



HAL
open science

Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires

Thérèse Perez-Roux, Richard Etienne, Josiane Vitali

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux, Richard Etienne, Josiane Vitali. Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires. L'Harmattan, 2016. hal-01715656

HAL Id: hal-01715656

<https://hal.science/hal-01715656v1>

Submitted on 22 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.

Professionnalisation des métiers du cirque :

**des processus de formation et d'insertion
aux épreuves identitaires**

Sous la direction de
Thérèse Perez-Roux
Richard Étienne
Jo Vitali

**Professionnalisation
des métiers du cirque :**

**des processus de formation et d'insertion
aux épreuves identitaires**

Sommaire

Mise en bouche : Valérie Fratellini – De l'école à l'Académie Fratellini : 40 ans de passion (entretien avec Josiane Vitali)11

Introduction : Thérèse Perez-Roux, Richard Étienne, Jo Vitali – Professionnalisation et identité professionnelle dans les arts du cirque, un couple qui ne va pas de soi19

Première partie : insertion et professionnalisation vs risques de déprofessionnalisation dans les métiers du cirque

Chapitre 1 : Richard Étienne – Les ambiguïtés de la professionnalisation et le recours au professionnel35

Chapitre 2 : Josiane Vitali – Les arts du cirque : le secteur de l'animation en questions59

Chapitre 3 : Stéphane Simonin – L'insertion professionnelle à l'Académie Fratellini, école supérieure de formation aux arts du cirque81

Chapitre 4 : Marine Cordier – Professionnalisation et genre dans les métiers du cirque97

Chapitre 5 : Barbara Appert-Raulin – Diplôme d’État de professeur de cirque : modalités et perspectives.....115

Deuxième partie : identités professionnelles et métiers du cirque

Chapitre 6 : Thérèse Perez-Roux – Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique139

Chapitre 7 : Martine Leroy, Martin Gerbier – Préprofessionnalisation et émergence du projet professionnel au centre des arts du cirque Balthazar167

Chapitre 8 : Magali Sizorn – Profession : circassienne. L’identité d’artiste à l’épreuve de la maternité175

Chapitre 9 : Émilie Salaméro, Samuel Julhe et Marina Honta – La « reconversion » des artistes de cirque comme

problème public : la rencontre difficile entre un dispositif et
ses destinataires.....197

Conclusion : Philippe Goudard – Apports et limites de la
professionnalisation dans le développement des métiers du
cirque221

Bibliographie et sitographie.....231

Table des sigles247

Présentation des auteurs251

Mise en bouche

De l'école à l'Académie Fratellini : 40 ans de passion

Valérie Fratellini
(entretien avec Josiane Vitali)

Mon père, Pierre Granier Deferre, et ma mère, Annie Fratellini, m'ont appris une chose essentielle : c'est de faire son métier avec passion !

C'est ce que j'ai essayé de faire depuis que j'ai commencé le « cirque ».

À l'époque, ma mère n'était pas du tout artiste dans le milieu du cirque, elle était chanteuse, musicienne, comédienne pour Louis Malle et René Clair. Et c'est avec Pierre Etaix qu'elle est revenue au « clown » qui était la spécificité de la famille Fratellini.

Je n'ai jamais « baigné » dans le cirque. J'ai vécu dans le 16^{ème} arrondissement, jusqu'à mes 15 ans, avec Pierre Etaix et Annie. Pierre m'emmenait à la cinémathèque et au Cirque d'Hiver tous les dimanches. J'écoutais la musique de jazz qu'Annie adorait. Pour moi, la découverte du cirque se fit pendant les vacances, lorsque j'ai rejoint Annie et Pierre qui

travaillaient au cirque Pinder. J'ai alors vécu un mois idyllique. Je suis arrivée au cirque comme dans un rêve ! Je suis vite retombée sur mes pieds quand Annie m'a dit : « Tu veux faire ce "métier" ? Alors, il va falloir travailler ».

En 1972, j'ai commencé à m'entraîner dans un gymnase à Pigalle, je payais ma salle, je payais mon professeur. J'avais une heure de cours et puis je rentrais chez moi. D'abord, il y avait ça, pas de lieu, pas de prof, rien d'institutionnalisé. Donc Annie s'est dit : « Ma propre fille a envie de faire du cirque : avec qui, avec quoi, comment ? Et si la petite voisine, elle a envie ? Comment on fait ? Moi encore, j'ai de la chance, je suis Annie Fratellini je connais des gens. Mais la petite voisine là à côté, si elle veut faire du cirque ? Comment elle va faire ? Elle ne connaît personne ».

Ça c'est la première idée : ma propre fille veut faire du cirque, et où ? Il y a eu ça et puis il y a eu, pour Annie et Pierre, une réelle souffrance de ce qui se passait au sein du cirque Pinder. « Qu'est-ce que c'est le cirque à l'heure actuelle ? Ils vendent des tracteurs dans la piste. Les directeurs sont dans leur caravane et regardent la télé pendant qu'on travaille ». Annie avait une âme de syndicaliste. Elle voulait changer les choses. En fait, quand j'ai voulu faire du cirque, ils se sont dit : « Il faut faire rentrer des gens neufs. Il faut faire rentrer des gens qui ne savent même pas ce que c'est ».

C'est né comme ça. C'est, d'un côté, l'envie de renouveler. Parce qu'Annie s'était dit : « Moi, j'ai eu une envie à 18 ans, celle de quitter la famille ». Annie m'a dit : « Je te laisse le

choix. Si tu arrêtes tes études, je veux que tu fasses ça, mais vraiment ». C'était lourd de sens. Pierre, lui, a déclaré : « Je serais né à Paris et il y aurait eu une école de cirque, j'aurais fait ça ».

Beaucoup de gens m'ont confirmé cela. Michel Serraut, s'il y avait eu une école de cirque, serait devenu clown. Quand Pierre et Annie ont ouvert l'école de cirque, ils sont allés demander leur avis à Raymond Devos, Jean-Louis Barrault qui leur ont dit : « Mais c'est magnifique, bien sûr qu'il faut faire une école de cirque. Il n'y en a pas. Théâtre il y a, musique il y a, pourquoi pas cirque ? ».

Annie et Pierre ont donc créé l'École du cirque Fratellini en 1972 et elle s'est ouverte en 1974, dans un centre culturel de quartier, avenue Marc Sangnier dans le 14^{ème} arrondissement. Quand l'école s'est créée, il y a eu 150 personnes qui y sont entrées. Il y a eu beaucoup de comédiens parmi eux.

C'était la première école du cirque ; ça n'avait rien à voir avec ce qu'on connaît maintenant. Tout le monde venait là avec une idée : c'était d'approcher l'acrobatie, d'approcher le mouvement du corps parce qu'ils en avaient besoin pour le théâtre. Personne ne venait là pour passer un diplôme. À l'époque il n'y avait pas ça du tout. On y allait pour l'instant présent. Il n'y avait pas de cursus, il n'y avait pas encore de diplôme. Mais Annie a créé un diplôme, dans le LEP, le lycée d'enseignement professionnel privé, celui de monteur en chapiteaux. Voilà c'était le seul diplôme.

Parce que les salles étaient en marbre blanc, quand la journée était finie, on était recouverts de poussière blanche. On a installé des tapis de judo pour la salle d'acrobatie, il n'y avait pas de tapis de chute encore moins de tapis de réception.

La salle que se partageaient les deux « vieux », M. Chotachen Courtault – que Pierre était allé chercher dans « sa loge de concierge » dans le 9^{ème} – et M. Louis Moustier était en L. Entre les deux, c'était la « guerre » une jalousie qui devait dater ! En tant qu'élèves, on devait choisir l'un des deux pour faire de l'acrobatie et leurs méthodes étaient complètement différentes !

Il y avait mon professeur de trapèze, Mme Andrée Jean, grande, toujours bronzée et emmaillotée dans du plastique qu'elle mettait afin de maigrir alors qu'elle était déjà toute mince !

Drôle d'ambiance que ces professeurs dont on sentait qu'ils avaient un vécu très fort qu'ils partageaient avec nous alors que rien ne les y avait préparés.

Il y avait Nelly, la professeure de danse, qui était arrivée bien avant nous, et Larissa Richter, une ancienne artiste aérienne également mais avec une approche acrobatique de la danse qui venait de Russie *via* Israël et qui voulait à tout prix rester en France.

Tout ce petit monde travaillait toute la semaine puisque le mercredi et le samedi c'étaient les jours des enfants.

J'avais l'impression de ne jamais arrêter. Je venais de mon 16^{ème} en mobylette ou en métro tous les mercredis – école « normale » oblige – mais je n'attendais que ces moments qui, parfois, étaient durs !

Une fois, je prenais mon élan sur la piste d'acrobatie et Chotachen n'a rien trouvé de mieux que de dire : « Attention ! Voilà le Boeing 747 qui décolle ! ». Je n'étais pas douée pour l'acrobatie !

Et puis, tout de suite, il y a eu le spectacle à Alésia avec le « Nouveau Cirque de Paris ».

J'avais 15 ans et tout me semblait merveilleux, même le plus pénible !

Lors du premier voyage, j'étais dans la cabine avec le chauffeur, on roulait toute la nuit, on dormait sous les camions ou dans des hôtels qui étaient bien souvent des hôtels de passe et, en arrivant, on montait le chapiteau. C'était « merveilleux » de pénibilité mais, comme je le disais à l'instant, j'avais 15 ans alors !

Pour moi, le spectacle n'était pas le moment primordial. L'essentiel, c'était toute cette vie, cette fatigue mais aussi cette joie de faire ce que l'on aimait !

Depuis, 40 ans ont passé et le nom Fratellini est toujours synonyme de lieu d'apprentissage – avec l'Académie Fratellini –, il y a autant de jeunes qui veulent « faire du cirque » et mon rôle, en tant que directrice de la pédagogie,

est de leur transmettre les valeurs que j'ai apprises de mes parents et de mon travail au cirque : humilité et courage.

Avant toute autre chose, je leur parle de passion parce que le cirque est bien un métier de passion sans laquelle nous ne pourrions pas accéder à cet art.

À l'Académie Fratellini, nous délivrons désormais le DNSP (diplôme national supérieur professionnel) et nous travaillons avec les autres écoles pour délivrer le DE (diplôme pour enseigner les disciplines de cirque).

Depuis la création des écoles, le cirque a changé : on n'est plus dans le « simplement artiste » qui va « faire » son numéro, on peut être aussi auteur, metteur en scène. Un artiste qui n'a pas envie de décrocher « comme ça » peut dorénavant devenir enseignant, si sa formation de formateur est bonne, si elle n'est pas seulement technique car elle est nécessairement beaucoup plus complexe, le cirque est un art à part entière ! Pour enseigner, il faut beaucoup d'humilité et aimer apprendre pour apprendre aux autres. Ça, ce n'est pas facile.

Les apprentis me demandent : « Qui va s'occuper de l'Académie après toi ? ». « C'est vous les prochains, pourquoi ça devrait être mes filles ? Il a fallu attendre 1975 pour qu'Annie et Pierre ouvrent une école qui a permis au cirque de prendre sa place en tant qu'art. C'est à vous maintenant de porter les valeurs de cette école. C'est vous les Fratellini pour les années qui viennent. Fratellini, ça évoque trois clowns, la première femme clown, je ne le suis

pas, ça veut dire musicienne, je ne le suis pas non plus ! ». Le cirque se choisit, s'apprend et se perpétue avec et grâce aux écoles qui l'enseignent.

Le cirque est un art qui se transmet à tous ceux qui ont la passion !

J'ai eu par mon père Granier Deferre l'amour du travail et l'humilité et par ma mère l'amour du travail bien fait et l'honnêteté. Alors je ne suis peut-être pas artiste, mais que demander de plus ? Mon plus grand plaisir avec les élèves, il n'est pas maintenant, il est dans quelques années quand j'irai les voir dans leurs spectacles.

Introduction

Professionalisation et identité professionnelle dans les arts du cirque, un couple qui ne va pas de soi

Thérèse Perez-Roux
Richard Étienne
Jo Vitali

En collaboration entre deux équipes de recherche, le RIRRA21 et son programme en arts du spectacle « Cirque : histoire, imaginaires, pratiques » et le LIRDEF en sciences de l'éducation, toutes deux habilitées à l'université Paul Valéry Montpellier 3, à l'initiative et avec le soutien du Centre National des Arts du Cirque (CNAC), nous avons prolongé la réflexion débutée en 2011¹. À l'occasion de la seconde semaine de cirque initiée par RIRRA21 en février 2014 sur le thème « Femmes de cirque », nous avons décidé d'organiser un second symposium qui a porté sur la professionnalisation dans les métiers du cirque (19 février et

¹ Ce premier symposium, tenu lors de la première Semaine de cirque organisée avec RIRRA21, vient d'aboutir à la publication en 2014 d'un livre coordonné par Richard Étienne, Jean Vinet et Josiane Vitali chez L'Harmattan, collection Pratiques de formation, intitulé *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?*

20 février 2014) et s'est terminé par une table ronde coorganisée avec le Centre National des Arts du Cirque.

Le titre choisi pour le symposium, qui a donné naissance à ce nouvel ouvrage, en montre la problématique articulée sur les travaux actuels de recherche dans le champ de l'éducation et de la formation : *Professionalisation et développement de l'identité professionnelle dans les métiers du cirque*.

Dix contributions² sollicitées par le comité scientifique (Thérèse Perez-Roux et Richard Étienne de Paul Valéry Montpellier 3, Josiane Vitali, chercheuse au LIRDEF) ont permis de cerner les évolutions nationales et internationales de la mutation que représente la professionnalisation de ces métiers. Enfin, la table ronde organisée en partenariat avec le CNAC a donné lieu à de riches échanges sur le thème *Place, rôle, statut et enjeux des femmes dans les métiers du cirque*.

Ce livre n'est en aucune manière la simple retranscription de ce qui s'est dit mais il est issu d'un travail collectif auquel ont bien voulu se prêter l'ensemble des intervenantes et intervenants, ainsi que leurs co-rédactrices et rédacteurs. Nous les remercions vivement de s'être livrés à un travail de rédaction qui permet au lecteur de comprendre ce l'on appelle la professionnalisation ainsi que l'insertion professionnelle dans les métiers du cirque mais aussi la relation entre ces métiers du cirque et les identités professionnelles.

² L'une n'a pas été suivie d'un écrit, ce que les coordonnateurs de l'ouvrage regrettent d'autant plus qu'elle s'intéressait à l'insertion professionnelle des personnes formées dans un centre.

La première partie de cet ouvrage éclaire les questions de professionnalisation et d'insertion professionnelle dans les métiers du cirque, en pointant les risques de déprofessionnalisation. Tout d'abord, qu'entendons-nous par professionnalisation ? La sociologie des professions donne une orientation, suivie par Bourdoncle (1991), qui envisage la professionnalisation à l'articulation de trois processus : le premier concerne l'amélioration du statut d'une activité et de sa reconnaissance sociale ; le second renvoie aux formes de socialisation, c'est-à-dire aux normes et valeurs défendues collectivement par le groupe professionnel ; le troisième vise un « processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective » (Bourdoncle, 1991, p. 75).

Ce dernier processus, qui envisage le développement de la professionnalité, suppose la formation d'individus aux contenus d'une profession existante. Il s'agit de transmettre, par la formation, des savoirs et des compétences considérés comme nécessaires pour exercer une profession et construire une identité professionnelle. Ainsi, le processus de professionnalisation peut constituer en soi une avancée qui permet de mieux définir ou rendre visibles les métiers artistiques dans le champ social et culturel ; il porte aussi sa part d'ombre et de possibles dérives pouvant initier des formes de déprofessionnalisation auxquelles il convient de rester attentif. Pour Demailly et de la Broise (2009) la déprofessionnalisation se manifeste par la souffrance ou la

perte de repères ; elle est à comprendre dans un double sens. Le premier sens renvoie au quotidien du travail et à son organisation : les activités qui forment le cœur de l'expertise professionnelle se trouvent alors réduites, ou gênées, ou encore empêchées par d'autres tâches. Dans un second sens, la déprofessionnalisation renvoie à un phénomène plus large de fragilisation de groupes professionnels, pouvant aller jusqu'à leur disparition. A l'opposé des indicateurs de professionnalisation, « ce phénomène conduit à l'augmentation des régulations de contrôle par la hiérarchie, minimise les régulations autonomes par les acteurs sur leur propre travail et perturbe fortement leurs capacités de résistance » (Perez-Roux et Maleyrot, 2015, p. 8).

Dans le chapitre inaugural de la première partie qui porte sur la professionnalisation, l'insertion professionnelle et les risques de déprofessionnalisation, Richard Étienne remet en question et en perspective la notion de professionnalisation qui s'impose comme un prêt à penser. En revanche, les apports de la recherche ont permis d'établir les trois sens de ce mot : soit c'est le métier qui se professionnalise, soit c'est la façon de l'exercer qui devient professionnelle, soit c'est une injonction à laquelle il est difficile de se soustraire. Comme chercheur en sciences sociales, il lui est impossible de souscrire à la troisième définition alors que les deux premières lui conviennent et portent en elle les raisons pour lesquelles le cirque a surmonté son déclin des années 1960 à 1980 pour connaître un nouveau développement grâce à ces deux formes de professionnalisation, portées par une

organisation de la formation au niveau dit supérieur au début des années 1980.

Une autre difficulté de la définition rigoureuse de ce terme provient du type d'activité pratiqué : les métiers artistiques sont créatifs et ne peuvent être enfermés dans des normes et des standards trop rigides qui contredisent la créativité. La professionnalisation retrouve alors ses racines dans l'échange entre professionnels mais aussi avec le public qui fait part de son émotion. Dès lors, le développement professionnel est une expression adaptée pour mettre en valeur la démarche artistique et réflexive des artistes de cirque qui font confiance à leur capacité d'auto-analyse de leur performance mais aussi sollicitent une co-évaluation du public, ou tout au moins d'une partie du public qui va les aider dans cette entreprise ardue.

Enfin, toute profession est organisée pour l'insertion, moins pour la sortie de l'activité. Ces deux points induisent dans les professions à la fois artistiques et physiques une aggravation des risques psychosociaux déjà très présents dans le monde du cirque. Entendue comme une organisation de la formation, la professionnalisation ne peut ignorer ces risques et incite à une attitude tant proactive, pour anticiper sur ce qui peut briser une carrière, que réactive, pour ne pas laisser des artistes ou des troupes sur le bord d'un chemin.

Dans le chapitre suivant, Josiane Vitali évoque ce qui se pratique justement en amont de l'entrée dans un métier du cirque. L'échappatoire ou l'activité choisie peut s'appeler « animation dans des écoles de loisir ». Le terme de loisir

n'est pas antagoniste mais complémentaire de celui d'exercice professionnel. L'auteure commence par nous faire visiter une école et découvrir son projet pédagogique. C'est ainsi que se trace un autre itinéraire de professionnalisation qui s'incarne dans l'animation de pratiques pour des amateurs dans le bon sens du terme (personnes qui aiment une activité sans en faire leur métier). Elle évoque alors rapidement l'histoire récente du métier d'animateur qui s'est développé après la seconde guerre mondiale et rappelle la relative dispersion en activités très différentes les unes des autres, ce qui l'amène à revenir vers le cirque amateur et/ou pour les enfants avec l'effort de mise en ordre effectué par la Fédération française des écoles de cirque (FFEC). Cette clarification est couronnée par un diplôme spécialisé d'animateur. Le chapitre se termine par la question de l'alternative entre professionnalisation et socialisation professionnelle, ce qui montre que la longue marche des métiers de l'animation dans les écoles et ateliers de loisirs n'est pas encore terminée et mériterait d'être examinée dans un nouveau symposium.

C'est à la question de la formation et de l'insertion à l'Académie Fratellini que Stéphane Simonin consacre son chapitre. Il rappelle d'abord le principe selon lequel la pratique professionnelle offre la meilleure opportunité de formation. Délivrer un diplôme supérieur et établir un partenariat avec l'université Paris 8 n'implique pas de renoncer à cet engagement pédagogique, bien au contraire, puisque peuvent ainsi se conjuguer formation et insertion dans le milieu professionnel. Cela explique également le

choix d'une formation en apprentissage effectué dès 2003 ; enfin, cette démarche a grandement facilité une diversification du rythme et des occasions d'acculturation au monde du cirque. La prise en compte des aspects artistiques justifie une individualisation poussée qui va de pair avec une complexification organisationnelle au service de la formation des artistes. L'Académie est non seulement un centre de formation mais aussi un lieu de création et de rencontres qui permet une grande souplesse dans le rythme des enseignements et marie autant que possible compétences techniques et sensibilisation artistique.

L'évaluation s'éloigne du simple contrôle pour tenter de s'intégrer dans les démarches de projets de créations artistiques et d'une progression pensée sur trois ans. Enfin, un accompagnement au delà de la formation initiale existe, accompagnement qui peut être qualifié de « tout au long de la vie professionnelle » car l'Académie tend à conserver ses liens avec les personnes qu'elle a formées et à être un carrefour pour les gens du métier qui peuvent, après y avoir été formés, devenir formateurs ou intervenants ponctuels.

La « question du genre » était à l'honneur dans les rencontres de 2014 et Marine Cordier consacre un chapitre à son interaction avec la professionnalisation : partant du constat que « les différences sexuées sont le fruit d'une construction sociale ». Les femmes représentent 33% des professionnels mais quels rôles jouent-elles et quelles fonctions occupent-elles ? Si la parité est adoptée dans les filières de formation, comment expliquer des différences qui ne sont pas toutes explicables par l'histoire ?

Si les agrès sont connotés comme « masculins », il est possible de constater que certaines femmes réussissent à ne pas s'enfermer dans des « spécialités féminines ». N'hésitant pas à se former dans un milieu mixte, elles peuvent y trouver l'occasion d'amitiés masculines et aller jusqu'à créer des collectifs qui échappent à la représentation dichotomique entre disciplines marquées au niveau du genre. Ces rencontres leur permettent également de remplir leur carnet d'adresses, si important dans cette profession.

Il y a ensuite la création de duos, mixtes ou non, avec couple ou non ; ils assurent une promotion des femmes mais, là aussi, le « plafond de verre » joue, puisque moins de 30% d'entre elles sont impliquées dans des fonctions de création ou de direction, même si cette profession n'est pas la plus déséquilibrée dans ce domaine. En conclusion, l'intérêt pour la dimension sexuée est pertinent dans l'étude de la professionnalisation de ces métiers, même si une étude à grain fin se révèle indispensable tant les situations peuvent être particulières et singulières. Le travail restant à faire porte essentiellement sur les institutions culturelles pour les inciter à prendre conscience des enjeux du genre et de l'égalité dans l'avenir des professions du cirque.

Pour terminer cette première partie, Barbara Appert-Aulin fait le point sur le diplôme d'État de professeur de cirque. L'explosion du nombre d'écoles de cirque rendait nécessaire la création d'un diplôme pour des raisons de sécurité mais aussi de qualité des enseignements, d'où un mouvement de création de diplômes en France et en Europe qui s'accompagne de création de référentiels et de l'obligation

de détention pour les enseignements artistiques et culturels. L'ensemble du chapitre décrit très clairement le contenu des référentiels d'activités et de certification, les établissements agréés, les conditions pour se présenter aux épreuves et les épreuves d'examen. Enfin, ce diplôme étant en cours d'installation, il est examiné dans ses perspectives, notamment, celle, essentielle, de la formation des formateurs au niveau le plus élevé. Finalement, derrière la création de ce diplôme, c'est bien l'enjeu de la professionnalisation des métiers du cirque qui est présenté comme un défi.

En somme, cette première partie de l'ouvrage rend compte d'une intention de professionnalisation (Wittorski, 2007) dans les métiers du cirque et de sa traduction dans les dispositifs proposés au sein des structures de formation. Si les compétences visées dans les cursus de formation sont soutenues par une logique de qualification attestée par l'obtention d'un diplôme, on repère un certain nombre de disparités (notamment homme-femme) dans les curricula proposés et dans les perspectives d'insertion. Se professionnaliser dans les métiers du cirque suppose conjointement la mise en œuvre de stratégies plurielles de la part des acteurs pour une insertion professionnelle optimale.

Par ailleurs, les conditions d'une insertion et d'un maintien en emploi dans les métiers du cirque renvoient inévitablement aux questions d'identité professionnelle. Celles-ci sont traitées dans la deuxième partie de l'ouvrage qui s'intéresse aux acteurs eux-mêmes, à la manière dont ils

donnent sens à leur activité artistique, aux obstacles qu'ils rencontrent et aux leviers qui permettent un réel développement professionnel.

À ce titre, le chapitre de Thérèse Perez-Roux propose un regard quelque peu décalé. En s'intéressant à la professionnalisation de pratiquant-e-s de danse se formant pour obtenir le diplôme d'état qui leur permettra d'enseigner cette activité artistique, elle fait le pari de transpositions possibles dans le monde du cirque. L'étude met en relief les remaniements identitaires liés à un double positionnement de danseu-r-se (plus ou moins confirmé-e) et de pédagogue : se professionnaliser suppose de prendre appui sur le parcours antérieur, de construire de nouveaux savoirs sur la danse, sur les autres et sur soi-même, de se confronter aux regards pluriels qui jalonnent le cursus (celui des formateurs, des élèves, des autres étudiants, etc.).

Sur la base d'une enquête longitudinale conduite sur l'ensemble du cursus (deux ans), l'auteure interroge le processus de transformation identitaire du point de vue des formés. Entre représentations initiales et expériences traversées en formation, des tensions sont mises en avant. Se professionnaliser ici suppose de passer d'une représentation idéalisée de la danse et de l'enseignant de danse à la problématique de la transmission : quelle place donner à la culture artistique ? Quels modes d'appropriation privilégier pour des publics hétérogènes ? Quels rapports entre vocabulaire spécifique à tel ou tel style de danse et processus de création ? Ces questionnements, à la fois singuliers et partagés au sein du groupe des formés, se déploient dans

l'étude du cas de Lola qui met en lumière les formes d'appropriation des contenus de la formation, leur mise en perspective dans un projet artistique et la construction progressive d'une identité mieux assumée.

Le chapitre suivant fait écho au précédent et nous ramène dans l'univers des arts du cirque. Martine Leroy et Martin Gerbier s'intéressent à la pré-professionnalisation des artistes au sein d'un centre de formation et à l'émergence progressive de leur projet professionnel. Les auteurs mettent en avant les remaniements psychiques que génèrent les exigences de la pré-professionnalisation : entre questionnement identitaire et projet professionnel, se joue une partition subtile, intime, un travail sur soi qui vient nourrir la démarche artistique. L'approche du corps et de la créativité sollicite à la fois des processus kinesthésiques cognitifs, socio-affectifs réarticulant le registre des sensations et celui de la pensée. Ainsi, cet espace de formation et de création est entendu comme « un déploiement d'expériences intimes sous le regard d'autrui » (p. 169) : la pratique préprofessionnelle, soutenue par un certain nombre de dispositifs réflexifs, suscite des prises de conscience qui accompagnent le temps de la pré-professionnalisation et ses surprises. Elle permet aux étudiants d'assumer progressivement une nouvelle posture et de s'inscrire dans une démarche artistique singulière.

Une fois ce temps de la formation initiale dépassé, qu'en est-il des identités d'artistes confrontées à des choix de vie parfois difficilement compatibles avec la carrière ? Magali Sizorn s'intéresse aux artistes du cirque et à leur désir de

maternité qui peut constituer à leurs yeux une véritable épreuve : « pour ces femmes, la grossesse impose une redéfinition du rapport à l'activité et à l'engagement artistique » (p. 174). Ce marqueur temporel qu'est la maternité, active la crainte d'un arrêt définitif lié à la fois à la diminution des qualités requises pour exercer l'activité, et au risque d'être oubliée au moment du retour.

Cette approche compréhensive de ce qui se joue au plan identitaire pour ces femmes montre le poids du contrôle social. Bien que le choix d'une grossesse soit largement construit autour du moment jugé « le plus opportun », devenir mère questionne aussi sa place dans des collectifs et génère parfois des incompréhensions chez les partenaires de travail. Face aux regards d'autrui, le cadre législatif donne une forme de protection. Pour autant, de nombreux compromis et arrangements sont nécessaires pour tenir cette double identité de mère et d'artiste, pour faire face aux contraintes familiales et professionnelles, dans un monde vécu le plus souvent sur « des valeurs d'indépendance, d'autonomie et de total engagement dans son art » (p. 192). L'auteure montre finalement la tension entre profession et vocation. Dans la mesure où la grossesse fragilise les parcours et rend plus incertaines les collaborations futures, le recours aux droits sociaux devient incontournable. Émilie Sizorn souligne ainsi le combat de ces femmes qui ne s'enferment pas dans une identité de mère mais tentent de conjuguer de façon optimale ce nouveau rôle avec leur vie d'artiste.

Enfin, le chapitre proposé par Émilie Salaméro, Samuel Juhle et Marina Honta pose le problème de la reconversion des artistes de cirque en l'envisageant autour de la difficulté, pour l'État et les organismes paritaires agréés, de faire se rencontrer le dispositif et ses destinataires. La contribution retrace et analyse cet instrument de l'action publique spécifique à la reconversion des artistes dans le domaine de la danse et du cirque, en questionnant les enjeux de cette « mise à l'agenda » d'un problème social, soutenu par les autorités publiques. Dans des métiers artistiques marqués par l'idée de vocation ou de passion, l'idée même (l'injonction ?) de reconversion ne suscite pas l'adhésion et mérite d'être interrogée.

Au tournant des années 2000 (1990 pour la danse), l'intervention des pouvoirs publics se précise et les possibilités de reconversion se déploient sous la forme de dispositifs, notamment celui régi par l'Assurance formation des activités du spectacle (AFADS). Au-delà de 35 ans, artistes de cirque et danseurs sont prioritaires pour bénéficier d'une aide à la reconversion. Donnant des informations très précises sur possibilités d'accès à la formation, sur le problème de traitement des dossiers (critères retenus), les auteurs du chapitre pointent l'inadéquation de l'offre et de la demande. Plusieurs pistes de réflexion sont ouvertes : l'inadaptation du terme même de reconversion qui a tendance à catégoriser et à orienter la perception du problème ; absence dans ces dispositifs de représentants de la profession (surtout pour le cirque) qui pourraient servir de traducteurs à la fois pour les politiques et pour les artistes.

Cela permettrait sans doute de « mieux saisir les rapports parfois complexes que les artistes entretiennent aux institutions et le déroulement de leur parcours professionnel » (p. 217).

Les différentes contributions font état d'une réflexion extrêmement dense sur la professionnalisation dans les métiers du cirque, sur les problématiques liées à l'insertion des artistes ou à la réorientation de leur parcours. Cette approche plurielle donne à comprendre les identités professionnelles et artistiques, entre représentations, valeurs, et pratiques effectives, sous tendues par des normes plus ou moins partagées à l'intérieur de l'espace professionnel.

En conclusion, Philippe Goudard revient sur les apports et limites de la professionnalisation dans les métiers du cirque, et ouvre de nouvelles pistes à investir.

Première partie

**Insertion et professionnalisation *vs* risques de
déprofessionnalisation dans les métiers du cirque**

Chapitre 1

Les ambiguïtés de la professionnalisation et le recours au professionnel

Richard Étienne

Pour ouvrir ce travail sur la professionnalisation des métiers du cirque, on me³ permettra sans doute de remettre en question la notion même de professionnalisation. Elle est ambiguë, floue et finalement contre-productive pour certains de ses emplois. Son ambiguïté provient de son statut d'allant de soi car, de nos jours, l'amateurisme n'est guère à la mode. Cependant, il ne suffit pas d'agiter un antonyme tel un épouvantail pour conceptualiser une vision idéale qui se transformerait *ipso facto* en visée désirable pour les gens de métier et en prescription idéale pour les chefs d'entreprise que sont les directeurs de cirques ou les organisateurs de ce spectacle vivant. Je traiterai donc d'abord de la

³ Dans ce chapitre, j'ai adopté la première personne du singulier (je) quand j'écris en mon nom et en ma qualité de chercheur et le pluriel (nous) pour signifier que mes travaux s'inscrivent dans ceux d'une équipe reconnue, le Laboratoire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF) ou pour inscrire mes propos dans le sens le plus commun de collectif pluriel.

professionnalisation/déprofessionnalisation imposée par les nouvelles théories du management. Puis, je marquerai une nette différence entre la demande de professionnalisation et le fait d'être et de se considérer comme un professionnel. Ce qui donnera lieu à un retour sur le mot et les concepts, notamment celui que nous utilisons dans notre démarche de formation liée à la recherche, le développement professionnel. Enfin, je mettrai en garde contre les risques psychosociaux et physiques liés au culte de la performance et du « zéro défaut » que véhicule la vulgate de la professionnalisation plus entendue comme un slogan que comme un concept scientifique tel que défini par Bourdoncle (2000) et Wittorski (2007) que je reprendrai plus tard, d'où une ouverture sur les perspectives que dessine la proposition d'un recours au professionnel et à la professionnalité.

La professionnalisation va de pair pour certains avec la responsabilisation

La *professionnalisation* dans « les métiers de l'interaction humaine » (Jorro, 2002) impose, à juste titre, de penser en termes de « savoir agir en situation » (Le Boterf, 1994) entre *braconnage* (de Certeau, 1980) et *bricolage* (Lévi-Strauss, 1962, p. 27). Autrement dit, à l'origine, on ne peut voir que des avantages dans un mouvement qui reconnaît aux humains des talents d'ajustement créatif à des situations imprévues ou inédites. Mais ces pratiques spontanées (chercher à faire de l'inédit en y combinant de l'esthétique et/ou de l'émotionnel, d'aucuns parlant alors d'innovation – Cros, 1993 ; Alter, 1996) sont dévoyées par les entreprises et les formateurs qui vont faire basculer de la *création* à la

prescription une démarche qui était de nature anthropologique à l'origine. C'est alors que s'inventent les collections de termes en « -isation » dont le plus fréquent est la « responsabilisation ». Autrement dit, ce qui a été découvert dans le cadre d'un tâtonnement expérimental, en braconnant dans des domaines qui ne sont pas à l'origine ceux du cirque (les motos n'appartiennent pas au cirque traditionnel) ou en bricolant par combinaison d'éléments mis à disposition par les technologies contemporaines, comme le trampoline, ne serait plus laissé à la libre disposition des inventeurs. L'injonction du spectaculaire, de l'inédit et du dangereux viendrait confirmer ce constat de Valérie Fratellini sur une dérive « industrielle » : « Les directeurs sont dans leur caravane et regardent la télé pendant qu'on travaille ». Ce fonctionnement hiérarchique et fondé sur la division du travail méconnaît la nécessité d'une création artistique libre, dégagée dans un premier temps d'un souci de rentabilité. Il en va de l'avenir des métiers du cirque comme professions artistiques même s'ils sont encore peu reconnus comme tels dans les sphères de la culture.

Responsables, et donc coupables, à l'instar de bien d'autres, les gens du cirque n'auraient alors qu'une issue : se professionnaliser ou quitter le métier. Or il s'agit d'un glissement sémantique signalé par Wittorski (2007) : dans un premier temps, ce verbe désigne une activité, un métier qui se transforme grâce à ceux qui l'exercent puisqu'elle adopte des règles qui ne peuvent lui être édictées de l'extérieur ; à l'origine, une profession se professe au sens étymologique, c'est-à-dire qu'elle se dit en se créant en permanence car elle

ne peut se résumer à des règles de métier. Elle ne peut donc être soumise à obligation de résultats puisqu'elle n'est pas le fruit d'une ingénierie conçue à l'extérieur. C'est le contraire de la taylorisation où les ingénieurs déterminent le geste à faire et sa durée, les ouvriers l'exécutent sous le contrôle des contremaîtres et des directeurs.

Toute profession vit sous le régime de l'obligation de moyens qui s'impose aux activités dans lesquelles il est impossible de pratiquer ce que d'aucuns ont appelé à tort une « évaluation par les résultats ». C'est Freud (1920) qui a désigné comme « métiers impossibles » gouverner, soigner et éduquer ; s'il est permis de l'interpréter dans un sens plus juridique que psychanalytique, je serai tenté de souligner que ce qui est impossible, c'est la garantie d'un résultat. En revanche, ce très haut niveau d'activité humaine n'est nullement laissé à l'improvisation (au sens le moins musical) des personnes qui la pratiquent. Même si elle est du ressort de l'expertise, et donc discutable et discutée, cette obligation de moyens est bien plus contraignante que l'autre qui ne s'attache qu'à des objets produits selon des règles. En matière de soins, de gouvernance ou d'éducation, l'évaluation ne peut se réduire à un simple contrôle de conformité dans la mesure où les savoirs évoluent constamment et sont mis en œuvre sur de l'humain. Il est alors nécessaire de désigner des experts au sein de la profession et leur rôle porte plus sur la pertinence et la cohérence de la mise en œuvre de tous les moyens que la profession a développés que sur ce qu'on appelle résultat. Il incombe à la profession et aux professionnels de pratiquer

une veille constante (pour s'informer) et un recours judicieux à ceux qui sont reconnus comme les plus performants à l'instant T (pour délibérer et faire progresser les gestes professionnels)⁴.

Qu'en sera-t-il des métiers artistiques ? Pour moi, ils sont également à placer sous le régime des professions mais pour des raisons légèrement différentes de celles que j'ai avancées dans le paragraphe précédent bien qu'ils soient eux aussi attachés au même souci du processus plus que du produit. Kant, dans la *Critique de la faculté de juger* (1790), dissocie vigoureusement l'idée de beauté et la sensation de plaisir. Pour Kant, la beauté est une « satisfaction désintéressée ». De plus, il souligne qu'il y a dans tout jugement de goût une prétention à l'universalité. Elle n'est simplement pas démontrable : « Est beau ce qui plaît universellement sans concept ». Mais il faut distinguer le beau de l'émotionnel, ce qui explique qu'il faille raisonner sur ces deux plans car le cirque fait appel aux deux avec un dosage constamment renouvelé. Or, jusqu'à preuve du contraire, ni l'un ni l'autre ne peuvent se mettre en équation ni même aboutir à un accord tel qu'on peut en observer dans les conférences de consensus qui reposent sur un accord construit au sein du corps professionnel. Pour les métiers artistiques, il faut imaginer un système qui mêle des représentants du public et les professionnels du cirque pour « dire » enfin ce qui peut être considéré par les uns et les autres comme beau et qui

⁴ C'est cette nécessité qui a donné naissance aux « conférences de consensus » au cours desquelles la profession explore les meilleurs moyens à mettre en œuvre à partir de l'évolution des savoirs, de la technologie et des pratiques.

déclenche de l'émotion, même si ce n'est pas « la chose du monde la mieux partagée ». Autrement dit, et toutes proportions gardées, nous assistons à l'avènement du *lector in fabula* (Eco, 1985) qui fait du spectateur ou du lecteur un autre créateur, créateur de ses émotions (la peur, la joie, la surprise, le soulagement, etc.) et de son *éducation esthétique*, c'est-à-dire de la manière dont il apprécie sans normes préétablies ce qui lui est donné à voir (Bouillet, 2001).

Peut-on ne pas être professionnel ?

Dans ce cadre finalement plus *arégulé* (marqué par l'absence de règles imposées de l'extérieur) que *dérégulé*, une profession est une organisation en rupture avec les corps de métiers qui sont soumis à obligation de résultats et donc moins autonomes en apparence : la profession prend la parole pour prendre le pouvoir ; elle n'a pas besoin d'interrompre la production pour se faire entendre. D'ailleurs, le peut-elle ?

De fait, elle est plus dans la fourniture de service que dans la fabrication de biens matériels. Sa puissance vient donc essentiellement de sa capacité à argumenter sur sa place unique et incompréhensible de l'extérieur dans la société. Mais il faut reconnaître que toutes les professions n'ont pas le même degré de nécessité : ainsi les professions médicales peuvent sembler à certains « plus indispensables »⁵ que

⁵ Cet oxymore est destiné à créer une image forte chez le lecteur et à provoquer sa réflexion sur la fameuse pyramide des besoins de Maslow (1954).

celles du spectacle et cela se traduit à bien des niveaux, à commencer par celui de la rémunération moyenne. Il en va de même pour la considération. Mais quelle évolution depuis le saltimbanque réduit à son agilité jusqu'au professionnel des arts du spectacle vivant d'aujourd'hui ! Ne pas se revendiquer comme professionnel reviendrait pour lui, comme pour tout artiste, à se priver du droit à la parole sur son métier, sur son corps de métier et sur les avantages sociaux qu'il lui faut défendre ou acquérir dans une économie néo-libérale au fonctionnement calé sur l'offre et la demande de biens et de services. Dans ce cadre, revendiquer un statut professionnel présente le double intérêt de créer un *numerus clausus* par le diplôme et d'aller vers ce qui est appelé une « profession réglementée », euphémisme utilisé pour désigner un ordre qui se définit partiellement par un accès restreint.

