observations et interprétations des entretiens, il apparaît que les questionnements des artistes sont nombreux, variés et se situent à des échelles différentes. En effet, les artistes fraîchement diplômés mentionnent une forte solitude professionnelle, se sentent pris dans une orientation esthétique réduite, pas assez écoutés, jugés, ignorants du monde réel des spectacles, inquiets pour leur avenir.

Ces moments vécus sur le terrain et les retours qui ont eu lieu ont permis d'entrevoir certains manques dans le cursus de formation, notamment en ce qui concerne le temps d'écoute et de verbalisation, le travail en groupe, les moments d'analyse dépassant le ressenti ; ce qui a entraîné l'émergence de nouvelles hypothèses afférentes au contenu de la formation supérieure des artistes de cirque.

Notamment celle d'un apport du dispositif GEASE durant les deux années de formation supérieure aux arts du cirque.

Durant les deux années de formation supérieure aux arts du cirque à l'ENSAC (dans le protocole en vigueur en 2006-2007), l'accent est mis par les professionnels et les étudiants sur la maîtrise physique d'une discipline artistique. Les moments propices à la réflexion, l'échange et le travail de groupe ne sont pas mis en place. Or l'artiste de cirque n'est pas seulement un corps qui exécute des prouesses. Il est confronté à des domaines variés comme le rapport au public, aux institutions culturelles, aux autres membres de la troupe. Il vit des rythmes difficiles et s'expose au risque de blessures et de courtes carrières (Goudard, 1989 à 2010).

L'artiste de cirque est très souvent amené à travailler dans une troupe et la notion de groupe est alors très présente. Au cours des entretiens, les jeunes artistes abordent la difficulté qu'ils ont vécue au moment de gérer les échanges au sein de leur troupe.

Cette difficulté est liée à leur jeune expérience dans l'art de gérer la conscience de soi-même et les enjeux dans le groupe humain, le groupe professionnel, le public et l'institution.

Les échanges à l'intérieur du groupe que peut faire naître le dispositif du GEASE semblent être source d'enrichissements en termes de connaissances et de savoirs car les étudiants ont tous des parcours scolaires, professionnels et personnels très différents et apportent ainsi des degrés différents d'analyse d'une situation donnée. C'est aussi la possibilité de découvrir des échanges interculturels car il y a des étudiants étrangers dans chaque promotion.

Le protocole du GEASE permet la confidentialité et proscrit tout jugement de valeur ; cela pourrait offrir aux étudiants la possibilité de ne plus être exposés aux blessures narcissiques, nombreuses dans cette profession, et de parler librement de leurs sentiments d'échec, de leurs questionnements. Un entraînement régulier pourrait également permettre aux jeunes en formation d'aborder des sujets tabous tels que la mort et le risque, omniprésents dans leur pratique. L'habitus très ancré dans cette profession est de ne pas formuler ce type d'inquiétude, car elle est souvent interprétée comme un manque de confiance en soi.

Sans oublier que les artistes de cirque, au cours de leur carrière, ou dans le cadre d'une reconversion, sont amenés en grand nombre à être ou devenir pédagogues ou animateurs dans les différents domaines de formation aux arts du cirque.

Cette hypothèse de l'apport du GEASE durant les deux années de formation supérieure aux arts du cirque entraîne une autre série d'hypothèses et un faisceau de questionnements.

Comment recruter l'animateur du GEASE ?

Au cours de l'enquête, un climat de confiance nécessaire à des échanges avec les artistes ne s'est installé qu'au moment où ils ont pu s'apercevoir que l'enquêtrice possédait des savoirs et connaissait les pratiques sociales de référence de ce domaine artistique. Ce qui permet d'appuyer l'hypothèse qu'un animateur GEASE ne peut pas être étranger à la discipline professionnelle du groupe auquel il s'adresse.

Les groupes constitués d'artistes en formation aux arts du cirque trouveraient-il un bénéfice à accueillir d'autres étudiants issus de formations artistiques (musique, danse, théâtre), en ouvrant ainsi la possibilité d'échanges sur les contenus des formations ? Tel est l'apport que les sciences de l'éducation et de la formation pourraient faire pour le développement d'une formation supérieure « réflexive » et « compréhensive » aux arts du cirque.

Chapitre 11

La mise en place d'une formation supérieure des arts du cirque, un moteur pour le développement d'un secteur

Tim Roberts

Introduction

Cette intervention est fondée sur les observations que j'ai pu faire pendant une période de 30 ans dans le milieu du cirque, en France, en Europe et dans plusieurs autres pays, d'abord en tant qu'artiste jongleur dans différents cirques et compagnies depuis le début des années 80, puis comme enseignant et ensuite comme coordinateur de la formation professionnelle au CNAC. Ma réflexion sur l'enseignement des arts du cirque s'est nourrie de mon investissement dans la création de la Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles (FEDEC) dont je suis aujourd'hui le président ainsi que dans mon rôle de directeur de la formation supérieure pour l'École *Circus Space* à Londres.

Beaucoup de changements sont survenus pendant ces trois décennies ; notamment la création de plus en plus de formations professionnelles qualifiantes dans plusieurs pays et la multiplication du nombre d'écoles des loisirs. Il est même possible de dire que, dans cette même période, on peut observer un cycle d'évolution dans le secteur du cirque de manière assez similaire dans chaque pays. En effet, il semble que la mise en place d'une formation supérieure devient le

moteur principal pour le développement du cirque contemporain, et même influence les changements dans plusieurs aspects du milieu professionnel, que ce soit le loisir, la formation préparatoire, la formation professionnelle des enseignants, la création, la diffusion et au-delà avec des répercussions dans le développement du cirque classique.

Mon intention ici est de proposer un survol du paysage des arts du cirque où je considère que la mise en place d'une formation supérieure a eu une influence, ou est en train d'en exercer une. Il y a certainement des études beaucoup plus poussées à réaliser afin de pouvoir analyser correctement et de vérifier si oui ou non, ce qui est présenté ici comme des observations personnelles correspondent à la réalité. Je souhaite seulement ouvrir des pistes pour des recherches plus approfondies.

D'où viennent les formations supérieures ?

Les arts du cirque se pratiquent dans quasiment tous les pays du monde. Mais actuellement, il n'existe qu'onze formations supérieures, c'est-à-dire des écoles qui fournissent une formation dans les arts du cirque ayant un contenu validé au niveau universitaire par les instances nationales de leurs pays. Il existe néanmoins d'autres cursus de formation professionnalisante (dans les pays de l'Est et en Amérique du Sud), mais qui n'ont pas le même niveau de reconnaissance.

Pour qu'une formation supérieure puisse exister, il n'y a que deux voies possibles : c'est une volonté politique d'un État en matière de formation artistique (comme ce fut le cas avec le CNAC en France) ou ce sont les acteurs du milieu des arts

du cirque qui eux-mêmes en prennent l'initiative et développent les partenariats, afin de mettre en place une formation supérieure en fonction des règles de leur système universitaire (comme c'est le cas dans neuf pays) et qui ensuite fait l'objet d'une validation par les instances nationales. Mais, même s'il existe ces deux voies bien distinctes, l'existence future d'une formation supérieure en arts du cirque dépend d'une décision politique et de la manière dont elle s'intègre dans une stratégie globale en matière de développement culturel et de formation supérieure.

En ce qui concerne la Grande Bretagne par exemple, pour qu'une nouvelle formation supérieure puisse voir le jour, il y a eu plusieurs étapes à franchir : d'abord un audit des besoins du secteur afin d'en déterminer la nécessité, d'estimer le nombre de diplômés pouvant être absorbés par le marché du travail, d'évaluer la capacité de l'établissement à dispenser la formation (en moyens logistiques, humains et financiers), de s'assurer de la mise en place d'un partenariat avec une université pour la délivrance d'un diplôme dans la mesure où l'établissement n'est pas lui-même habilité à le faire et d'étudier les populations concernées par la formation. Dès que l'ensemble de ces éléments est réuni, et que chaque niveau d'agrément a été obtenu, la formation peut s'organiser. Néanmoins, celle-ci n'entraîne pas forcément la mise en place d'une filière de formation qui mène vers la formation supérieure. Ce fut le cas en arts du cirque.

Pourquoi les pouvoirs publics mettent-ils en place des formations supérieure en arts du cirque avant de mettre en place une filière de formation en amont ? C'est ce qui s'est

passé pour toutes les formations supérieures (11 dans le monde) sans exception.

Stalactites et stalagmites

Dans tous les pays où une formation supérieure en arts du cirque existe, il y a une importante pratique du cirque comme loisir. Des milliers d'enfants pratiquent les arts du cirque dans leur temps libre et peuvent, s'ils en ont l'envie et l'opportunité, accéder à une formation qui les prépare pour une carrière d'artiste professionnel. C'est comme si une nappe d'élèves virtuelle couvrait un pays et s'étalait comme une fine couche sur le paysage artistique.

