

METTRE SON CORPS EN JEU DANS LA CRÉATION DE NUMÉROS DISCIPLINAIRES EN FORMATION CIRCASSIENNE

Marie-Eve **SKELLING DESMEULES**

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

orcid.org/0009-0001-7026-4111

Professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), vice-présidente de la Société québécoise d'études théâtrales (SQET) et responsable de l'axe Théâtre et formation, membre du comité directeur du Groupe de recherche en enseignement du théâtre (GRET) et membre cochercheuse du Centre de recherche interuniversitaire sur la littérature et la culture au Québec (CRILCQ). Elle s'intéresse à la meilleure compréhension des expériences de formation professionnelle en arts de la scène et aux enjeux qui s'y rattachent.

Professor at Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), vice-president of the Société québécoise d'études théâtrales (SQET), co-responsible of Theatre and Education research axis, executive committee member of the Groupe de recherche en enseignement du théâtre (GRET), coresearcher member of the Centre de recherche interuniversitaire sur la littérature et la culture au Québec (CRILCQ). Her research projects focus on gaining a better understanding of professional training experiences in theatre, circus and dance.

Résumé

Cet article invite à mieux comprendre les expériences de création de numéros de spécialisation disciplinaire en contexte de formation professionnelle circassienne et certains enjeux qui en découlent. Basée sur le concept d'expérience et sur la théorie de l'activité, cette recherche qualitative interprétative s'est tenue au Centre national des arts du cirque (France) et à l'École nationale de cirque (Canada). Grâce à la participation de 85 personnes et une collecte de données d'envergure (85 entrevues, 158 heures d'observation, 12 groupes de discussion), elle vise à faire principalement valoir la voix des étudiants et, de manière complémentaire, celle des enseignants.

Mots-clés: cirque, formation professionnelle, expérience, numéro disciplinaire, théorie de l'activité

Abstract

This article will provide a better understanding of disciplinary acts creation experiences within professional circus training schools and challenges related. Based on the concept of experience and on the Theory of Activity, this qualitative interpretative research took place at the Centre national des arts du cirque (France) and the National Circus School (Canada). Thanks to the participation of 85 participants and a large data collect (85 interviews, 158 hours of observation, 12 focus groups), it aims to shed light on students' voices and, in a complementary manner, those of teachers.

Keywords: circus, professional training, experience, disciplinary acts, activity theory

Introduction

Afin de préparer les étudiants au milieu circassien contemporain, les écoles de formation professionnelle en arts du cirque les invitent à se spécialiser au regard d'au moins une discipline tout en suivant une variété de cours permettant de se familiariser avec d'autres disciplines et de développer des bases en préparation physique, en acrobatie, en équilibre, en jonglerie, en trampoline, en théâtre, en danse et parfois en musique. Ce faisant, un étudiant peut par exemple se spécialiser en roue Cyr, alors qu'un autre approfondit le travail du tissu aérien en plus de mettre un accent particulier sur celui des sangles comme discipline complémentaire. Certains étudiants peuvent poursuivre l'apprentissage d'une discipline en solo (par exemple en mât chinois, corde lisse), alors que d'autres peuvent former une équipe disciplinaire, c'est-à-dire un duo, trio ou quatuor (par exemple en cadre russe, main à main ou planche coréenne). En fonction de ce contexte aux différents cheminements disciplinaires, chaque artiste en formation a son propre horaire et travaille au contact de personnes aux divers statuts – enseignants réguliers liés à différentes disciplines, artistes professionnels venant y offrir des séances précises ou y enseigner à temps partiel, conseillers artistiques, metteurs en piste, gréeurs – au sein d'une même journée, voire d'une même séance. Tout au long de leur formation, les étudiants prennent également part à une diversité de projets de création, qui sont « autant d'occasions de mettre en œuvre les savoirs acquis ou en cours d'acquisition, de confronter leurs propositions au regard du public, qui, suivies de discussions critiques, permettent d'affiner leur démarche » (Étienne et al., 2014, p. 68) et de se singulariser en tant qu'artistes. À la fin de chaque année scolaire et au terme de leur formation, les étudiants présentent notamment un numéro de spécialisation disciplinaire en fonction duquel ils peuvent se démarquer et préparer leur entrée sur la scène professionnelle.