On n'en est pas encore là pour les professions artistiques, même si certaines, comme la composition musicale et la création d'œuvres, ont depuis longtemps instauré un examen préalable à l'adhésion comme la Société des Auteurs, Compositeurs et Éditeurs de Musique (SACEM). Un degré supplémentaire est franchi avec l'*universitarisation* (Étienne *et al.*, 2009) qui détermine une certification parcellisée en crédits européens – *European Credits Transfer System* (ECTS) - et formalisée en *référentiels* (métiers, certification, formation, etc.). Aux professionnels (éventuellement aidés d'experts) de déterminer ce qu'est le métier puis les compétences de celles et ceux qui l'exercent, les critères pour les certifier et donc la formation qui permettra d'y

satisfaire. Le chapitre d'Appert-Raulin dans cet ouvrage et celui de Lalonde dans notre précédent livre (Étienne, Vinet & Vitali, 2014) illustrent ce mouvement de professionnalisation de la formation aux métiers du cirque. La place manque ici pour décrire tous les éléments qui se combinent dans cet ensemble complexe mais il convient de le rapporter à un nouveau paradigme sociétal qui fait des études universitaires (ou supérieures) le ticket d'entrée dans une profession alors que ce n'était pas le cas jusqu'à la fin des années 1980.

Quelles sont les conséquences de cette *inflation normalisatrice* pour l'ensemble des professions ? La multiplication des référentiels et l'enfermement dans des compétences plus verbalisées que rapportées à leur origine (« savoir agir dans une situation singulière » pour reprendre la définition simple de Le Boterf, 1994) aboutissent à une réification⁶ si l'on reprend le terme employé par les philosophes. C'est-à-dire que le regain d'intérêt obtenu en passant du déclaratif au réel est totalement gommé par un retour au déclaratif, à un déclaratif rigidifié et imposé comme outil d'évaluation aux certificateurs. Dans le cadre de *l'universitarisation* des diplômes et des formations, la combinaison des deux sources (le métier idéal – référentiel métier – et le professionnel parfait – référentiel de compétences décliné en référentiel de certification) produit... des « *professionnel-le-s à crédits* ». Sont-ils pour autant

⁶ On dit et on écrit aussi « chosification » pour désigner cette opération qui consiste à transformer ou à transposer une abstraction en un objet concret, à appréhender un concept comme une chose.

compétents (Étienne, 2011) ? On en doutera en ce qui concerne les métiers de l'interaction humaine qui ne peuvent se limiter à un cadre aussi contraignant et emboîté. Notre équipe l'a montré pour les métiers de l'éducation et de la formation.

Qu'en sera-t-il pour les professionnel-le-s du cirque ? J'ai déjà rappelé la difficulté à enfermer les professions artistiques dans un ensemble de normes en citant Kant. Et pourtant, nous ne pouvons que constater, et, d'un certain point de vue, apprécier la professionnalisation de ces professions, y compris dans leur déclinaison liée au spectacle vivant. Mais je préfère limiter la professionnalisation aux seuls métiers du cirque en refusant de l'étendre, dans une visée prescriptive, à la formation des artistes. Je leur réserverai l'expression de « développement professionnel » qui souligne la nécessité d'un effort d'auto-formation tout au long de la vie, sans réduire cette dernière à l'acquisition de crédits universitaires. Il ne s'agit pas d'entrer dans la boucle de déprofessionnalisation qui, sous couvert de professionnalisation renforcée, aboutit à l'effet inverse à celui qui était revendiqué : l'autonomie de l'acteur y est totalement étouffée par les normes imposées de l'extérieur.

En effet, une profession s'auto-organise avec

- un ordre (des médecins, par exemple) qui détermine des règles (appartenance ou exclusion) et gère les sanctions,
- un code de déontologie (des psychologues, par exemple) qui fixe ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire dans l'exercice de la profession,
- une expertise indiscutable et indiscutée (au niveau des

tribunaux, par exemple) permettant d'éclairer des parties extérieures à la profession dans la prise de décisions,

- une obligation de moyens qui impose une information et une formation « tout au long de la vie », voire qui lui permet de s'assurer le monopole par le biais d'une cooptation de nature universitaire. Bien sûr, il y a un revers de la médaille à cette cooptation qui entraîne une « reproduction », prélude à la stagnation puis à la régression, et elle a pour nom corporatisme ; la profession se conduit alors comme un corps et se préoccupe plus de ses intérêts que de l'intérêt général. Le cirque, tout comme l'université, a failli disparaître, victime de cette dérive corporatiste contre laquelle Bourdieu (1992) a dressé le barrage d'un « corporatisme de l'universel ».

Ces éléments ne sont pas tous présents en même temps pour toutes les professions. De plus, on observe d'importantes variations entre les mentalités anglo-saxonnes plus favorables à l'autonomie professionnelle, voire au pragmatisme, et les latines qui confient plus volontiers la régulation à l'État (Bourdoncle, 2000) et à une réglementation détaillée dans les textes officiels. Enfin, la constitution en profession ne se présente pas sous la forme d'une génération spontanée mais elle résulte d'un mouvement historique qui a besoin de s'inscrire dans la temporalité avec des avancées et des phases de stagnation ou de recul : les avocats n'existaient pas en Grèce classique, mais les « logographes », écrivains de plaidoirie, ont su progressivement étendre leur domaine de compétence, même si leur métier a dû attendre l'organisation d'États de droit

pour trouver à s'exercer. Il en va ainsi du cirque dont la crise de la fin des années 1960 a précédé l'émergence dans les années 1970 du « nouveau cirque » qui n'est pas un corps de doctrine bouclé mais une affirmation, essentiellement verbale, d'une identité en tant que profession. Et sa prise en charge par le Ministère de la Culture en 1978 (alors qu'elle dépendait auparavant de l'Agriculture) marque le passage symbolique au statut de profession artistique.

En résumé, LA profession détient le monopole du DIRE sur son évolution, même si ce DIRE peut prendre plusieurs formes culturellement et historiquement déterminées. Parfois, certains éléments comme celui qui vient d'être cité (la prise en charge par le Ministère de la Culture) constituent des obstacles pour la suite de la professionnalisation. Ainsi, le lien avec l'universitarisation de la formation serait mieux assuré par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, grand pourvoyeur de diplômes et de certifications.

Le risque provient d'une confusion grave sur le mot et les concepts

Comme je viens de l'évoquer, le cirque a connu plusieurs évolutions et révolutions dont la dernière concerne le développement d'une formation supérieure à ses métiers (Étienne, Vinet & Vitali, 2014) dans la plupart des pays dits occidentaux (Roberts, *op. cit.*, p. 99-103) même si je n'oublie ni l'industrialisation ni la propagande nationaliste qui caractérisent d'autres voies de développement du cirque en Amérique du nord et dans les pays qui avaient adopté des

références communistes. Dès lors, la professionnalisation du métier peut être interrogée sur ce plan caractéristique de la formation.

Ainsi, l'existence de quatre modèles pour celle-ci, familial d'abord, en école ensuite, libéral et totalement négligé (abandonné aux acteurs, si l'on préfère), universitaire enfin, est l'occasion d'un premier questionnement car il ne peut exister de profession sans formation. Son organisation récente sous forme d'école dans les années 1970 et le fait de la confier au niveau supérieur dans la dernière décennie du vingtième siècle sont des progrès par rapport au modèle familial mais, si l'on envisage les conséquences de cette institutionnalisation,

- ne risque-t-on pas d'aboutir à une sorte de banalisation, de médiocrité, liées à une organisation réglée qui repose (et c'est inévitable) sur des normes dont la tradition est la seule justification (ainsi, toutes les écoles de tennis interdisaient le revers à deux mains jusqu'au jour où Björn Borg remporta les Internationaux de France à dix-huit ans en s'appuyant sur ce coup interdit) ?

- faut-il créer un ordre professionnel pour dire ce qu'est et ce que n'est pas le cirque avec tous les risques induits dans le monde artistique où la transgression est souvent considérée comme une condition de la création et où la famille puis l'individu sont des références rémanentes ?

- faut-il rédiger un code de déontologie pour faire échapper le cirque à certains excès, voire à l'ambiguïté qui s'est installée autour du risque (Goudard, 2008) ?

- faut-il une autorité de régulation pour assurer le renouvellement constant des métiers du cirque ?

D'autre part, à un niveau plus général, il faut reconnaître que les métiers et les professions ne s'organisent pas spontanément en visant l'intérêt général, c'est ce qu'on appelle le corporatisme, même si on peut envisager de lui substituer un « corporatisme de l'universel » (Bourdieu, 1992). Ce qui caractérise ces organisations s'apparente plutôt à une démarche stratégique, qu'elle soit défensive ou offensive, dont l'étude sort du cadre de ce chapitre mais qu'il faut tout au moins évoquer. Les textes des spécialistes du cirque (Maleval, 2010 ; Guy, 2013) établissent tous que les années 1970 ont vu la quasi-extinction du cirque traditionnel et l'émergence du « nouveau cirque ». Autrement dit, la stratégie d'un groupe social vise à sa « domination » au sens de Bourdieu (1988) ou, en cas de menace, à sa survie, fût-ce au prix d'un renoncement à ses valeurs traditionnelles et par l'adoption de nouvelles références, en remplaçant les chevaux par des motos, par exemple.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Y a-t-il de nouvelles menaces sur la profession ? Lesquelles ? Quel est le rôle de la mondialisation ? Quel est le rôle du numérique ? De la technologie ? S'intéresser à cet aspect des choses sera sans doute nécessaire car une profession ou un métier ne peuvent vivre indéfiniment sans occuper un espace social, qu'il soit en retrait, en maintien ou en expansion. Ainsi, les vétérinaires font de moins en moins vèler les vaches et s'occupent de plus en plus des animaux de compagnie ; les maréchaux-ferrants survivent grâce à l'engouement pour

l'équitation. Les évolutions rapides de la consommation de spectacle, la nouvelle économie dite virtuelle ne peuvent pas ne pas avoir d'impact sur les professions du cirque. Et les artistes ont bien raison de se présenter comme des professionnels, oui mais de quelle profession ? Avec quel avenir ? Quels en sont les savoirs professionnels pérennes et futurs ? Qui les édictera ? Les réponses à ces questions dépassent les limites de ce livre, ce qui ne veut pas dire qu'elles n'ont pas une relation directe avec son propos comme le lecteur le verra dans l'ensemble des chapitres. Et je pourrai dire qu'un professionnel du cirque, à l'instar de tous les professionnels aujourd'hui, est une personne qui ne sait pas encore quelles réponses pertinentes elle donnera (en tant que membre d'une profession) à toutes les questions qui ne vont pas manquer d'émerger au fil des jours, des mois et des années.

Aller au delà de quelques années n'est ni prudent ni raisonnable. Perrenoud l'a écrit pour les enseignants mais on peut le généraliser : il faut « faire le deuil de la maîtrise et de la toute-puissance » (2001) car nous devons « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude » (1986). Nous pouvons supposer qu'il en ira ainsi de toutes les professions qui ne devront leur salut, voire leur développement, qu'à leur capacité à s'ajuster et à anticiper sur les changements sociaux, sans toutefois renoncer à ce qui fait leur spécificité originelle : le cirque est un art populaire et un spectacle vivant. Il réunit un public désireux d'éprouver de la peur et de l'émotion, de passer du rire aux larmes, de découvrir de

l'unique, du beau ou de l'inattendu⁷. C'est pourquoi je m'attache à la formation comme lieu du développement de l'ajustement des professionnels à ces changements avec, et il ne faut pas l'oublier ni la négliger, une référence au « code génétique » du cirque, si je peux m'autoriser cette métaphore éclairante à mon goût.

Nous préférons alors parler de développement professionnel (Bucheton, 2009)

Face à l'ambiguïté du terme *professionnalisation* opposé et imposé aux personnes qui souhaitent exercer une profession, voire qui s'y trouvent impliquées sans l'avoir vraiment voulu, notre équipe de recherche et de formation (Étienne & Bucheton, 2009) a fait le choix d'une expression qui manifeste notre refus de toute caporalisation⁸ : le développement professionnel. Il ne s'agit pas simplement d'une querelle sémantique car le refus d'une mise sous tutelle ne peut se justifier que par une contre-argumentation sans faille. Rappelons que, pour agir en professionnel, il est nécessaire de déployer les moyens les plus pertinents, efficaces et cohérents connus au jour de l'intervention et, pour les connaître, il faut pratiquer une veille technologique qui portera aussi bien :

- sur les *savoirs professionnels* entendus comme « les savoirs requis pour être en mesure de prendre en charge les tâches

⁷ Bien entendu, cette liste n'a rien d'exhaustif. Elle est une invitation à la poursuivre.

⁸ Le terme est sans doute trop fort mais sa dérivation, identique à celle que nous remettons en question, permet de souligner combien est contradictoire l'injonction « professionnalisez-vous » puisque le professionnel se caractérise par son autonomie individuelle et collective.

professionnelles » (Marcel & Garcia, 2009, p. 3) que

- sur les *concepts pragmatiques* qui « servent principalement à faire un diagnostic de situation en vue de l'action efficace [...] leur fonction n'est pas de décrire objectivement un état du monde, par exemple d'établir les relations de détermination existant entre des variables. Leur visée n'est pas épistémique, mais pragmatique » (Pastré, 2002, p. 12-13) ; il servent donc à faire mais aussi à penser ce faire sans recourir forcément à une verbalisation de ce faire et enfin
- sur le *savoir savant*, « un contenu de savoir désigné comme savoir à enseigner » (Chevallard, 1985, p. 39).

Ces « savoirs », au sens le plus général du terme, concernent tous, à des degrés divers, l'action singulière qu'il faudra déployer. Les premiers sont partagés par la profession, même s'ils ne font pas l'objet d'une formulation explicite, les seconds sont des schèmes intermédiaires qui permettent de faire ce qu'on a à faire et de faire face aux imprévus prévus, c'est-à-dire à des « pannes » qui reviennent souvent et dont l'on peut se « dépanner » grâce à des concepts en actes plus que verbalisés. Ainsi, trouver le bon rythme pour monter une échelle, jambes à l'équerre, ne se met pas en équation mais résulte d'une prise d'informations sur le regard du public et les sensations internes du trapéziste. Enfin, le savoir savant s'assimile à ce que diffuse la presse professionnelle ou, dans le meilleur des cas, la recherche, c'est l'expression du plus haut niveau scientifique. Chevallard l'envisage dans le cadre de la transposition didactique car il est à la fois à la pointe de la connaissance et le plus difficile à transmettre, à enseigner. On pourra, et on devra même y recourir, quand on imaginera

de nouveaux numéros à l'aide d'objets technologiques comme des tremplins ou quand on analysera les forces en mouvement dans un numéro lié aux arts aériens, voire en combinaison des deux. Pour diminuer les risques, les cascades automobiles sont aujourd'hui simulées par ordinateur avant d'être réalisées.

L'étude du professionnalisme présente une complexité bien plus redoutable encore pour les professions artistiques, notamment pour le cirque qui a dû attendre 1978 pour se voir reconnaître cette spécificité. En effet, l'action sur de l'humain ne s'assimile plus alors à du soin ou à du droit qui requièrent malgré tout des repères et qui donnent lieu à une abondante littérature professionnelle et de recherche. L'ambition est bien plus grande et difficile à cerner en termes de jugement professionnel, même à l'intérieur du corps des artistes de cirque : la singularité recherchée de chaque numéro et, depuis peu, son intégration dans un spectacle pensé globalement contraignent les artistes à une approche créatrice mais aussi évolutive en fonction des réactions du public et des autres professionnels.

Vitali (2014) a pu montrer les apports de l'analyse de situations dans le cadre de la formation initiale et continue de professionnels ou d'animateurs d'ateliers. La parution d'un guide pratique devrait compléter les indications fournies dans ce chapitre (Étienne & Fumat, 2014). Si l'on suit cette proposition, le développement professionnel devient un mouvement continu, volontaire, qui consiste à ajuster ses gestes professionnels aux réactions du public (ce que nous appelons l'atmosphère) par référence à sa culture ancienne et

en développement (nous le définissons comme un tissage) mais en tenant compte des contraintes de temps, de lieu et de matériel (le pilotage). Reste ce qui concerne la raison de la venue du public : il est là pour éprouver des émotions fortes que je pourrais inviter à définir comme étant le partage, le tout sur fond de « logiques profondes » que j'ai évoquées et qui sont aujourd'hui souvent présentées comme étant le « cœur de métier », donc construites sur un accord tacite et pour cette raison particulièrement difficiles à cerner car toute expression visant à les définir aboutit au contraire à manquer cette cible.

Pour en finir avec les risques psychosociaux et physiques

Je placerais mon opposition à la professionnalisation des personnes enfin dans le cadre des risques psychosociaux (Desjours, 2010 ; Clot, 2010) et physiques (Goudard, 2010). Le cirque est sans doute un des univers professionnels les plus exaltants mais aussi marqués par l'adage « beaucoup d'appelés et peu d'élus ». Le lecteur le verra dans cet ouvrage, il ne suffit pas de réussir dans sa formation et d'obtenir des diplômes, encore faut-il se faire recruter et, malgré les transitions mises en place comme la tournée de fin de promotion au Centre national des arts du cirque (CNAC), le métier reste et restera soumis à la tension actuelle entre « l'employabilité » qui se construit essentiellement sur la base de diplômes, d'un « *book* » et d'un CV et le recrutement à proprement parler qui passe par des procédures et processus qui sont beaucoup plus mystérieux. Cette tension est plus marquée encore dans les métiers artistiques, surtout depuis le développement de

formations et de diplômes du supérieur. La professionnalisation du métier et l'universitarisation des diplômes ont sonné la fin de « l'artiste maudit » mais elles ont entraîné les professions artistiques dans d'autres chemins non moins périlleux.

Le premier de ces risques est lié au succès mondial de l'approche par compétences et des référentiels dont une des conséquences est d'aligner l'être humain sur son plus haut niveau de performances sans tenir compte des circonstances psychologiques et physiologiques ou d'éléments extérieurs qui peuvent contribuer à une dégradation momentanée ou durable de ses performances. Cette déshumanisation n'est pas inhérente au concept de compétence qui a justement mis l'accent sur le « savoir agir en situation » (Le Boterf, 1994). La situation n'est pas extérieure à la personne ; elle ne s'inscrit pas en apesanteur, ce qui justifie le titre donné à l'ouvrage qui en fait un « attracteur étrange ». Mais, en faisant des compétences des potentialités prêtes à se réaliser, en les codifiant dans des listes à tiroirs, les employeurs concernés (ils ne le sont pas tous) ont détourné une démarche fondée sur la capacité de création et d'implication des personnes pour en faire une machine à opprimer les travailleurs.

Les risques psychosociaux commencent quand, dans la division du travail, certains déterminent, parfois avec l'aide bien involontaire des chercheurs, ce que les autres doivent savoir faire et leur imposent de le faire toujours au plus haut niveau. Il ne s'agit pas de retourner à la gestion familiale mais la perpétuation d'une gestion dite managériale n'est pas

non plus un idéal pour les arts du cirque. Dans le cadre du développement professionnel individuel et collectif source de tout changement au niveau d'un établissement (Étienne, 2013, p. 19), j'ai avancé la piste d'un « ménagement », qui consisterait à un retour aux sources humaines de toute entreprise, qu'elle soit artistique ou d'une autre nature, avec cette circonstance supplémentaire que, dans la création, les « blessures narcissiques » viennent s'ajouter aux autres risques que court tout entrepreneur, c'est-à-dire toute personne qui ose présenter ce qu'elle fait. Il y a aussi des risques physiques sur lesquels je ne ferai pas de développement complémentaire à ceux de Goudard (2008 et 2010) tout en soulignant que c'est bien la prise de risque (pas uniquement physique) qui détermine l'émotion même si le paradoxe de l'artiste consiste à le minimiser. En finir avec les risques (l'euphémisme est utopique mais sert de finalité de référence) permet de donner à la création toute sa place.

Situer les limites et dessiner des perspectives ouvertes par le recours au professionnel

Le recours au professionnel (tant dans le développement que dans la formation et le maintien d'une communauté de pratiques et de discours – Étienne, 2014) permet d'échapper à l'injonction de la professionnalisation des personnes qui aboutit, rappelons-le une dernière fois, à leur déprofessionnalisation et à leur mise en danger, situation vécue tant de fois dans les films et les livres sur le cirque, réalité tragique jusqu'au moment où la recherche et la formation se sont emparées du sujet. Les métiers de la créativité peuvent donc envisager le passage à la

professionnalité car ils s'inscrivent alors dans un mouvement avec lequel composer est plus sage que s'opposer (Étienne, 2005) : gérer une profession, voire plus dans le domaine étudié, assurer le maintien et le développement d'un art pratiqué sous forme d'un spectacle vivant est une responsabilité collective qui demande une organisation démocratique. Échapper à l'industrialisation qui a failli entraîner la disparition du cirque et prendre en mains la formation pour les pratiques d'amateurs et de professionnels est le signe d'une maturité que la fin du vingtième siècle et le début du vingt-et-unième ont révélée. Il ne s'agit pas de s'arrêter au milieu du gué mais d'affronter les questions d'organisation sociale, économique et artistique que soulèvent ces évolutions rapides d'une part et incessantes d'une autre.

Il ne faut surtout pas oublier cependant que l'essentiel dans la professionnalisation des métiers du cirque me semble être le respect des valeurs par et dans le partage d'une culture commune. Or, cette culture ne bénéficie pas des mêmes supports durables que d'autres arts. Le spectacle vivant a ceci de spécifique qu'il s'est longtemps contenté d'être éphémère, jouant à sa manière le rôle de la cigale. Depuis plus d'un siècle, se sont ajoutés au récit et à l'œuvre picturale, dont il ne faut surtout pas nier l'importance, des moyens technologiques liés à la photographie, au cinéma et à l'industrie numérique. Les lieux de mémoire se multiplient, notamment dans les écoles de cirque et se délocalisent de plus en plus. Restera à définir et redéfinir continûment ce que j'ai appelé, faute de mieux, le « cœur » de ce métier.

Le symposium que nous avons réalisé lors du colloque organisé par l'université Paul-Valéry-Montpellier en février 2014 et ce livre donnent à réfléchir sur des prises de positions fortes qui permettront de conserver les valeurs du cirque dans un monde en pleine mutation, ne serait-ce qu'en favorisant les « controverses professionnelles » (Clot *et al.*, 2001). Ainsi, j'ai pris fortement position pour la professionnalisation du métier et contre celle des personnes, préférant l'expression de « développement professionnel » plus conforme aux travaux actuels en psychologie du travail, voire en ergonomie ou en didactique professionnelle. Il s'agit de croiser le fer contre des conceptions issues du management des entreprises qui ont fait la preuve de leur échec et d'éprouver de nouvelles hypothèses, menées à bien dans des professions elles aussi en voie de développement, comme l'enseignement et la formation.

Bien sûr, la transposition de certains concepts comme celui de « gestes professionnels » que j'ai tentée par substitution du cœur de métier enseignant à un autre cœur de métier demandera à être soumise à la rigueur de la recherche scientifique, comme l'a fait, entre autres, Vitali (2006). Le tout avec une humilité évoquée dans ce livre par Valérie Fratellini qui repose sur le principe éthique selon lequel le produit de la recherche ne sera jamais aussi riche et complexe que l'humain et le social qu'elle a étudiés.

Conclusion

Il est vraiment agréable d'écrire le premier chapitre d'un livre et d'avoir eu à prononcer la première intervention d'un symposium sur un thème aussi actuel que celui de la professionnalisation et de l'identité professionnelle. Les interventions du symposium ont fait le plus large écho aux questions concernant l'évolution des professions du cirque ainsi que le parcours des personnes s'y adonnant de leur insertion à leur reconversion, en donnant une place toute particulière aux particularités de genre et de sexe. Le livre promet d'aller plus loin en prolongeant et précisant la réflexion, voire en n'hésitant pas à se positionner pour entamer une de ces controverses professionnelles qui font progresser davantage que les positions unanimistes. Voilà pourquoi je préconise d'éviter de tomber dans le piège de la professionnalisation/déprofessionnalisation pour aller vers une « professionnalité des métiers du cirque » qui permettra de formaliser puis développer des gestes professionnels spécifiques à ces métiers dans le cadre d'un accès de plus en plus aisé et instantané aux performances les plus spectaculaires mais aussi les plus « convenables » sur les plans artistique, historique et éthique.

Mettre en place des lieux et des instances de « controverses professionnelles » pour développer l'extraordinaire vitalité du cirque s'inscrit dans les défis de l'universitarisation des formations (Étienne *et al.*, 2009). Le défi ne doit pas être sous-estimé car il s'agit de faire converger deux institutions qui n'étaient pas *a priori* faites pour se rencontrer mais la professionnalisation des métiers et des activités se combine

de plus en plus avec la rigueur méthodologique de la recherche appliquée pour les professionnels (Van der Maren, 2014) même si notre équipe préfère parfois parler de recherche technologique, ce qui donne moins l'impression d'une recherche coupée en deux avec un côté pur et supérieur et un autre impur parce qu'appliqué.

Développer les rapports entre praticiens-artistes et praticiens-chercheurs comme cela se fait dans d'autres professions pour une autre formation est bien le sens de ce chapitre, voire un des apports de cet ouvrage. Philippe Goudard a su passer du premier au second, comme bien d'autres auteurs de ce livre et d'autres professionnels des arts du cirque. Qu'il en soit remercié, d'autant plus qu'il est l'initiateur d'une démarche transdisciplinaire qui réunit de manière exemplaire les artistes et les praticiens en incitant les personnes à jeter un pont entre ce que je ne voudrais pas appeler deux rives.

Chapitre 2

Les arts du cirque : le secteur de l'animation en questions

Josiane Vitali

Nous le voyons dans cet ouvrage et c'est une constante des métiers artistiques : il y a beaucoup d'appelés et peu d'élus. Donc, toute pratique du cirque ne conduira pas inévitablement à une pratique professionnelle. D'autre part, tout le monde ne souhaite pas y parvenir et, enfin, le haut degré de professionnalisation gagne à s'appuyer sur des pratiques amateurs largement partagées et de qualité. C'est ce qu'entend développer ce chapitre consacré au secteur de l'animation dans les écoles de sport de loisir. En préambule il est proposé une rapide visite guidée d'une école de cirque de loisir qui servira de point d'appui au développement.

Cette école se situe à Castelnau-le-Lez, une commune limitrophe de Montpellier dans l'Hérault. Nous arrivons devant une école toute neuve, vaste, claire aux salles réparties sur trois étages. Nous entrons dans un hall au bout duquel nous sommes reçus par la secrétaire responsable de l'accueil, qui répond également au téléphone, saisit des

documents sur son ordinateur, prend les réservations pour le prochain stage ou le prochain spectacle... De chaque côté du hall, nous remarquons deux salles, dont une très vaste avec des gradins servant aussi pour les spectacles. Dans la première, on peut observer un cours pour des adultes aveugles, dans la seconde un cours pour des jeunes autistes. Ces deux activités sont encadrées par des animateurs qui encouragent, accompagnent, sécurisent.

Nous montons à l'étage et nous parvenons dans des bureaux où un animateur prépare sa prochaine séance de travail, un autre travaille sur son projet pédagogique, une autre encore, après avoir fini une séance parents-bébés, prépare son matériel de trapèze pour ensuite partir donner un cours dans un gymnase avoisinant, un dernier enfin répond au téléphone pour fournir des renseignements concernant les cours dans les écoles avant de faire le bilan du cours qui vient de finir. La directrice, à l'étage supérieur, fait le point sur les prochaines réunions avec l'équipe ou les partenaires institutionnels, sur les conventions avec les lieux d'exercice de l'école, sur la gestion... Pendant ce temps, sur le parking, un animateur au retour d'un cours donné dans un Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) qui suivait une séance dans une école primaire décharge le camion, boules, matériel de jonglage d'équilibre, cerceaux, tapis...

Dans une heure, les écoles, collèges et lycées vont libérer tous leurs élèves qui, pour beaucoup, arriveront comme une volée de moineaux pour profiter de leur temps de loisir. C'est une ruche et nous ne pouvons qu'être impressionnés

par le nombre important de gestes professionnels réalisés par les animateurs.

D'où les questions auxquelles tentera de répondre ce chapitre. Qui sont ces animateurs ? Sont ils des pédagogues, des éducateurs, des militants, des entrepreneurs, des agents de communication, ou tout cela à la fois ? Et, plus largement, d'où vient le secteur de l'animation, comment a-t-il évolué jusqu'à maintenant ? En effet, le cirque et les pratiques amateurs sont deux secteurs qui connaissent une évolution constante mais gardent une certaine complexité liée à leur organisation qui ne facilite pas une lecture claire de leur fonctionnement, de leurs acteurs ou de leurs réalisations. Cette complexité se retrouve également au niveau des processus de professionnalisation qui y ont cours car il existe un engouement très fort pour la pratique artistique pure ou la pratique de loisir. Cet engouement va de pair avec des besoins forts de structuration et de reconnaissance. Le cirque et les pratiques amateurs soulèvent de multiples interrogations chez les professionnels qui y exercent. Comme pour tous les métiers qui touchent à l'humain il existe un brassage de méthodes de travail, d'ouvertures à la nouveauté, et de demandes d'amélioration des compétences et savoir-faire, savoir-être et savoir-savant, mais aussi savoir anticiper, savoir d'adaptation que l'on peut relier à une forte implication dans la formation professionnelle. Ce chapitre traitera donc en premier lieu de cette professionnalisation du secteur avant que d'aborder celle des acteurs.

Professionnalisation du secteur de l'animation des arts du cirque en France

Le domaine de l'animation comprend les écoles de pratique amateur qui sont intéressantes à plusieurs titres pour les professionnels. En effet ce secteur de l'animation peut être le révélateur de vocations pour les jeunes pratiquants, un lieu d'emploi pour les animateurs qualifiés et passionnés par la pratique du cirque, un complément d'activité pour les artistes de cirque ou une possibilité de reconversion puisque leur carrière est courte en raison des exigences physiques de la pratique de leur art ; ce peut donc être un lieu pour la transmission de leurs savoir-faire. Mais ce secteur de l'animation exige des compétences différentes de celles de la pratique artistique⁹ et certaines incompréhensions sur le terrain entravent une possible reconversion, et peuvent créer des clivages.

L'animation est encore un domaine qui apparaît aux yeux de beaucoup comme peu structuré, et souffre d'une méconnaissance de son véritable besoin de professionnalisation et de reconnaissance. Le terme animateur revêt parfois un caractère péjoratif, et peu de professionnels osent se nommer comme tel. L'histoire de ce secteur et de ses transformations, permet de saisir l'étendue actuelle de ses exigences, de sa structuration, de ses possibles orientations.

⁹ Dans les deux cas, la performance visée n'est pas de même nature, bien que ces activités se réfèrent toutes deux à l'univers du cirque.

Histoire du milieu de l'animation : un aperçu historique

Entre 1880 et 1930, des institutions d'éducation populaire d'origine idéologique, politique et religieuse différentes se développent : tradition laïque éducative, tradition chrétienne et du mouvement ouvrier s'adressent à l'individu « citoyen », « croyant » ou « militant ». Toutefois, elles partagent le même objectif de l'accès aux loisirs pour tous. En priorité pour une jeunesse, qui, en raison de l'obligation scolaire, n'est plus soumise aux longues journées de travail, et à qui sont proposées des activités en dehors des temps scolaires. Cet encadrement non obligatoire, procède, à l'instar de l'école, d'une volonté d'éduquer, de prévenir la marginalité et de permettre l'accès au loisir jusque là réservé à une élite.

Le concept moderne de loisir s'est fait jour après la révolution industrielle à partir du moment où les activités de la société n'ont plus été réglées par des obligations rituelles et où le travail a été détaché des autres activités. Au regard de cette coupure historique, le mode de vie de certaines classes aristocratiques de la civilisation traditionnelle ne relève pas du terme de loisir, mais de celui d'oisiveté qui suppose un autre rapport au travail (Rey, 2006, article « loisir », version numérique non paginée).

Les acteurs de ces mouvements sont d'abord bénévoles ou volontaires. Les protestants et les catholiques français s'inspirent de la création de séjours de vacances de plusieurs jours réalisés par le pasteur Bion en Suisse en 1876 et en font profiter les instituteurs et leurs élèves. La forte urbanisation,

fruit de la révolution industrielle, vide les campagnes tout en précarisant nombre de familles dans les cités nouvellement construites. Toujours dans l'intention d'éviter la marginalisation des jeunes grâce à leur encadrement, et de faire découvrir les bienfaits de la vie à la campagne aux enfants de familles défavorisées, ces séjours connaissent un grand succès. Alors que ces organisations évoluent de façon para-scolaire, l'école et le mouvement laïque vont se rapprocher afin de marquer une opposition forte face à l'influence de l'Église à la veille de la première guerre mondiale en créant et organisant leurs propres colonies de vacances.

La France, sous l'influence du Front Populaire, instaure ensuite les deux semaines de congés payés. Le temps libre accordé aux Français crée un véritable engouement pour les loisirs. Une autre priorité est accordée à la jeunesse avec la genèse d'un sous-secrétariat d'État chargé des Sports et des Loisirs. La seconde guerre mondiale et les prises de positions de certains responsables du gouvernement vont interdire l'existence même de l'éducation populaire. La jeunesse restera un centre d'intérêt mais dans une toute autre perspective. Les « Compagnons de France » et les « Chantiers de la Jeunesse » sont créés alors que les mouvements de jeunesse laïque sont dissous. Le contrôle de l'État sur les activités de l'animation débute à ce moment là.

Ce contrôle subsiste après guerre, d'une toute autre façon. Le Général De Gaulle, dans un premier temps reconnaît les différents réseaux, catholique, protestant, neutre et le réseau laïque dont l'idéologie continua à s'exprimer en clandestinité

pendant la guerre. Dans un second temps l'État instaure des agréments qui marquent les débuts de l'institutionnalisation et de la professionnalisation de l'animation en élaborant la formation des moniteurs et des directeurs de colonies de vacances et de centres de loisirs. Le nombre des bénévoles et les volontaires qui ont marqué l'approche de ces actions s'amointrit. L'animation a un rôle de plus en plus reconnu au sein du développement de l'urbanisation et de la construction d'équipements collectifs répondant à la consommation de loisirs, avec pour effet de l'inciter. C'est une présence permanente qui lui est demandée et qui ne peut plus être assurée par les instituteurs ou tout autre professionnel bénévole ou militant.

C'est donc un métier à part entière qui va apparaître, métier auquel se rallient des animateurs non issus de l'éducation populaire telle qu'elle a vu le jour. L'animation devient une activité réalisée à plein temps, qui comporte des règles d'activité, qui comprend une formation et des écoles spécialisées et possède ses organisations professionnelles. Les animateurs socioculturels apparaissent dans les années 1950-60 avec pour missions de remédier au délitement du lien social en répondant aux investissements massifs dans le secteur des loisirs.

Les animateurs socioculturels et de loisirs élaborent et mettent en oeuvre des projets d'animation, souvent dans des institutions. Ils organisent ou aident à organiser des activités visant soit à insérer socialement certaines catégories de population et à améliorer les relations sociales entre leurs membres soit, plus généralement, à promouvoir la vie

culturelle dans une collectivité (définition de l'animateur socioculturel et de loisir donnée par l'Institut national de la statistique et des études économiques – INSEE – dans la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles – PCS¹⁰).

Les missions décrites sont bien différentes de l'activité réelle ; elles peuvent être à l'origine de décalages entre les attentes des responsables politiques, celles des participants et les réponses fournies par les structures d'animation. Mais paradoxalement, elles se combinent souvent grâce à l'ouverture des animateurs qui ne sont pas seulement dans la transmission de savoir-faire, mais veulent penser leur action, l'évaluer, la réajuster, lui donner un sens.

Ces attitudes nécessaires face aux attentes plurielles des politiques de l'emploi, de la ville et de l'éducation sont indispensables à l'animateur socioculturel. Il y a une forte demande et l'animateur est espéré, attendu comme le réparateur des troubles générés par l'accroissement du chômage, de la violence, du sentiment d'insécurité. Le rôle social prend le pas sur son rôle d'organisateur de temps dédiés aux loisirs. Cette complexification est reprise par Dubet (2002, p. 254) : « C'est un mouvement de professionnalisation éclaté en mille métiers et surtout en mille tâches spécifiques, accompagné d'un déclin du militantisme ».

¹⁰ http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcse/se/pcse2003/n3_435b.htm, consulté le 26 avril 2015).

Entre l'encadrement de pratiques de loisirs et la place dans le secteur social, entre l'instrumentalisation de l'État avec la démarche unificatrice insufflée sous la période gaulliste et le fruit du militantisme de l'éducation populaire, l'animation échappe à toute forme de catégorisation et revêt ainsi des définitions, des orientations, des enjeux, des objectifs variés. Aujourd'hui se côtoient encore au sein de ce secteur professionnels et bénévoles, diplômés et non diplômés, diplômés professionnels à différents niveaux : diplômés professionnels nationaux, fédéraux, intermittents du spectacle, contrats aidés...

La convention collective de l'animation ne mentionne pas de différences pour les différents acteurs comme le montre l'appellation unique du métier d'« animateur ». Cette convention collective n'est pas adoptée par toutes les structures. D'un point de vue purement théorique, la sociologie des professions dans son approche fonctionnaliste a retenu les travaux de Wilensky (1964) qui a défini le mouvement de professionnalisation d'une occupation qui doit alors acquérir successivement six caractéristiques :

- être exercée à plein temps ;
- comporter des règles d'activité ;
- comprendre une formation et des écoles spécialisées ;
- posséder des organisations professionnelles ;
- comporter une protection légale du monopole ;
- avoir établi un code de déontologie.

Dans ce processus, la protection du monopole par l'obligation du diplôme pour accéder au poste trouve sa limite et l'on peut parler d'un secteur « en cours de

professionnalisation ». Un rapport sur la qualité de l'emploi dans les métiers de l'animation (Farvaque, 2007) a été présenté par le Centre Henri Aigueperse-UNSA Éducation avec le concours financier de l'IRES (Institut de recherches économiques et sociales).

Le rapport souligne que ce secteur rassemble de multiples parcours de formation, sous différentes tutelles (Éducation nationale, Affaires sociales, Jeunesse et Sports, Culture, Tourisme, etc.), ce qui a donné naissance à des diplômes et brevets dont certains n'existent plus. La formation professionnelle continue donne accès essentiellement au Brevet d'aptitude à la fonction d'animateur (BAFA) ou Brevet d'aptitude à la fonction de direction (BAFD) qui ne sont pas des diplômes professionnels à l'époque où est produit ce rapport . Depuis 2002 le Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) a été créé. Ce diplôme de niveau IV¹¹ permet à son titulaire de concevoir, conduire et évaluer des actions d'animation socioculturelle et/ou sportives de façon autonome dans le cadre de projets de structure. Il atteste l'acquisition d'une qualification dans l'exercice d'une activité professionnelle en responsabilité à finalité éducative ou sociale, dans le champ des activités physiques, sportives, socio-éducatives ou un autre regard sur la qualité du diplôme et répond à une demande forte pour une meilleure reconnaissance des

¹¹ Le niveau IV en France est celui du baccalauréat qui sanctionne la fin des études secondaires, même s'il est considéré comme le premier grade universitaire.

diplômes et la remise en cause de la prévalence du BAFA pour l'accès au métier.

Cette nouvelle qualification ne répond pas au développement de la formation continue qui est attendu comme outil d'émancipation du secteur. En effet, il s'agit d'un métier reconnu comme fatigant, qui ne peut donc pas être exercé toute la vie. Mais pour l'animateur il est difficile de s'extraire du secteur en n'ayant suivi que la formation initiale d'animateur. Le rapport nous informe sur les attentes de ce secteur, de l'augmentation des salaires, d'une meilleure reconnaissance des diplômes et des qualifications, d'une disparition de la précarité. Car même les Contrats à durée indéterminée (CDI) sont remis en question chaque année en fonction des ressources financières de la structure employeuse.

En conclusion de ce rapport, les animateurs qualifient en premier lieu leur travail d'autonome et formateur. En creux, cependant, apparaît nettement le principal problème, dont ils subissent les conséquences dans leur travail quotidien : le manque de reconnaissance de la part des employeurs, des pouvoirs publics et des publics concernés eux-mêmes.

Les écoles de pratique amateur de cirque et l'émergence de la professionnalisation

C'est dans ce secteur de l'animation en développement, aux frontières mouvantes et aux attentes multiples, que les premières écoles de cirque professionnelles et de loisir voient le jour. Des ateliers monodisciplinaires existaient, aux

USA dès 1948 (comme à l'université de Sarasota, près du cirque Ringling), puis au Canada ou dans plusieurs pays d'Europe. Dans le contexte de la création des premières écoles de cirque occidentales (Montfort-Gruss et Fratellini-Etaix, à Paris en 1974), c'est, par la volonté d'Annie Fratellini, une école de pratique amateur proposant l'accès à tous qui voit le jour, et donne naissance en 1974 à l'École nationale de cirque Annie Fratellini.

Donc Annie s'est dit « Ma propre fille qui a envie de faire du cirque ! Avec qui, avec quoi, comment ? Et si la petite voisine, elle a envie de faire du cirque ? Comment va-t-elle faire ? Moi encore j'ai de la chance, je suis Annie Fratellini je connais des gens. Mais la petite voisine, si elle veut faire du cirque ? Elle ne connaît personne ». Ça c'est la première idée (extrait d'entretien avec Valérie Fratellini réalisé par l'auteure et publié p. 12 de cet ouvrage).