Parmi ces milliers de pratiquants, il y a ceux qui inévitablement souhaitent progresser, avancer davantage dans une activité où ils se sentent à l'aise et où ils progressent dans une discipline de cirque. Et même envisager de devenir un artiste professionnel un jour ou l'autre. Nous pouvons présumer que, pour chaque étape menant à la professionnalisation, il y a une sélection naturelle et un certain nombre de candidats chaque année souhaitant postuler pour entrer dans un cursus de formation supérieure.

La mise en place d'une formation de ce type dans un pays où une pratique artistique du cirque comme loisir existe déjà, sert à établir la finalité d'une chaîne, une chaîne menant à l'insertion professionnelle.

La formation supérieure et l'accès à cette formation deviennent un objectif pour tout candidat potentiel. La présence de cette formation crée un appel d'air pour toute jeune personne qui désire se diriger vers la profession

d'artiste de cirque grâce notamment à la qualité de ses contenus, la renommée de ses enseignants, la richesse de ses équipements. Pour accéder à cette formation, il faut passer par un processus de sélection pour lequel des critères sont définis. Et, bien évidemment, pour répondre à ces critères, il faut être bien préparé et pour cela les candidats ne disposent que des écoles des loisirs. Cette demande de formation de la part des jeunes implique donc de structurer en amont une offre de formation préparatoire.

Donc, au lieu de construire une filière de formation par étapes successives, le cirque s'est construit par les deux extrémités – un grand secteur de loisir et une formation supérieure – et, comme les stalactites aident à la formation des stalagmites jusqu'au moment où les deux se joindront afin de créer une colonne, avec le temps, les deux extrémités se rapprochent pour que finalement une filière se constitue. Ce rapprochement se fait grâce à une communication soutenue entre tous les acteurs de la formation pour que chacun puisse jouer pleinement, son rôle. Ce rapprochement est stimulé par la demande des jeunes qui désirent entrer dans le métier.

A ma connaissance, c'est le seul modèle qui existe. Cela s'est passé de cette façon en France et cela s'est reproduit de la même manière en Hollande, au Royaume-Uni, en Belgique, au Canada et en Suède. Nous pouvons facilement estimer que le temps nécessaire pour qu'une filière se crée dans chacun de ces pays s'élève entre 15 et 20 ans. Et, pendant cette période, il n'y a pas seulement la filière de formation qui se construit mais aussi tous les éléments qui la composent. Les écoles des loisirs créent des sections préparatoires, les enseignants se perfectionnent et adaptent leur pédagogie, les contenus de formation s'approfondissent

pour chacun des différents niveaux et ,autour, de nombreuses activités se développent. La mise en place d'une formation supérieure en arts du cirque a pour résultat la création d'un nouveau secteur qui, en même temps, génère des emplois, une économie propre et, peut-être le plus important, constitue une véritable chance d'avenir pour des centaines de jeunes artistes.

Et ensuite ?

Imaginons qu'il y a environ 100 à 150 candidats à l'entrée en formation supérieure annuellement pour un nombre limité de places. Ce quota est établi en fonction des accords avec les agences d'agrément, les syndicats représentatifs de la profession et/ou les pouvoirs publics et il est généralement lié à une évaluation de la capacité d'intégration professionnelle des nouveaux artistes.

Par exemple, en ce qui concerne la formation à *Circus Space* à Londres, notre formation est agréée pour 57 élèves au total pour les trois ans de formation (généralement 25 en 1^{ère} année, 20 en deuxième année et 12 en troisième année). Le nombre de sortants chaque année se chiffre autour de 12 à 17 pour un nombre total d'élèves diplômés de 154 depuis onze ans.

En se basant sur un ratio d'un étudiant admis pour 4 à 6 candidats, quelles sont les options pour ceux qui n'ont pas accès à la formation professionnelle? Pour la plupart d'entre eux, ils poursuivent leur préparation dans la structure de formation où ils ont commencé. Ils recommencent un cycle de formation préparatoire afin d'essayer de nouveau le concours d'entrée l'année suivante. Ils intègrent parfois une équipe pédagogique ou ils forment des groupes avec d'autres

jeunes afin de créer leur propre compagnie de cirque ou de développer d'autres projets artistiques. Cette nouvelle année de préparation sert encore à étoffer et à rendre plus solide une culture du cirque non seulement dans la pratique du cirque comme loisir, mais aussi en dynamisant le secteur professionnel dans son ensemble. Car les jeunes qui gravitent autour de leur école de cirque contribuent à la vie culturelle en général.

Une fois dans l'école, se crée une dynamique d'évolution, de collaboration et d'innovation. La dynamique d'une école de formation supérieure est aussi un moteur pour le développement d'autres aspects du secteur du cirque et de la vie culturelle en général. Dans la mise en œuvre d'un projet pédagogique d'une école, il existe une période où les programmes d'enseignement se mettent en place, se précisent et se qualifient. Les premières années sont parfois difficiles mais l'établissement installe progressivement son fonctionnement jusqu'à parvenir à son épanouissement.

Évolution

Un des plus grands champs de développement et d'évolution à l'intérieur d'une école est l'enseignement. Il est presque impossible maintenant d'imaginer un temps où il n'y avait pas d'enseignants dans les arts du cirque. Le métier d'enseignant dans les arts du cirque au niveau dont on parle (au niveau de la formation supérieure) est toutefois assez récent. Si nous regardons 15, 20 ou 25 ans en arrière, les seules personnes compétentes pour enseigner les techniques de cirque étaient les artistes de cirque eux-mêmes. Il est essentiel de comprendre que chaque formation supérieure s'est organisée avec une équipe d'artistes professionnels et non des enseignants formés pour cela. Cette distinction est

importante car, afin de justifier la qualité potentielle de la formation et la mise en place de l'enseignement supérieur, les établissements doivent démontrer que leurs enseignants ont une connaissance dans la matière. Mais je crois, sans nuire à l'importance de leur rôle dans la formation professionnelle à travers l'Europe, que ces artistes n'étaient pas des professionnels de l'enseignement, mais des artistes transmettant leurs connaissances aux élèves dans un contexte propre au pays et propre à l'école.

Les équipes pédagogiques formées d'artistes qui en faisaient partie, avaient tout à mettre en place en ce qui concerne les contenus des cours, les critères d'évaluation, les protocoles d'évaluation, le *feedback*, etc. et c'est en mettant les enseignements en place à travers plusieurs années qu'ils apprenaient le métier d'enseignant. Aujourd'hui le métier d'enseignant des arts du cirque est plus répandu, même s'il n'est pas toujours reconnu, et nous continuons à travers les activités de la FEDEC de le soutenir.

Collaboration

Les contenus de formations aujourd'hui comprennent, parmi d'autres sujets encore, des cours de danse, de jeu d'acteur, d'écriture, de langues étrangères, de scénographie en plus des cours de préparation physique et de spécialisation. Mais nous ne devons pas oublier que l'inclusion de la pluridisciplinarité dans un programme des arts du cirque n'était pas si facile que ça dans les années 1980 et a été la cause de beaucoup de conflits entre ceux qui voulaient faire évoluer l'enseignement des arts du cirque et ceux qui voyaient la formation comme une reconnaissance de leur art et une opportunité de défendre un enseignement concentré

seulement sur la spécialisation, enseigné par un maître responsable de tous les aspects de l'apprentissage.

Avec le temps, les conflits se sont atténués et chaque programme de formation supérieure contient la trilogie disciplinaire des cours de danse, de théâtre et d'acrobatie qui soutiennent la pratique d'une discipline de spécialisation.

Chaque formation supérieure intègre donc dans son environnement des artistes chorégraphiques, des metteurs en scène, des comédiens, des chanteurs et des plasticiens afin de mieux stimuler la créativité de leurs élèves. Et ceci même si certains croient que l'afflux d'artistes qui «ne connaissent pas le cirque» va en quelque sorte dénaturer les fondements même du cirque. Je sais que ceci semble inconcevable aujourd'hui, mais c'est une opinion encore largement répandue et il va falloir encore un peu de temps avant que la présence d'autres artistes au sein des écoles devienne tout à fait normalisée.

Ce qui est incontestable, c'est que cette présence d'artistes venus d'autres disciplines artistiques a été très stimulante à l'intérieur de chaque établissement. Des artistes venant de domaines artistiques où il y a un questionnement permanent se trouvent face à des artistes du cirque qui croient parfois que leurs connaissances ne peuvent être mises en doute. La contribution de ces artistes, de leurs méthodes de travail, de leurs réflexions, et de leurs personnalités a permis de faire avancer les arts du cirque. Et les résultats de ces millions d'heures de collaboration et de confrontation se voient aujourd'hui dans le paysage de la création circassienne dans chaque pays où une formation supérieure s'est constituée. Les spectacles de cirque contemporain ont leurs racines dans

les expériences que les élèves ont pu partager au moment de leur formation avec des artistes non issus du cirque.