Cet article fait la lumière sur la place centrale du corps dans les expériences de création de numéros de spécialisation disciplinaire au sein de différents contextes de formation professionnelle en arts du cirque. Il approfondit également plusieurs enjeux qui s'y rapportent en ce que le corps est constamment au centre des interactions, des partages ainsi que d'une diversité de pistes de travail, de décisions à prendre et à faire valoir.

1. La création de numéros de spécialisation disciplinaire

Afin de maximiser les possibilités d'employabilité de leurs finissants, les écoles accompagnent les étudiants au regard de la création de numéros de spécialisation disciplinaire qui mettent en lumière leurs habiletés techniques tout en faisant valoir leur singularité artistique.

Depuis sa naissance, le cirque moderne s'est formulé en termes de numéros. [...] Le format, structuré et codé autour d'une progression en 7 minutes, est constitutif du cirque depuis le dix-huitième siècle. Les futurs artistes sont formés en fonction de cette exigence. (Jacob, 2008, p. 15-16)

Toujours d'actualité, la présentation de ces numéros au terme de leur formation donne lieu à des « rendez-vous privilégiés pour la sélection » des artistes qui peuvent alors se voir offrir des contrats professionnels (Boutet-Lanouette et al., 2017). Plusieurs employeurs du milieu se tournent vers ces occasions de présentation de numéros en tant que « produits finalisés » en ce qu'ils « s'accordent à dire que les produits exceptionnels qui les intéressent sont pour la plupart le fruit d'artistes formés par les écoles professionnelles de cirque » (Herman, 2009, p. 36).

En fin d'année scolaire et, de manière plus importante, à la fin du programme de formation, les étudiants présentent ainsi leur numéro disciplinaire devant un public pouvant comprendre la communauté institutionnelle, des membres de la famille, mais aussi des membres de la communauté artistique et d'éventuels employeurs dans le domaine. Un regard international est ainsi porté sur ces présentations pouvant tenir d'occasions de recrutement en fonction desquelles les expériences de formation du corps peuvent être affectées par différents enjeux non négligeables.

2. Cadre conceptuel et théorique

Cette recherche a pour cadre conceptuel et théorique le concept d'expérience (Dewey, 1934/2005) et la théorie de l'activité (Engeström, 1999, 2008).

Le concept d'expérience réfère à la réalité vécue par un individu au sein d'un contexte précis. L'expérience est d'abord vécue dans l'immédiateté par l'individu qui ne peut contrôler l'ensemble des éléments de la situation et

leurs interactions ni prendre du recul pour l'appréhender dans sa totalité. Avant de chercher à construire du sens par rapport à l'expérience vécue, l'individu se doit de faire confiance à son corps, de ressentir, « d'éprouver, d'assimiler avant de comprendre, car la mémoire corporelle est déterminante dans des démarches qui reposent toutes sur la conviction que non seulement on ressent avec le corps, mais qu'on pense par le corps » (Dusigne, 2003, p. 195). L'expérience se veut ainsi « un mode plus organismique et plus holistique de la connaissance : c'est tout l'organisme qui fait l'expérience de quelque chose, qu'il s'agisse d'un sentiment intime autant que d'une situation sociale donnée » (Sévigny, 2013, p. 131). En portant son attention sur ce qui a été vécu, éprouvé et ressenti, la personne peut ensuite construire du sens par rapport à l'expérience (Dewey, 1934/2005) en fonction de ses connaissances, de ses besoins, de ses buts, de ses intérêts et de ses expériences passées (Park, 2008). L'expérience se veut donc influencée par les expériences passées comme elle influence celles à venir. Si une expérience peut être vécue de manière collective, cette recherche s'intéresse particulièrement à la signification personnelle accordée à ce qui est vécu (Sévigny, 2013). Par exemple, les membres d'une même équipe disciplinaire peuvent vivre, chacun à leur manière, plusieurs expériences communes durant leur formation, d'où l'importance de considérer leurs perspectives respectives au sujet d'une même situation vécue. Bien que la compréhension d'une expérience implique celle de la dynamique contextuelle formée par les interactions entre les différentes composantes de la situation (Dewey, 1934/2005), le concept d'expérience ne précise pas la nature de cette médiation. La théorie de l'activité se veut alors ici utilisée de manière complémentaire afin de justement faire la lumière sur ces différentes composantes et leurs interactions (Engeström, 1999, 2008; Engeström et Sannino, 2010; Park, 2008).