La première volonté d'Annie Fratellini qui avait quitté le giron familial est d'ouvrir cet accès à tous et à une démarche de pratique amateur. L'école professionnelle suivra. À partir des années 80, la démocratisation de l'accès aux pratiques de cirque, connaît un essor fulgurant. Outre l'attrait de la nouveauté des activités proposées, elles répondent aussi à des attentes des pratiquants et des animateurs car le cirque permet un accès à plusieurs disciplines en favorisant la possibilité pour chacun de trouver une place. La transmission des valeurs fortes du cirque apporte une réponse au plus grand nombre face aux problèmes sociétaux d'isolement et d'individualisation extrême, voire de repli sur soi. Ces

valeurs sont le goût de l'effort, le dépassement de soi, la solidarité, la coopération qui remplace la compétition, la vie en collectivité. Les enjeux corporel, artistique et éducatif forment les piliers de ces écoles.

AS : Les objectifs : c'est une école pour tous ce qui veut dire sans discrimination quelle qu'elle soit. Apprentissage pour la vie en société pour les enfants. Ce sont des valeurs essentielles, comme l'entraide, le partage, la solidarité, l'écoute de soi et de l'autre. Le développement de ses propres qualités artistiques. Nous travaillons beaucoup là-dessus, pour que chacun trouve sa place, puisse avoir accès à ces temps de création qui sont très réjouissants pour eux (extrait d'entretien avec AS, directrice de l'école de cirque de loisir réalisé par l'auteure).

Ces écoles ont différentes appellations et l'on peut voir divers objectifs s'y rattacher. Une distinction se fait entre le loisir et la pratique amateur ; dans les textes de la Fédération française des écoles de cirque (FFEC) le loisir est une activité cirque qui se déroule dans une structure dont le cirque n'est pas la seule activité comme les centres sociaux ou les centres de loisirs alors que la pratique amateur se déroule dans une école dont c'est l'unique activité. Pour d'autres responsables de ces écoles la différence se situe ailleurs :

AS : École de cirque amateur. La différence c'est que ça englobe du loisir simple et que ça permet d'aller plus loin dans l'artistique. Il y a quand même une technicité plus élaborée.

JV : Les personnes qui s'inscrivent ont conscience de cette différence ?

AS : Non, parce qu'on dit école de loisir et pas école de cirque amateur, et on dit pratique amateur et pas pratique de loisir. C'est aussi le libellé fédéral qui est comme ça. Il y a un autre libellé qui est pratique professionnelle. Tu es l'un ou l'autre. Le mot loisir n'existe pas, tu es pratique amateur ou formation professionnelle (*ibidem*).

Les autres écoles proposant des pratiques amateurs sont des écoles itinérantes ou préprofessionnelles. L'existence du « cirque adapté » créé par l'Association française de cirque adapté (AFCA) relayé par plusieurs écoles se définit ainsi (FFEC, 2004 et 2014, p. 1) :

Le cirque adapté est un concept qui s'attache avant tout au cadre d'intervention plutôt qu'à la classification des participants (enfants, jeunes, adultes, en difficulté ou en situation de handicap...). Il se définit comme un outil au service d'un projet (éducatif et/ou thérapeutique) visant l'émancipation de la personne à travers ses expérimentations et la vie de groupe.

Pour favoriser le développement du cirque adapté au sein des écoles de cirque française, la FFEC a créé le Brevet d'initiateur spécialisé activités du cirque (BISAC). Ce brevet permet de conceptualiser, animer et évaluer en partenariat avec d'autres professionnels institutionnels, enseignants, éducateurs, thérapeutes des projets éducatifs et/ou thérapeutiques utilisant le cirque au service de la personne. Nous trouvons là un réel engagement de la part de ces écoles qui répond aussi aux demandes politiques dans le secteur de

l'animation, en déplaçant ses frontières vers le social. La forme associative est celle choisie pour leur gestion par la grande majorité de ces écoles. Ce secteur de l'animation n'échappe pas à l'absence de réglementation spécifique pour l'encadrement des enseignements.

De façon plus synthétique, on peut dénombrer aujourd'hui près de 500 organismes qui proposent et encadrent des séances d'initiation aux arts du cirque. Cette activité est proposée dans le primaire et le secondaire. Les colonies de vacances intègrent fréquemment cette proposition. C'est aussi une visée sociale qui est poursuivie au travers de ce support dans des pays du monde entier, avec pour objectif principal la réinsertion sociale. Et la pratique des arts du cirque se révèle également un moyen thérapeutique sollicité par les institutions spécialisées ou les hôpitaux dont l'illustration la plus connue est le personnage clownesque Buffo créé par le psychologue Howard Buten.

Professionnalisation des acteurs ou socialisation professionnelle ?

Nous ne pouvons qu'être frappés par l'étendue des lieux des pratiques d'une part et les diverses compétences qui demandent à être mobilisées d'autre part. Les compétences mises en œuvre qui ont pu être observées sur le terrain et au travers des enquêtes peuvent être distinguées au nombre de trois :

- des compétences techniques,
- des compétences pédagogiques
- et des compétences artistiques.

Toutes trois sont revendiquées par les animateurs (Goudard & Fougère 2002). Toutefois ils n'excluent pas les compétences relationnelles, et soulignent de plus en plus la nécessité de connaissances physiologiques, médicales ou préventives car la pratique des disciplines de cirque, même au stade de pratique amateur, peut très vite se révéler dangereuse si l'animateur n'est pas conscient des possibilités selon l'âge du pratiquant, ses particularités physiques, mais aussi de ses dispositions à rentrer dans l'activité (peur, non conscience du risque par exemple). Une autre donnée qui préoccupe non seulement les animateurs, mais également les responsables, et les politiques est la sécurité. Certaines disciplines du cirque telles que l'aérien et l'acrobatie requièrent une conscience des risques physiques et du matériel sophistiqué qui, mal monté et maîtrisé, entraîne un risque vital pour le participant.

Nous pouvons souligner la difficulté pour ce secteur d'être repéré de façon claire et de pouvoir montrer l'existence d'une identité professionnelle telle que définie par Dubar :

L'identité qui n'est autre que le résultat stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structure, des processus de socialisation qui conjointement, construisent les individus et définissent les institutions. (Tripier, Dubar & Boussard, 2011, p. 111).

L'identité professionnelle des animateurs se construit donc, comme celles des autres professionnels, à partir de leur trajectoire sociale, de leur itinéraire professionnel et de leur cheminement personnel. C'est une dynamique changeante au fil du temps, qui peut se construire ou se déconstruire, se

consolider ou se déliter. Il y a construction d'une identité professionnelle quand la personne évolue au sein de son activité professionnelle, évolution qui entraîne une reconnaissance pour ce qu'elle est et ce qu'elle fait. Cette reconnaissance s'opère sur deux niveaux, par une double reconnaissance. Elle se situe sur le plan personnel d'une part et sur le plan collectif d'autre part, dans un équilibre précaire, que la moindre turbulence vient perturber. L'individu dans notre société vit un développement personnel et se construit grâce, en grande partie, à sa profession et la reconnaissance de celle-ci par la société. Être reconnu pour ses compétences et par le groupe ou en être exclu aura un impact fort sur le développement de chacun. Cette double reconnaissance, Dejours (2013, p. 25) la définit par un double jugement :

Le premier est le jugement de l'utilité (économique, technique, sociale) sur le service rendu. Le deuxième jugement est celui de la beauté. Il confirme le travail accompli dans les règles de l'art. Ce jugement est porté par les pairs, ceux qui partagent le même savoir. Ce jugement confère alors à celui qui le reçoit l'appartenance à un métier, il est admis dans le cercle. Lorsque le jugement de conformité est acquis, on peut accéder au deuxième jugement de beauté : l'originalité. Celui dont on reconnaît le style « le plus ». On accède alors à l'identité, ce par quoi je suis à nul autre pareil.

C'est ce que Todorov (*op. cit.*, p. 22.) reprend en insistant sur le conflit possible par cette double reconnaissance :

Une reconnaissance de conformité et une reconnaissance de distinction. Ces deux catégories s'opposent : ou bien je veux être perçu comme différent des autres, ou bien comme leur semblable.

La reconnaissance par le groupe peut suffire à beaucoup. La distinction peut ne pas être indispensable pour certains et le groupe va être le lieu d'appartenance et suffire à l'équilibre personnel et professionnel, excluant le risque de compétition qui est prêt à surgir lorsque le besoin d'être à nul autre pareil s'exprime.

Mais l'appartenance et l'exclusion, ne sont pas les seules références. Une position intermédiaire existe. Celle qui situe l'individu dans l'exercice d'une profession mal définie, mal connue, au carrefour de plusieurs identités et qui brouille l'appréciation, perturbant les évolutions professionnelles possibles.

La profession d'animateur reste floue par l'étendue de son action toujours plus vaste, par ses approches du milieu éducatif, pédagogique, culturel ou sportif qui rendent incertaines les limites et spécificités des compétences exigées. L'animateur dans les écoles de loisir souffre de cet état de fait. Les différentes enquêtes menées dans ce secteur de la pratique amateur font apparaître plusieurs difficultés à se situer pour ses acteurs. Entre l'affiliation au secteur sportif, un besoin de reconnaissance par le milieu artistique et des compétences pédagogiques revendiquées, l'animateur de pratique amateur de cirque éprouve des difficultés à décrire ses fonctions. La non exigence d'un diplôme pour

exercer empêche une reconnaissance claire par la société d'autant plus que le Brevet d'initiation aux arts du cirque (BIAC) qui est un brevet fédéral repose sur seulement 60 heures de formation.

L'animateur d'école de cirque a différents statuts : il peut être un artiste, un animateur, un sportif, ou un passionné de cirque qui a pratiqué en tant qu'animateur. Il peut parler de son métier en se décrivant comme pédagogue, enseignant, coach... Il peut être intermittent du spectacle, titulaire de diplôme de l'animation ou supérieur, ou seulement exercer dans le cadre de contrats aidés.

La professionnalisation de ce secteur peut aussi entraîner de façon paradoxale une technicité accrue au risque de faire disparaître les fondements même de l'animation :

Il faut, aujourd'hui, s'interroger sur l'avenir de la formation en animation et sur la place de l'Éducation populaire qui reste le garant de la transmission des valeurs que l'université ou les organismes de formation ne sont pas toujours en mesure de réaliser. Cette profession autrefois portée par des militants pourrait bien perdre son âme « d'agitateur d'idées » pour ne produire que de « bons » techniciens en capacité de développer des projets, mais dans l'impossibilité d'interroger les missions qu'on leur confie, d'analyser leur posture professionnelle et d'envisager les effets de leurs actions. Pour ma part je pense que l'animation ne doit pas devenir un simple moyen d'encadrer un public en lui proposant de s'inscrire dans des projets, mais elle doit garder sa mission

d'accompagnement, d'ouverture d'esprit, d'accès aux savoirs et d'éducation (Bordes, 2008).

Animation et éducation, quelles nouvelles perspectives ?

Je vous invite maintenant à me suivre pour une autre visite en entrant dans la fourmilière des sciences de l'éducation. Les sciences de l'éducation, dont les fonctions selon Philippe Meirieu sont de produire des modèles d'intelligibilité de la chose éducative, c'est-à-dire d'articuler trois pôles :

- un pôle axiologique : des valeurs,
- un pôle scientifique : des connaissances des différentes disciplines des sciences humaines visant à connaître,
- un pôle praxéologique : des pratiques, visant à agir.

Dans cette fourmilière nous voilà au contact de chercheurs, professeurs, experts, évaluateurs, ingénieurs de formation. Tous ces professionnels ouverts à la réflexion sur l'éducation et la formation peuvent apporter leur contribution au secteur de l'animation aux arts du cirque de plusieurs manières. Leur participation active à l'ingénierie des futurs diplômés ou l'amélioration des diplômés en cours mais aussi la transmission de la maîtrise d'outils qu'ils ont créés comme l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), l'entretien d'autoconfrontation (Clot *et al.*, 2001), le GEASE (Vincens, Fumat & Étienne, 2006 ; Vitali, 2014 ; Étienne & Fumat, 2014). Mais aussi le partage de leur expertise, comme sur la praxis dans l'animation (Gillet, 2000), sur l'identité professionnelle dans le milieu artistique (Perez-Roux, 2003). Et bien sûr, le travail d'enquêtes participatives et de recueil des témoignages sur le terrain des chercheurs (Vitali, 2006).

De nouvelles pistes de réflexion ont été initiées au cours de ces deux symposiums réalisés en 2011 et 2014 dans le cadre des Semaines 1 et 2 de cirque, organisées par le Centre de recherche RIRRA 21 à l'Université Paul Valéry Montpellier 3, en partenariat avec le LIRDEF représenté par les Professeurs Thérèse Perez-Roux et Richard Étienne. La rencontre des sciences de l'éducation et des différents acteurs du monde des arts du cirque, a montré la richesse et la pertinence de ce rapprochement.

En conclusion, l'animation dans le secteur des arts du cirque est traversée par des questionnements profonds. L'animation doit-elle faire le deuil des valeurs militantes qui sont à son origine ou se consacrer à une logique entrepreneuriale qui en assurera la survie ? Comment les animateurs dans les arts du cirque peuvent-ils se situer dans cet équilibre permanent entre la performance et le plaisir, entre les pratiques sportive et artistique tout en étant les acteurs du domaine de l'animation en questionnement ? Ce faisceau de questions et de besoins de positionnement peut, grâce à un partenariat avec les sciences de l'éducation, trouver des solutions alternatives et créer un travail collaboratif aux enrichissements mutuels.

Un prochain symposium qui serait essentiellement consacré au secteur de l'animation aux arts du cirque apporterait certainement de précieuses réponses à ces questions.

Chapitre 3

L'insertion professionnelle à l'Académie Fratellini, école supérieure de formation aux arts du cirque

Stéphane Simonin

Dès la création de l'École Nationale du Cirque en 1974, Annie Fratellini et Pierre Etaix ont la conviction que la formation au métier d'artiste de cirque doit se faire par les artistes eux-mêmes, afin qu'ils transmettent leurs techniques et leur savoir-faire mais également leur expérience de la piste et du public. Ils n'hésiteront pas non plus à mettre en piste leurs propres élèves afin de leur apprendre le métier « sur le tas », au contact direct du public. Déjà, des choix pédagogiques se dessinent clairement autour d'une transmission par des maîtres d'apprentissage et d'une initiation à la création par la pratique professionnelle. La meilleure manière, selon eux, de se préparer à la réalité du métier et de s'insérer ensuite dans le milieu professionnel.

Plus de quarante ans plus tard, l'Académie Fratellini poursuit l'aventure de ces deux artistes visionnaires. L'école est devenue un centre de formation supérieure aux arts du cirque délivrant un double diplôme en trois années : le Diplôme national supérieur professionnel (DNSP) d'artiste de cirque

et une licence d'arts du spectacle en partenariat avec l'université Paris 8. Tout en adaptant ses enseignements et son organisation aux exigences de ces nouveaux diplômés, l'école a gardé l'esprit de ses fondateurs et les bases de leur pédagogie. Formation en apprentissage, elle permet d'allier acquisition de connaissances et de compétences à l'école et mise en pratique pendant les périodes d'alternance. En faisant intervenir de nombreux artistes en activité dans le cursus d'enseignement, elle accorde une large place à la transmission d'un « savoir-être » et cultive une relation dynamique avec l'environnement professionnel. L'Académie Fratellini place ainsi la question de l'insertion et de l'intégration dans le milieu professionnel au cœur de son programme pédagogique. Tout au long de leur formation, les apprentis s'approprient les codes du milieu artistique dans lequel ils vont évoluer et se préparent progressivement à intégrer le marché du travail.

Le Centre de formation d'apprentis (CFA) ou l'apprentissage d'un métier

L'insertion professionnelle est un processus long et complexe qui ne peut commencer quelques mois avant l'obtention d'un diplôme ou seulement après la validation d'une formation initiale. C'est bien tout au long de la formation que l'étudiant doit se préparer au contexte socio-économique qui l'attend afin de mettre toutes les chances de son côté. Pour y parvenir, l'Académie Fratellini a fait le choix, dès sa création en 2003, de délivrer une formation sous forme d'apprentissage et, en cela, elle demeure aujourd'hui le seul centre de formation d'apprentis (CFA)

dans le domaine du cirque. Les étudiants sont donc des apprentis salariés qui partagent leur temps de travail entre des cours (à hauteur de 60%) et des temps professionnels (à hauteur de 40%).

Les temps professionnels qui jalonnent le parcours de l'apprenti peuvent être de différentes natures et prendre place au sein de l'Académie ou à l'extérieur : participation à un spectacle de cirque, un opéra, un cabaret, au spectacle de Noël produit par l'Académie réunissant une dizaine d'apprentis, conception et présentation des « apéros-cirque » mensuels de l'Académie, interprètes pour des compagnies en résidence à l'Académie ou dans d'autres structures culturelles, actions artistiques diverses, interventions dans les prisons dans le cadre d'un projet d'action culturelle mené par l'Académie Fratellini, etc.

L'équipe pédagogique accompagne les apprentis lors de ces périodes sur le terrain au moyen d'un encadrement et d'une préparation spécifiques au sein de l'école. Ces temps professionnels sont évalués et font partie intégrante de la formation supérieure. Grâce à un dialogue constant avec les apprentis, le choix des temps professionnels est adapté au parcours et aux besoins de chacun, dans le souci de favoriser de nouvelles rencontres et expériences artistiques. L'organisation du temps de travail qui en découle nécessite donc une prise en charge individuelle de la part de l'Académie et présente l'intérêt d'approcher le travail d'interprétation, de création ou de transmission dans le cadre réel d'une activité professionnelle.

Si ce système de formation est complexe à mettre en œuvre, s'il est plus ou moins adapté aux disciplines de cirque enseignées, il est indéniable qu'il présente de nombreux avantages en terme d'apprentissage du métier d'artiste de cirque.

Outre l'expérience du jeu devant le public et la confrontation à différents contextes ou processus de création, les apprentis en retirent une capacité d'autonomie et d'adaptation qui sera essentielle dans leur carrière professionnelle. Surtout, ils tissent des relations de travail et de complicité artistique avec des metteurs en scène qui pourront être leurs futurs employeurs dès la sortie de leur formation.

Une formation au cœur d'un lieu de création

Le cadre dans lequel se déroule la formation est également un élément important, aux côtés du mode d'apprentissage, pour favoriser le processus d'insertion professionnelle.

En effet, en plus d'être un lieu de transmission et de formation, l'Académie Fratellini est aussi un centre de création et de diffusion de spectacles ainsi qu'un pôle d'action artistique et culturelle sur le territoire du Grand Paris. La formation supérieure aux arts du cirque s'inscrit dans la dynamique du projet global de l'Académie Fratellini et s'enrichit des autres missions et activités qui sont pensées et développées en lien avec l'enseignement.

Dans un espace sans cesse en mouvement, où de nombreuses personnalités des arts du cirque se croisent et dialoguent, les apprentis du centre de formation bénéficient donc d'un

environnement de travail privilégié, donnant accès à la diversité des processus de création dans le champ du cirque, et à la découverte d'autres activités en lien avec leur apprentissage. Ils ont ainsi la possibilité d'observer le fonctionnement d'un équipement culturel en activité, de se produire eux-mêmes dans cet espace, de rencontrer les compagnies programmées ou accueillies en résidence, de s'initier à la transmission des arts du cirque auprès de différents publics, dans le cadre de l'école amateur ou de projets culturels à caractère éducatif ou social.

À chaque fois que cela est possible, les artistes professionnels invités à l'Académie sont sollicités pour participer au cursus de formation des apprentis sous forme de rencontres, de temps de formation ou d'entraînements libres partagés. Ainsi, dans un échange des savoirs et des savoir-faire, l'espace de l'Académie reste ouvert et réactif aux possibilités de rencontres formelles ou informelles. Les apprentis peuvent rencontrer, par exemple, d'anciens élèves de l'école qui viennent s'entraîner, créer un spectacle ou le jouer dans le cadre de la saison artistique. Ces artistes leur racontent leurs premiers pas après leur diplôme, les difficultés et les opportunités auxquelles ils ont été confrontés, les choix qu'ils ont été amenés à faire...

Cet environnement stimulant permet de développer une recherche de haut niveau sur sa spécialité artistique mais également d'acquérir une plus grande connaissance des aspects concrets des professions artistiques. Ainsi, le processus d'appropriation des codes du milieu professionnel

dans ses différentes dimensions (artistique, technique, administratif) se trouve à la fois conforté et accéléré.

Au-delà du cadre d'accueil de la formation, d'autres caractéristiques du projet pédagogique contribuent à préparer les apprentis à la vie professionnelle.

Un parcours individualisé tout au long de la formation

Qu'il soit auteur-créateur ou simple interprète, l'artiste de cirque devra faire des choix individuels et personnels pour gérer sa carrière et construire peu à peu son parcours professionnel.

L'Académie Fratellini donne la possibilité à chaque apprenti de développer pendant la formation un premier projet personnel, professionnel et artistique, accompagné par l'équipe pédagogique qui cherche alors à inviter des personnes susceptibles d'aider les apprentis dans leur projet : recherches esthétiques autour de la rencontre de différentes disciplines artistiques, conception d'un prototype d'après, développement d'un projet de compagnie, etc.

Outre les cours collectifs (acrobatie, danse, théâtre) les entraînements personnels dans chaque spécialité permettent l'acquisition de compétences techniques tout au long de la formation et sont suivis par plusieurs professeurs de l'équipe permanente (cours techniques et enseignements artistiques) ou par des artistes intervenant régulièrement. Chaque fois que cela est possible, un enseignant de spécialité et un enseignant d'une discipline artistique interviennent conjointement auprès d'un apprenti, créant ainsi une

pédagogie en dialogue et permettant d'enrichir la palette de travail de chacun. Les professeurs de la formation cherchent le plus possible à s'appuyer sur les qualités individuelles des apprentis et à s'adapter à leur rythme d'apprentissage.

Du fait d'un emploi du temps alternant des temps à l'école et des temps hors les murs, le programme pédagogique s'adapte en fonction des cours, des activités et des besoins de chaque apprenti. À l'épreuve du terrain et de ses difficultés, les apprentis acquièrent une autonomie dans le travail et développent leurs capacités d'adaptation. Cependant, ils sont toujours guidés par l'équipe pédagogique qui reste présente dans tous les temps de leur formation et ils sont suivis personnellement (entretiens individuels trois ou quatre fois par an, présence d'intervenants extérieurs liés aux spécialités de chacun, etc.). L'équipe s'attache ainsi à conserver un équilibre entre les différents domaines enseignés tout en permettant aux apprentis de développer leurs projets et de participer à des expériences enrichissantes pour leurs parcours.

Pour atteindre ces objectifs, des temps spécifiques d'expérimentation sont proposés au cours de la formation, comme les « Cartes blanches » qui permettent aux apprentis de présenter leurs travaux ou leurs recherches en cours. Ces rendez-vous mensuels ont lieu dans les studios de l'Académie, en présence de public et de l'équipe enseignante. Ces « Cartes blanches » sont des moments de représentation privilégiés et une étape, parmi d'autres, dans le processus pédagogique.

La créativité artistique au centre du projet pédagogique

Pour trouver sa place dans le paysage professionnel du cirque aujourd'hui, l'artiste de cirque doit acquérir un haut niveau technique tout en développant une forte créativité artistique qui sera déterminante pour sa carrière.

Au cours des trois années de formation, les apprentis bénéficient d'une formation technique rigoureuse qui s'enrichit, au fur à mesure, de multiples approches créatives : cours de danse, de théâtre, de musique, ateliers d'écriture, etc. L'acquisition constante de compétences techniques, alimentée régulièrement par de nouveaux savoirs et savoir-faire dans d'autres domaines, favorise un apprentissage en mouvement : elle permet de nombreuses expériences et accorde une place importante à la recherche.

La formation donne les outils d'une rigueur de travail au quotidien tout en éveillant la curiosité de chacun sur une culture artistique générale : ateliers d'écriture, analyse de spectacles, histoire du cirque, théorie et pratique du théâtre à l'université Paris 8-St-Denis, etc. Trois grands domaines d'apprentissage sont ainsi définis : les enseignements techniques, les enseignements artistiques et de création et les enseignements généraux, qui se déclinent en cours collectifs et individuels (cf. encadré « Les cours à l'Académie Fratellini »).

Les cours à l'Académie Fratellini

Les cours collectifs

Acrobatie, équilibre et préparation physique

Danse, théâtre, musique

Écriture, analyse de spectacle, administration/production

L'accompagnement individuel

Cours de spécialité et accompagnement de projet par des professeurs intervenant régulièrement

Le temps consacré aux spécialités est d'environ 6h par semaines, cours et temps de travail autonomes grâce à la mise à disposition de studios

Les cours à l'université Paris 8, dans le cadre de la Licence Théâtre

Cours théoriques et pratiques, sous forme d'atelier ou de cours magistraux

Travail sur le jeu de l'acteur, les textes et les esthétiques contemporaines, étude des nouvelles technologies sur la scène contemporaine et techniques de régie (éclairage de spectacle)

Une fois à deux fois par semaine

Les stages

Les stages sont des temps de travail approfondis autour d'un thème. Ils ont lieu soit dans le cadre de la spécialité de l'apprenti (stage à l'extérieur permettant la rencontre d'autres élèves et artistes au sein de structures telles que La Cascade ou la Maison des Jonglages, par exemple), soit dans le cadre de certains enseignements sous la forme d'un programme intensif (théâtre, musique...)

La formation favorise la transmission d'expériences, grâce à une équipe enseignante active sur le terrain professionnel et artistique, permettant une approche de la pluralité des pratiques et des esthétiques des arts du cirque. Que cela soit lors des cours quotidiens de spécialité, des entraînements libres, des stages ou de la préparation de spectacles, la

rigueur et l'ouverture artistique sont au cœur de toutes les approches pédagogiques.

Enfin, outre des évaluations (finales ou en contrôle continu) dans toutes les matières enseignées au cours des trois ans de formation, les apprentis s'investissent dans différents projets de création, temps forts du processus pédagogique, eux aussi évalués. Chaque année donne lieu à la conception d'une forme artistique collective qui correspond à trois étapes importantes dans la découverte des spécificités de la création dans le domaine des arts du cirque (cf. l'encadré de la page suivante : « Trois temps forts dans l'apprentissage de la création »).

Trois temps forts dans l'apprentissage de la création

Plusieurs spectacles ont été créés par et avec les apprentis ces dernières années, avec différents créateurs qui les suivent parfois sur plusieurs années : Jérôme Thomas, Bruno Geslin, Pierre Meunier, Hervé Sika, notamment.

La petite forme en première année

La première année permet avant tout aux apprentis d'apprendre ce qu'est un processus de création et de comprendre ses enjeux. Jouant le rôle d'interprètes, ils sont invités à réaliser une petite forme artistique collective, temps fort pour créer un lien entre les différents apprentis de la promotion et pour s'initier au travail de création.

La création collective en deuxième année

De toute la formation, c'est l'année où les besoins et les envies des apprentis se dessinent. En deuxième année, l'importance du collectif, de l'écoute du groupe et du travail ensemble est de nouveau affirmée. Les apprentis expérimentent ce qu'est une création collective puis ils sont rejoints par un « créateur » pour les aiguiller. Ils devront non seulement travailler sur la mise en jeu de leur spécialité, mais aussi réfléchir sur la question de l'écriture, de la scénographie, de l'ensemble des paramètres liés à la réalisation d'un spectacle. Recherche et création sont les moteurs de ce spectacle de deuxième année !

Création et présentation au public d'un numéro en troisième année

Au cours de la troisième année, les apprentis mettent en jeu ce qu'ils ont acquis au cours des trois années de formation et d'apprentissage en présentant un travail personnel, dans un format court. Ils sont accompagnés par un conseiller artistique qui orchestre la mise en piste de ces numéros dans un spectacle collectif qui sera présenté au public ainsi qu'à un jury.

La capacité d'autonomie de chacun, tant dans la création que dans le travail est ainsi sollicitée : s'entraîner seul, écrire, monter son matériel quelque soit la situation et en toute sécurité, affronter la complexité du travail artistique, gérer son projet personnel.

Ce dernier temps de création permet de mettre en valeur les acquis de leur formation et de leur recherche personnelle; c'est un projet abouti qui prépare les apprentis à leur sortie de l'école.

À ces trois temps fort de l'apprentissage de la création s'ajoutent tous les temps d'alternance, gérés individuellement pour chaque apprenti en fonction des demandes externes des compagnies et des structures culturelles ainsi que des projets de création portés par l'Académie (spectacle de Noël, spectacle pour les maternelles, apéros-cirque, etc.).

Dès la sortie de l'école, les apprentis devront participer à des créations de spectacles et s'adapter aux attentes et aux différentes manières de travailler des metteurs en scène. C'est pourquoi les contenus des cours et les projets réalisés au cours de la formation donnent constamment à voir, à comprendre et à éprouver les spécificités des processus de création dans les arts du cirque.

Un accompagnement au-delà de la formation

Aux spécificités de cette formation viennent s'ajouter des enseignements spécifiques à visée professionnelle, que l'on peut retrouver sous différentes formes dans de nombreuses écoles supérieures d'art, et qui participent à la préparation à l'entrée sur le marché du travail.

À l'Académie Fratellini, ces enseignements comprennent plusieurs modules :

- connaissance de l'environnement professionnel des arts du cirque,
- gestion/administration du spectacle vivant,

- communication d'un projet artistique,
- techniques de régie de spectacle.

Enfin, après leur diplôme, les anciens élèves peuvent bénéficier d'une série de services de la part de l'Académie Fratellini :

- création d'une page personnelle sur le site Internet de l'école dans une rubrique spécifique intitulée «Les diplômés » qui peut accueillir photos et vidéos,
- information régulière sur les offres d'emploi dans le domaine du cirque ainsi que les castings d'artistes et les événementiels (dont certains peuvent être accueillis dans les locaux de l'Académie),
- espaces d'entraînement et accès, sous conditions, à certains cours pour maintenir leur niveau technique dans la discipline.

D'une manière générale, l'Académie Fratellini cherche à maintenir le lien avec ses diplômés au-delà de la formation et, tout particulièrement, dans leurs premières années sur le marché du travail. L'accompagnement peut également prendre la forme d'un accueil en résidence de création dans les locaux de l'Académie et peut même aller jusqu'à la programmation d'un spectacle dans le cadre de la saison artistique. Enfin, après plusieurs années d'activité professionnelle, certains pourront revenir comme professeurs ou intervenants ponctuels dans le programme pédagogique. Ce qui est une manière de passer, à leur tour, leur expertise et leur expérience d'artiste et d'entretenir ainsi la chaîne de la transmission entre les différentes générations.

Conclusion

À travers son système d'apprentissage, le suivi individualisé des parcours de formation, ses choix pédagogiques qui favorisent la rencontre artistique et le développement de la créativité ainsi que l'immersion dans un environnement culturel professionnel, l'Académie Fratellini cherche à préparer au mieux les apprentis artistes au métier qui les attend. Un métier difficile et exigeant qui suppose de réunir, outre d'incontournables qualités artistiques, des compétences nombreuses et variées : rigueur, autonomie, polyvalence, capacité d'adaptation, etc.

Le souci constant de l'équipe pédagogique est de révéler et de montrer la réalité professionnelle qui s'annonce et de donner aux étudiants les armes nécessaires pour l'affronter. Notamment, en favorisant la présence d'artistes dans le programme pédagogique et le compagnonnage entre les générations, l'Académie Fratellini participe ainsi à la transmission de certaines valeurs du cirque, un mélange de ténacité et d'humilité, qui seront importantes pour que l'apprenti sortant réussisse ses premiers pas dans une carrière d'artiste.

Cependant, le succès du processus d'insertion professionnelle reposera en dernier lieu sur l'individu lui-même, sur ses qualités personnelles et ses capacités à mettre en valeur ses forces et à s'intégrer dans un nouveau groupe social. Quels que soient les efforts déployés par une école pour aider et accompagner ses élèves à affronter le marché du travail, elle ne peut se substituer à eux pour faire leurs

premiers choix ou leur garantir un emploi. La sortie de l'Académie restera donc toujours un moment crucial, à la fois excitant et angoissant, où s'estompe progressivement le cadre rassurant de l'école et où s'ouvre une nouvelle vie, celle de tous les possibles.

Chapitre 4

Professionnalisation et genre dans les métiers du cirque

Marine Cordier

Au sein du monde des arts et de la culture s'est opérée récemment une prise de conscience de la persistance d'inégalités sexuées conduisant à minorer la place des femmes dans ces professions. Le questionnement autour du genre et de ses enjeux semble également susciter un intérêt croissant dans l'analyse des évolutions du monde du cirque¹². Dans cette lignée, cette contribution se propose d'aborder les parcours professionnels des circassiennes en interrogeant l'influence du genre sur les modalités de professionnalisation. Ce concept, en soulignant que les différences sexuées sont le fruit d'une construction sociale, a notamment permis de montrer comment certaines activités se voient désignées comme relevant plutôt du masculin ou du féminin. Plusieurs recherches sur les professions artistiques se sont penchées sur la place des femmes dans ces univers, interrogeant les conditions sociales qui permettent à celles-ci

¹² Comme en témoignent notamment le choix du thème « Femmes de cirque » pour la Seconde semaine de cirque organisée en 2013 à l'Université de Montpellier, ou encore la conférence et l'ouvrage collectif consacrés à ce sujet. Cf Kralj I. (dir.), *Women & Circus*, Zagreb, 2011.

de vivre de leur art, non sans rencontrer certaines difficultés¹³. Un tel questionnement apparaît d'autant plus pertinent dans le cas du cirque que, même si celui-ci demeure un monde majoritairement masculin, les femmes sont désormais nombreuses à y accéder et à y faire carrière : elles représentent près d'un tiers des effectifs intermittents de la profession¹⁴.

Le secteur est par ailleurs marqué par un processus de professionnalisation encore en cours : l'essor des formations professionnelles et la mise en place d'un soutien public au secteur ont contribué à la croissance rapide de l'emploi et du nombre de compagnies¹⁵. Ce processus s'accompagne d'une évolution des modalités et des temporalités de carrière des artistes, qui s'inscrivent dans l'horizon court de l'intermittence et de l'organisation par projets. Loin de se dérouler de manière neutre, la professionnalisation (entendue ici au niveau de l'individu) peut prendre des formes différentes selon le genre de l'artiste. L'étude des parcours de femmes ayant travaillé dans les cirques peut permettre de repérer certaines caractéristiques de leurs trajectoires et d'identifier les modalités d'exercice de leur activité. . On analysera dans un premier temps les modalités selon

¹³ Voir notamment les travaux du collectif Mélody Jan-Ré (dir.), *Créations. Le genre à l'œuvre*, L'Harmattan, 2012.

¹⁴ Les sources permettant d'évaluer les effectifs d'artistes de cirque demeurent lacunaires, *a fortiori* lorsqu'il s'agit de préciser la répartition par sexe. Ainsi d'après les données de la Caisse des Congés spectacles, les femmes représentaient 30% des effectifs intermittents d'artistes de cirque en 2001, la proportion s'élevant à 33 % parmi les demandeurs d'emploi de la catégorie « artistes de cirque et du music-hall » inscrits en 2005 à l'ANPE.

¹⁵ On recense aujourd'hui plus de 400 compagnies de cirque contre moins d'une centaine dans les années 80, ce qui s'accompagne d'une forte croissance des effectifs intermittents. Selon les données de Pôle Emploi, il y avait 2929 artistes de cirque intermittents en 2011.

lesquelles celles-ci parviennent à s'intégrer au sein d'un univers majoritairement masculin, avant d'interroger les conditions d'accès à la reconnaissance artistique.

S'intégrer au sein d'espaces masculins

Depuis la fin des années 80, la progressive mise en place d'une filière de formation professionnelle a grandement facilité l'accès des jeunes générations au métier d'artiste de cirque. Désormais accessible en tant que simple loisir, le cirque suscite un large engouement chez les jeunes pratiquants, y compris chez les filles. Fortement présentes dans la pratique en amateur, celles-ci n'hésitent plus à investir la formation professionnelle¹⁶. Elles s'avèrent en revanche moins nombreuses au sein des écoles supérieures, où elles représentent environ un tiers des effectifs¹⁷.

Que l'apprentissage du métier se fasse au sein d'une école ou de manière autodidacte, le choix de la discipline, étape déterminante pour la suite de la carrière, est loin d'être « neutre » : de même que les disciplines sportives, les différents agrès sont connotés comme étant plutôt masculins ou féminins selon qu'ils mettent en jeu des qualités attribuées à l'un ou l'autre sexe (Cordier, 2007, p. 79-100). Ainsi les pratiques telles que la voltige aérienne, qui mettent en exergue force, adresse et prise de risque, sont plus prisées des garçons, tandis que les filles tendent davantage à s'orienter (ou à être orientées¹⁸) vers un petit nombre de

¹⁶ En 2003, les écoles « professionnalisantes » accueillaient 118 garçons et 116 filles, soit une quasi parité (Goudard, 2003).

¹⁷ Cette proportion peut varier fortement selon les années : ainsi sur 23 promotions de l'ENACR (entre 1992 et 2008), le taux de féminisation s'établissait à 38,5 % en moyenne, la proportion variant de 7% à 58 % selon les années, d'après les données recueillies par Salaméro (2009).

¹⁸ Marie-Carmen Garcia souligne la dimension sexuée des processus d'orientation, certaines filles attirées par des techniques comme le

pratiques telles que contorsion, fil, trapèze fixe ou ballant... Ces « spécialités féminines » sont souvent des disciplines individuelles, propices à l'exploitation d'un numéro ou d'une « petite forme » ; certaines femmes privilégient ainsi une carrière solo, la maîtrise d'un (ou plusieurs) agrès leur permettant de se produire dans des contextes variés (cirques, mais aussi cabaret ou évènementiel notamment).

Pour la plupart des artistes cependant, la professionnalisation passe par une intégration plus ou moins durable à des collectifs. L'esthétique contemporaine valorisant la création d'œuvre originale et le développement de l'aide publique en faveur du secteur ont encouragé les artistes à monter leurs propres structures, entraînant la croissance rapide du nombre de compagnies depuis une vingtaine d'années. Les artistes qui décident de fonder leur compagnie, parfois dès l'issue de leur formation, y voient une opportunité de travailler pour leur propre compte, tout en s'entourant de personnes qu'ils ont « choisies » :

J'aime bien retourner à un truc humainement fort, avec des gens qui vraiment se sont choisis et qui s'apprécient fort. Parce que le choix du cirque à la base c'était aussi un choix de vie, où tu rêves de travailler, ou de côtoyer, que des gens qui sont... que tu estimes, comme dans ta famille, qui sont très proches (Julien, trapéziste, 26 ans).

La dimension affinitaire occupe en effet une place centrale dans la constitution des équipes de travail et fournit un critère de recrutement autant que les compétences techniques et artistiques. Nombre de projets de création prennent appui sur des liens préexistants, parfois forgés durant la

jonglage ou le clown se trouvent parfois incitées par les formateurs à se tourner vers des disciplines jugées plus adaptées à leur genre, tels que certains agrès aériens (Garcia, 2011).

socialisation professionnelle commune qui contribue à imbriquer relations de travail et dimension amicale : on s'initie à une discipline entre amis au sein d'un espace de pratique amateur plus ou moins informel, puis la formation dans une école tend à renforcer les liens de camaraderie, même s'ils ne sont pas toujours dénués d'esprit de compétition.

De leur côté, les filles qui s'engagent dans cette voie font leur apprentissage dans un espace plutôt masculin, ce qui amène à interroger les conditions de leur intégration à ces collectifs de travail. La plupart d'entre elles disent apprécier le fait de travailler dans un cadre mixte. C'est le cas notamment de certaines femmes qui ont d'abord pratiqué la gymnastique durant leur adolescence. Lassées de ce milieu exclusivement féminin et perçu comme trop codifié, elles voient dans la pratique du cirque l'opportunité d'évoluer dans un contexte plus ouvert, aux côtés de pratiquants masculins. Cette mixité peut être propice à développer des relations d'amitié avec des camarades de formation, qui peuvent devenir des partenaires de travail. C'est le cas de Lucie, qui, d'abord initiée à la gymnastique, s'est tournée à l'adolescence vers l'apprentissage du cirque, s'inscrivant alors dans un réseau de sociabilité à dominante masculine. Fréquentant l'école de loisir de sa ville, elle se lie d'amitié avec Matthieu, lien qui perdure durant leurs études à l'université, où ils s'investissent ensemble dans une association de cirque. Ils se présentent la même année au concours d'entrée à l'ENACR, qu'ils réussissent, accédant ensuite au CNAC. Outre la pratique du cadre aérien, Lucie intègre également le collectif de bascule, discipline plutôt masculine. À la fin de son cursus elle participe à la création d'une compagnie avec l'ensemble des membres de sa promotion, qui compte alors neuf garçons et cinq filles.