Innovation

Personnellement, je suis convaincu que les établissements qui se consacrent à la formation supérieure dans les arts du cirque ont joué, et jouent encore, un rôle majeur dans l'innovation au sein des arts du cirque. Non seulement dans l'enseignement mais aussi dans la création de nouveaux agrès et l'amélioration et l'évolution des agrès existants ainsi que dans leur utilisation sécuritaire. Par exemple, nous devons aujourd'hui la discipline du « tissu » à un enseignant de, l'école de Rosny-sous-Bois et du CNAC, Gérard Fasoli. Nous utilisons le caoutchouc, et non le « *pole shit* », et des mâts en métal, et non du bambou, dans la pratique du mât chinois parce que l'enseignement de cette discipline est devenu difficile dans le cadre d'une école. L'enseignant se trouve dans l'obligation parfois de trouver une solution afin de pouvoir faire évoluer l'élève dans un environnement propice à l'enseignement.

Ces deux exemples, illustrent comment l'obligation de former un élève jour après jour (et année après année) crée un environnement où l'innovation va surgir spontanément. À leur sortie de l'école, les élèves vont bénéficier de ces innovations dans leur carrière professionnelle et les enseignants vont les valoriser auprès de leurs pairs dans d'autres établissements pour en faire profiter tout le secteur et les connaissances sont ainsi disséminées.

Je suis conscient que mon point de vue nécessite d'être étayé, mais tout ce que je souhaite faire partager, c'est cette

idée qu'à un certain moment dans l'histoire des arts du cirque, avec la création des formations supérieures, une évolution dans l'art a été accélérée. Il y a eu une avancée remarquable dans la pédagogie, dans la diversification des esthétiques, dans les modes de création et dans la recherche de nouveaux matériaux. Aujourd'hui, il y a une accélération dans la mise en place des formations nécessaires qui mènent à des qualifications pour pratiquer les métiers de la pédagogie.

Toutes les personnes impliquées dans chaque aspect du secteur de la formation professionnelle contribuent à l'évolution des arts du cirque, des enseignements préparatoires à la formation supérieure, tout comme les lieux de formation professionnelle n'ayant pas de diplômes agréés par l'État. Mais, ce qu'il est important de souligner, c'est que cette évolution aurait été beaucoup plus lente que prévu et nous ne serions même pas ici aujourd'hui à parler sérieusement de nos métiers de formateurs, de directeurs pédagogiques et de chercheurs dans les arts du cirque s'il n'y avait pas eu la mise en place de formations supérieures il y a maintenant 25 ans.

Après l'École, qu'est-ce qui se passe ?

Si la mise en place des formations supérieures a servi de moteur pour le secteur de la formation des arts du cirque en général, il a aussi joué un rôle important dans le développement de la création, de la diffusion et de la politique des arts du cirque.

Imaginons un monde où les lieux de diffusion des spectacles n'ont pas d'équipement adéquat pour accueillir des

spectacles du cirque. Ils n'ont donc pas la possibilité de programmer du cirque. C'était le cas il n'y a pas si longtemps encore, et c'est souvent malheureusement le cas dans certains pays de l'Union européenne. Mais, les jeunes artistes qui sont diplômés chaque année intègrent le milieu professionnel avec des créations innovantes et le désir de les présenter devant un public et stimulent les professionnels du spectacle qui font évoluer leur opinion sur les arts du cirque.

Une école de formation supérieure passe à travers plusieurs phases dans son développement : un moment où le niveau technique des élèves est mis en question par les professionnels, une phase de clarification de son approche artistique et pédagogique, une phase de stabilisation de l'équipe et enfin il y a un moment où tous ces efforts commencent à donner des fruits et les élèves qui en sont issus, deviennent une source d'intérêt pour le secteur de la production et de la diffusion. Il y a aussi un phénomène de masse critique qui fait qu'au bout d'un certain temps, le nombre de sortants d'une école ne peut être ignoré par les programmeurs.

La qualité artistique et technique des jeunes professionnels et l'intérêt suscité par leurs propositions incitent les programmeurs à trouver des moyens pour pouvoir les accueillir dans leurs lieux. Les problèmes logistiques sont surmontés et les organisateurs se rendent compte qu'ils attirent un nouveau public. D'autres professionnels s'en inspirent et des tournées se montent..

Une autre dynamique est créée aujourd'hui par l'émergence d'artistes de cirque qui ne sortent pas des écoles de formation supérieure.

Cet aspect inattendu de l'évolution des arts du cirque est assez intéressant. Il me semble que, quand un établissement fait référence, il induit au même moment un contre-pouvoir qui se développe parallèlement à l'évolution de l'école. Celui-ci est formé de ceux qui ne peuvent ou ne souhaitent pas accéder aux formations professionnelles supérieures. Il constitue un mouvement d'équilibre qui assure une pluralité d'accès à la profession et prémunit contre un académisme institutionnel réducteur. Ce contre-pouvoir est présent dans tous les aspects du paysage circassien même dans les propositions artistiques des artistes qui ne cessent de l'enrichir. Il est intéressant de voir comment la mise en place d'une formation supérieure sert de catalyseur pour diverses dynamiques et même ceux qui sont en opposition se trouvent dans une nouvelle énergie créatrice, comme si l'institution menaçait les arts du cirque de formalisme. Cette émulation est enrichissante.

En dehors des spectacles créés, nous voyons aussi apparaître des métiers associés aux besoins des artistes et de nouvelles infrastructures nécessaires à leur épanouissement.

De jeunes artistes du cirque forment des compagnies, et celles-ci requièrent des compétences techniques et administratives. L'émergence du métier d'administrateur de compagnie de cirque est le plus illustratif de ce besoin. Mais, avec la croissance du nombre de compagnies, on constate une augmentation de la demande en formations adaptées. Bien sûr ces métiers ne sont pas inconnus dans les autres domaines artistiques, mais ils n'existaient pas dans les arts du cirque. Tout ce qui apparaît nécessaire pour la pratique et l'existence de n'importe quel art – de la formation jusqu'à la reconversion des anciens artistes, de la création des infrastructures administratives à la formations des métiers

annexes – l'est aussi pour les arts du cirque et c'est ceci que je trouve le plus important dans notre lutte quotidienne pour la défense de nos activités en face de ceux qui pensent que les arts, et les arts du cirque en particulier, ne contribuent pas à l'économie.

Nous pouvons aussi estimer que les formations dans les arts du cirque nourrissent aussi d'autres secteurs professionnels car chaque élève qui suit une formation artistique n'est pas forcément destiné à devenir un artiste lui-même. Nous avons entendu des exemples dans ce séminaire où les gens sortant des formations préparatoires et ne souhaitant pas entrer dans une formation supérieure ont opté pour d'autres professions, comme le journalisme ou l'enseignement et nous pouvons espérer que leur expérience avec le cirque leur aura permis de développer leur personnalité.

Aujourd'hui quand l'on se penche sur l'innovation dans notre société et sur la façon de trouver des perspectives d'emplois pour les jeunes, il est facile de concevoir les arts comme quelque chose de superflu et pouvant être soutenu uniquement lorsque l'argent afflue. Ceci est évidemment complètement faux. Ce que je souhaite illustrer par mon intervention, c'est que je crois que l'investissement dans la formation supérieure des arts du cirque n'est pas un acte isolé qui influe seulement sur un petit coin du paysage culturel, mais c'est un moteur pour la création d'emplois et pour le développement de l'activité sur une très grande échelle; du secteur des loisirs jusqu'à la création des nouveaux métiers comme enseignant des arts du cirque en passant par la production et la diffusion de spectacles qui attirent de nouveaux publics, dans une multitude de formes et de lieux.

Conclusion

Philippe Goudard

« Le pédagogue c'est d'abord et surtout celui qui réfléchit [...] à travers cette question : "Quel type d'homme veut-on former ?" »³⁹

Que de chemin parcouru en France et en Europe depuis une quarantaine d'années en matière de formation professionnelle aux arts du cirque !

Robert Abirached rappelle justement dans sa préface comment la volonté et l'énergie conjointes des artistes et des acteurs de l'État d'alors ont progressivement mis en œuvre puis structuré, par approches pratiques et décisions politiques successives, plusieurs propositions de ce que pourrait ou devrait être une filière de formation professionnelle supérieure aux arts du cirque.