La théorie de l'activité invite à analyser l'ensemble d'un système d'activité et l'influence mutuelle entre ses différentes composantes qu'elle identifie comme étant les suivantes : Sujet, Objet, Outils, Communauté, Règles, Division du travail et Finalité. En considérant ces diverses composantes, cette théorie nous permet de nous intéresser à la relation didactique, c'est-à-dire à la manière dont les enseignants conçoivent les séances de formation (interactions entre les composantes Communauté-Outils-Objet), à la relation d'enseignement qui s'établit entre les formateurs et les étudiants (interactions entre les composantes Communauté-Sujet-Règles), à la relation d'apprentissage des étudiants au regard des

objectifs visés (interaction entre les composantes Sujet-Division du travail-Objet) ainsi qu'aux relations pédagogiques faisant la lumière sur les manières dont les étudiants et les enseignants s'approprient les expériences – ici de création de numéros disciplinaires – au sein du contexte de formation (interactions entre les composantes Sujet-Communauté-Objet). Cet article s'intéresse particulièrement aux relations pédagogiques et d'enseignement qui mettent l'accent sur les interactions entre les composantes Sujet (étudiants), Communauté (enseignants), Règles (manières d'agir et d'interagir) au regard de l'Objet (objectifs visés).

3. Méthodologie

Prenant la forme d'une étude de cas multiples, cette recherche qualitative interprétative invite à tisser des liens entre le vécu et les perspectives de personnes évoluant dans différentes écoles de renommée internationale accueillant – souvent de l'étranger – des étudiants souhaitant faire leur entrée dans le milieu professionnel. Sans visée comparative, elle fait la lumière sur certains enjeux liés à ce type de formation qui accorde une place importante à la création de numéros disciplinaires tout en prenant en compte différents contextes où se déroulait l'enseignement (Altet, 2002; Merriam, 1988) et la dynamique interne des situations étudiées (Roy, 2009; Stake, 2008).

Cette recherche s'est tenue au Centre national des arts du cirque à Châlons-en-Champagne (CNAC, France) et à l'École nationale de cirque de Montréal (ENC, Canada). Parce que chaque étudiant et enseignant a un horaire qui lui est propre, la collecte de données au sein de chaque établissement s'est appuyée sur une approche ethnographique adaptée aux opportunités d'approfondissement des situations étudiées. La résidence de recherche au CNAC (février à avril 2018) a conduit à considérer les expériences et les perspectives de 29 étudiants et de 21 formateurs en fonction de 75 heures d'observation participante annotée, 52 entrevues individuelles ainsi que 9 groupes de discussion auprès d'étudiants. La résidence de recherche à l'ENC (février à avril 2019; février à avril 2020) a permis d'approfondir les expériences et les perspectives de 16 étudiants et de 8 formateurs en tenant 83 heures d'observation participante annotée, 33 entrevues individuelles et 3 groupes de discussion auprès d'étudiants. À ces stratégies de collecte de données se sont ajoutés le journal de bord de la chercheuse ainsi que la collecte de matériel écrit divers (Savoie-Zajc, 2000).