Ainsi, une socialisation professionnelle mixte peut permettre aux femmes de nouer des liens de travail durables avec des garçons, notamment lorsqu'elles sont amenées à jouer le rôle de voltigeuses dans les disciplines aériennes. À l'inverse, il peut s'avérer difficile pour certaines artistes de s'intégrer dans des projets collectifs, soit parce qu'elles privilégient une discipline solo, ou encore parce qu'ayant appris le métier de manière autodidacte, elles peinent à s'insérer dans les réseaux professionnels. On sait combien ces derniers jouent un rôle central dans le déroulement des carrières artistiques : davantage que par des procédures formelles (telles que la réponse à une offre), l'accès aux opportunités d'emploi repose le plus souvent sur des processus en grande partie informels. C'est avant tout grâce à son réseau de relations que l'artiste peut se tenir au fait des projets en cours (tels que la création d'un spectacle), ou obtenir des informations sur les employeurs potentiels. Or « les réseaux de sociabilité masculine, productrice de solidarités actives, n'ont pas leur équivalent féminin ou de manière marginale » (Prat, 2009, p. 8). Le recrutement au sein d'une compagnie repose en grande partie sur des formes de cooptation, dans lesquels l'artiste se voit évalué(e) et choisi(e) par ses pairs, lesquels sont ici en majorité des hommes - qu'il s'agisse des artistes ou des professionnels assurant la diffusion des œuvres (programmeurs, directeurs de structures...). Dans ce contexte, les femmes qui ne sont pas parvenues à se construire un « réseau informel solide »¹⁹ peinent à accéder à ces espaces de reconnaissance et à faire valoir leurs compétences. Le fait d'avoir un carnet d'adresse peu fourni

¹⁹ Ce type de réseau joue un rôle central dans l'insertion des musicien(ne)s de jazz : « Les femmes instrumentistes semblent ne pas appartenir à un réseau informel solide au sein duquel leur présence et leur apport seraient présents à l'esprit de leurs collègues au moment de la constitution de leurs projets » (Buscatto, 2008).

tend à restreindre le cercle des employeurs potentiels ; il limite l'accès aux projets les plus en vue et occasionne parfois des replis vers des secteurs moins prestigieux (comme l'évènementiel) ou d'autres activités secondaire, pédagogiques notamment.

En outre, lorsqu'elles bénéficient de formes de cooptation pour intégrer un collectif, les artistes sont parfois exposées à certains doutes sur la réalité de leur compétence. Ainsi de Marie, jeune trapéziste qui a pu intégrer un projet de spectacle grâce à ses liens avec l'un des acrobates de la compagnie, dont elle était alors la petite amie. Évoquant cet épisode, l'administrateur met en cause la légitimité de ce type de pratique : les liens affectifs ayant primé selon lui sur les critères de « professionnalisme », il estime qu'elle devra « faire ses preuves » au sein de la compagnie. Pour autant, il ne trouve rien à redire au fait qu'un autre acrobate ait pu rejoindre la compagnie au motif qu'il était « pote » de l'un de ses membres. Cette différence d'appréciation apparaît révélatrice du caractère asymétrique de certaines procédures de recrutement : alors qu'elle semble faire partie de l'ordre des choses quand il s'agit de recruter un homme, la cooptation est souvent perçue comme plus « suspecte » lorsqu'elle profite à une femme, sa légitimité à intégrer l'équipe se voyant plus facilement remise en question.

Travailler en duo : une ressource pour la professionnalisation

Le travail en duo, inhérent à certaines techniques telles que les portés, constitue une modalité particulière de l'activité du cirque. Généralement mixte, le duo donne lieu à une répartition des rôles, chacun supposant des aptitudes spécifiques, associées au masculin ou au féminin : force et puissance pour le porteur, souplesse et légèreté pour la

voltigeuse. Le travail en duo nécessite de créer une relation de confiance forte entre les partenaires, complicité d'autant plus nécessaire quand il s'agit de « faire carrière » ensemble. Bien souvent, la mixité du duo se voit mobilisée dans l'élaboration des spectacles, le thème des rapports (plus ou moins complices ou conflictuels) entre hommes et femmes servant alors de fil directeur d'un numéro, voire d'un spectacle tout entier. Exploité comme matériau propice à la création, le genre fait l'objet d'une mise en scène, qui donne à voir les différences sexuées de manière plus ou moins exacerbée ; nombreux sont les spectacles qui privilégient un ton burlesque, visant à tourner en dérision les stéréotypes de sexe²⁰.

En outre, si certains duos sont de simples partenaires de travail, d'autres forment aussi un couple à la ville. Cette modalité tend à faciliter la création d'une compagnie, les conjoints pouvant mettre en commun leurs ressources afin de se lancer dans l'aventure. C'est le cas d'un couple de fildeféristes qui après s'être produit durant vingt ans dans de nombreux cirques, a souhaité monter sa compagnie en vue de créer son propre spectacle. A la manière d'artisans qui se mettent à leur compte après une expérience salariée, ils ont été amenés à investir leurs économies pour acheter un chapiteau, et à utiliser leur réseau de relations pour promouvoir leur spectacle, tout en assurant en commun la conception des spectacles. En créant une compagnie, les femmes accèdent à des fonctions de direction artistique et prennent une part active dans la gestion de l'entreprise, même si les rôles liés à celles-ci ne se répartissent pas de façon similaire entre les partenaires. En effet les femmes

²⁰ C'est le cas de certains duos (comme celui du Cirque Aïtal) qui jouent délibérément sur l'exacerbation des différences physiques (de gabarit) pour susciter un effet comique.

sont souvent investies dans le suivi administratif lié à l'activité de la compagnie, là où les tâches techniques (telles que le montage du chapiteau) reviendront plutôt au conjoint, selon des formes de division sexuelle du travail qui rappellent celles en vigueur dans les cirques traditionnels.

Ainsi, cette configuration conduit les artistes à superposer différents rôles : tout en étant partenaires sur scène, les conjoints sont aussi associés dans la cogestion d'une entreprise artistique, et doivent en même temps composer avec leur vie familiale. Cette imbrication des rôles amène les conjoints à réaliser de nombreux compromis afin de maintenir un équilibre dans leur coopération et d'assurer la pérennité de l'entreprise :

Parce que ton partenaire est ton amoureux, tu dis des trucs à un partenaire que tu dirais pas à un amoureux, alors du coup c'est difficile, c'est très difficile. [...] Mais en même temps, en l'occurrence nous c'est ce qui nous a permis d'avancer aussi d'être à deux ; sinon un partenaire tu fais pas autant de concessions, au bout de cinq six ans si t'en as marre t'arrêtes, c'est pas pareil, c'est pas les mêmes investissements, les mêmes... c'est pas pareil. Là y a plein de trucs qui passent quoi, tu dis bon allez ! tu fais plus de concessions, tu laisses pas tomber (Laure, 43 ans, fildefériste, directrice d'une compagnie fondée avec son conjoint).

Tout en étant un moteur de l'implication des conjoints dans l'entreprise commune, l'absence de séparation entre les sphères professionnelles et privées peut devenir une source de tensions. Les doutes liés à la création d'un spectacle, ou les aléas de l'activité de la compagnie, risquent de se répercuter dans la vie privée des conjoints ; réciproquement, les tensions au sein du couple sont une source de fragilisation qui peut mettre en péril le fonctionnement de

l'entreprise. Lorsque les compromis ne permettent plus de surmonter ces tensions, la séparation du couple vient généralement mettre un terme à la collaboration au sein de l'entreprise. Cependant la séparation du couple ne signifie pas toujours la fin du lien professionnel : suite à celle-ci, certains partenaires s'investissent dans des projets distincts, avant de renouer au bout de quelques années une collaboration artistique, reformant leur duo, créant de nouveaux spectacles ou réactivant leur compagnie après l'avoir mise en sommeil. Plus généralement force est de constater que certaines compagnies de nouveau cirque fondées par des couples témoignent d'une longévité notable.

Être reconnue comme créatrice

Au sein du monde de la culture, une prise de conscience récente s'est opérée concernant la persistance d'inégalités entre hommes et femmes, notamment en matière d'accès à des postes de responsabilités. Les rapports réalisés par Reine Prat en 2006 et 2009 ont permis de mettre en évidence le fait que les femmes étaient sous-représentées à la tête des institutions culturelles et/ou aux fonctions de direction artistique des spectacles. Ce constat a conduit une part de la profession à impulser une réflexion en vue de promouvoir l'égalité²¹, avec l'appui du Ministère de la Culture. Dès lors, il est apparu indispensable de pouvoir disposer de données chiffrées permettant d'objectiver la répartition sexuée des postes, afin de dresser un état des lieux de la présence des femmes dans les différentes institutions culturelles.

Une étude récente menée au sein des institutions subventionnées²² montre que, pour la saison 2012-2013, les

²¹ C'est l'objectif de la mise en place des « collectifs égalité H-F » constitués dans plusieurs régions.

²² L'objectif étant notamment de « promouvoir la place des femmes

femmes constituaient en moyenne 29,61% des artistes présents « à des fonctions de conception et de direction artistique des créations » programmées par les pôles cirque (Sardeing, 2013, p. 16). Ce taux de féminisation se situe à un niveau intermédiaire : il est supérieur à celui observé au théâtre dans les CDN (22%), mais est inférieur à ce qui est constaté pour les arts de la rue par exemple (34%). En outre, la proportion varie fortement (de 6 à 44%) selon les pôles²³, plusieurs d'entre eux se situant aux environs d'un tiers de femmes - proportion qui constituerait le seuil « à partir duquel le groupe minoritaire n'est plus perçu comme tel, la mixité semble acquise et les comportements en sont modifiés » (Prat, 2009, p. 28.). On peut noter que la direction des pôles cirque eux-mêmes reste majoritairement masculine, seul un quart des « postes d'encadrement supérieur » y étant occupés par des femmes²⁴.

Ces données ne concernent toutefois que la diffusion au sein du réseau spécialisé des pôles cirque ; elles doivent être complétées par des chiffres portant sur d'autres types de scène, les spectacles de cirque pouvant être diffusés au sein de scènes théâtrales ou généralistes. D'après l'Observatoire de l'égalité entre femmes et hommes dans la culture et la communication²⁵, sur 197 spectacles de cirque programmés lors de la saison 2012-2013 dans les réseaux retenus (CDN,

artistes dans les programmations et l'accès aux moyens de production et aux réseaux de diffusion ».

²³ Deux pôles sont cités parmi les structures considérées comme « exemplaires » car comptant plus de 40 % de femmes, notamment La Verrerie d'Alès avec 21 femmes metteuses en scène ou chorégraphes pour 53 spectacles.

²⁴ Données 2012 (postes de direction). Source : Ministère de la Culture et de la Communication / DGCA.

²⁵ Source : Observatoire de l'égalité entre femmes et hommes dans la culture et la communication, Ministère de la Culture et de la Communication, mars 2014, p. 30.

Scènes conventionnées, Scènes nationales, Théâtres nationaux), seuls 9 % avaient été mis en scène ou chorégraphiés par des femmes, contre 63 % par des hommes. Il faut noter cependant que 28% des spectacles relevaient d'une direction « mixte », modalité qui apparaît nettement plus fréquente qu'en danse (15%) ou au théâtre (8%), ce qui tend à confirmer l'importance du travail en duo dans le cirque, y compris lorsqu'il s'agit d'assurer la direction artistique des productions²⁶. En tenant compte de cette modalité spécifique, la part des femmes impliquées dans la création des spectacles atteint un total de 23%. Ainsi une partie non négligeable de femmes accède à des fonctions de direction artistique, mais elles demeurent néanmoins sous-représentées au sein des établissements concernés²⁷. Ces quelques données demanderaient à être complétées afin de saisir l'évolution dans le temps de ces disparités, et notamment de voir si la part des femmes tend ou non à progresser.

La moindre présence des femmes aux postes de direction apparaît plus marquée dans d'autres disciplines du spectacle, en particulier dans les secteurs plus masculins du théâtre et de la musique, les femmes se heurtent à certaines résistances lorsqu'il s'agit d'assurer des fonctions de direction, à l'image des rares « cheffes d'orchestre » confrontées aux réticences de leurs musiciens (Ravet, 2003). De même, il n'est pas toujours évident pour les metteuses en scène de voir leur autorité reconnue comme pleinement légitime, tant la figure du metteur en scène est historiquement et

²⁶ Cette fréquence des codirections a également été relevée pour l'ensemble des structures culturelles des arts de la rue et du cirque, dont beaucoup « sont dirigées à deux (souvent par un couple H/F) ». cf *Les cahiers Hors les murs*, « Chiffres clés 2005 », janvier 2006, p. 9.

²⁷ Les femmes sont moins d'un quart à exercer des fonctions de direction artistique, alors qu'elles constituent environ un tiers des intermittents.

socialement construite comme masculine (Proust, 2001). Nombre de compagnies de cirque privilégient quant à elles des formes de « création collective » dans lesquelles la fonction de mise en scène est assurée en commun par l'équipe artistique, ce qui permet à chacun(e) de contribuer à l'élaboration du spectacle. Ces modalités de création qui s'appuient sur des relations de travail plus « horizontales » laisseraient davantage de place aux femmes pour faire entendre leur voix lors de la création des spectacles, même si certaines insistent sur la nécessité d'avoir du « caractère » pour parvenir à faire valoir leur point de vue :

On est des rebelles j'ai l'impression, toutes celles que j'ai rencontrées elles ont quand même des caractères assez forts. On n'hésite pas à taper sur la table, à revendiquer nos idées, à dire ce qu'on veut. On sait peut-être pas toujours ce qu'on veut mais on sait ce qu'on veut pas, et on hésite pas. Ouais, puis on a des gros bras alors... ça impressionne (Émilie, 35 ans, acrobate travaillant pour différentes compagnies).

La création collective permet ainsi à tou(te)s les interprètes de prendre part à l'élaboration de l'œuvre, laquelle n'est plus réduite au seul nom d'un créateur singulier, mais associée à un « auteur collectif », au risque de ne plus pouvoir identifier la contribution des unes ou des autres. Cette difficulté à repérer la part des femmes au sein de créations collectives a d'ailleurs été relevée en tant que problème méthodologique dans l'une des études évoquées. « Les créations circassiennes étant largement le travail d'équipes, il était indispensable de connaître les différentes compagnies pour déterminer le nombre de femmes présentes. [...] les collectifs n'ont pas été pris en compte en raison de la difficulté à identifier les différentes personnes engagées » (Sardeing, 2013, p. 16).

Par ailleurs, certaines artistes, après avoir pris part à des collectifs mixtes, font le choix de fonder leur propre compagnie, en privilégiant parfois un travail entre femmes : c'est le cas de plusieurs duos ou de compagnies qui se donnent pour objectif de mettre en scène « le féminin » ou d'interroger les représentations de la féminité²⁸. Prolongeant la démarche initiée dans les années 80 par le Cirque de Barbarie²⁹, ces partis-pris suggèrent le souci de (re)constituer un entre soi féminin, conçu comme un espace d'expression plus propice à l'exploration de ces thèmes.

Ainsi, que ce soit en s'intégrant à une création collective, en travaillant en duo ou en assurant elles-mêmes la mise en scène d'un spectacle, les femmes artistes de cirque n'hésitent plus à s'engager dans une démarche de création. Beaucoup partagent d'ailleurs avec leurs collègues masculins le souci de s'affirmer en tant qu'auteur-e d'une œuvre. Or plusieurs travaux analysant les modalités d'accès à la reconnaissance dans les mondes de l'art ont pointé là aussi l'influence du genre. Historiquement en effet, la figure du créateur a longtemps été identifiée au génie masculin, les femmes peinant à voir leur activité artistique reconnue comme une œuvre à part entière (Fidecaro & Lachat, 2007). Aujourd'hui encore, nombre de créatrices peinent à se rendre visibles (à travers les médias ou au sein des institutions), rares étant celles qui parviennent à la consécration artistique.

Tout en contribuant à la légitimation du cirque en tant qu'art, le soutien apporté au secteur par les pouvoirs publics a

²⁸ Ainsi par exemple la compagnie Cabas réunit danseuses et circassiennes proposant « un regard croisé sur la féminité », tandis que la compagnie Timshell se livre dans *Soritat* à une « exploration des archétypes du Féminin » réalisé par dix circassiennes et musiciennes.

²⁹ Fondé en 1982 par Barbara Vieille, le Cirque de Barbarie est composé uniquement d'artistes femmes.

encouragé l'émergence d'artistes créateurs dont certains accèdent à différentes formes de reconnaissance : leurs projets artistiques se voient soutenus (par les professionnels, par des aides), leurs spectacles sont régulièrement programmés (voire primés), leur nom est relayé dans les rubriques culturelles de différents médias... C'est le cas notamment d'un certain nombre d'artistes de cirque identifiés comme ayant renouvelé leur discipline ou menant une recherche particulièrement originale³⁰. Du côté féminin, quelques artistes sont également parvenues à se faire un nom, la singularité de leur travail artistique se voyant reconnue comme telle³¹. À l'instar de leurs pairs, ces créatrices bénéficient d'une reconnaissance au sein de la profession et d'une certaine visibilité médiatique, mais elles demeurent relativement peu nombreuses à accéder ainsi au devant de la scène.

L'obtention de différents prix constitue l'un des indices permettant d'évaluer la consécration artistique. En particulier, la création d'un prix « Arts du cirque » par la SACD en 2002 traduit la volonté de promouvoir les artistes de cirque en tant qu'auteurs à part entière. Sur les treize éditions qui ont eu lieu de 2002 à 2014, ce prix a été attribué à dix artistes masculins contre six femmes (trois ayant été décernés à des duos). Les deux derniers prix (2013 et 2014) ont été attribués à des femmes, venant consacrer leur œuvre et leur parcours. Il n'est sans doute pas anodin de noter que cette évolution s'inscrit dans le contexte d'un engagement

³⁰ On pense par exemple à M. Bolze, J. Thomas, J. Le Guillerm... qui sont fréquemment mentionnés.

³¹ On peut citer notamment Angela Laurier qui pousse à l'extrême la contorsion, les trapézistes Chloé Moglia et Mélissa von Vépy... Pour un aperçu de certaines de ces démarches, voir notamment Gonon & Quentin (2011).

volontariste de la SACD en faveur de la promotion de l'objectif d'égalité hommes-femmes³².

Les données issues de la SACD permettent justement de préciser la contribution des femmes à la création. En 2011, celles-ci représentaient 28% des auteurs « actifs » (ayant déclaré/déposé une contribution à une œuvre de cirque. Cette proportion varie d'ailleurs peu selon le nombre de contributeurs : sur les 338 spectacles créés en 2011, 77% l'ont été par des « co-auteurs multiples », parmi lesquels figuraient 26% de femmes, ce qui indique qu'elles ne sont pas particulièrement plus représentées dans les créations collectives que lorsqu'il s'agit de signer un spectacle en leur nom. En revanche, on observe un écart important au niveau des revenus : en effet, les droits perçus par les femmes s'élevaient en moyenne à 1243 euros, contre 1823 euros pour les hommes, soit une diminution de 31 %³³. Le fait que le nombre moyen de contributions des femmes soit légèrement inférieur (de 9%) à celui des hommes contribue en partie à expliquer une telle différence. Mais celle-ci semble surtout être un signe qu'il existe des disparités au niveau de la diffusion des spectacles, générant des montants de droits inégaux ; en effet, comme le relève l'auteure de l'étude : « il est vraisemblable que ces écarts reposent sur la nature différente des œuvres proposées par les unes et les autres, leur succès, la capacité d'accueil des lieux où ces œuvres sont représentées et peut-être une moindre programmation des œuvres féminines » (Goyon, 2014, p. 9).

³² Cherchant à « promouvoir la parité dans l'art et la culture », la SACD vise notamment à « systématiser le recensement statistique des inégalités », à travers l'édition de la brochure *Où sont les femmes ?*.

³³ Cet écart en matière de droits perçus est observé dans l'ensemble des domaines artistiques, les femmes percevant en moyenne un revenu de 24% inférieur à celui des hommes.

Cette dernière hypothèse semble corroborée par une autre donnée montrant un lien entre la diffusion d'une œuvre et le genre. En effet le nombre moyen de représentations des spectacles³⁴ diffusés lors de la saison 2013-2014 était de 7,5 dans le cas d'un metteur en scène ou chorégraphe masculin, contre 5,4 lorsqu'il s'agissait d'une femme. Pour les spectacles de cirque, 63 % d'entre eux avaient été créés par des hommes mais ils représentaient 71% des représentations, tandis que les 9% d'œuvres féminines ne donnaient lieu qu'à 7% des représentations³⁵. Ces différents éléments tendent à montrer que les femmes s'investissent dans la création et la direction artistique des œuvres de façon quasi équivalente à leurs collègues masculins ; ce serait donc davantage au niveau de la programmation et des conditions de diffusion des spectacles que se joue une grande partie des disparités observées.

Les éléments d'analyse présentés ici pointent l'intérêt de ne pas négliger la dimension sexuée dans l'analyse de la professionnalisation des artistes de cirque. À côté d'autres facteurs susceptibles d'influer sur l'activité (tels que l'origine sociale ou le type de formation), le genre contribue à façonner les pratiques et à orienter les trajectoires professionnelles des unes et des autres, à plusieurs niveaux. Les représentations associées aux différentes disciplines contribuent à la répartition sexuée des rôles entre hommes et femmes, mais les femmes sont de plus en plus enclines à investir certains territoires masculins, tels que celui du

³⁴ Il s'agit ici de l'ensemble des spectacles de théâtre, danse et cirque programmés dans les Centres dramatiques nationaux (CDN), Scènes conventionnées (SC), Scènes nationales (SN), Théâtres nationaux (TN).

³⁵ D'après l'Observatoire de l'égalité entre femmes et hommes dans la culture et la communication, *op.cit.*, p. 31.

clown³⁶. Par ailleurs, si tous les artistes, quel que soit leur sexe, sont exposés aux risques du métier et à diverses formes de précarité, les femmes se trouvent confrontées à certains enjeux spécifiques. En particulier, l'inscription dans des réseaux de sociabilité plutôt masculins peut s'avérer problématique : même si la plupart parviennent à s'insérer dans des collectifs de travail mixtes (voire exclusivement féminins), le risque d'une certaine marginalisation guette celles dont le capital social est insuffisant pour maintenir leur inclusion dans les projets.

De même, au-delà de l'activité d'interprète, l'accès à la reconnaissance artistique s'avère un enjeu central. Nombreuses sont en effet celles qui font acte de création, que ce soit en prenant part à l'élaboration collective d'un spectacle soit en assurant la (co)direction artistique d'un projet, voire en s'affirmant comme auteure d'une œuvre originale. Reste encore à ce que ces contributions soient reconnues, soutenues et rendues visibles à l'égal de celles de leurs pairs. On peut ainsi penser que les institutions culturelles seront d'autant plus enclines à reconnaître et soutenir les créatrices de cirque qu'elles auront pleinement conscience des enjeux liés aux inégalités sexuées. Plus largement, alors qu'une part de la profession s'interroge sur les évolutions du secteur et s'efforce de mieux accompagner les artistes de cirque aux différentes étapes de leurs parcours, une meilleure prise en compte des enjeux liés au genre pourrait permettre d'identifier certains leviers susceptibles de progresser vers l'objectif d'égalité hommes-femmes.

³⁶ Cf Cézard D., « La clown : un idéal impossible », *Recherches Féministes*, « Les voies secrètes de l'humour des femmes », Vol. 25, n°2, Québec, Canada, 2012.

Chapitre 5

Diplôme d'État de professeur de cirque : modalités et perspectives

Barbara Appert-Raulin

L'enseignement des arts du cirque a connu d'importants changements durant ces quarante dernières années. Après une transmission exclusivement familiale fondée sur l'héritage et la reproduction des gestes des pairs, des dispositifs de formation aux arts du cirque ont été instaurés, avec succès, par les écoles de cirque du monde entier (l'école Alexis Gruss/Silvia Montfort et l'école Annie Fratellini/Pierre Etaix en 1974, l'École nationale de cirque de Montréal en 1981, le Centre national des arts du cirque de Châlons-en-Champagne en 1985, etc.). « Les métiers du cirque s'apprennent dorénavant à l'école, complétant ainsi l'offre des familles de cirque traditionnel » (Voisin, 2001, p. 18). Avec « l'explosion de la pratique amateur et de loisir » (Le Gallic, 2008, p. 3), les écoles de cirque se sont multipliées. « Entre trois cents et cinq cents écoles de cirque de loisir fleurissent en France, accueillant les rêves de près de onze millions d'amateurs de cirque. Impossible de savoir leur nombre exact » (Quentin, 2001, p. 31). 137 écoles de pratiques amateurs sont affiliées à la Fédération Française

des Ecoles de Cirque (FFEC), regroupant 27000 licenciés en 2013 (source : www.ffec.asso.fr, site de la FFEC).

En France, la filière s'est construite du loisir jusqu'au professionnel permettant à chaque enfant de pouvoir un jour réaliser son rêve d'artiste et ce, quel que soit son milieu social. Encore récentes, les écoles de loisir jusqu'aux écoles supérieures se sont structurées pour s'imposer dans le paysage institutionnel. Elles ont eu pour délicate mission de dispenser des connaissances et de les codifier. Elles ont établi les parcours pédagogiques de leurs élèves, jalonnés par plusieurs diplômes (BATC³⁷, baccalauréat littéraire option cirque, DMA³⁸, DNSP³⁹) et allant jusqu'au métier d'artiste de cirque.

Le développement planétaire des écoles de cirque a pour corollaire inévitable une augmentation constante de la demande de professeurs... Parce qu'un ancien artiste n'est pas toujours un pédagogue qui s'ignore, que beaucoup ne souhaitent pas enseigner, il est aujourd'hui nécessaire de former des formateurs. C'est une nouvelle strate dans le processus de formation, induite par une croissance exponentielle des écoles de loisirs, des écoles préparatoires et des écoles supérieures. La filière tout entière est sensible à ce développement qui induit La création d'un nouveau ...métier (Jacob & Raynaud de Lage, 2013, p. 135).

³⁷ Brevet artistique des techniques de cirque (diplôme niveau baccalauréat).

³⁸ Diplôme des métiers des arts (diplôme de niveau bac + 2).

³⁹ Diplôme national supérieur professionnel (diplôme de niveau bac + 3).

Dans chaque école, il faut des formateurs. « [...] former, c'est mettre les artistes en rapport avec les questionnements de l'art qu'ils pratiquent. Elle requière des formateurs immergés dans la création et partie prenante à celle-ci » (Simonnot, 2004, p. 10).

Que connaît-on de ces hommes et ces femmes qui forment les professionnels du cirque de demain ? Comment sont-ils préparés à former ? Quels sont leurs diplômes ou leurs formations ? Comment un artiste professionnel peut-il devenir formateur aux arts du cirque ? Les enseignants ont longtemps été recrutés grâce à leur réseau personnel puisqu'il n'y a ni écoles de formateurs, ni cursus universitaires, ni diplômes requis, ni critères établis, et encore moins de test ou d'examen. Les enseignants des écoles de cirque occidentales ont cependant de nombreux points communs entre eux (leur parcours professionnel, leur formation initiale, leur réseau interne, leurs compétences et leur passion pour le métier) qui ont commencé à dessiner une identité professionnelle.

Aujourd'hui, les éléments évoluent, la circulation internationale des connaissances, la professionnalisation des formations, le besoin de qualifications de la part des recruteurs et la concurrence des écoles amènent différentes institutions à s'intéresser aux formateurs des écoles de cirque, à leur certification et à leur formation.

La Fédération Européenne des Ecoles de Cirque (FEDEC), créée en 1998, a initié divers modules de formations professionnelles thématiques et/ou disciplinaires pour les

enseignants des écoles européennes dans le cadre du réseau d'Échanges pédagogiques européens (réseau EPE) entre 2005 et 2007. Dans la continuité de ce programme, le module consacré à la discipline « bascule » a été organisé au Centre national des arts du cirque de Châlons-en-Champagne en février 2008. Il a regroupé 19 enseignants aux arts du cirque venant de 12 écoles issues de 9 pays différents.

En France, la Fédération française des écoles de cirque (FFEC), créée en 1988, a franchi un premier pas avec la création de son brevet fédéral d'initiateur aux arts du cirque (BIAC) pour les formateurs des écoles de loisir. Ce brevet délivré après quarante-six heures de théorie suivie d'un stage pratique de cinquante heures, n'avait pourtant pas la prétention d'assurer une véritable formation de formateurs.

Le Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative⁴⁰ a mis en place, depuis 2007⁴¹, le BPJEPS (Brevet professionnel jeunesse éducation populaire et sports) spécialité « activités du cirque » pour devenir animateur de cirque. Le Ministère de la culture et de la communication⁴² vient de créer en septembre 2013 un Diplôme d'État de professeur de cirque pour enseigner dans les écoles de cirque de loisir. Il est défini par un référentiel d'activités professionnelles et de certification.

⁴⁰ M. Jean-François Lamour, ministre de la Jeunesse des Sports et de la Vie associative (de mars 2004 à mai 2007).

⁴¹ BPEJPS activités du cirque créé par l'arrêté du 30 novembre 2006, publié au JO du 3 janvier 2007.

⁴² Mme Aurélie Filipetti, ministre de la Culture et de la Communication (de mai 2012 à août 2014).

Ce diplôme d'État de professeur a déjà été expérimenté dans d'autres domaines artistiques :

- le diplôme d'État de professeur de danse est obligatoire pour l'enseignement de la danse dans les options classique, contemporaine et jazz (loi du 10 juillet 1989 et arrêté du 11 avril 1995). L'obtention du certificat d'aptitude (CA) aux fonctions de professeur de danse permet l'accès aux concours de la fonction publique territoriale pour enseigner dans les établissements d'enseignement artistique. Le certificat d'aptitude est un diplôme national, homologué au niveau II (bac + 3/4). Ces différents diplômes doivent encourager la transmission de l'art de la danse, garantir la qualification des enseignants et favoriser la reconversion des danseurs qui envisagent souvent l'enseignement comme une seconde carrière ;
- l'enseignement musical a également des cursus longs et diplômants pour les musiciens qui souhaitent enseigner. Le diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI) permet de postuler à des emplois créés par les collectivités locales. Le diplôme d'État et le certificat d'aptitude de professeur de musique⁴³ sont requis pour enseigner dans des conservatoires de musique ;
- les arts dramatiques ont depuis 2005 un diplôme d'État de professeur de théâtre et depuis 2008 un certificat d'aptitude de théâtre.

Il convient d'examiner le diplôme de professeur de cirque, pour comprendre les modalités de sa mise en place et les

⁴³ Créé par l'arrêté du 12 juin 1969.

perspectives qui sont offertes à ces enseignants des écoles de cirque.

Modalités de mise en œuvre du DE cirque

Le Diplôme d'État de professeur de cirque a été créé par l'arrêté du 3 juillet 2013 et publié au Journal Officiel du 7 septembre 2013. Il est défini par un référentiel d'activités professionnelles et de certification. C'est un diplôme inscrit au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) au niveau III (bac + 2) de la nomenclature interministérielle des niveaux de certification et dans le dispositif européen d'enseignement supérieur par la mise en œuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables. L'obtention du diplôme d'État de professeur de cirque emporte l'acquisition de 120 crédits ECTS.

Une réflexion est actuellement menée par le Ministère de la culture et de la communication pour envisager de passer ce diplôme de niveau III (Bac +2) au niveau II (bac+3), comme pour tous les autres diplômes d'État de professeurs (danse, théâtre, musique) et être ainsi en conformité avec les normes européennes. Ce qui pourrait avoir de nouvelles incidences sur le référentiel pédagogique et les épreuves.

Référentiels d'activités et de certification

Selon le référentiel d'activités professionnelles et le référentiel de certification⁴⁴, le candidat postulant au DE de professeur de cirque devra montrer ses aptitudes à :

- concevoir et réaliser l'enseignement des arts du cirque pour des élèves de tous âges et profils, de niveaux différents (découverte, initiation, approfondissement) dans le cadre d'une pratique amateur ;

Le candidat doit être capable de planifier et organiser l'enseignement en tenant compte du contexte et de la sécurité des élèves. Il définit des situations pédagogiques respectant le développement psychologique et moteur de chaque élève, permettant l'épanouissement des capacités d'expression artistique dans un souci d'ouverture à l'environnement culturel et social. Pour chaque élève, il détermine des objectifs à court, moyen et long termes qui tiennent compte de ses capacités physiques et sensorielles et des moyens mis en œuvre. Il utilise des outils d'observation, d'évaluation et d'analyse de l'évolution de chaque élève, pour chaque enseignement dispensé. Il doit enfin actualiser ses connaissances en matière d'enseignement, de développement corporel et de recherche artistique et technique.

- animer et conduire des ateliers permettant l'apprentissage des éléments techniques nécessaires à l'expression artistique et à la compréhension des différents langages (acrobaties, jonglerie, équilibre, etc.) ;

⁴⁴ Annexe 1 de l'arrêté du 3 juillet 2013 relatif au D.E. de professeur de cirque.

Le candidat doit pouvoir mettre en œuvre des situations pédagogiques qui constituent le projet de l'atelier et l'adapter au contexte. Il doit respecter les capacités de chaque élève en favorisant la compréhension de sa motricité, son adresse et son sens de l'équilibre. Il accompagne l'élève dans le développement de sa créativité et de son autonomie dans l'apprentissage. Il favorise l'écoute de soi, de l'autre et de ce qui nous entoure, développer les échanges et la communication entre les élèves. Il doit enfin permettre aux élèves d'appréhender les finalités d'une représentation devant un public.

- être acteur du projet de l'établissement.

Le candidat doit être capable de concevoir son projet pédagogique en relation avec les autres enseignements dispensés et d'aider à la mise en œuvre du projet d'établissement. Il participe aux activités de l'école et à leur valorisation, suscite les échanges entre les élèves et d'autres groupes et développe des partenariats avec des établissements culturels.

Les établissements organisateurs

Les trois établissements d'enseignement supérieur de cirque en France, que sont le Centre national des arts du cirque de Châlons-en-Champagne, l'école nationale des arts du cirque de Rosny-sous-bois et l'Académie Fratellini travaillent en collaboration étroite sur ce diplôme. Après l'obtention d'une habilitation délivrée par le Ministère de la culture et de la communication, ces écoles supérieures pourront organiser conjointement l'examen et délivrer le même diplôme.

Le diplôme d'État de professeur de cirque peut s'obtenir à l'issue d'un examen sur épreuves ou par la validation des acquis de l'expérience.

Conditions pour candidater aux épreuves du DE cirque⁴⁵

Pour pouvoir se présenter à l'examen sur épreuves, les candidats doivent :

- avoir 18 ans ;
- être titulaire du baccalauréat ou d'une équivalence au baccalauréat (si nés après 1978) ;
- remplir une des cinq conditions suivantes :
 - attester d'une activité salariée en tant qu'artiste de cirque pendant au moins trois ans (soit 1521 heures) sur les six dernières années ;
 - attester d'une activité salariée en tant qu'enseignant de cirque (soit 1350 heures) sur les six dernières années et au minimum 15 heures par semaine ;
 - attester de l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur de cirque et d'une activité salariée en tant qu'artiste de cirque pendant au moins un an ou 507 heures sur les deux dernières années ;
 - avoir suivi une formation professionnelle d'artiste de cirque d'une durée de trois ans (3200 heures) et attester d'une activité salariée en tant qu'artiste de cirque d'une durée d'un an lors des deux dernières années ;

⁴⁵ Article 3 de l'arrêté du 3 juillet 2013 relatif au DE de professeur de cirque.

- attester d'une formation à la prévention et secours civiques de niveau 1 en cours de validité.

*Les épreuves de l'examen*⁴⁶

L'examen du diplôme d'État de professeur de cirque comprend trois épreuves d'admissibilité et deux épreuves d'admission.

Les trois épreuves d'admissibilité

○ *Une épreuve pratique artistique* d'une durée de 10 minutes.

Elle consiste en l'interprétation d'un numéro ou d'un extrait d'un spectacle de cirque, ou en l'exposé par le candidat d'un numéro ou d'un extrait d'un spectacle de cirque qu'il a antérieurement interprété. Dans ce cas, il peut s'appuyer sur des documents audiovisuels.

Certains candidats peuvent demander à bénéficier d'une dispense à cette épreuve pratique artistique lors de l'inscription s'ils peuvent justifier, soit :

- d'une expérience professionnelle d'artiste de cirque de cinq années au cours des dix dernières années et pouvant être justifiée par un minimum de 2535 heures ou 215 cachets,
- de l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur dans le domaine du cirque, délivré par une autorité publique, correspondant à un cursus d'au moins deux années et attester d'une activité salariée en qualité d'artiste de cirque d'une

⁴⁶ Annexe 2 de l'arrêté du 3 juillet 2013 fixant la nature des épreuves de l'examen défini à l'article 5 du présent arrêté.

année au cours des deux dernières années, pouvant être justifiée par un minimum de 507 heures ou 43 cachets.

○ *Une épreuve écrite* d'une durée de 45 minutes.

Elle consiste à répondre à un questionnaire à choix multiples portant sur la sécurité (en particulier règles de sécurité des agrès, règles de sécurité d'accueil de public), la santé (en particulier anatomie-physiologie biomécanique, principes de préparation physique générale), la connaissance des publics (en particulier, étapes du développement psychomoteur de l'enfant), l'histoire des arts du cirque.

○ *Une épreuve orale* d'une durée de 75 minutes (préparation de 45 minutes incluse). Elle consiste en un exposé oral du candidat sur un sujet tiré au sort portant sur les bases de l'enseignement (en particulier, conception d'un programme en fonction du public et du niveau de pratique, construction d'une série de séances de travail en intégrant les progressions envisagées, éthique de l'enseignement des arts du cirque) et sur l'environnement professionnel des métiers du cirque.

L'exposé oral du candidat est de 10 minutes et est suivi d'un entretien avec le jury d'une durée de 20 minutes. L'entretien avec le jury permet d'approfondir l'exposé puis de connaître la réflexion personnelle du candidat sur l'enseignement du cirque ainsi que son approche du métier de professeur de cirque.

⇒ Les épreuves de l'examen sont notées de 0 à 20.

⇒ Toute note inférieure à 8 est éliminatoire.

⇒ La moyenne des notes à chaque épreuve doit être de 10 ou plus pour pouvoir passer l'admission.

Les 2 épreuves d'admission

○ *Une épreuve de mise en situation pédagogique* d'une durée de 80 minutes.

Elle comporte une séance de travail conduite par le candidat avec un groupe de 5 à 10 élèves. La séance de travail s'articule autour de plusieurs séquences : préparation physique au travail du cirque, temps de découverte ou temps d'approfondissement, temps de retour au calme (étirements). Le jury décide la nature de la séance de travail que le candidat réalisera (découverte ou approfondissement). La séance d'approfondissement portera sur le domaine choisi par le candidat (acrobaties, équilibres, aériens, jonglerie ou clown) lors de son inscription.

○ *Une épreuve de pédagogie orale* d'une durée de 20 minutes.

Elle consiste en un échange entre le jury et le candidat après l'épreuve de mise en situation pédagogique. Cet échange permet notamment au candidat d'explicitier le déroulement de la séance, d'en expliquer les axes majeurs, de situer les élèves par rapport au programme proposé, de décrire ce que pourraient être les prolongements.

⇒ Les épreuves de l'examen sont notées de 0 à 20.

⇒ Toute note inférieure à 8 est éliminatoire.

⇒ La moyenne des notes à chaque épreuve doit être de 10 ou plus pour obtenir le diplôme d'État de professeur de cirque (les notes obtenues aux épreuves d'admissibilité ne sont pas prises en compte dans le calcul de la moyenne pour l'admission).

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)⁴⁷

Le dispositif de la VAE est un droit individuel qui permet d'obtenir tout ou partie d'un diplôme pour toutes celles et tous ceux qui ont exercé ou qui exercent encore le métier, en application du décret du 21 juin 2004. Il faut que l'expérience des candidats justifie des compétences acquises dans l'exercice d'activités, que les personnes soient salariées, non salariées ou bénévoles. Il faut que l'expérience professionnelle du candidat ait un rapport direct avec le diplôme demandé (défini par le référentiel) et totalise au minimum trois années d'expérience professionnelle dans le domaine des arts du cirque dont au moins l'équivalent de deux années d'enseignement.

La direction générale de la création artistique publie annuellement, pour l'information des candidats, la liste des établissements organisateurs et les calendriers d'inscription correspondants. Le Centre national des arts du cirque de Châlons-en-Champagne proposera l'organisation de ce diplôme par la validation des acquis de l'expérience.

⁴⁷ Chapitre II de l'arrêté du 3 juillet 2013 relatif au DE de professeur de cirque.

Le livret de recevabilité de demande de validation des acquis de l'expérience, constitué du formulaire du Centre d'enregistrement et de révision des formulaires administratifs (CERFA), est déposé par le candidat auprès de l'établissement organisateur. Celui-ci est chargé de l'instruction des dossiers de demande de validation des acquis de l'expérience et de l'organisation des jurys de validation. L'établissement dispose d'un délai de deux mois pour examiner la recevabilité de la demande et notifier sa décision au candidat. À l'issue de ce délai⁴⁸, lorsque la demande est déclarée recevable, un certificat de recevabilité est délivré au candidat. Les décisions de rejet doivent être motivées. Le candidat en possession d'un certificat de recevabilité transmet à l'établissement un dossier de validation des acquis. L'établissement peut proposer un accompagnement aux candidats pour la préparation de ce dossier.

Le jury de validation des acquis de l'expérience chargé de se prononcer sur les demandes d'attribution du diplôme d'État de professeur de cirque par cette voie est désigné par le directeur de l'établissement et composé d'au moins cinq membres. Il décide de l'attribution du diplôme ou de seulement une partie (en ECTS) aux candidats, sur la base de l'examen du dossier de demande de validation des acquis de l'expérience, d'un entretien qui est obligatoire et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle, réelle ou reconstituée.