Après l'ouverture simultanée en 1974 des deux premières écoles occidentales de cirque, Montfort-Grüss et Fratellini-Étaix – il n'en existait pas d'autres depuis celle créée en URSS après la Révolution bolchevique en dehors des formations traditionnelles familiales occidentales ou asiatiques avec lesquelles l'École soviétique de cirque opérait une rupture –, la plupart d'entre nous débutèrent,

³⁹ Philippe Meirieu, *Leçons de pédagogues*, Entretien avec Roland Déo, Meilleur Ouvrier de France, Conducteur de Travaux, Formateur à la Fédération Compagnonnique consulté le 24 août 2013, <http://www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/lecondepedagogues.pdf>.

formés en quelques mois pour un numéro intégrable dans les cirques des directeurs d'écoles, attrapant ce qu'ils pouvaient au contact de la tradition, entre maîtres de cirque et montage de chapiteau. Stimulés par les bouleversements sociaux et esthétiques mondiaux d'alors et aidés par les politiques françaises de décentralisation culturelle, nous partîmes trouver ailleurs la possibilité de faire avec le cirque le théâtre populaire dont nous rêvions, apprenant sur le tas et au contact du public, sans intermittence et sans subvention, d'un festival et d'un pays à l'autre, le métier d'entrepreneur de spectacle et celui d'artiste de cirque.

Comment cet échange, ce troc entre apprentissage pour une jeunesse avide de pratique et énergie neuve pour un cirque alors en difficulté ont-ils évolué ? Comment est-on passé de l'autodidaxie joyeuse et libertaire à peine accompagnée d'une poignée de garçons et filles piratant la transmission familiale en rupture (Vinet, 2003), à un réseau européen des formations aux arts du cirque où se bousculent aujourd'hui, passant souvent plusieurs années à aller d'une école à l'autre, des milliers de jeunes qui entretiennent de leur enthousiasme, toute une économie ?

Le présent ouvrage apporte à l'évidence sa part de réponses à ces questions, et son premier résultat est de montrer l'intérêt d'avoir réuni pour la première fois dans un symposium international, spécialistes des sciences de l'éducation et responsables de formations, pour un état des lieux et une réflexion sur les enjeux, les méthodes et les outils des dispositifs des formations supérieures aux arts du cirque en France, au Canada et en Europe.

La présentation des différents diplômes d'artistes et de formateurs en cirque, leur actualisation et leur mise en

adéquation avec le système européen Licence-Master-Doctorat sont très utilement abordées dans l'ouvrage, même si l'actualité pour certains d'entre eux ne permet de présenter qu'un état des lieux à un temps « T », puisqu'à l'heure où nous écrivons, ces certifications sont encore sur l'établi des commissions spécialisées, paritaires, professionnelles ou interministérielles, de la Culture et de l'Éducation, en France notamment.

Le témoignage par ceux qui l'ont effectuée, de la mise en place du Baccalauréat option cirque, la présentation des réseaux existants, les questions soulevées par la préparation aux concours d'entrée aux écoles supérieures, confiée pour l'instant au secteur des écoles de loisir, les liens entre formation et création, les ruptures ou la continuité dans les modalités de transmission, les différences, similitudes ou complémentarités dans l'accompagnement des artistes en formation au cirque, selon qu'il s'agit de la France, du Canada, de l'Espagne, de l'Angleterre, du Portugal ou d'autres pays d'Europe, toutes ces analyses détaillées offrent une meilleure vision du panorama existant de ces formations tout en ouvrant des voies utiles à la compréhension des parcours professionnels des futurs artistes, autant qu'elles permettent de réflexions sur les savoirs et compétences en jeu.

Il faut remercier Richard Étienne, professeur en sciences de l'éducation au centre de recherche LIRDEF de Montpellier 3, et Josiane Vitali, doctorante en sciences de l'éducation, d'avoir accepté d'organiser et animer ce colloque puis d'en diriger, aidés de Jean Vinet, la publication des travaux. À leur terme, les interventions des différents contributeurs dessinent un ensemble dont les contours sont faits de perspectives et de limites.

Au chapitre des perspectives, la première est celle offerte par la poursuite du dialogue fécond entre pratiques professionnelles et recherche en matière de formation au cirque. L'émergence de la recherche en cirque est contemporaine de celle d'un cirque rénové, survenue dans les années 1970 en France. Ni l'une ni l'autre n'auraient pu être, sans l'adhésion du public le plus large aux utopies des jeunes artistes d'alors, ni sans le goût de toutes et tous pour les disciplines du cirque. À la suite de plusieurs rapports commandés par l'État (Adrian, Dauven, Mauclair, Villiers, 1984), l'étude française sur la fréquentation et l'image du cirque du Département des études et prospectives (DEPS) du ministère de la Culture et de la communication (Guy, 1993) étonna autant qu'elle fit prendre conscience de l'ampleur du phénomène, quand elle révéla que le cirque était alors la première sortie des Français au spectacle vivant. Le public étant nombreux et le marché énorme, il devenait clair que le cirque relevait autant du domaine de l'industrie du spectacle que de la politique. L'intérêt d'appuyer une observation des arts du cirque réputés marginaux et secondaires pour les approches savantes, sur la recherche scientifique, devenait une nouveauté surprenante. La potentielle rentabilité politique ou financière de ses applications, offrit à la recherche en cirque un statut moins confidentiel que celui qu'il avait jusque là. Si les collectionneurs et historiographes du cirque (Strelhy, Remy, Thétard, Mauclair, Jacob, pour ne citer que les Français) rassemblent depuis longtemps d'indispensables ressources documentaires qu'ils commentent avec talent dans des ouvrages de vulgarisation irremplaçables. C'est à Paul Antoine R. Bouissac que revient d'avoir accompli, dès les années 1960, les premiers travaux en sémiotique du cirque au travers notamment d'une thèse en Sorbonne en 1975. Depuis, bien que travaillant dans

l'isolement et une relative indifférence jusqu'il y a peu, les chercheuses et chercheurs en cirque n'en ont pas moins accumulé patiemment leurs travaux, pour former progressivement un solide socle de connaissances, un corpus pour un savoir sur le cirque qui s'élargit sans cesse.

En France, l'État joua encore sur ce point un rôle décisif en décrétant l'année 2001 « Année des arts du cirque », durant laquelle furent suscités plusieurs ouvrages collectifs scellant officiellement la reconnaissance publique de la recherche académique en cirque (Guy, 2001 ; Wallon, 2002). Les travaux débutés fin 1970 par un jeune artiste et entrepreneur de cirque, parallèlement chercheur autodidacte – qu'on veuille me pardonner cette mention autobiographique – accompagnés ensuite par Michel Boura au laboratoire de physiologie du sport de la faculté de médecine de Nancy, puis Gérard Lieber au département des arts du spectacle de Montpellier, y trouvèrent alors leur place. Les recherches en cirque doivent à ces deux professeurs d'université d'avoir été reconnues dignes de l'intérêt de la recherche scientifique académique. Sans eux n'auraient été ni les recherches menées au CNAC sur la charge de travail au cirque, ni le programme cirque du centre de recherche RIRRA21 de Montpellier 3, ni cette première Semaine de cirque qu'il a initiée et financée, ni ce premier colloque en sciences de l'éducation sur les formations professionnelles supérieures au arts du cirque, dont cet écrit tâche de conclure la publication.

Outre les travaux statistiques du DEPS, ceux en histoire, anthropologie, médecine, études théâtrales, sciences des art et science politique, littérature, sciences et techniques des activités physiques et sportives, ou cognitives, récemment rejoints par arts plastiques, musicologie et ici, sciences de

l'éducation, sont plus nombreux chaque année en France, produisant travaux et actes ainsi qu'un nombre croissant de thèses d'université. La recherche en cirque est, comme son objet, composite. Là, réside sa singularité. C'est dans ce contexte qu'il faut situer cet ouvrage, dans l'effervescence d'une réflexion et l'enrichissement mutuel des disciplines de recherches et artistiques sur le cirque.

Une seconde perspective ouverte par ce symposium est celle des échanges entre disciplines de recherches. La première « Semaine de cirque », dans laquelle il s'est inscrit, fut l'occasion d'assister à des spectacles de cirque contemporain et des projections de films de cirque, mais aussi à trois autres colloques scientifiques internationaux, « Littérature et cirque », « Arts du spectacle et cirque » et « Médecine et cirque ». Les études théâtrales et les sciences des activités physiques ont pu ainsi éclairer la question des formations, en mettant en évidence la permanence remarquable dans l'histoire des arts du spectacle de différentes disciplines qui composent le cirque d'aujourd'hui. Attestées très en amont de 1768, où Philip Astley assemble en un seul spectacle, pour en faire commerce, les attractions, alors en vogue, du dressage, des tours de saltimbanques et des clowns sont en effet au cœur de la condition humaine qu'elles illustrent.

Ces disciplines ou prouesses entretiennent avec la gravité, la station debout, l'équilibre et le déséquilibre, le risque, l'impermanence et les cycles naturels des relations dans lesquelles il faut rechercher l'origine des formes et le sens des jeux balistiques avec les corps et les objets qui permettent de placer le cirque dans le vaste ensemble des « spectacles et jeux à aire de jeu centrales ou en circuits » (Boura, Perrin & Goudard, 1992 ; Lieber & Goudard, 1995, 2005). L'éducation corporelle proposée dans les formations

au cirque, et les processus créatifs, requièrent une connaissance de ces invariants, que peuvent aussi éclairer les sciences cognitives appliquées aux arts vivants et la médecine du cirque. Cet élargissement disciplinaire est souligné par plusieurs contributeurs de l'ouvrage, notamment par la réflexion sur l'articulation entre formation et création.