Les données collectées ont été soumises à une analyse thématique à l'aide du logiciel NVivo. Suivant une première logique de déduction interprétative, elles ont d'abord été catégorisées en fonction des différentes composantes de la théorie de l'activité. Après avoir relevé les principaux thèmes représentatifs du contenu (Paillé et Mucchielli, 2008), l'analyse a été guidée par une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2011) donnant lieu à l'émergence de nouveaux thèmes éclairant sur la teneur des propos au sein des différentes catégories déjà existantes. C'est ainsi que les résultats présentés dans cet article, sans faire directement référence à la théorie de l'activité, s'y ancrent de manière à tisser des liens et des nuances entre les expériences relatives aux relations pédagogiques et d'enseignement impliquant des manières d'agir et d'interagir (Règles) entre les apprenants (Sujet) et les formateurs (Communauté) au regard des objectifs de création de numéros disciplinaires (Objet).

4. Résultats

4.1. Le corps au centre des interactions

Selon la discipline concernée, les étudiants qui exercent une discipline en solo peuvent travailler individuellement auprès d'un enseignant comme ils peuvent aussi travailler en jumelage, c'est-à-dire au contact d'un collègue qui pratique la même discipline, ce qui les amène à interagir ensemble et auprès d'un même formateur. L'apprentissage d'une discipline – en solo ou en équipe disciplinaire – implique donc différents contacts avec le corps enseignant, et souvent aussi avec les pairs.

Dès le début des interactions, le corps est au centre de ces dernières. Les étudiants expriment leurs états physiques, leurs inconforts, leurs idées et leurs préférences. L'ouverture à l'autre et l'écoute sont aussi des apprentissages qui s'ancrent au fil du travail et du temps que les partenaires passent ensemble, jusqu'à devenir une attention continue à l'autre en fonction de laquelle les mots ne sont plus toujours essentiels.

Je pense que ce n'est pas nécessaire de tout dire avec des mots. Je pense qu'on est très à l'écoute tout le temps de l'autre. Donc, des fois, quand je trouve que son énergie est plus basse, je réagis plus doucement aussi. Quand je suis plus sérieuse, ce n'est pas nécessaire de lui dire que je suis comme ça. Parce qu'on s'écoute bien et on se sent bien, je pense. (Étudiante de 2^e année, ENC)

Cette sensibilité à l'a e devient primordiale, d'autant plus lorsque les partenaires ne partagent pas la même langue

maternelle, ce qui est souvent le cas au sein de ces institutions reconnues mondialement et qui accueillent des gens de partout à travers le monde. Par ailleurs, si chaque apprenant est unique et a des préférences en termes de travail d'exploration et de création, il en va de même pour chaque formateur avec qui il travaille. Toute rencontre entre un étudiant et un enseignant se veut donc unique et place le corps au centre des interactions vécues.

4.2. Le partage des états corporels nécessaire à l'établissement d'une relation de confiance

Si les formateurs ont différents titres et statuts, ils ont également différentes compréhensions de leur rôle auprès des étudiants et manières d'interagir lors des séances d'accompagnement artistique et pédagogique. Dans tous les cas, non seulement la bonne communication est importante afin de nourrir une relation positive, mais elle est également nécessaire au travail du corps et de création qui est très intime aux individus qui y prennent part. Sans communication efficace, même un enseignant d'expérience ne serait pas de grande utilité si l'étudiant ne lui partage pas son point de vue et son ressenti par rapport à son propre corps.

Même pour le meilleur spécialiste, il y a de choses qui se passe au niveau des sensations. Donc, il faut écouter l'élève, l'acrobate, le circassien. Il faut qu'il fasse confiance aussi un peu à ses sensations parce que moi je ne peux pas être dans son corps et sentir les choses. (Enseignant, CNAC)

La conscience et la compréhension de l'état de l'étudiant aident notamment à prendre des décisions sur les niveaux de risque corporel pouvant être pris en cours de séance et qui peuvent avoir des conséquences à court et à plus long terme (Lafollie, 2015). Permettant parfois de prévenir ou de réagir adéquatement à un incident, ce partage de soi est essentiel à leur sécurité. Il était par exemple arrivé qu'une enseignante apprenne que son étudiante devait être arrêtée à la suite d'une blessure survenue durant l'une de leurs séances de travail plusieurs jours auparavant. Celle-ci était pourtant liée à une petite chute sur un tapis qui était apparue très banale puisque l'étudiante s'était rapidement relevée et avait confirmé qu'elle allait bien en poursuivant aussitôt le travail (Notes d'observation, ENC). Dans ce contexte, l'enseignante assume néanmoins une certaine responsabilité de sa sécurité physique sur laquelle il peut être difficile de veiller si l'étudiante ne partage pas avec honnêteté son état et ses sensations.