⁴⁸ La simplification administrative mise en place en 2015 stipule qu'une absence de réponse au terme de deux mois vaut accord.

Le jury peut valider les acquis de l'expérience du candidat pour une partie des connaissances, aptitudes et compétences figurant dans le référentiel et se prononce sur celles qui, dans un délai de cinq ans à compter de la date de notification de la décision du jury, devront faire l'objet d'un contrôle complémentaire et d'une nouvelle évaluation par le jury pour l'obtention du diplôme par la validation des acquis de l'expérience.

En cas d'attribution partielle, les compétences validées valent dispense d'une ou plusieurs épreuves de l'examen telles que définies par le présent arrêté. Le directeur de l'établissement délivre le diplôme aux candidats reçus. Il remet aux candidats non reçus une attestation précisant les ensembles de compétences acquis ainsi que les crédits ECTS correspondants.

Formation préparatoire

Le service de la formation permanente du centre national des arts du cirque, travaille actuellement sur un projet de formation préparatoire et modulaire à ce diplôme. Les candidats auront la possibilité de préparer une partie ou l'intégralité des épreuves. Ils pourront compléter ou approfondir leurs connaissances techniques, artistiques et/ou pédagogiques avant de se présenter aux examens.

Cette formation aura un double but : préparer les candidats aux épreuves de l'examen pour celles et ceux qui n'auraient pas validé l'intégralité du diplôme par une VAE.

Perspectives

Le diplôme d'État de professeur de cirque a été créé en septembre 2013, Les premiers diplômés ne devraient pas acquérir leur certification avant mi-2015. Comment ce diplôme va-t-il être perçu sur le marché du travail ?

Ce DE permet de définir, grâce aux référentiels de compétences des professionnels, les contours du métier d'enseignant. S'interroger sur cette profession revient à :

- réfléchir sur les pratiques existantes et leurs évolutions,
- repérer les fonctions, les compétences communes avec d'autres domaines de formation et identifier les spécificités propres à ce secteur du cirque,
- comprendre le rôle et les responsabilités de l'enseignant,
- lister l'ensemble des activités des formateurs dans une école de cirque.

Par conséquent, il s'agira d'observer un profil général d'enseignant sans le cloisonner dans un cadre trop rigide. Un diplôme peut concourir à la définition d'une profession, la structurer, l'organiser et la valoriser. Il favorisera la reconnaissance professionnelle du métier d'enseignant aux arts du cirque, ce qui aura peut-être pour conséquence d'influencer le recrutement et la formation des formateurs dans les écoles de cirque.

Cette reconnaissance du métier ne devra pas être synonyme de perte d'autonomie pédagogique pour les enseignants. Ils devront résister à l'uniformisation des profils de professeurs et éviter toute dépendance aux institutions pour ne pas

devenir de simples exécutants de programmes. Ils doivent rester acteurs de leur pédagogie et du projet de l'établissement. « Le diplôme n'emporte pas l'unanimité, car les risques d'homogénéité, donc de formatage, sont grands, Il n'empêche qu'il doit faire aujourd'hui avec l'Europe » (Quentin, 2005, p. 2).

L'enseignement des arts du cirque ne peut pas s'improviser. Le professeur coordonne une activité à risques pour ses élèves. Il doit les mesurer et les prévenir.

En danse, l'apprentissage et la pratique font aussi appel à une éducation artistique mettant en jeu le corps. « Depuis la loi du 10 juillet 1989, l'enseignement de la danse est une profession réglementée : les professeurs doivent être titulaires au minimum d'un diplôme d'État de professeur de danse afin d'enseigner la danse classique, contemporaine ou jazz. Pour les familles, cette obligation de formation pédagogique est une garantie alors que la pratique de la danse peut conduire à de réels troubles du développement corporel notamment pour les plus jeunes » (source : <http://www.fuse.asso.fr/index.php?id=37>, Fédération des usagers du spectacle enseigné).

À l'instar de la danse, la santé et de la sécurité des pratiquants du cirque sont au centre des préoccupations des formateurs. Diplômer les enseignants des arts du cirque, c'est aussi vérifier leurs compétences et connaissances en terme de sécurité et ainsi diminuer les risques et améliorer la qualité de l'enseignement. Faut-il aller vers une réglementation de la profession d'enseignant des arts du

cirque, comme en danse ? Les avis divergent dans le milieu professionnel et l'Europe n'est pas favorable aux professions réglementées mais le débat reste ouvert.

Le DE cirque est inscrit dans le dispositif européen d'enseignement supérieur par la mise en œuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables (ECTS). Il pourrait aussi changer de niveau de classification pour être en adéquation avec les diplômes européens. La reconnaissance européenne de ce diplôme d'État peut favoriser la mobilité des enseignants, leur recrutement géographique et l'internationalisation des compétences des professeurs.

L'enjeu de ce diplôme dépasse celui des enseignants et touchera directement les écoles de cirque. Certaines s'inquiètent de la possible augmentation du coût financier de leur masse salariale du fait du recrutement de ce nouveau personnel qualifié. Certains directeurs des écoles de cirque supposent que le niveau du DE cirque (niveau III et peut-être prochainement niveau II) modifiera la place de l'enseignant dans la grille des salaires et impliquera un coût trop élevé dans le budget de leur école. Au-delà de l'aspect financier, les structures doivent mesurer l'importance du choix de leurs enseignants. Les critères de recrutement et la formation de ceux-ci influencent la pédagogie et le projet même de l'établissement.

Un diplôme n'est pas seulement un aboutissement, il s'envisage dans une globalité de formation de formateurs tout au long de la vie. C'est le point le plus important pour

faciliter l'accès à ce métier et la reconversion professionnelle des artistes de cirque. La carrière d'un artiste est plus ou moins longue (selon les disciplines, les blessures, les motivations) et avec l'allongement de la vie active des salariés, l'artiste va devoir réfléchir à une reconversion professionnelle. L'enseignement est donc l'une des possibilités de seconde carrière. Or, l'artiste professionnel cherche pour cette reconversion un diplôme lui permettant d'accéder à ce nouveau statut mais aussi une formation pour devenir pédagogue.

Au-delà de ce diplôme, il faut penser à toute la formation continue des professeurs pour pouvoir les accompagner dans leur carrière d'enseignant : leur donner les moyens de suivre les évolutions techniques, pédagogiques et artistiques, leur permettre d'évoluer dans leur métier et travailler sur leur fin de carrière dans les écoles.

Conclusion

Les écoles de cirque sont relativement jeunes et cherchent encore leurs parcours, leurs pédagogies, leurs univers artistiques, leurs identités. Ces établissements demeurent un lieu de toutes les expériences, un endroit de toutes les initiatives et les contradictions. L'école doit suivre un cap, préserver des traditions et initier des innovations. « Plus une institution nationale est ancienne, plus le poids des traditions y est fort. L'école a une réputation et les habitudes sont bien ancrées. Infléchir les orientations pédagogiques passées est

donc difficile » (Stratz, 2005, p. 14). Nous devons profiter de cette chance de voir naître sous nos yeux ces écoles de cirque, d'observer leurs enseignements, de construire des parcours pédagogiques pour leurs élèves et leurs professeurs, de mettre en place de nouveaux diplômes et de construire des formations de formateurs.

Écoles, ministères, fédérations s'intéressent depuis plusieurs années aux activités des formateurs des écoles de cirque de loisir. Cette volonté commune et la création de ce diplôme d'État de professeur de cirque devraient apporter un certain nombre d'avantages tant pour les écoles que pour leurs enseignants.

Qui postulera pour ce diplôme d'État de professeur de cirque? Combien de personnes par an ? Quel sera le taux de réussite aux examens ? Quel public fera une validation des acquis de l'expérience ? Quelle valeur les écoles de cirque de loisir donneront à ce diplôme ? Va-t-il devenir obligatoire pour enseigner dans une école de cirque ? Qu'apportera ce diplôme aux candidats ? Toutes ces questions restent en suspens mais l'enjeu est important. Il serait dommageable de prendre à nouveau du retard dans la reconnaissance du métier d'enseignant des arts du cirque et dans leur formation professionnelle continue.

Le défi des organismes de formation sera bien d'accompagner les professionnels du cirque dans l'enseignement, de développer leurs compétences en pédagogie pour les préparer à des activités multiples (pédagogue pour les enfants, adultes amateurs, dans des

écoles, auprès d'un public handicapés,...), des contextes spécifiques, des disciplines variées, ce sera leur force.

Deuxième partie

Identités professionnelles et métiers du cirque

Chapitre 6

Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique

Thérèse Perez-Roux

Cette contribution s'intéresse à la professionnalisation de pratiquant-e-s de danse désirant devenir enseignant-e-s. En ce sens, elle peut sembler quelque peu décalée par rapport au reste de l'ouvrage. Pourtant, nous faisons l'hypothèse que les dynamiques identitaires qui se tissent, au sein de la formation, entre la pratique d'une activité artistique et l'enseignement de celle-ci, entre soi et les autres (pairs, formateurs, élèves, institution), pourraient être communes à un ensemble de métiers artistiques.

Enjeux et contextualisation de l'étude

Une problématique transversale

Depuis plusieurs années nos recherches portent sur les processus de construction identitaire des enseignants débutants durant leur professionnalisation et sur le type de rapport construit vis-à-vis de la formation et du (futur) métier (Perez-Roux, 2008 ; Wittorski & Briquet-Duhazé,

2008). Nous avons choisi d'explorer d'autres terrains en dehors de l'Éducation nationale en nous centrant sur la formation à l'enseignement au sein des CEFEDM⁴⁹ avant la restructuration/universitarisation des cursus (Pôle d'enseignement supérieur spectacle vivant⁵⁰).

Ce chantier a permis de revisiter les résultats concernant la formation des enseignants à partir d'un autre public : celui des danseu-ses-rs se formant pour passer le Diplôme d'Etat (DE) de danse. Au-delà des dynamiques institutionnelles que nous ne traitons pas directement dans ce chapitre, nous tentons de regarder ce qui se joue pour les formé-e-s aux plans collectif et individuel, en termes de construction identitaire, dans ce moment de transition entre formation et entrée progressive dans le (nouveau) métier d'enseignant.

⁴⁹ Les Centres de Formation des Enseignants de la Danse Et de la Musique dépendent Ministère de la Culture et de la communication. Ils préparent au DE (Diplôme d'État) de Professeur de danse, avec trois options possibles : danse classique, danse contemporaine ou danse jazz. Le DE correspond à un diplôme de niveau III.

⁵⁰ Depuis 2013, le CEFEDM Bretagne-Pays de Loire est devenu l'un des quinze établissements d'enseignement supérieur spectacle vivant en France et le seul interrégional. A l'instar des écoles d'architecture, des beaux-arts ou de design, il s'inscrit dans le paysage européen « Licence-Master-Doctorat » (LMD). Il propose des formations post-conservatoires et post-baccalauréat qui préparent au Diplôme national supérieur professionnel de musicien (DNSPM) et aux Diplômes d'Etat (DE) de professeur de danse et de professeur de musique. Ainsi sont accueillis les danseurs des esthétiques jazz, contemporain ou classique, les chefs d'ensemble vocal, les musiciens des musiques actuelles, ceux des musiques traditionnelles de l'aire bretonne et celtique, et enfin les instrumentistes classiques.

Téléchargeable : <http://www.lepontsuperieur.eu/content/le-pole/presentation-14.php#sthash.evjBnsTX.dpuf>.

Dans ce cadre, nous nous sommes intéressée à la manière dont les étudiants du CEFEDM dans la filière Danse vivent cette professionnalisation et entrent dans un processus de transition professionnelle (Balleux & Perez-Roux, 2013) : pour la grande majorité d'entre eux, ils vont passer d'une pratique de danse, relativement diversifiée, vécue avec passion, vers une pratique de l'enseignement. Or, la construction progressive d'une professionnalité enseignante nécessite le développement des compétences (artistiques, culturelles, techniques, pédagogiques, didactiques) attendues par l'institution dans le cadre de la qualification ; elle engage par ailleurs une dimension identitaire. En effet, entrer dans l'apprentissage du métier d'enseignant suppose un certain nombre de « déplacements », entendus comme des transformations des représentations et des pratiques, que nous essayons de comprendre (Perez-Roux, 2012).

Ainsi, notre approche permet d'éclairer les évolutions de ces étudiants dans un processus de formation qui invite à repérer/se repérer, à comprendre/se comprendre, à clarifier ses choix, à se distancier, pour, à terme, s'assumer comme enseignant à part entière. Ceci renvoie inévitablement à de puissants enjeux identitaires. Par exemple, lorsque l'on enseigne, comment se vit la tension entre le soi (danseur) et le soi (enseignant), mais aussi entre soi et autrui, entre objet (la danse) et sujet (apprenant), entre singularité du parcours et dynamiques collectives, entre désir et contraintes, etc. ?

La formation, qui se déroule sur deux ans, propose des rencontres, amène à vivre et confronter des univers artistiques, des expériences plurielles. Elle amène aussi des

formes de déstabilisations qui provoquent des remaniements dans le rapport à la danse, au corps, à soi et aux autres.

Contexte de la formation au CEFEDM

Au moment de l'enquête, la formation au Diplôme d'État se déroule sur deux années. Le recrutement pour accéder au cursus nécessite d'être âgé d'au moins 18 ans et d'avoir réussi l'Examen d'Aptitude Technique (EAT⁵¹) dans l'option danse jazz, danse contemporaine ou danse classique.

En fin de 1^{ère} année au CEFEDM, les étudiants passent trois unités de valeur (UV) théoriques (anatomie-physiologie, histoire de la danse et formation musicale). L'obtention de ces UV conditionne la possibilité de se présenter à l'épreuve de pédagogie spécifique à la fin de la 2^{ème} année. C'est alors la compétence à enseigner qui est évaluée à partir d'épreuves pratiques : cours éveil-initiation et cours niveau avancé, suivi d'un entretien avec le jury. Ces épreuves permettent de repérer, à travers l'acte de transmission, l'intégration des apports réalisés sur la durée du cursus.

Dans le CEFEDM étudié, le *curriculum* est fortement orienté sur la formation pédagogique dans une visée de professionnalisation. Dans une étude complémentaire, des entretiens ont été conduits en parallèle avec les formateurs

⁵¹ Pour des informations complémentaires : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Disciplines-secteurs/Danse/Enseignement-formation-et-metiers-danse/L-Examen-d-Aptitude-Technique-EAT>.

permanents intervenant dans le cursus (Gicquel & Josek, 2002). Les résultats soulignent :

- a) l'importance accordée à l'expérience (stages) et au recul réflexif sur la pratique qui suppose une capacité à se remettre en question ;
- b) la nécessité de proposer des pistes de travail plurielles qui prennent en compte la diversité des parcours et les potentialités/singularités des étudiants ;
- c) l'ouverture à d'autres formes de culture (musique, arts du cirque, théâtre, etc.) pour enrichir l'imaginaire pédagogique de ces futur-e-s enseignant-e-s.

Enfin, l'organisation du cursus met en relief certains choix : favoriser des ateliers entre spécialistes Jazz et spécialistes Contemporain, entre danseurs et musiciens pour éprouver, dès la première année, les questionnements liés à la transmission, leur dimension générique et leurs spécificités. Enfin, en deuxième année, les regards croisés sur l'apprentissage à l'enseignement des étudiants s'opèrent avec des formateurs pluri-catégoriels et en alternance avec des moments de stage. Dans cette dynamique d'appropriation progressive des gestes du métier, le travail au sein du groupe se révèle essentiel car, à travers les différentes mises en situation pédagogiques, le corps est (re)questionné en permanence : technique, lisibilité, justesse, présence, etc. sont au cœur des débats et invitent sans cesse à reconsidérer l'engagement du danseur au regard des exigences de la transmission.

Ainsi, au-delà du *curriculum* de formation, le processus de professionnalisation est intimement relié à l'histoire des

sujets se formant et au travail « sur » et « avec » des *autrui*, susceptibles de renvoyer un certain nombre d'éléments favorisant la construction identitaire.

Approche de la professionnalisation et des processus de construction identitaire

Envisager de travailler les processus de construction identitaire des futurs enseignants de danse en lien avec la professionnalisation engage inévitablement une référence à Bourdoncle (1991) qui, dans le cadre de la sociologie des professions, aborde la professionnalisation à partir de trois processus : un processus d'amélioration collective du statut social de l'activité, un processus d'adhésion aux normes établies collectivement par un groupe professionnel nécessitant des formes de socialisation professionnelle, un « processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective » (1991, p. 75). Ce processus, qui envisage la construction de la professionnalité, suppose la formation d'individus aux contenus d'une profession existante (transmission des savoirs et de compétences considérées comme nécessaires pour exercer une profession et construction d'une identité professionnelle). C'est sur la compréhension du dernier processus que nous nous centrons. Au-delà d'une activité enseignante composite (Durand, 1996), dont les débutants vont peu à peu saisir la complexité, nous étudions ce qui se construit ou se déconstruit au plan identitaire lorsque ces

débutants sont immergés dans un espace de travail et/ou de formation.

Au carrefour d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique, nous envisageons l'identité professionnelle des enseignants comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tension, suscitant plusieurs registres de transactions⁵² : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité (Perez-Roux, 2011). Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés : l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité-changement à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications du cadre professionnel. Ce moment crucial de l'entrée dans le métier enseignant suppose des repères en partie différents que le débutant doit s'approprier. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même, de conserver ses valeurs tout en assumant un certain nombre de transformations nécessaires pour investir un nouveau métier ?

Par ailleurs, l'individu élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent : le sentiment de reconnaissance ou de

⁵² Pour Dubar (1992), les transactions correspondent à des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis : qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel, il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis.

non reconnaissance d'autrui qui en découle se révèle essentiel dans la construction identitaire. Comment l'étudiant prend-il en compte l'ensemble des regards croisés sur sa pratique (autres étudiants, élèves, formateurs, tuteurs de stage) ? Dans quelle mesure cela l'aide-t-il à se définir comme futur professionnel ?

Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité à travers de multiples ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes. Quels registres de pensée et d'action les étudiants revendiquent-ils, quelles ressources mobilisent-ils pour trouver un équilibre et conserver un sentiment de cohérence dans une période de formation où tant de nouveaux savoirs restent à construire ?

Pour répondre à ces questions, nous avons conduit une étude longitudinale auprès des étudiant-e-s du CEFEDM. Avant d'en donner quelques résultats, nous présentons la méthodologie mobilisée dans ce cadre.

Repères méthodologiques

Recueil des données

Dans ce travail, plusieurs sources nous ont permis d'approcher les transformations identitaires durant le parcours de professionnalisation. En janvier de la première année de formation, nous avons proposé un questionnaire à quatre promotions d'étudiants : ce dernier portait sur les parcours des étudiants et les raisons de leur choix d'orientation vers le DE, sur leurs représentations de

l'enseignant de danse et sur leur conception de l'enseignement (ou pédagogie) de la danse (n=83).

Par ailleurs, nous avons suivi une promotion d'étudiants durant leurs deux années de professionnalisation (septembre 2009 à juin 2011) pour tenter d'analyser les dynamiques d'appropriation et les formes d'engagement dans la formation, les ressources - pragmatiques ou symboliques - mobilisées pour construire une identité professionnelle d'enseignant et se confronter aux diverses procédures d'évaluation qui organisent le parcours jusqu'à l'obtention du DE. Pour cela, nous avons recueilli des journaux de bord, dans lesquels nous les invitons à pointer les « nouvelles » questions sur la pédagogie de la danse en début de 2^{ème} année puis durant le temps d'appropriation suscité par le dispositif en alternance (stages et retour au centre).

Enfin, dans ce même groupe, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec six étudiantes volontaires ayant choisi la spécialité Jazz : le premier s'est déroulé en juin 2010, après l'évaluation des différentes UV ; le second en juin 2011, une fois passées les épreuves du diplôme d'État et avant d'en connaître les résultats. Une semaine avant cette deuxième rencontre, chaque étudiante a reçu la retranscription intégrale de son premier entretien.

Caractéristiques du groupe étudié

Parmi les 83 étudiant-e-s ayant répondu au questionnaire, 10% seulement (8) sont des hommes. 34 sont inscrits dans l'option Danse contemporaine (DC) et 49 dans l'option Danse Jazz (DJ).

Les 2/3 des DC et 7/8 des DJ ont une expérience d'enseignement avant d'entrer en formation qui parfois se poursuit durant le cursus au CEFEDM : 34 étudiant-e-s ont déjà assuré un cours sur un an ou plus et 13 ont donné un cours régulier pendant au moins deux mois. Les autres font état de quelques remplacements, d'interventions lors de stages de danse ou d'autres expériences comme l'animation en centres de loisirs, ayant permis de proposer cette activité.

Au niveau du cursus scolaire et universitaire, la quasi-totalité est titulaire du Baccalauréat (7 étudiant-e-s sont passé-e-s par un BEP). Au final, 12 ont obtenu un bac professionnel, 39 un bac général, 9 ont un niveau bac +2 (BTS, DUT), 19 sont titulaires d'une licence et 5 d'un master.

Enfin, les parcours de danse sont assez contrastés. La moitié des étudiant-e-s interrogé-e-s a bénéficié d'une année de préparation pour passer l'EAT (Epreuve d'Aptitude Technique). Sur l'ensemble des réponses, 20% des étudiants (23) ont une expérience professionnelle comme interprète ; 53% d'entre eux (45) ont suivi une formation artistique dans une école « reconnue » pour la formation du danseur. Les autres se sont formés au sein d'associations diverses,

implantées sur l'ensemble du territoire régional et sur des durées plus ou moins longues.

L'amorce d'un processus de transformation : entre représentations initiales et expériences traversées en formation

Raisons initiales pour une orientation vers l'obtention du diplôme d'État

Les raisons⁵³ les plus fréquemment citées par les étudiant-e-s s'organisent autour de trois priorités : « envie de transmettre une passion pour la danse » (85%), « motivation pour l'enseignement » (53%) et « possibilité de travailler avec des publics variés » (53%). La « rencontre dans le cursus d'enseignants convaincants » totalise 23% des réponses. On repère par ailleurs des motifs minorés comme la « réussite dans le cursus danse » ou le fait de « rester en contact avec des enfants ou des adolescents » qui obtiennent chacun 17% des réponses. Enfin, « l'influence de l'entourage » obtient un score de 10%.

Ces derniers éléments invitent à approfondir le positionnement des étudiant-e-s du CEFEDM vis-à-vis des filières d'excellence (conservatoires, compagnies de danse) : si devenir danseur suppose un excellent niveau dans un marché à forte concurrence, enseigner peut ouvrir d'autres perspectives, dans lesquelles la passion pour cette activité

⁵³ Sur l'ensemble des questions à choix multiple, les étudiants pouvaient cocher trois réponses. En conséquence, la somme des pourcentages dépasse 100%.

artistique semble le levier principal supportant le projet professionnel. Enfin, en règle générale, l'entourage n'est pas très favorable à ce choix de carrière même si certains parents y voient une sorte d'assurance pour l'avenir.

Les débuts dans la formation : une représentation idéalisée de l'enseignant

Des idéaux professionnels sont repérables au terme de quelques mois de formation (janvier). Parmi les trois choix possibles dans les items proposés, deux réponses sont largement valorisées : pour les étudiant-e-s, l'enseignant idéal « construit des contenus adaptés à la diversité des élèves » (53%) et « maîtrise une ou des techniques » (45%). Cette orientation met en avant une expertise technique, associée à une possibilité de trouver des formes d'adaptation de contenus en fonction des publics rencontrés. C'est donc le pôle didactique qui organise les représentations initiales du métier.

Par ailleurs, une deuxième série de caractéristiques vient compléter cette image collective dominante : l'enseignant de danse « utilise des savoir-faire transmis ou acquis par l'expérience » (26%), « mobilise des savoirs pédagogiques » (25%) et « repère et corrige les erreurs des élèves » (23%). Les deux items minorés « s'engage dans des projets collectifs, y compris inter-arts » (13%) et « connaît bien la psychologie de l'enfant et de l'adolescent » (2%) mettent en relief, à ce moment-là du cursus, une centration sur la danse et son enseignement spécifique, qui s'inscrit directement dans la visée de réussite du DE.

À ce portrait sont associées des qualités : l'enseignant de danse doit être « disponible » (85%) et « stimulant » (84%). D'autres caractéristiques, moins prégnantes, dessinent un profil d'enseignant « compréhensif » (25%), « responsable » (24%), « original » (23%), « entreprenant » (19%) et « juste » (17%). En revanche, les attentes des étudiants sont peu orientées vers l'idée d'un enseignant « méthodique » (5%). On peut faire l'hypothèse que cette caractéristique se situe en décalage avec la passion de la danse et le charisme qui semble organiser le rapport au futur métier.

La pédagogie de la danse et ses problématiques initiales

En début de première année, la pédagogie de la danse reste un objet relativement flou, porté par les représentations du soi-élève (apprentissage) et/ou des expériences d'enseignement vécues le plus souvent sans soutien pédagogique spécifique. Ainsi, lorsqu'on réalise l'analyse des réponses aux questions ouvertes⁵⁴ et des échanges qui ont suivi à l'intérieur du groupe, on observe des points communs relativement saillants dans les discours.

Ce qui apparaît très fortement et renforce les motivations à s'engager dans la préparation au DE, c'est l'idée d'une pédagogie qui permette de « transmettre sa passion », de faire découvrir « une activité dans sa dimension artistique et

⁵⁴ Une question ouverte a été proposée aux étudiants. Rédigée en deux parties : « Pour vous, la pédagogie de la danse, c'est... », « Pour vous, la pédagogie de la danse, ce n'est pas... ». Les réponses ont ensuite été mises en commun et le chercheur a engagé une discussion avec les différents groupes d'étudiants interrogés pour pointer les éventuelles lignes de tension.

technique », tout en sachant « faire un cours structuré, cibler les difficultés, trouver des moyens adaptés, observer... ». Le but que la majorité des étudiant-e-s semble se fixer, c'est de « donner envie aux élèves de continuer à danser ». Pour que la danse soit un moyen de développement et procure « un plaisir de la pratique », il s'agit pour l'enseignant « d'accepter les différences de niveau », « d'être à l'écoute des élèves ». Nous retrouvons ici des éléments repérés dans les représentations sur l'enseignant idéal.

Pourtant, la synthèse de l'ensemble des réponses met en relief un certain nombre de tensions accentuées par des représentations propres aux styles de danse : on perçoit une tendance au développement de la maîtrise technique en danse jazz et une centration plus forte sur l'élève et le développement de sa créativité en danse contemporaine. Cet ensemble d'éléments participe d'une problématique mise au travail tout au long de la formation au DE.

La première tension repérable dans les réponses s'organise entre la volonté d'une transmission artistique (acquisitions techniques, règles, esthétiques) et le développement du vocabulaire de chacun, à son niveau de ressources. Cette difficulté d'articulation entre objet de la danse et sujet dansant, renvoie à une autre tension : d'un côté technique et performance, de l'autre ressenti et expressivité. Les énoncés reviennent sur cette double entrée délicate à gérer : rigueur des apprentissages et plaisir de danser. On comprend que ces tensions mettent en perspective de futurs dilemmes pédagogiques, vis-à-vis desquels, en début de formation, les étudiants se positionnent avec plus ou moins de conviction,

en fonction de leur vécu d'élève ou d'enseignant, pour ceux qui ont une expérience dans ce domaine.

Au final, trois grandes orientations semblent se dessiner pour dépasser les clivages et rendre possible le projet de soi dans cette nouvelle orientation professionnelle. Les étudiants, revisitant les trois mois de formation, avec leurs apports et leurs manques, expriment la nécessité de « maîtriser sa technique, transmettre ses expériences, comprendre son corps », de « corriger ses erreurs en recherchant la justesse du mouvement » et enfin de « nourrir sa propre pratique artistique » en multipliant les expériences en tant que danseur ou spectateur.

Complémentairement, pour la grande majorité des étudiants, la pédagogie de la danse, ce n'est pas... : « une mise en avant de soi » ou « une démonstration de virtuosité ». Ces points de vue sont sans doute en lien avec l'expérience des trois premiers mois de formation. Les diverses propositions des formateurs, associées à des formes de réflexivité sur le travail engagé et sur soi dans ce processus, les interactions avec les pairs, les attentes et les normes repérées, favorisent sans doute ce que nous pourrions considérer comme un premier déplacement entre « être danseu-se-r » et « devenir enseignant-e ».

Chemins de formation et découvertes

L'analyse des bilans conduits en fin de première année de formation pour la promotion suivie sur la durée du cursus s'organise autour de quatre points.

Tout d'abord, les étudiant-e-s interrogé-e-s rendent compte d'une entrée renforcée dans la culture artistique. Revisitant une expérience de danse, vécue le plus souvent comme une succession de gestuelles, de techniques répétées et progressivement maîtrisées, elles/ils disent la relier désormais à des fondamentaux du mouvement mais aussi à l'histoire de la danse, des courants de pensée, des filiations artistiques. Cette découverte est étayée par les savoirs de la formation qui amènent ainsi les étudiant-e-s, et plus particulièrement celles/ceux de l'option Jazz, à réinterroger les processus d'acquisition et à redonner du sens à l'expérience vécue. L'émotion est réelle lorsqu'est évoqué ce travail de réappropriation : « comprendre l'histoire du jazz, c'est comme si j'avais trouvé mes racines » (Lola), ou « savoir où tu te situes, dans quelle filiation tu es, pour aussi trouver ta propre voie » (Marie).

Le deuxième point concerne les nouveaux questionnements liés aux modes d'apprentissage (Faure, 2000) privilégiés de façon dominante dans un style ou un autre, mais aussi aux imaginaires qui les traversent. On assiste à une ouverture des possibles, renforcée par la présence des artistes qui interviennent dans la formation en première année. Par ailleurs, les étudiant-e-s sont amené-e-s à chercher des liens entre les œuvres, les artistes et les processus de transmission. Dans le groupe plus particulièrement suivi, les choix d'ateliers conjoints danseurs-musiciens semblent constituer un véritable laboratoire de mise à l'épreuve des questions de pédagogie : référence culturelle commune (une œuvre choisie par les formateurs), choix didactiques et

pédagogiques pour conduire des ateliers avec des publics non spécialistes (mais appartenant au monde artistique) et nécessité de se comprendre entre danseurs et musiciens. Pour nombre d'étudiants, le sens de la démarche, organisé par rapport à une œuvre qui fait tiers, invite à s'intéresser aux processus d'acquisition et plus seulement au produit. Une sorte d'énigme pédagogique s'élabore entre l'œuvre de référence et son appropriation, la transmission et ses démarches, le collectif et ses différences.

Une troisième évolution renvoie au sentiment d'appartenance à un style (jazz ou contemporain) mieux assumé, tout en soulignant l'importance des expériences vécues en commun durant la formation. À travers les mises en mots, les apports mutuels, se jouent des influences réciproques et un affinement des registres d'action/de pensée. L'inter-compréhension qui en découle amène à envisager le style de danse de l'autre dans la pluralité de ses formes, dans ses significations et ses esthétiques. Cette distanciation avec des jugements de valeurs hâtifs va aider au positionnement de chacun et, en deuxième année, rendre les interactions autour de l'acte pédagogique plus fécondes.

En effet, au terme d'une année, après de multiples expériences vécues en commun ou dans sa spécialité, un doute se profile vis-à-vis de la diversité des publics à former. Les étudiant-e-s expriment un réel désir de s'éprouver dans la pratique pédagogique associée à une grande crainte : celle des publics enfants, nécessitant de repenser les niveaux d'apprentissages, les temporalités, les dispositifs. À la crainte d'être débordé-e-s par des élèves plus ou moins en

capacité d'écouter et de s'engager dans le travail demandé s'ajoute « la peur de ne pas trouver le bon exercice » mais aussi, sans doute, de se perdre ou de perdre la danse dans sa dimension artistique et/ou « passionnelle ».

Professionalisation et transactions identitaires

Évolution des questionnements à l'échelle du groupe

En début de deuxième année, les étudiants du groupe suivi dans l'étude ont conscience de l'orientation résolument pédagogique qui les attend, intégrant mise en pratique et analyses réflexives. Les réponses écrites concernant leur image de l'enseignant-e s'organisent désormais autour de quelques priorités : « ressentir pour transmettre », « s'adapter, valoriser et donner confiance aux élèves », « permettre aux élèves d'exprimer leur sensibilité propre tout en s'inscrivant dans un collectif ».

Si l'enseignement de la danse suppose « un partage, une relation », et reste associé au « plaisir de danser », il nécessite par ailleurs « un travail sur le corps qui engage la pensée » et ce que les étudiant-e-s nomment la « transmission d'outils » (fondamentaux du mouvement, techniques corporelles, etc.).

Des qualités de « disponibilité, ouverture, écoute, présence, curiosité, exigence, patience » sont mises en avant, tout en insistant sur le cadre que doit tenir l'enseignant-e : « en même temps, il faut savoir où l'on va, être sûr de soi ». De nouvelles préoccupations apparaissent, notamment dans la tension entre l'adaptation aux élèves et l'affirmation de

choix didactiques et pédagogiques : « aurai-je assez confiance en moi pour assumer mes choix ? », « comment trouver MA pédagogie ? ».

Par ailleurs, les étudiant-e-s font état de questions, en partie suscitées par les normes de la formation et les exigences qui balisent le travail de conception des cours : « comment tenir l'objectif fixé, bien structurer le cours, gérer le temps, assumer la musicalité (jazz), allier technique et créativité ? ». En parallèle, le souci de prise en compte de la diversité des élèves se fait plus pressant à l'orée des mises en situation : « comment rendre l'élève acteur de ses apprentissages, être là pour tous, respecter la singularité des élèves et jusqu'où ? ».

Des inquiétudes émergent qui soulignent un brouillage identitaire : « Suis-je réellement fait-e pour l'enseignement ? Comment vais-je réussir à transmettre ? Comment développer une capacité d'imagination pour varier les cours ? Suis-je capable et vais-je m'autoriser à corriger chacun ? Comment s'adapter aux enfants en éveil-initiation ? ».

En même temps, durant cette deuxième année de formation, le travail d'appropriation d'une posture d'enseignant va passer par de nombreux regards croisés sur la pratique pédagogique des étudiant-e-s. Cela soulève d'autres questions renvoyant au rapport de soi à autrui (transaction relationnelle), comme l'exprime cette étudiante : « comment gérer le stress lié au regard des autres étudiants du CEFEDM sur ma pédagogie ? ».

À ce stade, certain-e-s restent attaché-e-s à leur expérience d'élève/d'étudiant-e et aux repères qu'ils y ont construits, d'autres se (dé)placent du côté de l'enseignant et s'engagent dans des problématiques qui génèrent à la fois un sentiment de déstabilisation et un désir de faire face à ce nouvel enjeu identitaire où chacun-e doit accepter de se mettre en jeu (en Je).

Au cours de cette deuxième année, centrée sur les questionnements liés au processus enseigner-faire apprendre, se dessine progressivement une nouvelle tension entre mise en conformité (attentes institutionnelles organisant l'obtention du DE) et émancipation (développement de son propre style d'enseignant). Enfin, dans les bilans réalisés en fin d'année, les étudiant-e-s reviennent sur une dimension cachée, révélée par le processus de professionnalisation. Ils évoquent ainsi la découverte de soi, ou plutôt de l'autre part de soi : le *soi-enseignant*, intégrant désirs, peurs, sentiments d'échec ou de réussite, satisfactions, projection dans l'avenir. On assiste à une émergence du sujet dans sa multidimensionnalité que nous pouvons approcher plus finement à travers le cas d'une étudiante.

Des dynamiques identitaires singulières

La présentation de quelques éléments du parcours de Lola nous permet d'approfondir les dynamiques identitaires qui se jouent lors de ces deux années de professionnalisation.

Après avoir pris des cours dans une association d'une ville de province depuis l'âge de 5 ans, Lola a fait une école de

danse jazz de bon niveau⁵⁵ à Paris. Dans cette école, elle a obtenu l'EAT, puis a commencé la formation au diplôme d'État mais l'a interrompue et est revenue en Province. Si elle tient à obtenir le DE, le projet d'enseigner est différé : « je n'ai pas envie de m'installer [enseigner] à 23 ans, je veux vivre avant, avoir plus d'expérience ». Lorsqu'elle commence la formation au CEFEDM, elle fait état d'autres engagements : « La danse, j'adore, c'est une passion! » mais elle est aussi chanteuse et anime des bals, aimerait à l'avenir suivre des stages de jazz en Angleterre, voyager, faire de l'humanitaire, etc.

La première année au CEFEDM crée des frustrations chez Lola au regard de son parcours antérieur : « on ne fait pas beaucoup de danse, il n'y a pas de place à la formation du danseur qui est indispensable si on veut transmettre quelque chose... ». Bien qu'elle apprécie les cours sur l'histoire de la danse, les apports en analyse du mouvement qui passent par l'expérience du corps, les ateliers éveil-initiation et le travail sur les fondamentaux du mouvement, elle a le sentiment de ne plus vraiment progresser sur sa pratique de danse : « cette année la danse m'a manqué, j'ai pas beaucoup évolué à ce niveau là... moi j'ai pas fait le conservatoire et j'ai des lacunes... ». Ce sentiment est fortement relié aux représentations d'un enseignant de danse « calé techniquement, sans défauts dans ce qu'il propose » même si Lola précise : « pour moi un prof c'est pas forcément un danseur d'opéra, c'est juste quelqu'un qui est capable de

⁵⁵ Dans cet établissement privé sous contrat, Lola est formée, entre autres, à la technique développée par Matt Mattox.

transmettre des choses correctement, avec justesse et comme il l'entend ».

En fin de première année, elle a conscience de ses forces : « je suis dynamique, souriante, généreuse... j'ai envie de partager ma passion, je suis très organisée aussi dans la prise de notes. Ça va m'aider pour construire les cours ». Elle situe ses faiblesses à deux niveaux. D'une part, elle s'inquiète du manque de ressources pour enseigner à des enfants : « ce qui me pose problème c'est de gérer le groupe et le cours de danse... les enfants, ils font que des jeux et pas vraiment de danse » ; d'autre part, elle se sent peu compétente dans la lecture des corps des élèves pour les amener à progresser : « et puis il y a toute l'AFCMD⁵⁶ et tout ce qui est corrections ».

Lorsque nous retrouvons Lola en fin de formation, elle vient de passer les épreuves pratiques du DE et, confiante dans ses résultats, elle aborde le deuxième entretien avec sérénité. D'une part, elle réagit aux positions défendues une année auparavant ; d'autre part, elle fait état de ses projets en ce qui concerne l'année à venir.

Lola a vécu cette année de professionnalisation de façon très positive, ce qui a confirmé son désir d'enseigner : « Dans les cours techniques, beaucoup de choses se sont mises en place... et puis on nous a donné des grilles de lecture qui nous permettent de lire un peu mieux les corps... J'ai compris qu'on ne passe pas tous par les mêmes chemins, j'ai appris à repérer ce qui est acquis, ce qui est encore fragile

⁵⁶ Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé.

chez soi, chez les autres dans le groupe, chez les élèves... ». Si elle pointe des acquisitions sur des aspects qui lui semblaient à renforcer, elle connaît de façon plus précise son registre d'expertise et les dimensions de sa motricité qui gagneraient à être développées : « mon point fort c'est la musicalité... les coordinations, la rapidité... j'ai encore à travailler la relation haut et bas du corps, l'amplitude, le volume ».

Alors que la formation lui semblait trop peu centrée sur la danse en première année, elle souligne la bascule ressentie : « en deuxième année, on passe à autre chose... C'est très chargé. Il y a tout ce qui est en rapport à la pédagogie car on est prof, et il faut s'assumer en tant que prof ! ». Lola a apprécié de passer de la posture d'élève à celle d'observateur critique puis de professeur : « c'est une aide pour savoir ce qui est acquis, fragile mais on apprend aussi à partir des erreurs des autres. C'est intéressant de se comparer ». À ce titre, la grille de lecture qui leur a été proposée pour interagir avec les pairs semble avoir permis des échanges constructifs : au-delà des retours sur ce qui a été observé, il s'agit de « questionner les autres sur les choix qu'ils ont faits » pour mieux comprendre la manière dont ils orientent leur activité.

Le tutorat lors de son stage au conservatoire avec une enseignante, par ailleurs jury au DE, l'a amenée à de nouvelles prises de conscience : « j'avais beaucoup de pression... mais ma tutrice révélait mes points faibles en mettant en avant mes qualités. Petit à petit, j'ai pris ma place dans le cours ». Parallèlement, le travail avec les enfants,

tant redouté, s'est révélé positif : « ça s'est très bien passé et j'ai beaucoup aimé ! » même si Lola estime avoir encore des difficultés à apporter des corrections précises et individualisées qui permettraient aux élèves de progresser.

En fin de formation, on repère l'émergence d'un style qui efface des frontières stériles entre jazz et contemporain et qui réintègre des apports venus d'autres disciplines artistiques : « Ce qui m'intéresse avec les élèves, c'est de développer l'improvisation aussi... mon esprit s'est ouvert vis-à-vis de la danse contemporaine ».