Une troisième perspective apparaît en creux dans les différentes contributions. Elle est liée au contexte économique dans lequel s'inscrivent ces formations, et invite les chercheurs en sciences de l'éducation à collaborer avec leurs collègues historiens ou en science politique pour construire une approche utile à la compréhension des liens entre entreprises de spectacle et formation au cirque.

De la naissance du cirque moderne au XVIII^{ème} siècle à notre cirque contemporain, l'histoire est bien en effet celle d'entrepreneurs. Depuis sa naissance, le cirque participe à la société des loisirs et l'industrie du divertissement. L'établissement d'Astley fut école d'équitation le matin et lieu de spectacle l'après midi. L'obtention par Franconi de sa licence d'entrepreneur de spectacle fut possible parce qu'il obtint celle d'école d'équitation. Dès l'origine la production d'un spectacle de cirque fut légitimée par le rôle d'école de l'entreprise (Hodak, 2004).

Cette constante est partout présente : de l'*Astley's riding school* aux liens entre l'école de cirque de Montréal et le Cirque du Soleil, des interactions entre écoles de cirque de loisir et formations supérieures en Europe aux réalisations de ces écoles en termes de production de spectacles ou de créations de compagnies de cirque constituées de leurs élèves. En marge des formations professionnelles des écoles,

être « à l'école du cirque » suscite aussi intérêt et croisements : Meyerhold ou encore Copeau, Mnouchkine, Lecoq ou Brook firent du cirque et des clowns furent des voies et des modèles pour la création théâtrale ; les programmes « *Youth at risk* », fondés sur les pratiques amateurs de cirque en tant qu'outils de réinsertion sociale, furent développés dès 1948 aux USA et au Canada par des policiers avant que le cirque social inventé en Amérique Latine par des artistes contemporains se développe mondialement ; la « cirquisation » du théâtre, la théâtralisation du cirque, ses échanges avec la chorégraphie, les applications sanitaires des clowns sans frontières ou à l'hôpital, et bien sûr, les écoles et lieux de pratiques de loisir, dont le nombre de sites, de pratiquants et d'intervenants ne cessent d'augmenter, sont aujourd'hui régulés par des fédérations régionales, nationales et européennes.

Ces pratiques et tous les mérites prêtés au cirque alimentent un secteur d'activités dynamique et souvent prospère. Toute une industrie. Et l'on ne saurait aborder les formations professionnelles supérieures du cirque, sans les relier aux industries des loisirs, du divertissement ou culturelles, auxquelles elles participent depuis presque trois siècles.

Ce développement industriel n'est pas sans influence sur la perception des artistes professionnels et celle des formations qui leur sont proposées. Un premier modèle fondé sur la réalité autant que sur les représentations que suscite l'imaginaire lié à la condition d'artiste de cirque, le montre autonome, marginal, indépendant, à la fois artisan, entrepreneur et créateur, interprète autant qu'auteur de son spectacle, maître de sa carrière et d'une vie qui peut rester dans l'ombre, sordide comme celle du Zampano de Fellini, ou, au contraire, « partie de rien », produire notoriété et

fortune pour Karl Hagenbeck, John Ringling ou Guy Laliberté. C'est l'ancien modèle, individualiste et libéral, celui du cirque traditionnel. La formation y est affaire de transmission directe et de secrets.

L'autre modèle, le plus répandu aujourd'hui dans les réseaux de formation, place l'artiste de cirque en interprète capable de servir le projet d'un auteur, d'une institution ou d'une entreprise, tel un ouvrier spécialisé de l'art. Cette évolution importante, prévaut aujourd'hui en France depuis la création des filières de formation au cirque, ainsi qu'en Europe, et règne dans la plupart des pays du monde. La mondialisation a en effet effacé les frontières entre ce que furent l'artiste de cirque soviétique, prolétaire comme les autres au service du peuple, l'artiste libertaire occidental produisant des œuvres décalées dans un réseau confidentiel alimenté de fonds privés ou de subventions d'État et enfin le *performer de l'entertainment*, pour n'en conserver plus qu'un : toutes et tous aujourd'hui étant tributaires des contraintes de la rentabilité, qu'elle soit publique ou privée.

Comme toute industrie, le cirque évolue aujourd'hui selon des critères économiques et politiques, et possède ses processus de fabrication, de vente et d'exploitation. Les formations ne peuvent échapper aux impératifs industriels, qu'ils soient du divertissement ou culturels. Les acteurs des secteurs français et européen des formations au cirque, on le perçoit dans les différentes contributions que présente cet ouvrage, sont donc dans un entre-deux où se cherche un compromis entre humanisme éducatif et formatage libéral qui, comme aiment à le dire nos collègues des sciences de l'éducation, s'y trouvent « en tension ». En effet, protéger les héritages de l'éducation populaire et de la décentralisation culturelle d'après-guerre des contraintes de rentabilité du

monde nouveau où nous sommes, n'est pas une mince affaire. Est-ce seulement possible ? Les limites ne sont elles pas déjà parfois franchies ?

Les liens entre cirque et éducation populaire, sont forts, bien que moins connus que ceux qui permirent, au théâtre, à Planchon ou Chéreau, par exemple, de trouver un territoire et un public.

On peut noter qu'en 1974, parmi les six élèves formant la première promotion, admis sur une centaine de candidats au concours d'entrée à l'école de cirque Montfort-Grüss, au moins trois étaient issus des stages de réalisation théâtrale de l'Éducation populaire, qu'ils fréquentaient depuis plusieurs années. Chacun d'eux embrassa ensuite une longue carrière d'artiste de cirque, jusqu'à ce jour. Ces faits sont un indice certain du lien entre les acquis de l'éducation populaire et l'émergence du nouveau cirque en France, et cette influence peut encore être soulignée au travers de deux autres observations. La première concerne l'invitation faite par Jean Vilar à Jean Baptiste Thierrée et Victoria Chaplin, de préparer, pour le Festival d'Avignon 1971, une création du Cirque Bonjour, que Thierrée, dans une interview télévisée de la même année (INA,1971), relie explicitement à la préoccupation de Vilar de conserver au Festival, par le cirque, un caractère populaire qu'il voyait s'estomper. La seconde s'applique au rôle important joué par les associations d'éducation populaire comme Peuple et Culture ou les Francas dans la diffusion spectacles des premières compagnies de cirque, formées au tournant des années 1980 sur le modèle des compagnies de théâtre, ainsi que par des associations de spectateurs comme les Amis du Théâtre Populaire (ATP). Ces publics, amateurs de spectacle vivant, réunis en association et souvent festivaliers (parmi eux, les

animateurs des CEMEA), contribuèrent à la découverte de troupes de cirque d'alors, aujourd'hui reconnues, qui vinrent se produire en Avignon « *off* » ou *via* les circuits de diffusion associatifs.

Ces animateurs du secteur associatif ou d'éducation populaire, militants d'une animation sociale créatrice de liens et préventive d'exclusion par le maintien de la solidarité et la citoyenneté, renforcée par l'animation socio-culturelle, ouvraient la voie au nouveau cirque français, en découvrant l'intérêt des pratiques et des motivations des ces jeunes gens d'alors, nouveaux venus au cirque, qui voulaient insérer leurs pratiques cirquesques dans le giron d'un « théâtre populaire, sans frontière d'âge, de langue ou de culture » (Goudard, 2010).

L'existence des programmes de réinsertions « *Youth at risk* » et de « cirque social » cités plus haut, ainsi que les enquêtes sur les valeurs portées, aux yeux du public, par le cirque de loisir ou de création (Guy, 1992 ; Goudard & Fougère, 2002), justifient encore la référence à l'éducation populaire lorsque l'on considère les effets possibles des pratiques de loisir au cirque dans l'animation sociale ou socio-culturelle, qui justifient par exemple la mise en place des Brevets professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) « cirque » par les tutelles concernées en France. L'émergence des créateurs d'un cirque nouveau en France dans les années 1970 est donc bien nourrie, au moins en partie, d'une culture de l'Éducation populaire. Marchant dans les traces laissées par Maurice Pottecher, Jacques Copeau ou Léon Chancerel, et prenant le relais de leurs élèves, les Cordreaux, les Gignoux, qui venaient de contribuer à leur tour à leur éducation artistique, culturelle et

politique, les jeunes nouveaux talents du cirque, issus de l'éducation populaire française, entretenaient ainsi, par le cirque, une « utopie d'avenir » (Cassandre, 2012).