Ça c'est quelque chose d'important: de dire tout de suite à quelqu'un ce que tu sens, ce qu'il se passe et voilà là il y a une histoire de confiance [qui s'établit] ou pas [...]. La confiance, ça se gagne, ça se perd, ça se mérite. Et parfois, ça se passe très très bien, il y a une confiance mutuelle et du coup ça donne des ailes aux deux. (Enseignant, CNAC)

Derrière ce possible non-dit peuvent se cacher plusieurs raisons, à commencer par la peur de ne pas se montrer sous son meilleur jour ou encore d'être arrêté et de ne pas pouvoir profiter pleinement du précieux temps de travail d'entraînement, d'exploration et de création (Groupe de discussion auprès d'étudiants, ENC). Malgré leurs horaires chargés en fonction desquels la majorité des étudiants participants s'avouaient épuisés physiquement et psychologiquement, «les unités d'apprentissage se limitent à quelques heures d'enseignement [et] les injonctions de l'évaluation obligent à presser le processus de création des élèves déjà bien en peine à en saisir le cadre» (Froissart et Lemonnier, 2020, p. 95-96). Plusieurs réalisent toutefois qu'ils doivent non seulement apprendre à être à l'écoute de leur propre corps, mais aussi que l'honnêteté et l'ouverture à l'autre sont nécessaires à une relation d'enseignement efficace.

Ce n'est pas juste ton coach, c'est au-delà. Et si tu lui montres que tu ne lui fais pas confiance en ne disant pas exactement ce que tu ressens, là il va se fâcher et ça ne sera pas solide, la relation. J'ai donc osé lui dire des choses. Je me suis rendu compte qu'il était bien plus ouvert d'esprit que je le pensais. (Étudiante de 3^e année, ENC)

Essentiels à l'établissement d'une relation de confiance et favorables à une meilleure évolution, ces partages liés à leur état et sensations physiques deviennent des plus importants dans le processus de travail aux diverses orientations.

4.3. Le corps entre différentes pistes de travail

La particularité de la formation du corps en contexte circassien relève entre autres de la multiplicité des interactions que vivent les étudiants, et ce, au sein d'une même journée, voire d'une même séance.

En lien avec leur apprentissage de leur discipline de spécialisation, un duo travaillant en acrodanse peut par exemple interagir avec un enseignant avec qui il explore

davantage les acrobaties au sol, un autre avec lequel il travaille les portées, une enseignante avec laquelle il se préoccupe davantage de la qualité des mouvements et des détails, en plus d'une conseillère artistique qui les accompagne dans la création de leur numéro. Si les éléments travaillés auprès de chaque membre du corps enseignant peuvent être différents, le vocabulaire utilisé et la manière de s'exprimer peut aussi varier d'une personne à une autre. «Le langage n'est pas hyper clair. [...] Il me disait "Tu fais un-deux-trois-et-hop!" avec des signes de bras. Quoi? "Tu fais devant-derrière-ihh-et-hop!" Hein? Et ils ont tous un langage différent!» (Étudiante de 2^e année, CNAC).