Forte de son expérience d'enseignement dans des espaces diversifiés (conservatoire, école primaire, associations) et avec des publics variés, Lola revient sur son ancienne définition d'un « bon » enseignant : « ce qui me semble essentiel pour un enseignant ? Le partage, la générosité... et l'envie ! Mon regard a changé par rapport à l'année dernière où je parlais surtout de technique ». Elle revient aussi, avec beaucoup d'émotion, sur les épreuves du DE, et sur un sentiment d'authenticité : « je suis très heureuse de ce que j'ai fait. Jusque-là, j'avais du mal à être moi-même. Dans les stages, j'assumais ma place mais je ne l'avais pas encore trouvée en formation. Et pour le DE, j'y étais, j'étais moi-même et j'ai pris du plaisir ... c'est ce jour-là aussi que j'ai eu la relation la plus juste avec les musiciens ! Un vrai bonheur ! ».

Pourtant Lola ne compte pas enseigner (« s'installer ») tout de suite. Son envie de voyage reste intacte et elle décide de partir « sans point de chute » à Londres pour se perfectionner

et « tenter l'aventure de la comédie musicale ». Portée par un désir de danser (et de chanter), prête à donner quelques cours si besoin, elle diffère l'entrée dans le monde de l'enseignement : « plus tard, j'aimerais monter une association ou une école et avoir des élèves qu'on peut suivre et voir évoluer. Quand je m'installerai, je ne veux me consacrer qu'à l'enseignement ».

Quelles transactions identitaires liées au « devenir enseignant-e » ?

Que l'on se situe à l'échelle du groupe suivi sur les deux années de formation au CEFEDM, ou que l'on se centre sur les entretiens réalisés avec six étudiantes en juin 2010 et 2011, on repère de nombreuses transactions à l'œuvre lors de ce temps de professionnalisation, visant la construction progressive d'une professionnalité enseignante.

Tout d'abord, la transaction biographique suppose de dépasser les tensions entre continuité et changement : les questions autour des choix à opérer, sur les contenus et sur les démarches, amènent les étudiants à revisiter leurs propres apprentissages, à revenir sur l'expérience dansée et ses apports dans la construction de soi, à réorganiser toutes ces références incarnées pour que les choix opérés soient acceptables/justifiables dans le cadre du DE, accessibles aux élèves et fassent sens pour le néo-enseignant par rapport à sa propre trajectoire artistique. Il y a donc continuité dans le rapport à la danse mais aussi changement dans la transition entre l'expérience du soi-danseur, le positionnement parfois

complexe du soi-enseignant et la projection dans l'avenir, ouvrant un champ de possibles.

L'appropriation progressive des gestes du métier met en jeu une transaction relationnelle qui s'organise entre soi et les autres (formateurs, élèves, pairs en formation, institution). L'année de professionnalisation est construite sous de multiples regards qui entrent dans les classes, analysent l'activité du novice, la questionnent. Comment chacun, dans son acte de transmission parvient-il progressivement à assumer ses choix, à se conformer aux attendus de l'institution (qui valide) sans avoir le sentiment de se perdre ? Dit autrement, l'image de soi enseignant est-elle en adéquation ou en tension avec ce que renvoie autrui ? Durant les deux années, les formes de socialisation semblent évoluer d'une centration sur soi faisant craindre le regard d'autrui à l'outillage progressif qui permet des échanges constructifs. Si la relation au groupe est vécue par la majorité comme une richesse, elle suppose une sorte « d'épreuve de soi » (Marin, 2003). Nombre d'étudiants soulignent l'intérêt de l'observation des pairs pour comprendre le mouvement, l'acte de transmission, la posture d'enseignant et, à terme mieux se comprendre.

Enfin, la transaction intégrative suppose la mise en synergie de la multiplicité des facettes identitaires (soi danseur, soi étudiant, soi enseignant mais aussi soi citoyen, etc.) pour trouver le sentiment de cohérence que chacun tente de préserver. Au-delà des choix, où se situe l'unité de la personne ? Comment peut-elle assumer ses différents engagements artistiques, pédagogiques, familiaux, sociaux ?

Le cas de Lola est éclairant sur ce point : on voit chez cette étudiante combien, au terme de la formation, elle relie des éléments essentiels pour elle sur le plan de sa pratique artistique (la danse, la musique, le chant) et son désir de voyages pour poursuivre sa route et se mettre en projet. Un autre élément est ici à souligner : à l'occasion des épreuves du DE, Lola a eu le sentiment d'être complètement en accord avec elle-même (valeurs, pratique, sens de l'action). Cette unité de la personne lui donne sans aucun doute une force permettant d'aborder avec une relative sérénité les choix artistiques qu'elle s'est fixés.

Conclusion

L'étude présentée partiellement ici a permis de repérer des évolutions lors du parcours de professionnalisation : entre les premières représentations sur l'enseignement de la danse et la projection de soi dans le futur métier, se jouent des transactions qui puisent dans l'expérience passée et présente, ouvrant sur de multiples interactions.

La dimension pédagogique nécessite de questionner la relation à l'objet danse, à soi dans cette activité artistique et aux autres. En ce sens, la nécessité de (ré)assurance en termes d'image de soi reste fortement combinée aux formes de reconnaissance d'autrui. En fin de parcours, la validation du DE est une marque de légitimation essentielle mais peu d'étudiant-e-s envisagent l'enseignement à plein temps.

La reconnaissance liée à la fois au diplôme et aux retours d'autrui n'empêche pas le désir, pour une majorité (cinq

parmi les six étudiantes que nous avons suivies), de retrouver le monde du spectacle et de se donner, une fois le diplôme en poche, la possibilité d'une reconnaissance artistique.

Le passage de la scène pédagogique à l'épreuve de la scène semble venir confirmer un processus de professionnalisation qui n'empêche pas les possibles retours dans l'autre monde. Ce passage de l'artistique au pédagogique, ce qu'il suppose de déplacements, participe sans doute pour ces étudiantes en fin de formation à la construction d'un autre rapport au monde qui les a transformées au plan identitaire et leur a souvent permis d'ouvrir de nouveaux horizons professionnels... et personnels.

Chapitre 7

Préprofessionnalisation et émergence du projet professionnel au centre des arts du cirque Balthazar

Martine Leroy
Martin Gerbier

La préprofessionnalisation est un temps important lors duquel interagissent construction identitaire et désir artistique pour venir confirmer ou réorienter le projet professionnel.

Le centre des arts du cirque Balthazar est une école d'art accueillant des jeunes de 16 à 24 ans. L'arrivée dans ce lieu correspond souvent pour eux à un changement significatif souvent attendu et idéalisé mais plus ardu en réalité.

La fin des études secondaires, le départ de la structure familiale, l'arrivée dans une nouvelle ville et de nouvelles pratiques corporelles et artistiques intensives vont déclencher un changement de rythme, exiger une faculté d'adaptation

accrue et stimuler des ressources personnelles conséquentes. La personne est fortement sollicitée dans ses capacités et ce nouveau mode de vie va très souvent nécessiter un accompagnement particulier vers l'autonomie.

Lors de ce parcours, en plus des apprentissages qui participeront à la constitution de son bagage professionnel, la préprofessionnalisation consistera aussi en une mise au travail psychique. Comprendre avec la personne ce qu'elle amorce comme démarche, ses désirs émergents, en accepter les contraintes correspondantes, redéfinir des choix permettant d'envisager un projet professionnel en adéquation avec son potentiel et avec sa personnalité sachant qu'ils interagissent l'un avec l'autre, comme dans le cas d'un choix de spécialisation par exemple, voilà tout l'enjeu pour les futurs professionnels qui s'apprêtent à poursuivre leur développement identitaire dans un espace d'expériences artistiques.

Les exigences de la préprofessionnalisation

La préprofessionnalisation des artistes de cirque demande un espace, un lieu de vie où les liens existant entre dynamique identitaire et démarche artistique doivent pouvoir se tisser premièrement, et ensuite faire l'objet d'une prise de conscience qui permet de les examiner avec attention et bienveillance, voire indulgence.

Le jeune adulte en formation aux arts du cirque est soumis à de fortes pressions. Celles-ci sont issues d'une part des enjeux de sa formation : il a choisi un métier difficile,

souvent précaire, il est porteur de ce choix (quelquefois à l'encontre du milieu familial) et il se doit de réussir. D'autre part il existe des pressions issues des exigences paradoxales de la création artistique : il doit pouvoir être motivé, rigoureux, travailleur mais aussi spontané, fantaisiste et lâcher prise.

Ces pressions et paradoxes provoquent un bouleversement avant d'être intégrés mentalement et, à cette occasion, les personnes peuvent manifester des signes de l'ordre de la crise identitaire, perdre pied entre leurs désirs personnels et leurs choix professionnels.

Elles doivent pouvoir retrouver confiance dans un milieu préprofessionnel averti et compréhensif afin d'affronter les remaniements psychiques que leurs choix impliquent. Grâce à quoi ensuite, elles vont pouvoir exprimer leur corporalité à travers la création, se repositionner, et seulement alors, confirmer la nature de leur désir et la valeur de leur projet.

Entre questionnement identitaire et projet professionnel

Il faut donc un espace d'expérience où il est possible de poser un questionnement identitaire en écho au projet professionnel.

C'est la mission d'un centre artistique préprofessionnel, afin qu'une fois reçue en école supérieure, la personne connaisse mieux ce qui se joue entre elle et son art, en accepte la dimension encore inconnue, et puisse se consacrer au développement de son projet.

Il est fréquent, lors des années de préprofessionnalisation, de voir des formateurs ne comprenant pas les « blocages » techniques ou les « pannes » de créativité auxquels les jeunes comme eux-mêmes se trouvent confrontés. Or on peut souvent remarquer qu'il ne s'agit pas de problèmes liés aux apprentissages eux-mêmes mais de la mise au travail de processus de construction et de remaniements identitaires confrontés au projet professionnel.

Si pour les futurs artistes, le choix professionnel engage un choix de vie qui provoque des changements importants, on comprend que les apprentis artistes soient traversés d'incertitudes et tiraillés entre « penser » et « sentir ».

Le corps va se trouver support de ce paradoxe qui engendrera très souvent des doutes et quelquefois des contre-performances, voire éventuellement une blessure qui viendra « mettre en veille » les exigences.

Petit à petit, de manière intuitive et/ou par essai-erreur, ces futurs artistes vont découvrir comment ils peuvent exprimer le différentiel existant entre le « sentir » et le « penser », sous forme créative. En effet, les apories peuvent être incarnées ou scénarisées lors d'improvisations qui deviennent porteuses de ces questions et généreront des recherches, inaugurant souvent de manière autobiographique, le début d'une démarche artistique singulière autour d'un exploit inédit. « On est dans la pure sensation. Passer par le corps

c'est aussi élaborer ce que tu as dans la tête, c'est avec et par le corps que l'idée devient visible » dit une artiste.

D'autre part, David Le Breton formule ceci :

Si les risques pour la vie sont le premier souci des gens de cirque, il y en a un autre non moindre qui touche au sentiment d'identité, c'est-à-dire à l'estime de soi : la peur de ne pas être à la hauteur.

À ce moment, le corps se risquant engage le travail de transformation : le corps va mettre en forme une singularité et se risquer en public car celle-ci doit être confirmée par le regard d'autrui pour être reconnue.

Dans un environnement fiable, en confiance, l'artiste va expérimenter ses possibilités de métamorphoses et d'expressions corporelles de manière ludique et, grâce à la spontanéité du corps en jeu, avec jubilation, il va faire jaillir l'inédit et découvrir des pistes de travail afin de créer l'exploit.

Le déploiement d'expériences intimes sous le regard d'autrui

Sa prouesse sera une poétique faite d'expériences fondamentales singulières. Le spectacle de cirque, plus particulièrement lors de la préprofessionnalisation, pourrait être lu comme un déploiement d'expériences intimes sous le regard d'autrui.

On voit que le corps est à la fois dans le registre de la « pure sensation » mais aussi - et entre autres, par l'intermédiaire du regard du public - il se trouve porteur de sens.

Le corps de cirque devient un miroir sensible : les effets de la présence orientent ce qu'on pourrait nommer un « poème du corps », à la fois compris car codé par la geste sociale sur le plan du « penser » et à la fois déchiffré singulièrement car interprété par une empathie d'ordre kinesthésique sur le plan du « sentir ».

Pratique préprofessionnelle et métamorphose personnelle

En offrant un cadre, stable et ouvert, délimitant un espace garanti pour que le sujet se risque, la pratique préprofessionnelle des arts du cirque devient une aire d'expérience de la métamorphose ; c'est-à-dire, engageant un travail de transformation comme soutien au passage (de ce que l'on était à ce que l'on devient) ce qui constitue non seulement un accompagnement pour les personnes en train de se construire au plan de l'identité mais aussi le début de leur démarche artistique.

C'est pourquoi, un suivi de qualité lors de l'évolution de la période de préprofessionnalisation est très important afin de cerner la tension du désir entre penser et sentir. Ce qui permettra de s'imaginer comme professionnel : l'artiste est une personne globale dont les univers personnel et professionnel se répondent ou sont congruents.

En conclusion, des dispositifs inaugurant une réelle circulation entre formation et création existent, (par exemple grâce à un suivi régulier, des groupes de parole, des travaux plastiques, des entretiens). Toute démarche mettant en regard les paysages intimes et leurs constantes, les problématiques récurrentes, la personnalité profonde avec les recherches artistiques (essais, improvisations, exercices et travaux divers) permet d'engager le début des résonances et des prises de conscience successives qui déclencheront ensuite une démarche professionnelle singulière, spécifique à chaque artiste, située quelque part entre sa vie et son art.

Chapitre 8

Profession : circassienne⁵⁷ L'identité d'artiste à l'épreuve de la maternité

Magali Sizorn

Les inégalités entre les hommes et les femmes font aujourd'hui l'objet d'enquêtes et dispositifs visant leur réduction dans les mondes de l'art et de la culture, comme dans d'autres mondes sociaux (Prat, 2006). La sous-représentativité des femmes dans le spectacle vivant est notamment bien réelle, et le cirque contemporain apparaît comme un secteur particulièrement masculin. Des différenciations sexuées s'opèrent dans les cursus, dans l'accès à l'emploi artistique (Salaméro & Haschar-Noé, 2008 ; Legendre, 2014), ou encore dans la répartition des tâches et responsabilités au sein des compagnies et projets (Cordier, 2007).

⁵⁷ Dans cet ouvrage, nous adoptons le souhait formulé par Philippe Goudard (p. 220) : « Nous n'utiliserons pas ici le terme circassien pour désigner les professionnels du cirque, mais différencierons les compétences et métiers : artistes, formateurs, entrepreneurs, animateurs, etc. de cirque ». Nous faisons toutefois une exception pour ce chapitre et pour les titres de la bibliographie.

En étudiant les carrières des artistes de cirque à la manière d'Everett Hugues (1996) et d'Howard Becker (1985), c'est-à-dire en s'intéressant aux trajectoires biographiques dans leurs dimensions objectives (situation, statut, parcours des individus) mais aussi et surtout dans leurs dimensions subjectives, la question de la maternité s'avère particulièrement heuristique. On sait que pour les artistes femmes, musiciennes (Ravet & Coulangeon, 2003 ; Buscatto, 2008), danseuses (Sorignet, 2004a), écrivaines (Naudier, 2010), la grossesse impose une redéfinition du rapport à l'activité et à l'engagement artistique, ainsi qu'une recomposition de la frontière entre activité d'artiste et vie privée. Au cirque, le mode de vie itinérant a longtemps permis d'accorder vie de cirque et vie de famille. Mais aujourd'hui, dans le cirque des compagnies, les formes de sociabilité comme l'organisation des tournées ont changé. Comment les artistes de cirque articulent-ils aujourd'hui vie d'artiste et vie de famille ? En quoi le désir d'enfant questionne-t-il le rapport à l'activité créative ? Comment la parentalité amène-t-elle une recomposition et une redéfinition identitaire ?

Il sera donc question ici de ce tournant biographique que constitue le fait de devenir mère lorsqu'on est artiste de cirque. L'enquête réalisée a privilégié une entrée sexuée : ont été réalisés six entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) approfondis avec des femmes artistes en activité, évoluant en cirque contemporain, mères depuis peu pour cinq d'entre elles, ou s'interrogeant sur les effets d'une grossesse sur la vie d'artiste, pour la dernière. Ces artistes ont toutes une

forte valence acrobatique dans leur travail, ce qui constitue une limite à la constitution du corpus, une jongleuse n'ayant pas le même rapport au corps qu'une aérienne. A également été réinvesti un matériel empirique plus ancien, avec notamment un corpus de récits de vie recueillis entre 2001 et 2006 auprès de circassiennes, clowns, dresseuses ou trapézistes : la maternité et le fait d'avoir ou non des enfants y étaient généralement abordés.

Le choix de cet outil méthodologique répond à la visée compréhensive de l'enquête. Les entretiens donnent accès, grâce au travail réflexif des acteurs, à la dimension subjective du vécu, aux représentations qu'ont les individus de leur propre expérience. Au final, ce qui nous intéresse n'est pas la question de la maternité en tant que telle ; c'est plutôt ce qu'elle fait dire et faire aux acteurs, ainsi que ses effets sur la manière de se dire en tant qu'artiste de cirque. Le cadre théorique mobilisé emprunte dès lors autant à la sociologie des identités (d'artiste, de sexe, de genre), qu'à une sociologie des professions artistiques ou encore à une sociologie de l'art ou plutôt, « à partir de l'art » (Heinich, 2005), s'intéressant à ce que l'art permet d'observer des transformations de nos sociétés contemporaines, dans les dispositifs et valeurs mobilisés par les acteurs.

La grossesse comme marqueur temporel

Dans les représentations collectives, avoir des enfants apparaît généralement comme difficilement compatible avec la vie d'artiste. Pour les circassiennes, s'ajoute à cela la question du corps, un corps outil de travail et lieu même de

l'œuvre. Comme pour les danseurs contemporains, avoir un enfant constitue un marqueur temporel (Sorignet, 2010, p. 227-233) et, pour les femmes, « faire des enfants, ça te fait vieillir », reconnaît Annie (40 ans, mère de deux enfants).

Conscientiser l'éphémère

La grossesse est un moment clé dans la prise de conscience du caractère éphémère de l'activité. Comme pour les sportives de haut niveau, s'arrêter le temps de la grossesse pose la question de l'interruption, voire du passage à autre chose. Les usages du corps, les disciplines pratiquées (certaines sont « plus agressives que d'autres ») et la place accordée à la virtuosité technique influencent différemment la possibilité de retrouver son niveau et sa place, dans un espace professionnel fortement concurrentiel. La grossesse (ou son éventualité) incitent les femmes à s'interroger sur leur devenir. Lorsque « l'horloge tourne » (Peggy, 30 ans, sans enfant), ne pas avoir d'enfant peut faire « problème » : comment ne pas sacrifier une reconnaissance naissante sur l'autel de la maternité ?

La période de la grossesse est aussi un temps de conscientisation de la fragilité d'une occupation éminemment corporelle. Cathy (40 ans, un enfant de 3 ans) a ainsi fait le constat d'une inaptitude au travail survenue très rapidement au cours de sa grossesse (« Mon centre faisait l'inverse de ce que je lui demande d'ordinaire : il était en train de s'ouvrir, de se relâcher, alors que moi, j'ai besoin d'un maintien extrême à cet endroit-là »). Une reconversion - temporaire ou définitive - est alors parfois envisagée. Thaïs,

danseuse et aérienne devenue mère en 2009, s'est un temps essayée à l'activité de chargée de production et de diffusion, avant de revenir à la danse et au cirque. La reconversion, sans formation, a alors été mal vécue, et Thaïs, dont la propre mère, artiste interprète, avait interrompu sa carrière pour élever ses enfants, est depuis revenue à la création et à l'interprétation.

À l'heure où les questions de reconversion se posent pour les professionnels du cirque, penser cette « parenthèse » de la grossesse est une entrée sur l'analyse des éléments de fragilisation des parcours féminins. C'est également une façon de réfléchir sur les différents moments d'une vie d'artiste, en interrogeant la manière dont les acteurs les vivent et les qualifient, ainsi que sur les mécanismes de prise en compte, de soutien et d'aide au retour à l'activité mis en place par la « profession ».

Plus jamais comme avant

L'expérience de la grossesse serait celle de l'irréversibilité : rien ne sera plus jamais comme avant. Thaïs raconte avoir bien vécu les transformations corporelles de la grossesse. Mais sans projet artistique programmé après son accouchement, elle a attendu plusieurs mois avant de retravailler et de remettre son corps en jeu. « Une fois que le bébé est né, là il n'y a plus trop de raison d'être flasque et molle, et du coup c'est plutôt cette phase-là que j'ai trouvée difficile. Le corps, meurtri un peu de tout ça. J'ai eu un accouchement difficile. J'ai eu une grosse épisiotomie. J'ai encore du mal avec mon périnée. C'est plus ces trucs-là, ces

traces-là, le ventre, de voir que c'était vraiment mou de chez mou. Et comme j'ai pris un peu de temps avant de reprendre, c'est resté mou un peu longtemps ! Et puis de constater quand même que ton corps, il est pas pareil qu'avant, quoi que tu fasses. Je l'ai accepté, je l'ai accepté mais avec une pointe d'agacement et de déception. J'étais plus la Thaïs d'avant la grossesse et ce ne sera plus jamais comme ça. C'est terminé, c'est du passé ! [...] et du coup j'ai accepté de passer à autre chose ». Elle précise alors avoir changé sa façon de travailler, plus « en conscience », moins en « bourrinant ».

Pour Malia (35 ans, mère d'un enfant de 3 ans), le fait de tomber enceinte dans le « milieu du cirque » a été vécu comme quelque chose de « très violent » : « Quand tu dis, "je suis enceinte", c'est pris comme "t'es fini". On est entouré de gens qui disent "reprendre après un enfant, on reprend jamais pareil, on retrouve jamais notre corps, on retrouve plus la passion pour notre métier qui était la priorité" ». Si elle refuse aujourd'hui ce discours, elle insiste sur les transformations opérées (organisation de la vie quotidienne, harmonisation des plannings de tournée avec son compagnon), et sur les inquiétudes générées (« comment ralentir ? », comment retrouver « la hargne, la passion » initiales ?).

Marie, 35 ans, formée au CNAC, n'a, elle, pas ressenti trop de difficultés à retrouver ses sensations physiques à sa reprise, passée la « déprime de la première fois ». Engagée dans des tournées et sur différents projets, elle a repris rapidement son activité. Néanmoins, elle reconnaît avoir

souffert de ce nouveau rythme et elle a appris à séparer temps de travail et temps privé, ce qu'elle ne faisait pas avant d'avoir un enfant. Elle affirme désormais travailler « plus efficacement » : « je n'attends plus que l'idée arrive » ; « je ne m'échauffe plus. Mais c'est bien, j'ai réalisé que ce n'était plus nécessaire ! ». Surtout, elle travaille autrement, s'étant formée en arts énergétiques et arts martiaux. Comme elle, Cathy insiste sur ce passage dans un autre « espace-temps » : « Avant, j'avais tout mon espace-temps libre [...]. J'étais lente, parce qu'éparpillée. Aujourd'hui, j'ai beaucoup moins de temps disponible, mais je suis super efficace, super active. »

En devenant mère, ces artistes doivent organiser autrement le temps, articuler vie d'artiste et vie privée. Il faut aussi veiller à se préserver, à s'engager autrement dans des pratiques potentiellement à risque pour certaines disciplines et apprendre à travailler différemment avec un corps qui a parfois changé. Cela incite, dans la prise de conscience du temps qui passe, à travailler autrement pour continuer.

Au risque de l'arrêt

L'emploi discontinu des artistes de cirque contemporain et l'arrêt imposé par la grossesse fragilisent les carrières féminines. On le sait, la pression sociale à l'enfantement est forte (Debest, Mazuy & l'équipe de l'enquête Fecond, 2014) et les artistes femmes n'y échappent pas. Mais quand vivre pour son art passe par un engagement corps et âme, quand vivre de son art est perçu comme une chance alors que la

concurrence est forte et que le marché de l'emploi est difficile, s'arrêter pour avoir un enfant constitue un risque.

Le moment idéal

Quand peut-on s'arrêter ? « Quelque part, c'est jamais le bon moment » (Cathy). Marina (38 ans, sans enfant), confie qu'elle n'a pas « trop eu le temps » d'avoir un enfant. « C'est pas un métier qui facilite... Quand tu t'arrêtes, tu t'arrêtes longtemps. Les contrats, tu les signes un an et demi à l'avance, tu sais pas bien quand est-ce que tu vas tomber enceinte, tu sais pas combien de temps ça va durer avec le gars... à programmer, c'est pas évident. Ça se programme pas ! Mais à un moment donné, tu dois bien décider ». Pour Clémence (40 ans, aérienne, mère de deux enfants), « c'est même difficile de trouver une place à l'intérieur du corps [...]. Faire des enfants, ça demande un certain espace, mais on a tendance à tout le temps travailler [...]. Je suis non seulement artiste de cirque, mais aussi créatrice, je suis aussi auteur, je crée des spectacles, donc si tu veux, des fois, dans ma tête, je travaille la nuit. C'est quelque chose qui m'habite beaucoup, en dehors du fait qu'il y a cet entraînement régulier ».

Dans la recherche d'un accomplissement total dans sa vocation artistique, différents compromis sont parfois concédés (Heinich, 2000). Celui de la maternité en est un. Les unes renoncent à avoir des enfants quand les autres refusent ce « sacrifice » (qu'elles qualifient en ces termes), tout en considérant néanmoins la grossesse comme un handicap. Annie (40 ans, aérienne) et Adèle (35 ans,

dresseuse) soulignent : « L'homme, à moins qu'il se fasse opérer d'une appendicite ou qu'il perde une jambe, il perd jamais son temps, enfin, c'est pas une perte de temps de faire un enfant... ; bien sûr. Mais c'est très dur de reprendre ».

Certaines font alors confiance à « la Nature » et ne se préservent pas dans les premiers mois : « je m'étais dit : je bosse jusqu'à 4 mois et si ça tient, ça tient, si ça tient pas... » (Élise, aérienne). D'autres insistent sur leur « grossesse anxio-gène à cause du boulot » (Malia) : jusqu'à quand travailler ? Quand et comment annoncer sa grossesse à ses partenaires ? Quand et comment reprendre ?

Pour Thaïs, qui n'a pas perdu son statut d'intermittente pendant sa grossesse (notamment grâce à sa réorientation professionnelle momentanée), l'arrêt et l'après grossesse constituaient une perspective « angoissante » : « C'est vrai que dans nos métiers, ce qui revient, c'est le temps off qu'impose une grossesse. Moi j'ai arrêté de danser à 4 mois 1/2. Dans les spectacles dans lesquels j'étais, je pouvais pas aller au-delà [...]. Se pose la question du moment idéal pour faire un enfant, parce qu'on pense toutes qu'il y a un moment idéal. Mais moi j'y crois plus ! ».

L'organisation du travail, en emploi discontinu, et l'inscription du travail artistique dans une logique du projet compliquent tout arrêt non anticipé. L'irruption d'une « Nature » dans ces espaces organisés, programmés, planifiés, et pour autant incertains en termes de réussite, fait que Thaïs reconnaît aujourd'hui que son désir de deuxième

enfant se heurte aux projets dans lesquels elle s'est engagée pour deux à trois ans.

Regards collectifs sur l'intime

À l'annonce de sa grossesse, Marie raconte avoir été confrontée à des réactions très violentes au sein de sa propre compagnie (elle y était co-auteure et interprète) : « avec ce boulot-là, c'est compliqué. Il y a une grosse pression ». « Tu fous dans la merde une grosse série de personnes : [...] "t'es en train de niquer la carrière de plein de monde" ».

L'arrêt met en effet potentiellement en péril l'équilibre fragile de collaborations allant souvent au-delà de la simple relation professionnelle. La grossesse, s'immisçant dans les créations partagées, renvoie aussi les autres artistes à leur propre rapport à la parentalité : refus ou impossibilité d'avoir des enfants, centration sur l'activité artistique, acceptation ou non d'organiser le temps consacré à la création ou aux répétitions en fonction des contraintes familiales des uns et des autres. La grossesse de l'une impose une réorganisation du travail de tous, réorganisation d'autant plus difficile que les projets reposent sur des individus pensés irremplaçables (démarches singulières, techniques nouvelles). Malia a beaucoup travaillé enceinte et a joué jusqu'à plus de 4 mois de grossesse, « comme pour se prouver je ne sais pas quoi [...] Après, j'étais un peu forcée, je m'étais engagée, je ne voulais surtout pas me désengager, parce que déjà qu'on est un lâcheur quand on est enceinte... On n'a pas envie de le faire trop et on a envie de repousser les limites. Après, je me dis que c'était n'importe quoi ».

Les reprises de rôles restent encore rares dans un cirque de création dont la reconnaissance s'est notamment construite sur une valorisation d'artistes créateurs ou d'interprètes aux démarches ou techniques singulières. Dans les « petites formes » ou des projets portés par des auteurs-interprètes, la question du remplacement est complexe, et nécessite anticipation et temps de transmission. Dans les grosses compagnies ou les créations de plus grande envergure, les remplacements semblent plus facilement organisés.

Reste que pour des interprètes, il est parfois difficile d'articuler choix de vie, projets collectifs et préservation de son intimité. Ainsi Thaïs raconte avoir complètement organisé son remplacement dans une compagnie de cirque dans laquelle elle était interprète, en donnant même ses cachets à l'artiste qu'elle formait : « J'ai fait ça parce que j'ai entendu [la chorégraphe] dire : "oui, une telle est tombée enceinte, elle ne m'a même pas prévenue qu'elle voulait un bébé". [...] Pour elle, c'est normal que la danseuse ou l'interprète lui fasse part de son désir d'avoir un enfant. C'est même pas d'être enceinte. C'est de son désir de bébé. Elle a déjà fait des remplacements pour des potentielles grossesses. C'est arrivé. Non, moi je ne rentre pas là-dedans. Je vais quand même pas annoncer à tout le monde : "bonjour, j'ai envie d'avoir un bébé, donc je vous informe que ça pourrait arriver". Non, j'en informe personne, ça me regarde. [...] dans le droit du travail, dans les métiers entre guillemets normaux, cette question-là, elle existe même pas. On est tenu d'informer l'employeur quand ça fait quatre ou

cinq mois qu'on est enceinte. [...] Il faut laisser l'intime à l'intime ».

Loin des yeux, loin du cœur

La reprise, après l'accouchement est souvent présentée comme motivée par l'envie de retrouver au plus vite l'activité vocationnelle : « quand je me suis retrouvée chez le kiné, j'étais déjà bien re-musclée depuis longtemps ! Il fallait attendre pour la rééducation. On attend pour la rééducation, mais on n'attend pas pour le trapèze, c'est pas pareil ! » (Christine, trapéziste, 51 ans). Mais reprendre est aussi lié à un impératif économique : retravailler.

Le retour, et les difficultés qu'il engendre, sont largement abordés en entretien. « Je m'étais dit, raconte Clémence, que les femmes reprennent à deux mois ½, 3 mois, pourquoi pas moi ? Et là, ça a été très dur. Je n'avais plus aucune force ». Mais surtout, la grossesse éloigne des lumières et des réseaux. Cathy a dû annuler treize dates avant son accouchement : une seule a été reconduite et son retour a été marqué par une « année creuse ». Clémence, qui a aussi vécu cela après sa première grossesse se souvient du sentiment partagé à l'annonce de sa seconde grossesse : « "Je suis super contente, mais comment je vais faire" ? J'étais vraiment en train de relancer la machine et j'avais pas du tout envie de reconnaître ce creux ». Les récits d'avortement ne sont d'ailleurs pas rares dans ce contexte.

Hyacinthe Ravet et Philippe Coulangeon ont bien montré que chez les musiciennes « les carrières féminines sont [...]

affectées par des arbitrages qui n'ont pas d'équivalent chez les hommes. Les trajectoires professionnelles des femmes sont en particulier affectées par la question de la maternité qui, dans bien des cas, conduit à l'interruption temporaire ou définitive de la carrière » (Ravet & Coulangeon, 2003, p. 376). Loin des yeux, loin du cœur. Il faut rapidement retravailler pour rester et redevenir visible. Il faut aussi redevenir concurrentielle, dans un espace où la question du corps - jeune, performant - est aussi déterminante, quand bien même les valeurs prônées et les esthétiques développées dans les formes contemporaines font potentiellement une place à tous les corps.

S'opère finalement une forme de contrôle social sur les grossesses des artistes. Ce contrôle repose sur des contraintes objectives fortes pesant sur les conditions économiques et professionnelles d'exercer son art (s'arrêter peut signifier une fragilisation future quant à des diffusions potentielles ou à l'ouverture des droits à l'assurance chômage au titre du régime spécial des intermittents du spectacle). Ce contrôle est aussi plus discret, opérant à l'intérieur même des collectifs ou compagnies ou renvoyant aux normes définissant les conditions acceptables de vie pour accueillir et élever un enfant.

La marge et le cadre

La période d'incertitude liée à l'arrivée d'un enfant questionne parfois la possibilité de vivre de son art, voire le sentiment de vivre véritablement pour cet art, ou encore

appelle à une requalification plus forte de l'occupation en profession, en « métier comme un autre ».

La protection du droit

Le régime de l'intermittence du spectacle (dont bénéficient la grande majorité des artistes de cirque qui évoluent en compagnie) « assure » des revenus minimums et sécurisants. Pourtant, il n'est pas rare que des artistes femmes rencontrent des difficultés dans la reconduction de leurs droits sociaux ou, simplement, dans la connaissance des dispositifs prévus à leur égard par la sécurité sociale ou par l'assurance chômage. Nombreuses sont aussi celles à continuer à travailler, y compris « au plateau », tout en étant officiellement en congés maternité. Les inquiétudes des femmes intermittentes sont alors fortes face à ce qu'elles ressentent comme un double handicap : un handicap implicite relatif à la difficulté d'exercer un métier physique et précaire en étant une femme, un handicap explicite, par stigmatisation et inscription dans les textes d'une inégalité de traitement entre les hommes et les femmes. Le collectif des Intermittentes, qui conseille de nombreuses artistes et techniciennes sur leurs droits, a été auditionné à l'Assemblée nationale sur la question de la grossesse chez les femmes en emploi discontinu le 21 février 2013. Le défenseur des Droits, saisi, a signifié « une discrimination fondée sur l'état de grossesse tant au regard du droit communautaire que du droit interne ⁵⁸ ».

⁵⁸ Décision du Défenseur des droits n° MLD 2012-39.

La référence à la loi offre un cadre protecteur pour les artistes confrontées, souvent pour la première fois, à des contraintes et des exigences imposées par des partenaires posant des hiérarchies ou des principes de fonctionnement procéduriers, voire discriminants, dans des compagnies qui jusqu'alors les refusaient. Ainsi Marie souligne-t-elle cette tension entre la grande liberté individuelle offerte par l'espace artistique circassien et la pression du collectif, comme les difficultés posées par l'auto-organisation : « C'est complexe : la grande ouverture ne protège rien [...] Moi, je me suis vraiment rattrapée au cadre, aux lois qui existent qui marchent aussi pour nous. On n'est pas complètement à côté. [...] Alors que c'est un milieu libre, et ouvert, j'ai eu l'impression de me retrouver 60 ans en arrière, dans un truc où tu es coincé, tu n'as pas le droit... ». Ici, le « cadre de la législation du travail » s'est avéré être un appui réconfortant, une protection nécessaire. Les activités artistiques, desquelles leurs acteurs disent qu'elles sont à part car animées par la vocation, le don, le talent, s'en trouvent ainsi ramenées à une professionnalité permettant de réguler la compétition interindividuelle le temps de la grossesse notamment, période rendant plus évidente la fragilité des parcours. Le recours au droit est vécu comme une manière de se protéger, mais aussi de limiter les écarts entre les uns et les autres. Ces artistes de cirque font ainsi écho au constat opéré par Pierre-Michel Menger sur les activités de création artistique, activités dans lesquelles les acteurs feraient figure de « nouveau travailleur », travailleur autonome, à emploi discontinu, mais multipliant les formes de protection (Menger, 2002).

Compromis et arrangements

Au final, les femmes, en choisissant de poursuivre leur activité artistique et d'être mère, opèrent des arrangements individuels, des ajustements avec les modèles maternels et familiaux, comme avec leurs conceptions du vivre artiste. La grossesse impose des choix, des arbitrages entre priorités sociales, activité artistique et vie privée. L'arrivée de l'enfant bouleverse l'organisation d'une vie jusqu'alors totalement vouée à l'occupation artistique. Les sacrifices du temps, de l'indépendance et de « l'énergie » concédés dans l'envie d'assumer son rôle de mère (passer du temps avec son enfant, allaiter longtemps, ne pas imposer à son enfant des absences trop longues) bousculent le rapport même à l'occupation artistique.

Qu'elles soient auteurs ou interprètes, toutes les artistes rencontrées placent leur occupation sous le signe de la vocation et de la passion. Malia raconte alors sa crainte d'un essoufflement vocationnel lié à sa récente maternité, essoufflement incompatible avec la poursuite de l'activité : « J'ai mis beaucoup de temps à réapprendre à travailler [...] complètement passionnée, obnubilée. Moi, si je n'avais plus aimé mon boulot, je sais pas ce que j'aurais fait. C'est ça qui me stressait. Moi, j'ai tout plaqué pour faire ça envers et contre tout [ses parents s'étaient fortement opposés à son choix]. Ça m'aurait beaucoup beaucoup déstabilisée que tout à coup ça ne m'aïlle plus ». La « reconversion », ou conversion dans une occupation strictement professionnelle, est dès lors parfois envisagée, mais le plus souvent, et malgré les difficultés rencontrées, la création, comme nécessité, est

réaffirmée. Cela passe par un rapprochement opéré entre l'activité de création et l'enfantement (« J'ai mis au monde, la création c'est aussi ça. Ça fait relativiser l'acte créatif, mais qui n'a pas moins d'importance », Cathy).

Cela engage aussi à développer des projets de créations faisant de l'identité féminine, voire de la grossesse, les points de départ et arguments principaux. Ainsi, Malia aimerait monter une pièce pour « permettre aux femmes enceintes artistes de cirque de se frotter au plateau ». Enfin, Clémence affirme même que ses grossesses ont eu des effets positifs sur son occupation créative : « les grossesses ont tranquilisé la création », écartant tout « doute existentiel mal placé ».

Mais en poursuivant leur activité d'artiste, en s'engageant sur des projets de création, les femmes rencontrées disent se trouver confrontées à l'inadéquation de leur mode de vie avec ce qui est attendu socialement d'une future mère ou d'une mère d'une famille : mobilité, horaires décalés, monoparentalité ou couples souvent éloignés pour des raisons professionnelles... Le fait d'être mère est d'ailleurs parfois tu à des collaborateurs éventuels, moins pour dissimuler ce qui pourrait constituer une contrainte objective, que pour se poser en sujet indépendant, en artiste avant tout. Actives pendant leur grossesse, les femmes artistes de cirque bousculent les normes sociales définissant aujourd'hui le mode d'être de la femme enceinte : peu mobile, arrêtant son activité physique pour se préserver. En affirmant ne renoncer à rien, ces trapézistes cumulent et combinent plusieurs rôles sociaux : mères, travailleuses et artistes. Le choix d'avoir des

enfants tout en continuant son activité artistique peut ainsi être posé comme un refus de concession. « J'ai toujours su que je voulais des enfants, je savais que je voulais continuer à être trapéziste le plus longtemps possible. Et c'était un peu comme un défi pour dire : "j'arriverai à faire les deux" » (Annie). Celles qui sont devenues mères insistent sur des revendications individuelles d'autonomisation et de gestion personnelle de leur corps, de leur « carrière », de leur vie.

Cela impose néanmoins des bricolages, ajustements, et souvent un emploi du temps bien rempli, fait d'une double, voire d'une triple journée. Certaines peuvent s'appuyer sur leur conjoint ou sur leur mère pour s'occuper de l'enfant lors de leurs déplacements. D'autres réorientent leurs propositions artistiques vers des petites formes programmables en journée (pour pouvoir plus facilement s'occuper des enfants). Marie a fait ce choix. Séparée du père de sa fille, elle s'est aussi installée à Paris, pour limiter les temps de voyage et faciliter les rendez-vous professionnels, afin de se garder du temps pour être avec sa fille. Scolarisée, celle-ci la suit partout, changeant d'école au rythme des contrats de sa mère. Si l'organisation est complexe, elle est réfléchie, anticipée : les contrats sont choisis en fonction des possibilités de déplacement avec l'enfant. Marie envisage également de scolariser sa fille dans une école publique à la pédagogie innovante, centrée sur l'enfant et acceptant le mode de vie choisi.

La marginalité que représente souvent le choix du cirque comme art, mais aussi comme mode de vie, s'en trouve elle-aussi repensée à l'occasion de l'arrivée de l'enfant : « La

nouvelle crainte pour nous deux, par rapport à notre fille, c'est plus la question de la marginalité. Je ne sais pas pourquoi, j'ai une grande résistance par rapport à ça. J'ai pas envie que ma fille soit en marge des autres. Je m'en sens coupable. Alors que bon, quand j'y réfléchis, ils vivent des trucs chouettes [...] mais au fond de moi, ça me gêne un peu ». La fierté de Malia, qui avait rompu avec ses modèles familiaux pour vivre pleinement sa passion du cirque, est requalifiée ici en « peur pour [sa] fille ». Face à ce que Marie appelle « la houle de la bien-pensance sociale », celle qui avait fait dire à la belle-mère de Thaïs, que « le mieux, c'était peut-être de ne pas faire d'enfants avec [son] métier », Marie affirme travailler sur « sa capacité à être en marge », confortant finalement l'image attendue de l'artiste.