Pourtant, le développement par le cirque de l'individu, du pratiquant de loisir, du jeune en formation professionnelle ou supérieure, ou encore du formateur, bénéficie de l'empathie que génère l'imaginaire de gratuité lié au cirque, mais masque parfois bien des ambitions commerciales, suscitant une rude « contrecarre », comme disaient nos vieux maîtres en cirque pour dire concurrence. Là, résident sans doute certaines limites des formations professionnelles aux arts du cirque. « Qui servent-elles *ad finem* ? » est la question qu'on ne doit pas éviter de poser à chaque fois que cela est nécessaire.

Pour pouvoir y répondre, il faudrait un regard panoramique et prospectif sur le devenir des jeunes qui en sont issus. Mais la puissance financière et politique des collectivités, des régions, des États et, aujourd'hui, de l'Europe, impose des priorités aux acteurs des réseaux de formation au cirque, parfois bien éloignées des préoccupations des jeunes se lançant dans les carrières improbables des arts et des disciplines en question. Avec pour seules certitudes, la blessure, l'arrêt précoce de la pratique, la fragilité, voire la rupture du statut social et des fins de carrières souvent catastrophiques (Goudard, 2003, 2005, 2010), la dépendance croissante, voire exclusive, à telle grande entreprise de cirque ou collectivité, et le développement exponentiel aux dépens des métiers artistiques, des métiers du secteur culturel périphériques à la création, dans les domaines de l'administration de la gestion et des formations (Ministère de la Culture et de la Communication, 2006 à 2010), quel est l'avenir des jeunes issus de ces formations ?

Au moment où Europe et USA prétendent se partager le monde en négociant leurs échanges pour concurrencer la Chine et les autres pays émergents, et où la question de savoir si l'Art doit être ou non une marchandise comme les autres dans un système d'échanges ultra libéral, il n'est pas indifférent de s'interroger sur la place dévolue aux futurs artistes dans « la mise en place d'une formation supérieure des arts du cirque : un moteur pour le développement d'un secteur » que présente Tim Roberts dans cet ouvrage. Pour apprécier ce développement, il faudrait connaître précisément le devenir, l'avenir sanitaire et social, le bassin d'emploi où ces jeunes évoluent. Mais devant ces questions, la Fédération européenne reconnaît qu'elle est pour l'instant « face à d'autres priorités ». La possibilité d'y répondre avec précision montrera que le jeune artiste n'est pas qu'une variable d'ajustement du développement d'un secteur économique et industriel, et que les carrières des artistes formés méritent d'être sécurisées comme celles de ceux qui les forment ou les emploient.

La mise en évidence de telles limites a ceci de dynamique, pour la réflexion et la recherche des spécialistes en sciences de l'éducation et des professionnels des formations, qu'elle permet de formuler de nouvelles hypothèses. Un prochain symposium abordera certainement ces questions essentielles. Dans cette perspective, il faudra obtenir les chiffres fiables sans lesquels aucune analyse de l'efficacité ou des incidences d'une formation professionnelle supérieure n'est possible. Les certifications professionnelles proposées durant les formations supérieures, leurs équivalences, leur utilité au moment des fins de carrière précoces des artistes, doivent faire l'objet d'études chiffrées. En France, lors d'une récente rencontre, Aurélie Filipetti, Ministre de la Culture et de la

Communication, à qui nous rappelions ce manque, nous assura que cela allait bientôt être possible grâce à « une réactivation du DEPS », qu'elle plaçait comme une priorité (SACD, 2013).

Une autre question abordée dans cet ouvrage méritera d'être approfondie : qui forme ? En effet, cela a été souligné par plusieurs contributeurs, enseigner n'est pas transmettre un métier, dont les savoir-faire et les compétences ne peuvent se réduire à l'apprentissage d'une technique dans une école, quelles que soient l'excellence du formateur ou de la filière, ou la précision des référentiels de compétences. La transmission est affaire d'indiscibles contacts entre celle ou celui qui forme et ceux qui sont formés, contacts par lesquels passe l'expérience approfondie qu'a le formateur de la pratique du métier. Le cirque fait partie des métiers où cela est indispensable. Par quelles conditions d'immersion professionnelle cette étape peut-elle être facilitée ?

Sur ces points, les chercheurs en sciences de l'éducation peuvent apporter à coup sûr une expertise et une aide déterminante en collaborant avec les responsables des formations professionnelles supérieures aux arts du cirque. Une prochaine étape de leurs échanges pourra être de réfléchir ensemble sur les processus de professionnalisation.

Enfin, il est légitime de s'interroger sur ce que sera la vie des jeunes artistes dans 50 ans, pour que leurs formateurs, à leur écoute, s'adaptent à leur avenir.

C'est tout l'intérêt des Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Situation Éducatives (GEASE), créés par une équipe montpelliéraine, portés dans le symposium par Richard Étienne et présentés ici par Josiane Vitali. En se fixant pour

but de former des intervenants aux arts du cirque praticiens réflexifs, capables de formuler et d'analyser leurs pratiques, on peut espérer vérifier comment, à moyen terme, ils contribueront à permettre aux futurs jeunes artistes, de trouver, en marge des systèmes actuels, les alternatives pour inventer librement les formations adaptées et l'exercice professionnel du cirque qui sera le leur demain.

Ce premier symposium et l'ouvrage qu'il a produit, s'ouvrent sur un titre en forme de question : « Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ? ». La richesse des premières réponses et des perspectives ouvertes, apportent la preuve de sa pertinence et de son utilité pour le secteur d'activité.

Bibliographie

Ouvrages, chapitres d'ouvrages

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Editions Droz.

Cassandra (eds.). (2012). *Education populaire, une utopie d'avenir*. Paris : Cassandra/Horschamp.

David, G. (2011). (dir.). *Cirque à l'œuvre : Centre national des arts du cirque*. Paris : Textuel.

Étienne, R., Baldy, A., Baldy, R. & Benedetto, P. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. (5^e éd. 2000). Paris : Hachette.

Étienne, R. (2010). *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés de la transformation des systèmes éducatifs*. Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes.

Étienne, R., Fumat, Y. (2014). *Analyser les situations éducatives pour se former et agir*. Bruxelles : de Boeck.

Fumat, Y., Vincens, C., Étienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.

Goudard, Ph. (2010). *Le cirque entre l'élan et la chute*. Montpellier : Editions Espaces 34.

Goudard, Ph., & Libong, M. (2010). Bibliographie européenne des arts du cirque. In A. Gonon, S. Perrin, Ph. Goudard & M. Libong (Ed.), *Bibliographie européenne des*

arts du cirque & des arts de la rue (pp. 4-33). Paris : HorsLesMurs.

Goudard, Ph., & Chardon, C. (2010). *Les arts du cirque. Les guides Santé au travail du CMB*. Paris : Centre médical de la Bourse.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

Singly, F. (2005). *L'individualisme est un humanisme*. La Tour d'Aigues : éditions de l'Aube.

Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York : Basic Books.

Tardif, M., Borges, C., Malo, A. (2012, dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.

Vernant, J-P. (2006). *L'univers, les dieux, les hommes : Récits grecs des origines*. Paris : Seuil.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Articles dans des revues

Clerc, F. (2009). Éditorial. Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, 59.

Étienne, R. (2011). Jamais un référentiel n'abolira la compétence. *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, 10, 96-100.

Goudard, Ph. (dir.) (2010). Dossier : Le cirque en toutes lettres. *Stradda*, 15, 6-18.

Goudard, Ph., Perrin, Ph., & Boura, M. (1992). Intérêt du calcul de la charge de travail pendant les apprentissages des arts du cirque. *Cinésiologie*, 31 (143), 141-150.

Goudard, Ph., Perrin, Ph., & Boura, M. (1991). Les arts du cirque, histoire et spécificités d'une activité physique artistique (1^{ère} partie). *Cinésiologie*, 30 (140), 301-309.

Lahaye, E., & Goudard, Ph. (1994). Particularités de l'abord kinésithérapique des artistes de cirque. *Ecrits sur le sable*, 2, 135-141.

Vinet, J. (1998). L'expérience du CNAC. *Théâtre Aujourd'hui*, 7, 142-147.

Vitali, J., & Etienne, R. (2010). L'éducation en attente d'outils. *Stradda*, 15, 14.

Communications, colloques

Vitali, J. & Goudard, Ph. (2008). Les formations aux arts du cirque : évaluation, analyse de pratiques. In *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes, évaluations en tension: actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe* (pp. 3-5). Genève : ADMEE. En ligne <https://plone2.unige.ch/admee08/symposiums/j-s3/j-s3-5>

Vitali, J. & Goudard, Ph. (2009). *Intérêt de l'analyse de situations pour le développement professionnel des pratiques dites "d'amateurs" dans les arts du cirque en France*. Communication présentée au 21e colloque de l'ADMEE-Europe, Évaluation et développement professionnel, Université Catholique de Louvain La Neuve, Belgique.