La manière de concevoir une discipline peut également faire l'objet de diverses interprétations et, par conséquent, de différentes orientations en lien avec le travail proposé. Par exemple, ce duo d'étudiants en acrodanse naviguait avec difficulté entre les multiples définitions et pistes de travail parfois à l'opposé qui leur étaient suggérées par leurs nombreux enseignants parfois au fil d'une même journée (Étudiante de 2^e année, ENC). Dans ce contexte,

Il revient ensuite à l'apprenti de «digérer» ces apports, de les mettre en forme grâce à un travail «d'écriture» (sur papier ou non), et d'objectiver la lecture conjointement opérée par l'apprenti lui-même, son nouveau groupe d'appartenance et les différents intervenants qu'il côtoie au cours de la formation. (Salaméro, 2009, p. 553)

Il a été rapporté par plusieurs étudiants que le fait d'avoir à suivre une diversité de pistes de travail en lien avec la création d'un même numéro apparaît comme étant moins déstabilisant en début de formation. La plupart n'ont alors pas encore d'intention de création précise et se permettent davantage d'explorer en fonction de diverses perspectives: «Au début, c'était moins compliqué parce que je ne savais pas exactement ce que je voulais [...] donc c'était facile d'accepter et d'aller d'un côté ou d'un autre» (Étudiante de 3^e année, ENC).

Si le travail auprès de nombreux formateurs se veut idéalement complémentaire en fonction des forces et des spécialisations de chacun, celui-ci peut toutefois être complexe à vivre pour les étudiants lorsqu'ils reçoivent des directives, conseils ou opinions pouvant fortement diverger. «C'est très intéressant d'avoir tous les points de vue différents de chacun, mais, des fois, ils sont complètement contraires» (Étudiante de 2^e année, ENC). La création d'un numéro disciplinaire contribuant à forger l'identité artistique d'un étudiant, la multiplicité des inte-

rations et des pistes de travail peuvent être plus difficiles à gérer pour certains étudiants qui sont appelés à se positionner. « Je me sentais mélangée parce que, d'une certaine façon, tout le monde a raison. Ça dépend de quel côté tu le vois. C'est ça aussi qui est compliqué parce que tout le monde a raison et je ne peux pas dire "non". Mais ce n'est pas ce que je veux faire » (Étudiante de 2^e année, ENC).

De plus en plus appelés à se définir en tant qu'artistes, les étudiants doivent apprendre à faire des choix dans le travail de création et à justifier ces derniers. Chaque artiste en formation travaille à développer un propos qui lui est personnel et une singularité qui lui permettra de se démarquer sur la scène professionnelle (Salaméro, 2009). Il peut alors être plus complexe d'avoir à gérer tous ces commentaires qui peuvent parfois entrer en contradiction les uns avec les autres ou encore avec leurs propres idées, concepts et choix artistiques en train d'évoluer et de trouver ancrage corporellement.

4.4. La formation du corps affectée par différentes attentes

Il ressort de cette étude une préoccupation importante pour les étudiants en lien avec l'impression de devoir « plaire » à leurs différents enseignants qui ne partagent pas toujours les mêmes attentes par rapport aux processus de travail et de création. Plutôt que de confronter les diverses idées reçues ou encore de prioriser leurs propres préférences scéniques, plusieurs peuvent alors chercher à plaire à leurs enseignants, ce qui peut les éloigner de leurs intentions personnelles de création et affecter leurs expériences de formation.

J'ai trois enseignants et ils ne s'entendent pas particulièrement bien. Ils ont des perspectives très différentes. Donc j'essaie de créer un numéro pour moi et faire ce qui devrait être d'abord et avant tout pour moi, et je me retrouve souvent en train d'essayer de satisfaire différentes personnes et non de « me » satisfaire au fil de cette expérience. (Étudiante de 3^e année, ENC)

Comme le soulève Salaméro (2009), la formation peut ainsi donner lieu à un « processus d'adhésion de l'apprenti à l'identité pour autrui, brouillant les frontières entre identité pour soi et pour autrui. C'est en ce sens que la socialisation professionnelle est également un processus identitaire » (p. 568) en ce que l'étudiant peut développer une forme d'expression pour répondre aux attentes des autres plutôt qu'à ses propres envies.