Le cirque, que beaucoup disent plus accueillant pour les familles que le théâtre ou la danse, fonctionne néanmoins aujourd'hui sur le mode de l'accueil d'artistes en résidence ou sur des temps courts liés à la programmation d'un spectacle pour un ou deux soirs. Certains choisissent alors une sédentarisation relative permettant de faciliter une vie avec des enfants (stabilisation géographique de la famille, scolarisation ordinaire). D'autres organisent leur vie en s'adaptant aux contraintes inhérentes aux créations et tournées : Cathy aménage actuellement un camion, un « petit nid » pour accueillir son compagnon et son fils en tournée ; la fille de Malia va suivre son père pendant cinq mois, scolarisée dans la « caravane-école » de la compagnie. Formés dans les écoles supérieures de cirque, ces artistes rassemblés en compagnies organisées sur le mode familial

ou communautaire renouent ainsi avec le mode de vie itinérant des cirques traditionnels. La vie de famille y est revendiquée et facilitée. Imbriquant public et privé, le cirque se fait alors espace privilégié d'un possible engagement total.

Conclusion

L'arrivée d'un enfant constitue pour les femmes artistes de cirque, une épreuve, au sens donné par Danilo Martucelli de celui d'une « tension entre deux principes [...] [organisant] la dissociation entre l'individu et le monde » (Martucelli, 2006, p. 17) et instaurant du jeu dans le rapport qu'ont ces femmes avec leur manière de se vivre en tant que femmes, en tant que mères et en tant qu'artistes. Leur accomplissement dans la maternité passe par un non-renoncement à l'occupation artistique et leur bonheur par une forme de distanciation, aussi, avec leurs différents rôles sociaux. Les circassiennes composent ainsi avec des contraintes professionnelles et familiales comme avec les normes et valeurs associées à la maternité et à la vie d'artiste. Être une femme dans le monde plutôt masculin du cirque contemporain, et être une mère dans un espace construit autour de valeurs d'indépendance, d'autonomie et de total engagement dans son art imposent des sacrifices et compromis pouvant parfois fragiliser le sentiment même de la vocation.

« L'ambivalence constitutive des occupations créatives » (Heinich, 2000, p. 25), entre profession et vocation, est particulièrement perceptible dans les expériences vécues et racontées de ces femmes artistes. La grossesse fragilisant les parcours et collaborations, le recours aux textes et arguments faisant de l'activité artistique une profession comme une autre et donnant accès à des droits sociaux, permet finalement de préserver la possibilité de recouvrir pleinement l'exercice de son art, c'est-à-dire en tant

qu'occupation rémunératrice principale et surtout en tant qu'activité mobilisant entièrement le sujet créateur. Loin de s'enfermer dans des rôles maternels traditionnels, ces femmes donnent à entendre, dans l'affirmation d'une vie vouée à leur art et dans celles d'une vie à la marge, non pas tant un « gémissement victimaire » (Badinter E., 2008) que les revendications de femmes s'engageant dans « une bataille ».

Chapitre 9

La « reconversion » des artistes de cirque comme « problème public » : une rencontre difficile entre un dispositif et ses destinataires

Émilie Salaméro
Samuel Julhe
Marina Honta



« Si vous êtes confrontés à un ralentissement de votre activité professionnelle et avez un projet de réorientation, un fonds d'aide à votre reconversion est mis à disposition » (AFDAS, 2014)

L'accroche mise en exergue figure sur l'en-tête d'un des documents présentant le dispositif d'« aide à la reconversion » spécifique aux artistes de cirque et artistes chorégraphiques mis en œuvre depuis 2006 par l'Assurance formation des activités du spectacle (AFDAS)⁵⁹. Intégré par

⁵⁹ Créée en 1972, l'AFDAS est reconnue par l'État comme organisme paritaire collecteur agréé (OPCA) mais également comme organisme paritaire au titre du congé individuel de formation (OPACIF). Ses principales missions sont la collecte des contributions obligatoires des employeurs au titre de la formation professionnelle continue et le financement des actions de formation des salariés (AFDAS, *Bilan 2012*).

la suite au Fonds de professionnalisation et de solidarité des artistes et techniciens du spectacle, destiné à « assurer un accompagnement des artistes et techniciens fragilisés »⁶⁰, ce programme est uniquement dédié à ces deux catégories d'artistes. C'est la genèse de ce dispositif et plus largement la manière dont la « reconversion » des artistes chorégraphiques puis de cirque s'est constituée en *problème public* (Céfaï, 1996) au cours des dernières décennies, que cette contribution entend retracer et analyser. L'existence d'un tel *instrument d'action publique* (Lascoumes & Le Galès, 2004) interroge en effet à plus d'un titre : pourquoi une action spécifique à la danse, puis au cirque ? Quels sont les ressorts de son fonctionnement ? Quelle réception de la part de ses destinataires ? Etc. Autant de questions situées à la rencontre entre sociologie de l'action publique et sociologie des professions (Le Bianic & Vion, 2008 ; Bezès & Demazière, 2011 ; Jeannot, 2011).

Suivant des perspectives désormais bien connues, se pose en premier lieu une problématique de *mise à l'agenda* d'un problème social qui, dans une autre configuration, aurait pu être considéré comme relevant de la sphère privée et individuelle ou du droit commun, mais qui s'est vu accorder l'attention et le soutien des autorités publiques (Kingdon, 1984 ; Garraud, 1990 ; 2010). Il nous appartient donc ici d'identifier les *porteurs de causes* qui ont été à même de traduire les difficultés rencontrées par ces artistes, mais aussi de repérer l'évolution des formes de cadrage venant qualifier

⁶⁰ <http://www.artistesettechniciensduspectacle.fr/a-propos-du-fonds/historique>.

et définir les éventuels débats sur le sujet. En effet, « chaque politique est porteuse à la fois d'une idée du problème [...], d'une représentation du groupe social ou du secteur concerné qu'elle cherche à faire exister [...] et d'une théorie du changement social. » (Muller, 1996, p. 101). En somme, la présence de ce fonds spécifique appelle à retracer la généalogie de la prise en compte par les pouvoirs publics de la « reconversion » des artistes et plus spécifiquement des artistes de cirque et des danseurs.

Il semble par ailleurs essentiel de noter que les *ressortissants* (Warin, 1999 ; 2010a) concernés par le dispositif étudié relèvent d'un *groupe professionnel* spécifique (Demazière & Gadéa, 2009), autrement dit, d'une catégorie préexistante à l'identification et à la définition du « problème » qu'entend résoudre le dispositif en question. Or, nombre de travaux portant sur la *mise à l'agenda* de problèmes sociaux traitent au contraire de situations dans lesquelles la constitution de groupes d'acteurs est l'un des objets du processus, à l'image des cas d'associations de malades (Herzlich, 1995 ; Barbot, 1999 ; Boehmer, 2000 ; Buton, 2005). Ainsi la prise en charge de la « reconversion » des artistes de cirque et des danseurs peut également être appréhendée sous l'angle de la sociologie des professions, en ce qu'elle interroge la relation entre le groupe professionnel et les instances publiques qui se trouvent en partie en charge de le réguler, thématique centrale de l'approche néo-wébérienne développée par Abbott (1988) et Freidson (2001). Dans ce cadre, comme dans celui de la *mise à l'agenda*, l'usage du terme de « reconversion » n'est pas neutre. À la fois « catégorie semi-

savante » (Négroni, 2007) et « catégorie pratique », cette notion peut être mise en objet, à l’instar de celle de « professionnalisation » (Demazière et *al.*, 2012), afin d’observer ce qu’elle « fait » au groupe professionnel et comment ses représentants y réagissent. En effet, aussi bien pour les artistes de cirque (Cordier & Salaméro, 2012 ; Sizorn, 2013) que pour les danseurs (Rannou & Roharik, 2006 ; Sorignet, 2004b ; Laillier, 2011), le parcours professionnel est très régulièrement porté par l’idée de « vocation » ou de « passion ». Dans des métiers marqués par un tel *ethos professionnel*, l’usage du terme de « reconversion » ne va pas de soi et mérite d’être interrogé.

Cette recherche⁶¹, toujours en cours, se fonde à la fois sur une analyse de la documentation produite par les instances publiques sur le sujet, sur une série de vingt entretiens effectués auprès de représentants nationaux de structures mobilisées autour de ce dispositif d’« aide à la reconversion » (AFDAS, Audiens, Centre National de la Danse (CND), Syndicat du Cirque de Création (SCC), DEPS, Syndicat Français des Artistes Interprètes (SFA), etc.), et aussi sur une première vague de cinquante-huit entretiens auprès d’artistes de cirque (31) et d’artistes

⁶¹ Ce travail s’inscrit dans le cadre du programme ANR « Sorties de scène » piloté par Samuel Julhe et Emilie Salaméro. Il porte sur l’analyse des parcours professionnels des artistes chorégraphiques et artistes de cirque et il a été financé pour la période 2014-2017 (ANR n°13-JSH1-0010-01). Que tou-te-s les participant-e-s à ce programme soient ici remercié-e-s : Monica Acéti, Marie-Pierre Chopin, Clémence Coconnier, Marine Cordier, Marina Honta, Samuel Julhe, Emilie Leroy, Emilie Salaméro, Florence Soulé-Bourneton.

chorégraphiques (27) dont l'engagement professionnel tend à se modifier.

Une intervention des pouvoirs publics devenue « nécessaire » au tournant des années 2000

Comme indiqué en préambule, certains dispositifs « d'aide à la reconversion » mis en œuvre par l'AFDAS, ciblent spécifiquement les artistes de cirque, et avant eux, les artistes chorégraphiques. Si l'on remonte aux prémices de ces préoccupations sur les fins de carrière artistique, la danse fait incontestablement figure de précurseur. En effet, le thème de « l'impossible reconversion » des ballerines est déjà présent dans la littérature française de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e (Ducrey, 1997 ; 2010). Toutefois, si l'on règle la focale sur une période plus récente, les premières traces de questionnement sur la thématique de la « reconversion » émergent en France au début des années 1990, à l'initiative du second ministère Lang (1988-1993) ; c'est le moment où la structuration du secteur de la danse contemporaine arrive à maturité (Filloux-Vigreux, 2001 ; Faure, 2008 ; Germain-Thomas, 2012). Néanmoins, les premiers rapports produits sur le métier de danseur ne semblent pas avoir reçu un écho important à l'époque⁶².

Dans le domaine du cirque, les préoccupations concernant la « reconversion » apparaissent beaucoup plus tardivement qu'en danse, sans doute compte tenu d'un « déficit » de

⁶² Voir le rapport remis à J. Lang par le Conseil supérieur pour la danse (1990) et les travaux du SFA (1990) sur les conditions de vie et de travail des danseurs.

structuration de la profession à la même période (Document de travail du parlement européen, 2003 ; Barré-Meinzer, 2004)⁶³. En effet, ce n'est qu'à partir de la toute fin des années 1970 que le milieu du cirque entame sa (re)structuration sous l'égide du ministère de la Culture (Maleval, 2010 ; Cordier, 2009 ; Salaméro, 2009).

Dans la continuité des réflexions menées par les associations de soutien au secteur mises en place entre 1979 et 1987⁶⁴, les premières actions entreprises par le ministère de la Culture et de la Communication visent avant tout l'élaboration d'une formation initiale supérieure, à même de façonner une élite artistique. Cette volonté prend forme dans la création de l'École Nationale Supérieure des Arts du Cirque du Centre National des Arts du Cirque, fondée en 1985. Si, une fois l'entreprise de « rénovation » du cirque engagée, une réflexion se poursuit autour du soutien aux entreprises *via* l'Association nationale pour le développement des arts du cirque (ANDAC), puis de l'insertion professionnelle des apprentis sur le marché de l'emploi artistique (cf. *infra*), la thématique de la « reconversion » n'est jamais explicitement mentionnée avant le début des années 2000, ni dans les

⁶³ En 2003, le parlement européen note encore qu'en France, « ce secteur est mal organisé » et fortement divisé (2003, p. 76).

⁶⁴ Association pour la modernisation du Cirque (1979-1982), Association pour l'enseignement des arts du cirque (1980-1982), Association pour le soutien, la promotion et l'enseignement du cirque (1982-1987). Si la première a principalement consisté en la mise en place d'un fonds de soutien pour le secteur, dès 1980, la politique de l'enseignement du cirque est au centre des débats.

arrêtés concernant les diplômes, ni dans les rapports établis sur le secteur⁶⁵.

Concernant la danse, c'est à la fin des années 1990, que la thématique de la « reconversion » se cristallise au sein du CND nouvellement créé (1998)⁶⁶, en concertation avec la Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles (DMDTS), l'INSEE, le Groupement des Institutions Sociales du Spectacle (GRISS) et le Centre de Sociologie du Travail et des Arts (CESTA). Au titre de sa mission portant sur la formation professionnelle continue des artistes chorégraphiques, cette structure s'intéresse rapidement à la question des carrières des artistes et plus spécifiquement aux situations dans lesquelles elles arrivent à leur terme. Cette réflexion porte ses fruits à deux niveaux : d'une part, à travers la réalisation d'une vaste étude sur le métier de danseur qui aboutit à la publication d'un ouvrage dont une section intègre la question des fins de carrière (Rannou & Roharik, 2006, p. 377-389), d'autre part, dans la rédaction de deux rapports ministériels dédiés aux danseurs : le premier de Sadaoui (2002), le second de Chiffert et Michel (2004) qui serviront de fondation aux « dispositifs d'accompagnement » mis en place par le CND. Par ailleurs, dès le début des années 2000, les parties prenantes s'entendent pour « considérer que la mise en place d'un

⁶⁵ Voir le BO n° 43 du 30 novembre 1989 et les travaux de Forette (1998) notamment. De plus, le rapport de 2003 du parlement européen sur la situation du cirque dans les États membres de l'Union européenne, ne fait aucunement référence à cette thématique.

⁶⁶ Décret n°98-11 du 5 janvier 1998 portant sur la création de l'établissement public du Centre national de la danse.

fonds spécifique pour le financement de la reconversion est nécessaire [...] Le principe d'un fonds spécifique paraissant une étape incontournable de la mise en place d'une politique de reconversion, se pose la question de son financement. À l'issue des débats, l'ensemble des participants s'entend pour demander le lancement d'une étude de faisabilité pour la création d'un tel fonds »⁶⁷. Celui-ci sera géré par l'AFDAS, tout d'abord en direction des danseuses/danseurs, avant d'être progressivement étendu aux artistes de cirque (cf. *infra*).

C'est finalement l'engouement pour le métier d'artiste de cirque, qui suit la naissance des premières écoles professionnelles et le vieillissement des premières générations d'artistes du « nouveau cirque » (Wallon, 2006), qui amènent progressivement les instances représentatives à s'interroger sur les problématiques liées à la « reconversion » dans ce secteur. Ainsi, le *Bilan de l'année des arts du cirque* (Aillagon, 2002), évoque brièvement le thème par la volonté de mettre en place un Engagement de développement de formations (EDDF), constitué autour d'axes prioritaires, dont celui dédié à la « formation des artistes et des techniciens, entrée dans la vie professionnelle, reconversion... » (p. 20). Ce même bilan évoque également le lancement, en 2003, d'un appel d'offre « Cirque et société », destiné aux universités et centres de recherche en sciences sociales, assorti d'un fléchage sur plusieurs thématiques : « statut social des gens du cirque, itinérance et

⁶⁷ CND, Département des métiers, Groupe de travail sur la reconversion – Compte rendu n°4, 13 juin 2000, p. 1.

nomadisme, pratique des arts du cirque, transmission-formation-reconversion, fréquentation et réception des spectacles de cirque de tradition et changement, modes d'organisation des cirques, cirque et ville » (p. 24).

Si la « reconversion » est présente, elle est en quelque sorte noyée parmi d'autres problématiques du milieu et sans faire l'objet d'une construction étayée, comme cela peut déjà être le cas en danse à la même période. La faiblesse de développement de la thématique de la « reconversion » des artistes de cirque, pourtant naissante dans ce secteur, s'objective également dans le compte rendu du 27 mars 2007, du groupe de travail de l'Association pour l'élaboration des mécanismes de soutien pour les arts du cirque (APEMSAC devenue Groupement National des Arts du Cirque [GNAC]) intitulé *De la formation initiale à la reconversion*. Le groupe indique que « ce domaine n'est pas du tout organisé et pourtant ce problème va commencer à se poser de manière cruciale dans les temps proches » (p. 2). Notons que le manque d'organisation est pointé alors même que le dispositif d'aide à la reconversion spécifique aux artistes de cirque et chorégraphiques a d'ores et déjà été mis en route⁶⁸.

Autre exemple, l'étude sur les compétences clés des jeunes artistes de cirque professionnels menée par la Fédération européenne des écoles de cirque (FEDEC) (Herman, 2009),

⁶⁸ Par ailleurs, dans le secteur du cirque, la réponse à la problématique de la « reconversion » est essentiellement envisagée autour de la formation initiale et la qualification. « Les diplômes semblent être les premiers pas vers la reconversion » (*ibid.*, p. 3).

évoque la thématique de la reconversion au titre de suggestions d'études complémentaires. La thématique intitulée, « La reconversion et les métiers connexes », intervient en dernière position des suggestions faites en fin d'étude⁶⁹. Afin d'argumenter cette suggestion, la FEDEC indique :

Le fait de retracer la trajectoire-type des individus pourrait aider à dresser un portrait du secteur, qui semble être en profonde mutation à l'heure actuelle. La thématique de la reconversion pourrait être abordée ainsi que les choix de reconversion, le plus souvent que cela soit des métiers liés au cirque ou dans des métiers connexes tels que la pédagogie, la technique, la régie, la communication, la production ou la diffusion (Herman, 2009, p. 84).

Ainsi, malgré ces quelques avancées et comme le précise encore aujourd'hui l'un des représentants du secteur professionnel, la question de la « reconversion » est peu présente et faiblement prise en charge par les structures professionnelles spécifiques au secteur.

Y'a pas de question sur la reconversion [...] c'est pas très présent chez nous. [...] y'a des questions qui se posent pas, des artistes qui disparaissent. En tout cas au syndicat, elle n'est pas posée » [membre du SCC].

C'est néanmoins à cette même période, dans le contexte issu de « la crise de 2003 » (Grégoire, 2013 ; Langeard, 2013),

⁶⁹ Après « le rôle et les limites de l'école dans l'insertion professionnelle », « Qu'est-ce qu'un professionnel du secteur du cirque ? », « Quelles sont les stratégies utilisées par les jeunes professionnels pour se positionner dans le secteur ? ».

que la réflexion sur la « reconversion » dans d'autres domaines du spectacle vivant, notamment en danse, se cristallise progressivement sous la forme de dispositifs institutionnels, notamment celui régi tout d'abord par l'AFDAS.

Un dispositif décrié et peu utilisé

Dans le cadre de ses attributions, l'AFDAS propose depuis ses origines de prendre en charge la formation professionnelle des artistes, notamment ceux en situation de « reconversion », mais de façon indifférenciée⁷⁰. Dès le début des années 2000, les artistes de cirque et les danseurs sont reconnus prioritaires par rapport aux autres disciplines artistiques, l'un des responsables de service à l'AFDAS précisant : « au-delà de 35 ans, ils sont considérés comme prioritaires dans l'accès au dispositif CIF ». Les artistes de cirque restent néanmoins peu touchés par ces actions, peut-être en partie faute d'une bonne connaissance des spécificités de ce champ artistique, comme le laisse entendre l'extrait suivant.

Pour le cirque, c'est les mêmes problématiques qu'en danse, avec une petite différence quand même, c'est-à-dire que les danseurs ont pignon sur rue, on les connaît, alors

⁷⁰ Le Congé individuel de formation (CIF) n'est pas spécifiquement dédié à la « reconversion » des artistes de cirque ou chorégraphiques mais peut y contribuer. Comme l'indique l'un des professionnels de l'AFDAS interrogé : « Et c'est pas forcément (pour) une reconversion immédiate, mais ça peut être une activité complémentaire dans un premier temps, qui à un moment donné va permettre de basculer uniquement sur cette activité ».

que les artistes de cirque se définissent rarement comme artistes de cirque [...] On avait des gens qui se présentaient comme comédiens ou artistes de rue, dont on se rendait compte qu'ils pouvaient être assimilés à des artistes de cirque, même s'ils n'avaient pas travaillé chez Pinder ou autre. [...] Les artistes de cirque en France sont essentiellement des familles, Gruss, etc. donc là, ils ne sont pas salariés, pas intermittents. C'est très particulier les artistes de cirque, pas évident, on en a deux ou trois par an, maximum. [...] Alors eux, c'est encore plus difficile pour se reconvertir, parce qu'il y a vraiment un problème d'identification du public. Un artiste de cirque c'est qui ? C'est pas un monde facile à définir, alors que les artistes chorégraphiques ils ont quand même leurs représentants syndicaux » [professionnel de l'AFDAS].

Ces quelques extraits suggèrent que les gestionnaires de ce dispositif sont peu au fait des transformations qu'a connues ce secteur depuis les années 1980. En effet, les artistes de cirque travaillant en famille sont désormais loin d'être majoritaires (David-Gibert, 2006). Il est probable que cette méconnaissance soit renforcée par le fait que l'équipe des conseillers de l'AFDAS ne compte aucun spécialiste du cirque, alors qu'elle comprend par exemple une ancienne danseuse. Au sujet de celle-ci, l'un des responsables interrogés précise :

Elle connaît bien la problématique de la reconversion des danseurs puisqu'elle était danseuse, et pour le coup pour nous, c'est quand même un sacré atout. Elle connaît bien ce milieu là, donc ça permet aussi de mieux identifier les

besoins. C'est toujours plus simple quand on a quelqu'un qui vient du secteur.

Face aux besoins récurrents d'accompagnement de certaines situations de « reconversion » d'artistes non ayant droits et ne pouvant de ce fait accéder aux dispositifs classiques (DIF⁷¹, CIF), l'AFDAS entame des négociations avec ses partenaires (DMDTS puis Direction Générale de la Création Artistique [DGCA]), jusqu'à obtenir en juin 2006 une enveloppe budgétaire d'environ 250.000 euros par an au titre d'un fonds transitoire (2006-2007)⁷². Ce dispositif est par la suite intégré au Fonds de professionnalisation commun à l'ensemble des techniciens et artistes lorsque celui-ci est enrichi, en 2007, d'un volet « professionnel et social »⁷³. Il procède d'un partenariat, impliqué par des contraintes juridiques, entre l'AFDAS et Audiens⁷⁴ :

⁷¹ Depuis le 1er janvier 2015, le Compte personnel de formation (CPF) s'est substitué au Droit individuel à la formation (DIF) qui, depuis cette date a cessé d'exister (exception faite de la Fonction publique).

⁷² AFDAS, 2010, Deuxième rencontre professionnelle des acteurs et partenaires associés au Fonds de professionnalisation et de solidarité des artistes et techniciens du spectacle, Le Tapis Rouge, 13 octobre 2010.

⁷³ D'abord créé sous la forme d'un fonds d'indemnisation destiné à venir en aide aux artistes exclus des nouvelles règles d'indemnisation issues de la loi de 2003, celui-ci est ensuite élargi autour d'un volet « *inédit* » de soutien professionnel et social, au profit des « *artistes les plus vulnérables (...) ceux qui sont les plus défavorisés ou ceux qui sont les plus en situation d'échec* ». Il devient en 2007, le fonds de professionnalisation et de solidarité. Voir l'interview de M. Lagrave.

Source : <http://www.artistesettechniciensduspectacle.fr/a-propos-du-fonds/historique>.

⁷⁴ Audiens est un groupe de protection sociale dédié au secteur de la culture, de la communication et des médias, qui propose un accompagnement des artistes « *tout au long de leur vie : retraite* ».

[...] dans le Fonds de pro. [2007] on est arrivé en tant que gestionnaire du stage, c'est-à-dire que c'est nous qui payons le bonhomme, parce qu'Audiens lui ne pouvait pas payer des gens en stage. Il fallait obligatoirement que cela passe par un dispositif légal qui était le CIF, et ça n'allait pas avec les FONGECIF évidemment, ça ne pouvait être que nous [professionnel de l'AFDAS].

Une fois encore, ce sont prioritairement les danseurs qui sont visés, notamment ceux en « situation de fragilité ».

On emploie ce terme pour désigner les personnes étant sorties au moins une fois du cadre des annexes VIII et/ou X ou tirant de leur activité des revenus durablement faibles. Le rôle du Fonds est de les aider à ne pas s'enliser dans cette situation grâce à un dispositif qui permet de les aider à structurer de nouveaux projets.⁷⁵

Mais le périmètre d'intervention de l'AFDAS, devenue partenaire d'Audiens, s'étend de façon progressive au cirque à partir de 2007⁷⁶, ceci compte tenu de ce qui est perçu comme un « risque d'entrée numériquement excessive dans le cercle professionnel » (Delair *et al.*, 2007). Pour

complémentaire, assurances de personne, médical, action sociale et prévention, services aux professions ». En 2013, il aurait perçu 329 millions d'euros de cotisation pour l'assurance de personnes.

Source :

<http://www.artistesettechniciensduspectacle.fr/partenaires/groupe-audiens>.

⁷⁵ http://www.artistesettechniciensduspectacle.fr/images/stories/pdf/les_causes_de_la_fragilite_professionnelle.pdf.

⁷⁶ Troisième rencontre professionnelle des acteurs et partenaires associés au Fonds de professionnalisation et de solidarité des artistes et techniciens du spectacle, Forum des images, 28 novembre 2011.

l'AFDAS, leur intégration à un dispositif spécifique se justifie par la prise en compte de reconversions « souvent difficiles, car les artistes ont du mal à se projeter dans un autre parcours », notamment face au souhait de nombreux professionnels de rester dans le milieu circassien⁷⁷. Une fois le programme étendu aux artistes de cirque, une large action de publicisation est engagée auprès d'eux à l'occasion du 1^{er} Salon du Cirque (11-13 avril 2008). Or, il apparaît rapidement que l'accueil d'un tel programme, venant « d'en haut » et non relayé par les instances professionnelles, n'est pas un allant de soi. Si les représentants de l'AFDAS indiquent en premier bilan « que cette opération nous a permis de recontacter les artistes de cirque. Nous n'en avons pas tellement à l'AFDAS, même dans nos dispositifs habituels. C'est une population qui vient plus souvent vers nous qu'auparavant. » (professionnel de l'AFDAS), il n'en reste pas moins que la critique a parfois été virulente :

Y'a eu un sentiment de défiance du milieu vis-à-vis de la carte postale qu'a adressée Audiens et l'AFDAS sur le dispositif de reconversion des danseurs (et des artistes de cirque) [...] Ça a été renvoyé en masse, en disant en gros que les artistes n'étaient pas recyclables. Parce que c'est comme ça qu'ils l'ont reçu : "reconversion égale recyclage", et qu'ils étaient pas encore bons à mettre aux ordures. Donc ça a été assez violent, parce que ça a toujours été une question violente dans le cirque la question de la reconversion choisie ou forcée. [...] Ça venait après les mouvements de 2003 de l'intermittence du spectacle et, en gros, il y en a beaucoup qui ont ressenti ça

⁷⁷ *Ibid.* p. 253.

comme “vous voulez nous sortir du milieu”... Et puis c’est, c’est une vraie difficulté à aborder pour le milieu professionnel » (membre du SCC).

Parallèlement à ce lancement en demi-teinte, il semble également que le cadrage du dispositif ait été progressivement modifié. En effet, la signature de l’accord cadre ADEC spectacle-vivant du 10 mars 2009⁷⁸ amène l’AFDAS à concevoir de nouveaux partenariats, dont un avec le Centre Médical de la Bourse (CMB) « Médecine et santé au travail »⁷⁹ qui organise des bilans de santé sur les risques de pathologies professionnelles liées aux métiers du spectacle vivant. Cette structure entend alors intégrer les professionnels du cirque et de la danse à l’un de ses trois axes d’intervention prioritaire, compte tenu des risques physiques engendrés par ces activités⁸⁰. Suivra la publication de guides sur la santé au travail et la prévention des risques dans ces sous secteurs artistiques. Ainsi, à nouveaux « porteurs de cause », nouvelles orientations du dispositif : aux critères sociaux d’intégration (baisse d’activité, sortie

⁷⁸ Source : <http://www.cpnfsv.org/documentation/accords-textes-reference/accord-national-adece>.

⁷⁹ Le CMB est un service interentreprises de santé au travail dont les activités sont régies par la loi du 20 juillet 2011. Source : http://www.cmb-sante.fr/présentation-du-cmb-le-cmb_208_212.html.

⁸⁰ Le rapport produit par Delair *et al.* (2007) pointe également les risques physiques inhérents aux métiers d’artistes de cirque et danseurs : « Confrontés à des exigences physiques fortes (danse, cirque), à des troubles musculo squelettiques (danseurs, circassiens, musiciens) ainsi qu’à une forme de « jeunisme » - qui trouve ses raisons dans les attentes du public - (chanteurs en musique actuelle, surtout, et dans une moindre mesure, comédiens), les artistes sont particulièrement touchés par les problématiques de maintien dans l’emploi des seniors et de reconversion » (p. 30).

des conditions habituelles d'attribution) s'ajoutent des critères sanitaires (avoir subi un accident ou une blessure qui ne permet pas la poursuite de l'activité).

Alors que nous (avant), en fait, c'était clair : il fallait qu'ils soient sortis du système. Il fallait qu'il y ait 360 cachets dans les 10 ans et 100 dans les 5 ans. Donc il y avait des conditions plus claires. Maintenant, honnêtement, on regarde d'une manière générale. [...] Là, c'est là où on essaie d'intervenir davantage, c'est lorsqu'ils rencontrent des blessures. [...] Alors les artistes de cirque, ça va être plus sur des blessures, des choses comme ça... (professionnel de l'AFDAS).

En définitive, ce dispositif se caractérise aujourd'hui par des critères d'inclusion qui ne cessent de se resserrer autour de « la maladie assez longue, un revenu inférieur etc. et puis donc l'ancienneté » (professionnel de l'AFDAS) alors que selon un membre du SCC et pour les artistes de cirque, les blessures ne sont pas centrales dans la problématique de la « reconversion ». Quoi qu'il en soit, les propos des conseillers en charge des dossiers laissent entendre un certain « flou » autour de l'application des catégories institutionnelles, au profit d'une évaluation au cas par cas des situations individuelles⁸¹ :

⁸¹ L'évaluation des situations individuelles au « cas par cas » au détriment de l'application de catégories objectives, ou ce que Dubois (2012) appelle la « désobjectivation » des catégories institutionnelles, est susceptible d'accentuer d'une part, la variation des capacités individuelles d'argumentation pour défendre son projet et d'autre part, la variation des pratiques des conseillers en fonction de leur trajectoire individuelle par exemple (cf. *supra*).

Je pourrais même pas vous donner les conditions... les conditions, voilà, c'est être en très grande difficulté... Donc je peux même pas vous dire qu'on ait des critères fermes (professionnel de l'AFDAS).

Ce paradoxe entre d'un côté un resserrement des critères et de l'autre un flou dans leur application a également été noté par Dubois (2012) au sujet des politiques de contrôle destinées aux chômeurs indemnisés. Ce constat est sans doute dû à la juxtaposition de deux fonctionnements aux critères distincts : d'une part le CIF qui attribue des droits à la formation sur reconnaissance d'un statut et, d'autre part, le fonds d'aide à la reconversion qui tient compte de la situation individuelle des artistes.

Le Fonds de pro, c'est pour les danseurs ou les artistes de cirque qui ne sont plus recevables AFDAS et qui ont un projet identifié et viable. Et bien nous, on finance une formation. Mais c'est Audiens qui valide le projet. [...] Audiens les voit arriver avec les cotisations retraites, parce qu'ils voient bien que certains n'ont pratiquement pas cotisé de l'année. S'ils n'ont pas cotisé de l'année, c'est sans doute qu'ils sont en précarité, donc ils vont essayer de les identifier [...] » (professionnel de l'AFDAS).

Coexistent donc deux dispositifs qui s'adressent à deux types de population parmi les artistes de cirque et danseurs : d'un côté le CIF pour les artistes qui font « carrière » et toujours insérés ; de l'autre, le fonds d'aide à la reconversion pour les artistes précaires ou en « échec » (cf. *supra*), blessés ou en maladie prolongée.

Pour ce dernier, faute de demandes suffisantes, le nombre annuel de dossiers financés reste relativement faible. Entre 2006 et 2014, 10 stagiaires ont été pris en charge au titre de ce fonds, dont 19 artistes de cirque. Le taux de poursuite du parcours proposé semble encore plus faible, notamment pour les artistes de cirque :

[Sur les dix-neuf] quatre stagiaires ont malheureusement dû abandonner avant la fin du cursus et deux artistes n'ont pas donné suite après l'acceptation de leur stage, ils avaient trouvé un autre projet ou ont continué encore un peu dans leur activité (professionnel de l'AFDAS).

Face à ces limites, les représentants de l'ADFAS s'interrogent aujourd'hui sur la pérennité de ce fonds qui peine à rencontrer son public.

Et sur les deux dernières années, ça s'est réduit comme peau de chagrin. Il faut quand même savoir qu'on a une subvention qui est de 500 000 € par année, donc qui n'est pas neutre, ça nous permet de bien accompagner les gens. Et en fait, on ne la dépense pas ! Parce qu'on n'a pas le public qui se présente. [...] C'est vrai que là sur les deux dernières années, on disait " bon là va falloir faire quelque chose ". C'est pour ça qu'on a décidé de faire cette deuxième campagne. [...] En même temps on ne sait pas combien de temps va durer ce fonds de pro, donc il vaudrait mieux qu'ils prennent tout de suite la possibilité de se recycler... (professionnel de l'AFDAS).

Dans ce contexte, l'AFDAS et Audiens ont élaboré une nouvelle campagne de publicisation du dispositif, perçue comme une « dernière chance » par les membres de

l'AFDAS de le faire vivre, alors que la première campagne avait engendré de vives réactions des artistes de cirque notamment. Conformément aux tendances notées plus haut, elles s'adressent aux artistes précaires et touchés par des problématiques de santé.

[...] Audiens a travaillé sur leur fichier, puisque Audiens, c'est une caisse de retraite, c'est aussi une mutuelle, et puis ils font tout ce qui est santé. Donc pour le coup, comme ils sont complémentaire santé, ils ont aussi tous les fichiers avec les maladies, les absences. Donc en fait là, quand on a travaillé, c'est vrai qu'ils ont restreint le fichier sur la base des gens qui gagnaient moins... je crois que c'était 25 000 € dans les deux ans, qui avaient eu la maladie, mais assez longue. Donc ils ont identifié et ils ont ciblé. Donc là, il y a 5.000 flyers qui sont partis, 4.000 artistes chorégraphiques, et 1.000 artistes de cirque (professionnel de l'AFDAS).

Comme le laissent entendre ces propos, si l'action de communication et de publicisation est envisagée, ce n'est en aucun cas une refonte de la présentation du dispositif ou du mode d'approche de la population ciblée. Comme cela a pu être indiqué auparavant, la seule dénomination de la situation pose question et relève d'une importance cruciale. A l'instar des mises en garde énoncées par le CND, la notion de « reconversion » n'est pas toujours adaptée (*op. cit.*, p. 7). La sociologie dans son ensemble, et plus particulièrement la sociologie de l'action publique, l'a montré à travers de nombreux exemples : dénommer revient déjà à catégoriser et orienter la perception du problème et de la solution que l'on est susceptible de lui apporter.

La question de la reconversion est... une vraie question complexe au sein du cirque et au sein du syndicat forcément. Alors déjà, nous on ne parle pas de reconversion, on parle d'évolution professionnelle. Ça tient à un refus catégorique des artistes de parler de ça (membre du SCC).

Par ailleurs, outre ces débats de dénomination qui ne trouvent d'ailleurs aucune arène pour avoir lieu, la situation débouche sur des cas de « non recours » (Hamel & Warin, 2010 ; Warin, 2010b) à des dispositifs d'action publique. Comme le précise l'un des gestionnaires du Fonds :

Il y a des ressources et on sait qu'il y a des besoins, mais on n'arrive pas à les faire marcher ensemble...
(professionnel de l'AFDAS).

La conclusion peut donc sembler amère face à un programme relativement bien doté sur le plan financier, au fonctionnement « souple » et susceptible d'intégrer les particularités des parcours professionnels et biographiques, mais qui se trouve d'une certaine façon sous-employé faute d'usagers et faute d'une concertation avec les représentants de la profession et d'une implication de ces derniers, notamment dans le cas du cirque.

Conclusion

Au croisement de regards issus de la sociologie de l'action publique et de la sociologie des professions, cette contribution s'est attachée à poser les premières pierres

d'une recherche visant à « identifier les effets des politiques publiques sur les parcours des individus qu'elles intègrent dans leur périmètre. » (Ertul *et al.*, 2012, p. 7) et finalement à cerner, dans un contexte spécifique, la manière dont est pensé le *guidage social* des parcours professionnels (Cantelli & Genard, 2007 ; Caradec *et al.*, 2012 ; Ertul *et al.*, 2012).

Présentée de façon synthétique, la *mise à l'agenda* de la reconversion des artistes de cirque, fortement imbriquée dans celle des artistes chorégraphiques, correspond en définitive pleinement au *modèle de l'anticipation* proposé par les travaux de sociologie de l'action publique (Garraud, 1990). Celui-ci met en avant le rôle initiateur et moteur des autorités publiques en matière de *mise à l'agenda*, ce qui est le cas en France avec la chaîne d'actions initiée tout d'abord par le CND puis par l'AFDAS, en relation avec des partenaires publics, au premier rang desquels le ministère de la Culture.

Ceci se comprend tout à fait dans le cadre du cirque, dont la (re)structuration par les pouvoirs publics à partir des années 1980 a très rapidement porté sur le soutien au secteur puis la formation initiale. Se repère également une certaine ambivalence entre, d'un côté, la volonté d'appliquer aux artistes de cirque et danseurs, auxquels des spécificités sont reconnues, des procédés similaires à ceux du droit commun (bilan de compétence, définition d'un projet, CIF, *etc.*) selon des modalités d'inclusion « assouplies » (accès prioritaire aux dispositifs selon un critère d'âge) puis, de l'autre, la construction d'un dispositif spécifique, pour une sous-catégorie particulière de la population des artistes de cirque et des danseurs (prise en compte d'individus non ayant droit

dans les dispositifs communs, etc.) et aux critères malgré tout resserrés.

Dans le cas du cirque, davantage que dans le secteur de la danse, la relative absence dans ces dispositifs des représentants de la profession, aussi bien artistes qu'employeurs, est également à souligner. De même, les instances représentatives semblent assez peu les relayer et les publiciser. Plus encore, la thématique même de la « reconversion » ne semble pas faire l'objet de débats internes, tout au plus de façon périphérique et elliptique comme le montrent les différents rapports produits.

Ce découplage entre instances publiques, qui se veulent porteuses d'une solution à un problème, et organismes représentatifs, qui pourraient s'en faire écho et jouer le rôle de *traducteur*, peut sans doute expliquer en partie le relatif rejet du dispositif étudié ainsi que le faible recours qui peut y être fait. Bien entendu, il ne s'agit là que d'un facteur de compréhension parmi d'autres, les suites du programme de recherche devant davantage amener à suivre les parcours individuels, en s'employant à mieux saisir les rapports parfois complexes que les artistes entretiennent aux institutions et le déroulement de leur parcours professionnel. À l'avenir, il pourrait d'ailleurs être envisageable que la question soit dans une certaine mesure saisie par les artistes eux-mêmes, si l'on considère quelques-uns des spectacles de la période actuelle qui abordent plus ou moins directement le thème. Ceci à l'exemple de la pièce *La Verità* (Cie. Finzi Pasca, 2012), dont l'ouverture amène l'un des clowns à préciser que les fonds récoltés lors du spectacle : "*will help*

finance the creation of a hospice for weebegone circus artists". De là à voir dans ces productions une forme de mobilisation et de renouvellement de la critique artiste (Boltanski & Chiapello, 1999), où les acteurs s'emparent de ce qui les touche au premier plan pour le mettre en scène selon leurs propres codes, il n'y a qu'un pas.