Textes législatifs

Circulaire interministérielle du 5 Avril 2011 relative aux stages et mises en situation professionnelle inscrits dans la formation aux diplômes nationaux supérieurs professionnels de musicien, de comédien, de danseur et d'artiste de cirque. *Ministère du travail, de l'emploi et de la santé, ministère de la culture et de la communication.*

Communiqué de presse du 18 Octobre 2011 : Frédéric Mitterrand et Laurent Wauquiez favorisent l'approfondissement des collaborations entre l'enseignement supérieur et le secteur de la culture.

Déclaration commune du 2 Avril 2007 en faveur de l'enseignement supérieur dans le domaine du spectacle vivant de Gilles de Robien, ministre de l'Education, et de Renaud Donnedieu de Vabres, ministre de la culture et de la communication.

Décret 2007-1678 du 27 novembre 2007 créant les diplômes nationaux supérieurs professionnels de musicien, de comédien, de danseur, d'artiste de cirque.

Discours de Frédéric Mitterrand du 06 Octobre 2011, ministre de la Culture et de la Communication, prononcé à l'occasion de la réunion des directeurs des écoles d'enseignement supérieur Culture.

Enseignements d'exploration : tome 3 : littérature et société, création et activités artistiques, langue vivante 3, création et culture design, arts du cirque, France. Direction générale de l'enseignement scolaire, Futuroscope : Centre national de documentation pédagogique, Chasseneuil-du-Poitou, 2010.

Les Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, un cadre de référence européen Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lil-learning/keycomp_fr.pdf

Programme Éducation et Formation tout au long de la vie. Direction générale de l'éducation et de la culture, Union européenne, http://ec.europa.eu/education/lifelonglearning-policy/doc42_fr.htm

Mémoires et thèses

Goudard, Ph. (1989). *Bilan et perspectives de l'apport médical dans l'apprentissage et la pratique des arts du cirque en France*. Thèse de doctorat en médecine non publiée, Université de Lorraine, Nancy.

Goudard, Ph. (2005). *Arts du cirque, arts du risque, Instabilité et déséquilibre dans et hors la piste*. Thèse de doctorat en études théâtrales, Université Paul-Valéry

Montpellier 3, Montpellier et (2008). Lille : Thèse à la carte, A.N.R.T.

Hodak-Druel, C, (2004). *Du théâtre équestre au cirque, une "entreprise si éminemment nationale". Commercialisation des loisirs, diffusion des savoirs et théâtralisation de l'histoire en France et en Angleterre (c.1760 - c.1860)*. Thèse de doctorat en histoire, option sciences sociales non publiée. Ecole des hautes études en sciences sociales, Paris.

Leroy, M., & Gerbier, M. (2002). *Les arts du cirque: un terrain de jeu intermédiaire pour les passages*. Mémoire de maîtrise en psychologie non publié. Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier.

Leroy, M. (2004). *L'accompagnement psychologique dans la formation du jeune artiste de cirque*. Mémoire de DESS en psychologie non publié. Université de Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier.

Vinet, J. (2003). *La notion de transmission dans le cirque en France, 1992-1998. Recontextualisation des savoirs à partir de l'analyse du parcours d'artistes de cirque*. Thèse de doctorat en sociologie non publiée. Université de Paris X, Nanterre.

Vitali, J. (2006). *Du nomadisme des artistes de cirque : une formation à la croisée des chemins*. Mémoire de master professionnel en sciences de l'éducation, option conseil et formation en éducation non publié. Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier.

Rapports, Etudes, Documents non publiés ou à diffusion limitée

Goudard, Ph. (2003). *Evaluation des écoles à vocation professionnelle des arts du cirque*. Rapport d'étude pour le Ministère de la culture et de la communication. Paris.

Goudard, Ph., & Fougère, P. (2002). *Etude du contexte de l'activité professionnelle d'encadrement des pratiques circassiennes dans le cadre des loisirs*. Rapport d'étude pour les Ministères de la culture et de la communication et de la jeunesse et des sports, Hors les Murs, Paris. En ligne <http://www.horslesmurs.fr/Arts-du-cirque,279.html>

Goudard, Ph. (1988). *Projet pour le département médical du Centre National des Arts du Cirque*. Document non publié, Centre National des Arts du Cirque, Châlons-en-Champagne.

Gonon, A. (dirigé par). (2010). *Les chiffres clés des arts de la rue et des arts du cirque 2010*. Document non publié, <http://www.horslesmurs.fr/Generalites.html>

Herman, Z. (2009). *Miroir 2e partie, Analyse des compétences clés des jeunes artistes de cirque professionnels*. Document non publié, <http://www.fedec.eu/ressources.1543.html>

Jacob, P. (2008). *Miroir 1ère partie, L'artiste de cirque d'aujourd'hui - Analyse des compétences-clés : quel type de formation aujourd'hui pour quel type d'artiste pour quel type de secteur d'activité ?* Document non publié, <http://www.fedec.eu/ressources.1543.html>

Maillons, *Charte de la FEDEC, Éthique et Déontologie de l'enseignement des arts du cirque*. (2012). Document non publié, <http://www.fedec.eu/ressources.1543.html>

Roue Cyr. (2011). Document non publié,
<http://www.fedec.eu/ressources.1543.html>

Savoirs 00, Réflexions sur les compétences de la profession d'enseignant/professeur en arts du cirque et sur les besoins en formation continue. (2010). Document non publié,
<http://www.fedec.eu/ressources.1543.html>

Théorie, conseils et bonnes pratiques pour l'entraînement. (2010). Document non publié,
<http://www.fedec.eu/ressources.1543.html>

Table des sigles

AERES : l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur prend en charge l'évaluation des universités, des équipes de recherche, des revues et des diplômes universitaires. Elle n'a pas mission à évaluer la façon de servir des personnels.

BATC : Brevet d'Arts des Techniques de Cirque, diplôme de niveau IV.

BIAC : Brevet d'Initiation aux Arts du Cirque.

BPJEPS : Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport.

CNAC : Centre National des Arts du Cirque.

CPC : commission professionnelle consultative du spectacle vivant.

DEPS : service d'études en sociologie et économie de la culture et le service statistique ministériel du ministère de la Culture et de la Communication

DMA : Diplôme des métiers d'arts (relevant du ministère de l'Éducation nationale), diplôme de niveau III.

DNSP : diplôme national supérieur professionnel.

ENAC : École Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois

ECTS : *European credit transfer system*. C'est la conséquence la plus visible du processus de Bologne: chaque année vaut 60 ECTS. Le M2 vaut donc 300 ECTS. Chaque ECTS est estimé à une trentaine d'heures d'enseignement sans que ce soit une règle. Les ECTS obtenus le sont pour une période de 5 ans. Il peut y avoir compensation au sein d'un semestre ou d'une année entre les UE, ce qui pose un problème évoqué à plusieurs reprises : comment une compétence peut-elle validée grâce à un surplus de points pour une autre compétence ?

ECUE : Ensemble constitutif d'unité d'enseignement.

ENACR : École Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois.

EPCC : établissement public de coopération culturelle.

ESO : éducation secondaire obligatoire en Espagne

FEDEC : Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles.

FFEC : La Fédération Nationale des Écoles de Cirque (FNEC) a été créée en 1988 et renouvelée en 1994 avec l'appellation Fédération Française des Écoles de Cirque.

GEASE : le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative est un dispositif de formation professionnelle qui repose sur l'analyse d'une situation rapportée par un des membres du groupe. Il permet de s'exercer à comprendre pour agir plus efficacement.

IUFM : les Instituts universitaires de formation des maîtres ont été créés en 1990 sur la base de la loi d'orientation du 10 juillet 1989. C'étaient des établissements publics mais, entre 2005 et 2008, ils ont été intégrés dans des universités, ce qui leur a fait perdre leur autonomie et adopter le statut d'école interne de cette université.

FFEC : Fédération française des écoles de cirque, créée en 1988.

JO : Journal officiel de la république française.

LMD : Licence Master Doctorat (version française de la réforme de Bologne qui s'appuie également sur un parcours en 3/5/8 ans)

LRU : la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, dite aussi loi Pécresse, a été adoptée en 2008. Elle conduit les universités françaises à gérer la totalité de leur budget, y compris les salaires.

PRES : Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur

RNCP : répertoire national des certifications professionnelles.

TD : les Travaux dirigés sont une forme pédagogique institutionnelle où les étudiants sont censés travailler sous une forme différente du cours magistral.

UE : L'unité d'enseignement est le plus petit élément de certification doté d'ECTS. Elle peut être composée d'un ou de plusieurs ECUE.

UFR : Unité de formation et de recherche, subdivision des universités qui a remplacé les facultés en France.

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience.