Un enjeu important soulevé par un grand nombre d'étudiants concernait le fait de chercher à s'épanouir sans vouloir décevoir leurs enseignants. Sachant que le regard des collègues, des enseignants, de la direction, de même que du milieu professionnel sera rivé sur leur présentation, ils veulent à la fois bien paraître et bien faire paraître l'école responsable de leur formation (Étudiant de 3^e année, ENC). En ce sens, plusieurs étudiants ont partagé ressentir une certaine pression à intégrer dans leur numéro final un maximum d'éléments travaillés avec leurs différents enseignants, ce qui aurait pour effet de démontrer ce que leur formation auprès d'eux leur aura permis d'accomplir. « Moi, au début, je paniquais pour respecter les contraintes, pour rester dans la consigne du prof » (Étudiante de 2^e année, CNAC). Selon plusieurs témoignages émanant des entrevues individuelles auprès des étudiants, nombreux sont ceux qui reconnaissent la grande contribution des enseignants à leur parcours tout en ne souhaitant pas nécessairement intégrer les éléments travaillés ou les idées mises de l'avant avec eux au regard de leur numéro final. « On a vraiment beaucoup appris dans cette classe. C'était très utile pour nous ! Mais on sent que ce n'est pas nécessaire de le faire pour notre numéro d'épreuve synthèse » (Étudiante de 3^e année, ENC).

Assujettis à une position de vulnérabilité en ce qu'ils sont en contexte de performance, d'évaluation et d'un éventuel jugement de la part du public (institutionnel, général et artistique), les étudiants peuvent aussi chercher à dépasser leurs limites pour satisfaire leurs enseignants et, par conséquent, le milieu artistique auquel ils sont associés. Il peut même arriver qu'ils ressentent une non-légitimité à refuser ce qui est proposé par certains enseignants ou artistes invités.

C'est dur de leur dire non, de dire « Écoute, ce n'est pas comme ça que j'ai envie de travailler ». Ils sont là pour « te donner » et non pas pour recevoir. [...] On est censé être là pour apprendre, apprendre, apprendre. Mais on a aussi une opinion et une façon de faire. Des fois, tu ne te sens pas dans la liberté de pouvoir dire non. (Étudiante de 2^e année, CNAC)

Je n'avais pas de plaisir à faire cette figure et je ne voulais pas la faire parce que ça me fait me sentir mal pour le reste de la journée et on m'a demandé de la faire quand même. [...] J'ai pleuré parce que j'avais peur et parce que je ressentais de la frustration. Pas juste parce que je me sentais mal, mais parce que j'avais dû faire quelque chose qui allait me faire sentir mal et que je ne voulais pas faire dès le début. (Étudiante de 3^e année, ENC)

Dans ce contexte, la liberté d'opinion, la liberté de création et la liberté de sensation peuvent alors être considérées comme des enjeux importants par certains étudiants qui n'ont pas ressenti d'ouverture par rapport à leurs préférences et leurs avis ou qui n'ont pas réussi à les faire valoir. D'autres rapportent que le temps aide à mieux se connaître en tant qu'artistes-créateurs, à prendre confiance en eux ainsi qu'à clarifier leurs visions artistiques. Alors plus en mesure de les exprimer, cela ne les empêche pas de vivre certains défis au regard de ce travail qui en devient un de cocréation pouvant être nourri par différentes intentions.

On n'a pas les mêmes attentes par rapport au produit fini. C'est assez difficile parce que j'avais l'impression qu'il m'amenait dans une zone où je ne suis pas forcément confortable, où je n'avais pas envie d'aller. Moi, où je voulais aller se faisait dévier par son regard et son approche. Du coup, finalement, ni lui était satisfait parce que ça ne correspondait pas à ses attentes, ni moi, parce que ça ne correspondait pas à mes attentes. (Étudiant de 3^e année, ENC)

Les projets de création peuvent ainsi osciller entre différentes attentes influençant les expériences de formation et de présentation qui y sont liées.

Les étudiants peuvent aussi ressentir une pression supplémentaire en ce que leurs choix – en plus de la qualité technique de leur performance – seraient susceptibles d'influencer la manière dont un enseignant peut être perçu par les autres, ce qui a directement été abordé en séance de travail.