Conclusion

Apports et limites de la professionnalisation dans le développement des métiers du cirque

Philippe Goudard

Grâce à la collaboration de nos laboratoires de recherches (RIRRA21 et LIRDEF)⁸², l'occasion m'a déjà à été offerte (Goudard, 2014) de rappeler comment, depuis la création du cirque moderne au XVIII^e siècle et jusqu'à nos jours, éducation, formation, pratiques artistiques de loisir ou amateur, création et exploitation de spectacles et intervention des puissances publiques, étaient intriquées. Ces secteurs d'activités participent de l'industrie du spectacle et du

⁸² Pour leur précédent ouvrage, issu de la première Semaine de cirque organisée en 2011 par le laboratoire RIRRA21 (« Programme transversal cirque ») de l'Université Paul Valéry Montpellier 3, les chercheuses et chercheurs du laboratoire LIRDEF en Sciences de l'éducation de Montpellier 3 ont réuni plusieurs contributeurs des formations professionnelles aux arts du cirque pour l'ouvrage *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?* (Etienne, Vinet & Vitali, 2014). Sur le thème « Femmes de cirque », la seconde semaine organisée en 2014 à Montpellier par le programme cirque de RIRRA21 devenu « Cirque : histoire, imaginaires, pratiques », une nouvelle invitation faite au LIRDEF, a été l'occasion de réunir professionnels et chercheurs spécialistes des formations, sur le thème *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*, pour le présent ouvrage.

divertissement sous différentes modalités : libérale (de Astley, Barnum et Bouglione au cirque du Soleil), d'État (des cirques de Moscou et de Pékin à nos pôles, centres et réseaux de formation professionnelle nationaux du cirque), ou mixte (centres de formations alimentant les entreprises privées et compagnies de cirque, elles-mêmes financées par les collectivités, les circuits de diffusions institutionnels, ou leurs recettes propres).

Les valeurs que véhicule le cirque (Vitali les rappelle dans sa contribution, chapitre 2) en font un produit aujourd'hui presque idéalement « équitable », au fort pouvoir attractif, utile aux responsables de marketing des entreprises, autant qu'à ceux, de communication, des élus. Le cirque est partout présent : dans les programmations artistiques (films, programmes de télévision, spectacles vivants), la publicité (comme argument de vente ou de promotion), les formations professionnelles ou universitaires et jusqu'aux programmes de réhabilitation du « cirque social ». Dans ce contexte porteur, et depuis l'émergence dans les années 1970 en Europe occidentale (1920 en URSS) de formations professionnelles en cirque ouvertes à toutes et tous, rompant avec la transmission familiale, quelle place occupent les principaux concernés, artistes en activité, jeunes gens en formation professionnelle et leurs formateurs⁸³ ?

⁸³ Nous n'utiliserons pas ici le terme circassien pour désigner les professionnels du cirque, mais différencierons les compétences et métiers : artistes, formateurs, entrepreneurs, animateurs, etc. de cirque. En effet, si l'usage du terme tend à se généraliser et viendra un jour au dictionnaire de la langue française, comme deuxième entrée après « habitants du Caucase » (Goudard, 2010), nous pensons que travailler et réfléchir aux questions de genre, d'éducation et de

Les formations aux arts du cirque drainent un nombre croissant de filles et garçons rêvant de s'épanouir dans les métiers d'artistes, techniciens, éducateurs ou formateur (Goudard, 2003, 2010 ; David-Guibert, Guy, Sagot-Duvaurox, 2006). Dans cet ouvrage, chercheurs et professionnels de la formation questionnent donc opportunément et avec justesse les métiers du cirque, des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires, en France, mais aussi en Europe. Car si la Fédération européenne des écoles de cirque reconnaissait en 2013 que, sur « le devenir, l'avenir sanitaire et social, le bassin d'emploi où ces jeunes évoluent.[...] elle est pour l'instant face à d'autres priorités » (Roberts, 2014), ces questions de formation, professionnalisation et déprofessionnalisation, ou liées au genre, constituent, pour celles et ceux qui y sont prioritairement confrontés par leur pratique au quotidien des métiers du cirque, une priorité qui n'a rien de théorique.

Sur ces sujets, la prise de conscience des futurs artistes ou formateurs et les réflexions qui en découlent, naissent du vécu et de l'expérience, souvent avant même l'entrée dans le métier. Lorsque l'on se sent irrésistiblement attiré par ces arts merveilleux, ces performances et cette vie fascinantes, et que, souvent contre vents, marées et opposition familiale, on se demande déjà comment et où se former, on pressent

professionnalisation, implique une distinction terminologique des dits métiers. L'adjectif circassien, dont l'usage englobe indifféremment l'artiste virtuose, l'administratrice de compagnie ou l'animatrice d'école de loisir, entretient en effet une absence de discrimination préjudiciable à une approche et une reconnaissance identitaire précises dans le secteur professionnel.

inévitablement tous les risques d'un métier et d'une existence précaires, en marge, contre lesquels l'entourage ne cesse de vous mettre en garde. Dans une Europe réputée riche et aux soutiens publics en cirque apparemment abondants (subventions, lieux de formation, intermittence en France...), et depuis l'ouverture de l'ex-URSS, de la Chine, la mise en œuvre de programmes de développement du cirque en Amérique Latine et la multiplication des centres de formations, la concurrence fait rage dans le secteur d'activités et ajoute encore des obstacles à une entrée dans la carrière semée d'embûches.

Le milieu professionnel dynastique est peu accueillant. On y a tôt fait de vous faire remarquer que vous n'avez pas « de sciure dans les veines ». Toutes et tous les candidats à la profession ne bénéficient plus aujourd'hui en effet, d'une transmission exclusivement familiale de la reproduction des gestes des pairs, ni de l'héritage d'un nom ou d'un carnet d'adresses, qui, on l'oublie souvent devant le succès d'artistes aux noms prestigieux, facilitent grandement et l'avancée dans le projet professionnel et le financement des créations. Selon que l'on hérite ou non d'une identité ou d'une fortune, le début du parcours n'est pas le même. Dans un art où la personne est le support de l'œuvre autant que le réceptacle des compétences, les conditions qui entourent l'aspirant, du début du parcours de formation à l'exercice du métier, sont déterminantes pour l'éclosion des compétences professionnelles et la reconnaissance d'une identité qu'il faudra se forger sans en avoir hérité. La démocratisation des

arts du cirque, nés au creuset des loisirs et du délassément aristocratiques, n'est pas achevée.

En cela, la provenance de telle école ou tel centre de formation, remplace parfois la transmission d'un nom ou d'une enseigne. À la famille, alors, se substituent l'école et l'institution. À la dynastie, l'entreprise ou l'État.

L'histoire du cirque occidental, du Cirque moderne au Cirque contemporain, est celle d'entrepreneurs audacieux ou visionnaires, qui se sont forgé succès et puissance (Franconi, Dejean, Renz, Haguenbeck, Barnum, Baley, Ringling, Gruss, Togni, et aujourd'hui Plume, Archaos, Dragone, Laliberté ou Pacherie...). Mais les questions soulevées par les carrières des artistes indépendants et leurs « petites entreprises », que chantait si joliment Alain Baschung, sont souvent oubliées des experts politiques, économiques, entrepreneuriaux, culturels ou syndicaux. D'autant que cette petite entreprise éclot souvent au moment même du choix de se former : il faut décider d'une stratégie, passer des concours, convaincre, financer sa formation, monter des dossiers, solliciter des institutions, négocier des trocs (logement ou gratuité de la formation en échange de cours de loisirs non rémunérés...). Il faut ensuite passer d'une école à l'autre, en France, Europe et au-delà, parfois sans fin, puisque l'on côtoie aujourd'hui un nombre croissant de jeunes filles et garçons sautant directement d'un tour d'Europe des écoles de cirque à l'enseignement dans l'une d'elles, sans être passé par la case « métier d'artiste ».

Ce faisant, les candidats aux métiers du cirque entretiennent tout un système, tout un secteur économique d'activités. La petite entreprise de l'élève artiste ou du formateur débutant est souvent productrice d'une grande énergie, dont bénéficient les structures dispensant formations, résidences, propositions de stages, emplois aidés ou diffusion artistique destinés à ces jeunes gens en formation ou professionnalisation. Comment alors pour ceux qui les forment, les financent, les diffusent puis les emploient, éviter l'écueil du clientélisme ou de la taylorisation étudiante ou artistique (voir contribution d'Étienne, chapitre 1) ?

Les chefs d'entreprises de spectacles, responsables de diffusion, d'institutions et organismes de formation, se comptent et se co-optent aujourd'hui en France comme les « acteurs du cirque », réunis corporativement en syndicats ou réseaux (syndicats du cirque, du cirque de création, de diffuseurs, fédérations d'écoles...) Les artistes indépendants, en formation, en activité ou en fin de carrière, qui en sont ou en ont été les forces vives comme élèves ou employés, restent à l'écart.

Le parcours d'un artiste de cirque, il est vrai, même s'il passe parfois par un temps collectif, en compagnie ou entreprise, est majoritairement solitaire et exige un haut niveau de concentration, de discipline, d'attention à la conservation du niveau de performances, qu'elles soient physiques ou plus largement cognitives. Comme les athlètes de haut niveau, les danseuses ou tous les êtres d'exceptions lancés dans des activités hors-norme, les artistes de cirque doivent être particulièrement armés pour résister à ce

marathon de solitude et d'exigence qu'est leur carrière. La réflexion collective et la militance, donc la représentativité, ne sont pas la culture première des artistes indépendants : ni familiale, ni entrepreneuriale, ni syndicale, leur voix inaudible les éloigne des décisions du secteur d'activité.

Le parcours est personnel, intime et, s'il croise un temps l'école, l'aspirant y attend une préparation aux risques du métier et à l'autonomie, que les formateurs doivent leur apporter. Loin aujourd'hui d'une transmission familiale directe, sur quelles bases alors, se construisent les compétences de ces formateurs dans ce domaine? Sur quelle expérience concrète des réalités d'un métier? Sur quel partage repose ce qu'ils se proposent de transmettre s'ils n'ont pas pratiqué eux-mêmes? Comment préparer les jeunes aux réalités d'un métier aussi âpre, physiquement, psychologiquement économiquement et socialement même s'il est tout autant merveilleux? Comment préparer éducateurs et formateurs?

« L'esthétique du risque au cirque réside dans une modalité, où l'artiste s'expose en permanence aux risques du déséquilibre, de l'impermanence et de l'instabilité, dans son art comme dans sa vie» (Goudard, 2008). Les métiers d'artistes de cirque sont risqués et précaires. Les carrières du cirque à l'égal de celles du sport de haut niveau ou de la danse s'interrompent tôt, surtout chez les femmes. En France, on peut avoir obtenu une médaille d'or, ou avoir dirigé trente ans une compagnie de cirque soutenue par l'État et, malgré les services rendus, se retrouver, à cinquante ans à peine, sans soutien social ni sanitaire, sans aide au

reclassement. Les fins de carrière sont souvent ignorées, notamment celles des femmes. Cette tendance atteste d'un déni de reconnaissance du potentiel ou de l'identité professionnelle, par ceux mêmes qui avaient déclaré ces personnes aptes à contribuer au développement d'un secteur d'activité professionnelle dont ils tirent pourtant prioritairement bénéfice, économiquement ou politiquement.

Rien n'est encore réglé en termes de professionnalisation, déprofessionnalisation ou genre au cirque, et le temps passe pour celles et ceux que laisse sur le chemin l'engagement intégral de leur existence dans l'art et la création.

Au regard de ces réalités des métiers artistiques et des formations au cirque, ce livre, par les questions qu'il soulève, les expériences qu'il relate, les dispositifs qu'il présente, est du plus haut intérêt.

Ses contributrices et contributeurs, par la diversité de leurs parcours, expériences et expertises, d'artistes, directrices et directeurs d'écoles professionnelles de différents niveaux, responsables institutionnels, chercheuses et chercheurs, dont certaines ou certains cumulent expériences et qualifications pratiques et scientifiques, permettent une approche des questions de professionnalisation d'une grande richesse.

En considérant les risques psychosociaux et de taylorisation des métiers artistiques, le besoin de professionnalisation des intervenants des secteurs amateur et de loisir en tension entre militance et entrepreneuriat, en pointant les enjeux du genre et de l'égalité homme-femme dans l'avenir des professions du cirque et le besoin de reconversion professionnelle, en

présentant les dispositifs mêlant formation et insertion dans le milieu professionnel par l'apprentissage et l'individualisation des formations, la construction identitaire et du projet professionnel, en présentant les perspectives des nouveaux diplômés professionnels artistiques et d'enseignement, les auteurs offrent des analyses pertinentes et des réponses concrètes en matière de recherche et développement dans le domaine de la professionnalisation.

Grâce à eux, la recherche fondamentale en sciences humaines, l'expérience des formateurs et la parole des artistes et intervenants de terrain, souvent tenues éloignées des cercles de décisions de l'industrie privée ou publique du cirque, jouent ici parfaitement leur rôle, en identifiant les questions, soulevant les problèmes, formulant les hypothèses, proposant des solutions, mettant en valeur les applications existantes, et, surtout, en suscitant et provoquant le dialogue entre différents corps de métiers qui croisent leurs expériences.

On espère que ces paroles seront entendues aux « États généraux du cirque », prévus en 2016, où, pour l'instant, les « acteurs du cirque » que sont entrepreneurs et responsables institutionnels n'ont pas convié celles et ceux qui en sont porteurs.

Bibliographie et sitographie

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Aillagon, J.-J. (2002). *Bilan de l'année des arts du cirque*. Rapport du ministère de la culture et de la Communication.
- Alter, N. (1996). *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, Paris : PUF, Collection Premier Cycle.
- Badinter, E. (2008). La Reine-mère. *Les Temps modernes*, 2008/1, n° 647-648, p. 156-161.
- Balleux, A & Perez-Roux, T. (2013). Autour des mots : « Transitions professionnelles ». *Recherche et formation*, n° 74, p. 101-114.
- Barbot, J. (1999). L'engagement dans l'arène médiatique. Les associations de lutte contre le sida. *Réseaux*, XVII, 95, p. 155-196.
- Barré-Meinzer, S. (2004). *Le cirque classique, un spectacle actuel*. Paris : L'Harmattan.
- Becker, H. S. (1985, 1^e édition : 1963). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Bezès, P., Demazière, D. (2011). *New Public Management* et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du travail*, vol. 53, p. 293-348.
- Boehmer, U. (2000). *The personal and the political. Women's activism in response to the breast cancer and AIDS epidemics*. New York: State University of New York Press.
- Boltanski, L., Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bordes, V. (2008). L'impossible professionnalisation de l'animation. *Les Cahiers de l'implication*, n°2, Revue d'analyse institutionnelle - Paris 8. Consulté le 26 avril

- 2015 : <http://bordesveronique.blog.ca/2009/02/01/l-impossible-professionnalisation-de-l-animation-5484483/>.
- Bouillet, A. (2001). A la recherche d'une éducation esthétique : rudiments, affinités, enjeux. *Les cahiers du CERFEE*, n°17.
- Bourdieu, P. (1998). *La Domination masculine*. Paris : éd. du Seuil.
- Bourdieu, P. (1992). Pour un corporatisme de l'universel. *Post-scriptum de Les règles de l'art : Genèse et structures du champ littéraire*. Paris : éd. du Seuil, p. 543-558.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bucheton, D., (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Buscatto, M. (2008). Tenter, rentrer, rester. Les trois défis des femmes instrumentistes de jazz. *Travail, Genres et Sociétés*, n° 19, p. 87-108.
- Buton, F. (2005). Sida et politique : saisir les formes de lutte. *Revue française de science politique*, 55, 5-6, p. 787-810.
- Cantelli, F., Genard, J.-L. (2007, dir.). *Action publique et subjectivité*. Paris : LGDJ.
- Caradec, V., Ertul, S., Melchior, J.-P. (201). *Les dynamiques des parcours sociaux. Temps, territoires, professions*. Rennes : PUR.
- Cefai, D. (1996). La construction des problèmes publics. Définition de situations dans des arènes publiques. *Réseaux*, vol. 14, 75, p. 43-66.
- Certeau, M. de (1980). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : éd. La Pensée sauvage.
- Chiffert, A., Michel, M. (2004). *La reconversion des danseurs : une responsabilité collective*. Rapport remis à l'IGAS et l'IGAAC.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n° 146 ; p. 17-25.
- Conseil Supérieur de la Danse (1990). *Profession danseur. La carrière du danseur et les conditions de sa reconversion*, Rapport à J. Lang, ministre de la Culture, de la Communication et des Grands Travaux.
- Cordier, M. (2007). Corps en suspens : les genres à l'épreuve dans le cirque contemporain. *Cahiers du Genre*, n° 42, p. 79-100.
- Cordier, M. (2009). *Le cirque sur la piste de l'art. La création entre politiques et marchés*. Thèse de sciences sociales non publiée, Paris, Paris X.
- Cordier, M., Salaméro, E. (2012). *Être artiste de cirque*. Lyon : Lieux Dits.
- Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris : PUF, l'éducateur.
- David-Gibert, G. (2006). *Les arts du cirque. Logiques et enjeux économiques*. Paris : La Documentation Française.
- David-Guibert, G., Guy, J.M., Sagot-Duvauroux, D. (dir.), *Les Arts du Cirque, Logiques et enjeux économiques*, Paris : La Documentation Française, 2006.
- Debest, C., Mazuy, M., l'équipe de l'enquête Fecond (2014). Rester sans enfant : un choix de vie à contre-courant. *Population & sociétés*. INED, n° 508, février 2014.

- Dejours, Ch. (2010). *Observations cliniques en psychopathologie du travail*. Paris : PUF, collection Souffrance et théorie.
- Dejours, Ch. (2013). La reconnaissance au travail. *Sciences Humaines*, n° 131, p. 25, consulté le 26 avril 2015 : http://www.scienceshumaines.com/la-reconnaissance-au-travail_fr_2661.html
- Delair, J., Krawec, M. Brunschwig, A., Darchen, L. (2007). *La sécurisation des parcours professionnels et l'amélioration des âges dans le secteur du spectacle vivant*, Rapport aux CPNEF-SV / DGEFP / DMDTS.
- Demailly, L., de la Broise, P. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation. Études de cas et pistes de travail, *Socio-logos, Revue de l'association française de sociologie*, 2009, [En ligne], 4 |2009. Consulté le 7 juillet 2012. URL : <http://socio-logos.revues.org/2305>.
- Demazière, D., Gadéa, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La Découverte.
- Demazière, D., Roquet, P., Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, n° 33 (4), p. 505-529.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Dubois, V. (2012). Ethnographier l'action publique. Les transformations de l'Etat social au prisme de l'enquête de terrain. *Gouvernement et action publique*, n°1, p. 83-101.
- Ducrey, G. (1997). La danseuse essoufflée. Ou l'impossible reconversion des ballerines dans la littérature du XIXe siècle finissant In IOTPD, *Le Destin des Danseurs*. Lausanne, p. 19-27.
- Ducrey, G. (2010). Quitter la décadence à petits pas. Sur quelques représentations de danseuses entre 1890 et 1910,

Von der Dekadenz zu den neuen Lebensdiskursen. Französische Literatur und Kultur zwischen Sedan und Vichy. München: Wilhelm Fink

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris : PUF.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula.* Paris : Grasset.

Ertul, S., Melchior, J.-P., Warin, P. (2012). *Les parcours sociaux à l'épreuve des politiques publiques.* Rennes : PUR.

Étienne, R. (2005). Professionnalité et professionnalisation, une alternative en formation de formateurs à et par l'analyse de situations ou un faux dilemme ? *In* D. Millet et B. Séguier. (dir.). *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation.* Paris : Seli Arslan, p. 189-200.

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

Étienne, R. (2013). La grammaire du changement. *Cahiers pédagogiques*, n° 509, p. 18-19.

Étienne, R. (2014). A quelles conditions l'évaluation peut-elle devenir l'élément moteur de la formation initiale et continue ? *In* D. Millet et J. Berton (dir.). *Écrire sa pratique professionnelle – secteurs sanitaire, social et éducatif – De l'activité au rendre compte.* Paris : éd. Seli Arslan.

Étienne, R., Bucheton, D. (2009). Des gestes professionnels à l'agir des enseignants : un fil d'Ariane pour tisser la formation des enseignants et de leurs formateurs. *In* D. Bucheton (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Toulouse : Octarès, p. 259-271.

Étienne, R., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L., Perrenoud, Ph. (2009, dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Université, collection Perspectives en Éducation et Formation.

- Étienne, R., Vinet, J., Vitali, J. (2014, éd.). *Quelle formation supérieure pour les arts du cirque ?* Paris : L'Harmattan, collection Pratiques en Formation.
- Étienne, R., Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir.* Bruxelles : de Boeck, collection guides pratiques.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps.* Paris : La dispute.
- Farvaque, N., Broumm, E., Messaoudi, D. (2007). *La qualité de l'emploi dans les métiers de l'animation.* Rapport final présenté par le Centre Henri Aigueperse-UNSA-Éducation avec le concours financier de l'IRES (Institut de Recherches Economiques et Sociales). Paris : ORSEU, Conseil, Recherche et Formation en Relations. Téléchargeable à : http://www.spterritoriaux.cgt.fr/IMG/pdf/rapoort_sur_la_qualite_de_l_emploi_animation.pdf.
- Faure, S. (2008). Les structures du champ chorégraphique français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°175, p. 82-97.
- FFEC (2004 & 2014). Règlement fédéral du BISAC Cirque Adapté. Document adopté lors de l'AG du 30.10.04 à Auch, modifié le 14.06.2014 à Montpellier. Téléchargeable à l'adresse : http://www.ffec.asso.fr/download.php?file=4-services_adherents/formation/reglement_bisac_cirque_adapte_juin_2013.pdf.
- Fidecaro, A., Lachat, S. (2007, dir.). *La place des femmes dans la création artistique.* Lausanne : Antipodes.
- Filloux-Vigreux, M. (2001). *La danse et l'institution. Genèse et premiers pas d'une politique de la danse en France (1970-1990).* Paris : L'Harmattan.
- Forette, D. (1998). *Les arts de la piste : une activité fragile entre tradition et innovation.* Avis et rapports du Conseil Economique et Social, Paris, Les Editions des Journaux Officiels

- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Freud, S. (1920, traduction de S. Jankelevitch). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Garcia, M-C. (2011). *Artiste de cirque contemporain*. Paris : La Dispute.
- Garraud, P. (1990). Politiques nationales : l'élaboration de l'agenda. *L'Année sociologique*, p. 17-41.
- Garraud, P. (2010). Agenda/Emergence. In L. Boussaguet, S. Jacquot, P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 58-67.
- Germain-Thomas, P. (2012). *La danse contemporaine, une révolution réussie ?* Toulouse : Ed. de l'attribut.
- Gicquel, E, Josek, L. (2012). *Influence des représentations des formateurs sur le rapport des étudiants à la profession d'enseignant : étude conduite au CEFEDM dans le cadre de la formation au DE danse*. Mémoire de M1, STAPS, Nantes, sous la direction de T. Perez-Roux.
- Gillet, J-Cl. (1995). *Animation et animateurs, le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan, coll. Technologie de l'Action sociale.
- Gonon, A., Quentin, A. (2011). Un cirque d'un nouveau genre, dossier « l'art au féminin », *Stradda*, n° 21, juillet 2011, p. 42-48.
- Goudard, Ph. (2003). *Évaluation des écoles à vocation professionnelle des arts du cirque, Étude pour le ministère de la culture et de la communication*.
- Goudard, Ph. (2008). *Arts du cirque, arts du risque, Instabilité et déséquilibre dans et hors la piste*, thèse sous la direction de Gérard Lieber, soutenue en Études théâtrales à Montpellier III en 2005. Lille : Thèse à la carte, A.N.R.T.
- Goudard, Ph. (2010). *Le cirque entre l'élan et la chute*. Montpellier : Editions Espaces 34.

- Goudard, Ph., Fougère, P. (2002). *Étude 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. Téléchargeable sur www.rueetcirque.fr.
- Goudard, Ph. (2014). « Conclusion » In R. Étienne, J. Vinet, J. Vitali (éds). *Quelle formation supérieure pour les arts du cirque ?* Paris : L'Harmattan, collection Pratiques en Formation, p. 191-205
- Goyon, M. (2014). Les femmes dans la création audiovisuelle et de spectacle vivant. Les auteurs de la SACD percevant des droits en 2011, *Culture chiffres*, 2014-4.
- Grégoire, M. (2013). *Les intermittents du spectacle. Enjeux d'un siècle de luttes*. Paris : La Dispute.
- Guy, J.-M. (2003). Avant-propos. In *Les arts du cirque*, DEPS, p. 11-20. URL : www.cairn.info/les-arts-du-cirque--9782110961990-page-11.htm consulté le 9 août 2014.
- Hamel, M.-P., Warin, P. (2010). Non-recours (non-take-up). In L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 383-390.
- Heinich, N. (2000). *Être écrivain*. Paris : La Découverte.
- Heinich, N. (2005). *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*. Paris : Gallimard.
- Herman, Z. (2009). *Analyse des compétences clés des jeunes artistes de cirque professionnels*. Rapport remis à la FEDEC.
- Herzlich, C. (1995). Les difficultés de constitution d'une cause. *Sciences sociales et santé*, 13, 4, p. 39-44.
- Hugues, E.-C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis* (textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie). Paris : EHESS.
- Jacob, P., Raynaud de Lage, C. (2013). *Histoire et patrimoine, les métiers du cirque*. Portet-sur-Garonne : Nouvelles Éditions Loubatières.

- Jeannot, G. (2011). *Les métiers flous. Travail et action publique*. Toulouse : Octarès.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Kant, E. (1790). *Critique de la faculté de juger*. Paris : GF Flammarion.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kingdon, J.-W. (1984). *Agendas, Alternatives and Public Policies*. Cambridge: Little Brown.
- Laillier, J. (2011). La dynamique de la vocation : les évolutions de la rationalisation de l'engagement au travail des danseurs de ballet. *Sociologie du travail*, vol. 53, p. 493-514.
- Langeard, C. (2013). *Les intermittents en scènes. Travail, action collective et engagement individuel*. Rennes : PUR.
- Lascoumes, P., Le Galès, P. (2004, dir.). *Gouverner par les instruments*. Paris : Les Presses de Sciences Po.
- Le Bianic, T., Vion, A. (2008). *Action publique et légitimités professionnelles*. Paris : LGDJ.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Le Gallic, M. (2008). *Le Goliath, le Guide arts du cirque, 2008-2010*. Introduction. Paris : édition HorsLesMurs, p. 3.
- Legendre, F. (2014). La transmission de la gestion du risque dans les écoles supérieures de cirque en France. *Sociologies* [En ligne], Dossiers, La transmission du métier, mis en ligne le 7 mars 2014. URL : <http://sociologies.revues.org/4554>.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris ; Armand Colin.
- Lévi-Strauss, Cl. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Gallimard.
- Maleval, M. (2010). *L'émergence du nouveau cirque (1968-1998)*. Paris : L'Harmattan, collections Logiques sociales.

- Marcel, J.-F., Garcia, A. (2009). Les savoirs professionnels mobilisés dans le travail des conseillers pédagogiques de l'enseignement agricole public. *Travail et formation en éducation* [En ligne], n° 4 | 2009, mis en ligne le 19 décembre 2009, consulté le 10 août 2014. URL : <http://tfe.revues.org/913>.
- Marin, C. (2003, sdr.). *L'épreuve de soi*. Paris : Armand Colin.
- Maslow, A.-H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Menger, P.-M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*. Paris : Le Seuil.
- Muller, P. (1996). Cinq défis pour l'analyse des politiques publiques. *Revue française de sciences politiques*, vol. 46, 1, p. 96-102.
- Naudier, D. (2010). Les écrivaines et leurs arrangements avec les assignations sexuées. *Sociétés contemporaines*, 2010/2, n°78, p. 39-63.
- Négroni, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie : un regard sociologique sur les bifurcations*. Paris : Armand Colin.
- Parlement Européen, direction générale des études (2003). *La situation du cirque dans les États membres de l'UE*.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 9-17.
- Perez-Roux, T. (2003). Processus de construction des identités professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). *Recherche et Formation*, n° 43, p. 143-156.
- Perez-Roux, T. (2008). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants. *Education et formation*, n° 287, avril, p. 7-19.

- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, n° 11, p. 39-54.
- Perez-Roux, T. (2012, sdr.). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes : PUR.
- Perez-Roux, T., Maleyrot, E. (2015). L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation. *Education et socialisation* [En ligne], 38 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 09 juillet 2015. URL : <http://edso.revues.org/1294>.
- Perrenoud, Ph. (1986). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Prat, R. (2006). Mission EgalitéS, *Pour une plus grande et une meilleure visibilité des diverses composantes de la population française dans le secteur du spectacle vivant. T. 1 Pour l'égal accès des femmes et des hommes aux postes de responsabilité, aux lieux de décision, à la maîtrise de la représentation*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication.
- Prat, R. (2009). Arts du spectacle. Pour l'égal accès des femmes et des hommes aux postes de responsabilité, rapport d'étape n°2 « *De l'interdit à l'empêchement* », Ministère de la culture.
- Proust, S. (2001). Une nouvelle figure de l'artiste: le metteur en scène de théâtre. *Sociologie du travail*, n° 43, vol.4, p. 471-489.
- Quentin, A. (2001). Les écoles pré-professionnelles, petit tour de France. « Année des arts du cirque ». *Arts de la piste* (numéro spécial). Paris : édition HorsLesMurs.

- Quentin, A. (2005). Transmettre II. In *Dédale*, n°5. Châlons-en-Champagne : édition CNAC.
- Jacob, 2013
- Rannou, J., Roharik, I. (2006). *Les danseurs. Un métier d'engagement*. Paris : La Documentation Française.
- Ravet, H. (2003). Professionnalisation féminine et féminisation d'une profession : les artistes interprètes de musique. *Travail, genre et sociétés*, n° 9, p. 173-195.
- Ravet, H., Coulangeon, P. (2003). La division sexuelle du travail chez les musiciens français. *Sociologie du travail*, n°45, p. 361-384.
- Rey, A. (2006). Loisir. *Dictionnaire historique de la langue française*, version numérique non paginée, consultée le 26 avril 2016.
- Roberts, T. (2014). Le réseau des écoles européennes. In R. Étienne, J. Vinet, J. Vitali (éds). *Quelle formation supérieure pour les arts du cirque ?* Paris : L'Harmattan, collection Pratiques en Formation, p. 99-103.
- Sadaoui M. (2002). *L'enseignement de la danse. Qualification des enseignants, formation et devenir des danseurs professionnels*. Rapport au Ministère de la culture et de la communication. Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles.
- Salaméro, E. (2009). *Devenir artiste de cirque aujourd'hui : espace des écoles et socialisation professionnelle*. Thèse de doctorat non publiée, STAPS, Toulouse, Université Toulouse 3.
- Salaméro, É., Haschar-Noé, N. (2008). Les frontières entre le sport et l'art à l'épreuve des écoles professionnelles de cirque. *Staps*, n° 82, p. 85-99.
- Sardeing, A. (2013). *Étude sur la présence des femmes artistes pour la saison 2012-2013 dans les structures subventionnées par le ministère de la culture et de la communication ; musique, théâtre, danse, arts du cirque et*

de la rue, étude pour le Ministère de la Culture et de la Communication.

Simonnot, M. (2004). La formation au risque de l'art, « quels chemins pour quelles scènes ? ». In *Dédale*, n°1. Châlons-en-Champagne : édition CNAC.

Sizorn, M. (2013). *Trapézistes. Ethnosociologie d'un cirque en mouvement*. Rennes : PUR.

Sorignet, P.-E. (2004a). Être danseuse contemporaine : une carrière « corps et âme ». *Travail, Genre et Sociétés*, n°12, novembre 2004, p. 33-53.

Sorignet, P.-E. (2004b). Sortir d'un métier de vocation : le cas des danseurs contemporains. *Sociétés contemporaines*, n°56, p. 111-132.

Sorignet, P.-E. (2010). *Danser. Enquête dans les coulisses d'une vocation*, Paris, La Découverte,.

Stratz, Cl. (2005). Cas d'école, Transmettre II. In *Dédale*, n°5. Châlons-en-Champagne : édition CNAC.

Syndicat Français des Artistes Interprètes (1990). *Résultats de l'enquête sur les conditions de vie et de travail des danseurs*.

Todorov, T. (2013). Sous le regard des autres. *Sciences Humaines* ; n° 131, p. 22, consulté le 26 avril 2015 : http://www.scienceshumaines.com/sous-le-regard-des-autres_fr_2658.html.

Tripier, P., Dubar, Cl., Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, coll. « Collection U ».

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

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

- Vitali, J. (2014). Le Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE), un outil des sciences de l'éducation pour la formation aux arts du cirque. In R. Étienne, J. Vinet, J. Vitali (éds). *Quelle formation supérieure pour les arts du cirque ?* Paris : L'Harmattan, collection Pratiques en Formation, p. 161-176.
- Voisin, T. (2001) Vivre de son métier. « Année des arts du cirque ». *Arts de la piste* (numéro spécial). Paris : édition HorsLesMurs, p. 18-19.
- Wallon, E. (2006). *Sources et ressources pour le spectacle vivant*. Rapport remis au ministère de la Culture et de la Communication.
- Warin, P. (1999). Les “ressortissants” dans les analyses des politiques publiques. *Revue française de sciences politiques*, vol. 49, 1, p. 103-120.
- Warin, P. (2010a). Ressortissants. In L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 576-583.
- Warin, P. (2010b). Le non recours : définition et typologies, ODONORE. *Working paper*, n°1. [<http://odonore.msh-alpes.fr/documents/odonorewp1.pdf>]
- Wilensky, H L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70, p. 137-58.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R., Briquet-Duhazé, S. (2008, sdr.). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.

Sitographie :

www.ffec.asso.fr (site de la Fédération française des écoles de cirque).

<http://www.fuse.asso.fr/index.php?id=37> (Fédération des usagers du spectacle enseigné).

http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcsese/pcsese2003/n3_435b.htm (Nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles - PCS - de l'INSEE).

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. Elle a été remplacée par le Haut conseil d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) en novembre 2014.

AFCA : Association française de cirque adapté.

AFCMD : Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé.

AFDAS : Assurance formation des activités du spectacle.

ANDAC : Association nationale pour le développement des arts du cirque.

APEMSAC : Association pour l'élaboration des mécanismes de soutien pour les arts du cirque.

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

BIAC : Brevet d'Initiation aux Arts du Cirque.

BISAC : Brevet d'initiateur spécialisé activités du cirque.

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

CDD : Contrat à durée déterminée.

CDI : Contrat à durée indéterminée.

CDN : Centres dramatiques nationaux.

CEFEDM : Centres de formation des enseignants de la danse et de la musique

CERFA : Centre d'enregistrement et de révision des formulaires administratifs.

CESTA : Centre de sociologie du travail et des arts.

CFA : Centre de formation d'apprentis.

CIF : Congé individuel de formation.

CMB : Centre médical de la bourse.

CNAC : Centre National des Arts du Cirque.
CND : Centre national de la danse.
CPC : commission professionnelle consultative du spectacle vivant.
CPF : Compte personnel de formation.
DC : Danse contemporaine.
DE : Diplôme pour enseigner les disciplines du cirque.
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.
DIF : Droit individuel à la formation.
DJ : Danse Jazz.
DMA : Diplôme des métiers d'arts (relevant du ministère de l'Éducation nationale), diplôme de niveau III.
DMDTS : Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles.
DNSP : diplôme national supérieur professionnel.
DNSPM : Diplôme national supérieur professionnel de musicien.
DUMI : Diplôme universitaire de musicien intervenant.
EAT : Examen d'Aptitude Technique.
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.
EDDF : Engagement de développement de formations.

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

EPCC : Établissement public de coopération culturelle.

EPE : (réseau d'Échanges pédagogiques européens).

FEDEC : Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles.

FFEC : La Fédération Nationale des Écoles de Cirque (FNEC) a été créée en 1988 et rénovée 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.

GNAC : Groupement national des arts du cirque.

GRISS : Groupement des institutions sociales du spectacle.

INSEE : Institut national des statistiques et des études économiques.

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.

INSEE : Institut national des statistiques et des études économiques.

ITEP : Institut thérapeutique éducatif et pédagogique.

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.

OPACIF : Organisme paritaire au titre du congé individuel de formation.

OPCA : Organisme paritaire collecteur agréé.

PCS : Professions et catégories socioprofessionnelles.

PRES : Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur

RNCP : répertoire national des certifications professionnelles.

SC : Scènes conventionnées.

SCC : Syndicat du cirque de création.

SFA : Syndicat français des artistes interprètes.

SN : Scènes nationales.

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

TN : Théâtres nationaux.

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.

UV : Unité de valeur (appellation ancienne correspondant à UE actuellement).

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

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience.

Présentation des auteurs par ordre alphabétique

Barbara Appert-Raulin

Responsable de la formation permanente au Centre national des arts du cirque de Châlons-en-Champagne.

Marine Cordier

Maître de conférences en STAPS à l'université Paris- Ouest Nanterre, elle a soutenu en 2009 une thèse de sociologie sur la professionnalisation des métiers du cirque. Membre du Centre de Recherches sur le Sport et le Mouvement (EA 2931), elle assure la direction du Master 2 « Management des évènements et des loisirs sportifs - Conduite de projets » et poursuit ses recherches sur les carrières et professions artistiques. Elle a notamment publié en 2012 *Etre artiste de cirque* (avec E. Salaméro), aux éditions Lieux-Dits.

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 2014 avec Fumat *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir* et en 2015 avec Maulini, Desjardins, Guibert et Paquay, *À qui profite la formation continue des enseignants ?* chez De Boeck Université.

Valérie Fratellini

Après avoir débuté le trapèze en 1972 avec Mme Andrée Jan, elle travaille dans les spectacles avec Annie Fratellini et Pierre Etaix à partir de 1975. En 1978, elle commence à

présenter un numéro de « haute école » et « remplace » Pierre Etaix auprès d'Annie Fratellini en clown blanc. Dès 1990, elle enseigne le trapèze fixe à l'école du cirque Fratellini. Depuis 2007, elle assure la direction pédagogique de l'Académie Fratellini et elle devient ensuite sa directrice adjointe.

Martin Gerbier

Directeur général de Balthazar, centre des arts du cirque en Languedoc à Montpellier.

Philippe Goudard

Formé au cirque par Alexis Gruss, artiste et auteur d'une quarantaine de spectacles de cirque, il 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, 2010).

Marina Honta

Professeure des Universités à l'Université de Bordeaux (UFR STAPS), elle est chercheure au Laboratoire « Cultures, Éducation et Sociétés » (LACES, EA 4140) et associée au Centre Emile Durkheim (UMR CNRS 5116). Elle travaille principalement sur l'analyse des transformations des modes de conduite de l'action publique, plus particulièrement dans les secteurs du sport et de la santé publique. Elle est responsable du Master professionnel « Management et Ingénierie du Sport », option « Gestion du Sport et Développement Territorial ».

Samuel Julhe

Maître de conférences à l'université de Bordeaux (UF STAPS), il est chercheur au Laboratoire « Cultures, Éducation et Sociétés » (LACES, EA 4140). Ses recherches portent sur l'engagement « passionnel » au travail, ses conditions et ses effets. Plus particulièrement, il a produit des travaux sur les métiers liés au corps (éducateurs sportifs, entraîneurs, danseurs, artistes de cirque).

Martine Leroy

Codirectrice, artiste, metteur en piste et formatrice du centre des arts du cirque Balthazar 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.

Thérèse Perez-Roux

Professeure des universités à l'université P. Valéry de Montpellier, elle est co-directrice du département des Sciences de l'éducation et responsable du Master « Analyses et Conception en Education et Formation ». Membre du LIRDEF, EA 3749 depuis 2013, ses thématiques de recherche portent sur les dynamiques identitaires des acteurs de l'enseignement, de l'éducation et de la formation dans les moments de transitions professionnelles désirées/contraintes et sur leur rapport au métier. A ce titre, elle s'intéresse depuis plus de 10 ans aux questions de professionnalisation et de formation des enseignants ainsi qu'aux processus en jeu lors de la phase d'insertion professionnelle. Elle a publié deux ouvrages en 2014 chez l'Harmattan : avec A. Balleux *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (coll Défis formation) ; avec F. Montandon *Les médiations artistiques et culturelles. Quels processus d'intégration et de socialisation ?* (Coll Logiques sociales).

Émilie Salaméro

Maître de conférences à l'université de Poitiers, elle est chercheure au CEREGE (EA1722), associée au laboratoire PRISSMH-SOI (EA4561) et chargée de cours pour la licence professionnelle « Médiation culturelle et développement de projets pour la danse et le cirque » de l'Université Jean Jaurès Toulouse II. Ses travaux s'intéressent aux métiers corporels et artistiques et plus particulièrement à la politique culturelle menée en matière de cirque depuis les années 1960, aux processus de professionnalisation et de socialisation au métier d'artiste de cirque et aux parcours sociaux des artistes de cirque et des

danseurs. Elle est l'auteur avec Marine Cordier de l'ouvrage *Être artiste de cirque* (2012) aux éditions Lieux-dits.

Stéphane Simonin

Directeur général de l'Académie Fratellini à Paris.

Magali Sizorn

Maître de conférences à l'Université de Rouen, elle enseigne à l'UFR STAPS la sociologie et l'anthropologie des pratiques corporelles, ainsi que la danse contemporaine et le cirque. Elle est également co-responsable du Master développement des publics de la Culture, à l'UFR des Lettres et Sciences humaines. Membre du CETAPS (EA 3832), ses recherches portent sur les transformations des activités artistiques et sur les formes culturelles dites populaires. Elle a notamment publié en 2013 aux Presses universitaires de Rennes *Trapézistes. Ethnosociologie d'un cirque en mouvement*.

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, elle 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.