Index des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1 : étudiants et formateurs de l'ÉNC de Montréal..	80
Tableau 2 : ressources humaines de l'ÉNC de Montréal...	83
Tableau 3 : programmes de formation professionnelle.....	90
Tableau 4 : horaires et contenus du programme du secondaire.....	92
Tableau 5 : horaires et contenus du programme du supérieur.....	94
Tableau 6 : cadre général d'objectifs (unités de valeur technique).....	152
Tableau 7 : grille des qualités par discipline.....	158

Figures

Figure 1 : budget de fonctionnement 2011-2012.....	85
Figure 2 : le système Gurevich, démontrant la répartition des disciplines, regroupées par "genres" au sein de l'École de cirque de Moscou (1970).....	145

Présentation des auteurs par ordre alphabétique

- **Robert Abirached**
Professeur émérite des universités, écrivain, ancien directeur du Théâtre et des Spectacles au ministère de la Culture (1981-1988) et à ce titre en charge du cirque. Il a initié et suivi de près la réforme des arts de la piste mise en place au milieu des années quatre-vingt. A signaler, parmi ses nombreuses publications, *La crise du personnage dans le théâtre moderne* (Gallimard, collection TEL, 1994) et *Le Théâtre et le prince*, en deux volumes (Actes-Sud, 2005).
- **Gwenola David**
Directrice adjointe du Centre national des arts du cirque (CNAC) en charge de la pédagogie et du développement artistique de 2008 à 2012, auteur de plusieurs ouvrages, Gwenola David développe une politique éditoriale (Anthologie des disciplines de cirque avec la BnF, collection « Quel cirque ? » avec Actes Sud) et exerce également comme critique pour des revues et la radio. Elle a publié notamment : *Les arts du cirque : logiques et enjeux économiques* (La Documentation Française, 2006), *Cirque Plume* (Actes Sud / Cnac, 2010), *Cirque à l'œuvre* (Textuel, 2011).
- **Richard Étienne**
Professeur émérite des universités en sciences de l'éducation à Montpellier, il a dirigé pendant trois ans le site de Montpellier de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) où il était chargé de la formation des formateurs. Il poursuit au LIRDEF, EA 3749, ses recherches qui portent sur le changement, le projet, l'organisation du travail, l'encadrement et la formation. Il a publié en 2013 avec Altet, Desjardins,

Paquay et Perrenoud, *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* chez De Boeck Université.

- **Martin Gerbier**
Psychologue, artiste, formateur, codirecteur de Balthazar avec Martine Leroy, Martin Gerbier est membre du conseil d'administration de la FFEC (Fédération Française des Ecoles de Cirque) et membre de son Directoire. Il est également membre du CA de la FEDEC (Fédération Européenne Des Ecoles de Cirque).
- **Anne Gonon**
Anne Gonon a soutenu en 2007 une thèse sur la place et la fonction du spectateur du théâtre de rue à l'Université de Bourgogne. Spécialiste de la création contemporaine en espace public, elle publie des articles dans des revues spécialisées ainsi que des ouvrages, dont *IN VIVO. Les figures du spectateur des arts de la rue* (l'Entretemps, 2011), qui mêle points de vue de chercheuse, de professionnelle et de critique. Elle est chargée des études et de la recherche à HorsLesMurs depuis 2009.
- **Philippe Goudard**
Formé au cirque par Alexis Grüss, Philippe Goudard, clown et auteur d'une quarantaine de spectacles de cirque, est aujourd'hui professeur des universités et dirige le programme « Cirque : histoire, imaginaires, pratiques » au centre de recherche RIRRA21 (EA 4209) à Montpellier 3. Médecin des arts, il œuvre à la reconnaissance des problèmes de santé des artistes de cirque en activité ou en formation. Auteur de nombreuses publications, il a notamment publié *Le Cirque entre l'élan et la chute* (Éditions Espaces 34 en 2010).
- **Marc Lalonde**
Directeur général de l'École nationale de cirque à Montréal depuis 1999, Marc Lalonde est danseur de formation, en même temps que *bachelor* en philosophie et en sciences économiques de l'Université de Montréal et

détenteur d'un *Master of Business Administration* de l'École des Hautes Études commerciales de Montréal. Cofondateur et administrateur de *Tohu*, Cité des arts du cirque, il est également administrateur de la Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles (FEDEC), vice-président d'*En Piste*, le regroupement canadien des arts du cirque, et membre du Conseil des arts et des lettres du Québec.

- **Donald B. Lehn**
Directeur de la *Escuela de Circo Carampa* à Madrid (Espagne) et vice-président des Fédérations européenne et latino-américaine des écoles de cirque professionnelles (FEDEC et FIC), Donald B Lehn (New York, 1952) est l'auteur du premier livre en espagnol sur l'art de la jonglerie et de nombreux articles sur les arts et la pédagogie du cirque et les spectacles de rue, en même temps qu'il maintient une « vie secrète » d'artiste comme magicien et jongleur comique, depuis déjà plus que 35 ans.
- **Martine Leroy**
Codirectrice, artiste, metteur en piste et formatrice du centre des arts du cirque dont elle est fondatrice. D'abord artiste au Cirque Bidon, elle crée ensuite Archaos avec Pierrot Bidon ; après quoi elle se forme en sciences de l'éducation et en psychologie des pratiques corporelles et artistiques. Elle anime au Centre des arts du cirque Balthazar un atelier de recherches actions en psychopédagogie artistique. Elle est aussi chargée de cours et de recherche à l'université Paul Valéry en psychologie clinique et psychopathologie du sportif ; et est membre active des groupes de travail pédagogie et formation de la Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles.
- **Geneviève Meley-Othoniel**
Chef du bureau des Enseignements et de la formation du spectacle vivant au Ministère de la culture et de la

communication, où elle a activement contribué à l'élaboration et au suivi des certifications professionnelles supérieures aux arts du cirque durant de longues années, Geneviève Meley-Othoniel est aujourd'hui déléguée scientifique pour les formations à l'art et à la culture à la section des formations et diplômes à l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), et attachée au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris.

- **Tiago Porteiro**
Enseignant-chercheur en arts scéniques à l'Université d'Évora au Portugal depuis 1996 après un doctorat en Études théâtrales sous la direction de Béatrice Picon-Vallin, *Contribution à la formation corporelle de l'acteur : l'expérience d'Alexandre del Perugia* (Université Paris III, 2006), il est également metteur en scène et acteur, aussi bien au Portugal qu'à l'étranger. Au CNAC (2003 et 2004), il a conçu et animé «Les passerelles», rencontres de discussions thématiques et fut responsable de la bibliographie commentée de la revue *Dédale-Pédagogie des arts de la piste & de la scène*.
- **Tim Roberts**
Président de la Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles (FEDEC) et directeur de la formation supérieure à *Circus Space*, Centre national des arts du cirque à Londres, Tim Roberts est impliqué dans le monde du cirque depuis 1979 ; d'abord comme « Boss Clown » pour « Ringling Bros. and Barnum and Bailey's Circus » aux Etas-Unis, puis comme membre fondateur de « L'Institut du Jonglage » en France et coordinateur de la formation professionnelle au Centre national des arts du cirque à Châlons-en-Champagne.
- **Roser Segura et Dominique Toutlemonde**
Après des débuts au théâtre corporel en 1970 en France et Catalogne, ils font ensemble leurs premières envolées vers le cirque comme trapézistes et créent le Théâtre à Bâtir en

1980 (37 pays, 300 000 spectateurs) tout en conduisant des ateliers au Centre National des Arts du Cirque et à l'École de Cirque de Rosny sous Bois. Ils créent en 1995 l'École Nationale de Cirque de Châtelleraut où ils dirigent une équipe et enseignent durant 15 ans. C'est là que la première option française L3 « arts du cirque » voit le jour en 1998, en synergie avec l'équipe du Lycée Marcelin Berthelot, où de jeunes gens peuvent préparer leur Bac et pratiquer plus paisiblement leur passion, en « faisant en sorte que le plaisir gagne sur la souffrance ».

- **Jean Vinet**
Diplômé de sciences politiques (Université York-Toronto), Jean Vinet est docteur en arts du spectacle (Paris X) après une thèse sur l'évolution de la formation au cirque. Directeur pédagogique au Centre national des arts du cirque de 1992 à 1998, il a créé le Pôle national des arts du cirque de Basse-Normandie (La brèche) en 2000. Co-fondateur de l'association nationale Territoires de cirque, du réseau européen Circostrada, et de la Fédération européenne des écoles de cirque, il est expert de la Commission nationale consultative pour le spectacle vivant et auteur de plusieurs publications sur le cirque contemporain.
- **Josiane Vitali**
Doctorante en sciences de l'éducation et chercheuse au sein du Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation formation (LIRDEF, EA 3749) à Montpellier 3, Josiane Vitali est également éducatrice spécialisée, chargée d'enseignement pour les futurs travailleurs sociaux et animatrice de groupes d'analyse de pratiques dans les milieux du cirque et l'éducation spécialisée.