Une semaine avant que je présente, [un de mes enseignants] m'a dit que j'allais échouer et que j'allais mal le faire paraître. [...] Je ne voulais pas faire ce qu'il voulait que je fasse. Je ne veux pas faire partie de ce système étrange. Et me faire dire «Tu vas mal me faire paraître aux yeux de la direction». [...] Je ne cherche pas à les faire bien ou mal paraître. Ce n'est pas ce que l'école est pour moi. Je ne devrais pas être ici pour «plaire». (Étudiante de 3^e année, ENC)

Ces possibilités de déception peuvent ainsi se rapporter à un enjeu important de reconnaissance (de la part des enseignants, des pairs, de la direction, du milieu artistique, des possibles employeurs, du grand public en plus des proches) dans ce contexte de haute performance. Voilà ce qui peut non seulement affecter les expériences d'apprentissage du corps scénique, mais aussi les expériences d'enseignement qui y sont liées.

4.5. La formation du corps scénique et la recherche de reconnaissance

S'il émerge de cette recherche un enjeu important lié à la reconnaissance des étudiants, il en va de même pour celle des enseignants. D'un côté, les étudiants veulent à la fois démontrer ce qu'ils sont capables d'accomplir à la suite de leur formation et présenter un numéro à leur image, mettant de l'avant leurs propres choix artistiques et leur unicité d'artistes émergents. D'un autre côté, le nom des enseignants et celui de l'école figurent aux côtés de celui des finissants dans le document de présentation des numéros. La qualité des performances présentées et le succès des numéros peuvent impacter, d'une certaine manière, la reconnaissance accordée à l'enseignant principal, voire à l'institution. Cette reconnaissance peut résonner au sein de l'institution lors des présentations à l'interne, voire à l'échelle internationale lors de participations et de l'obtention de prix dans le cadre de différents festivals.

Il y a un stress qui est sur ses épaules parce que l'étudiant représente non seulement lui-même, non seulement son numéro technique, non seulement son humain, il représente son coach, il représente son conseiller artistique. [...] Son conseiller artistique peut être déçu, son coach peut être déçu, lui-même peut être déçu, l'école peut être déçue. (Enseignante, ENC)

Une pression de performance peut aussi être vécue par les enseignants dont l'appréciation du travail peut entre autres passer par celle des numéros présentés par les étudiants.

Il y a une forme de reconnaissance indirecte dans la mesure où l'école renouvelle chaque année un contrat. On te donne plus ou moins d'heures. Quand tu en as un peu moins, tu te dis «Peut-être que j'ai mal fait.» C'est une source de stress en plus. (Enseignante, ENC, 2019)

Plusieurs enseignants ayant participé à l'étude ont ainsi partagé être conscients que l'appréciation des numéros peut affecter leur valorisation professionnelle et artistique. Cela n'empêche pas, pour certains, de privilégier le «processus» d'apprentissage plutôt que le «résultat» vers lequel il conduit en termes de création, tout en gardant en tête le contexte de performance devant public.

C'est important [...] d'avoir ce type de reconnaissance. Mais moi, quand je suis dans le travail, parfois on dirait que je ne pense pas à ça. Il faudrait que je pense plus à ça. (Enseignant, CNAC)

C'est une chose qui est difficile pour l'ego et aussi pour croire en ce que je fais comme formatrice. Ce que je fais n'est pas nécessairement visible en ce sens-là; je sais qu'ils savent qu'ils peuvent le faire parce que je leur ai montré comment le faire. Souvent, à la fin, quand ils terminent, je regarde les présentations, je sais que j'étais là et que j'ai travaillé fort chaque jour pendant 3 ou 4 ans, mais je ne me souviens pas précisément de ce que moi j'ai fait. (Enseignante, ENC)

Les nombreux apprentissages des étudiants n'étant pas tous démontrés durant leur numéro final, la valeur de la contribution d'un enseignant, tout comme l'éventail des habiletés physiques des étudiants, ne sont pas toujours visibles lors de ces démonstrations publiques. Cela ne devrait toutefois pas affecter négativement le sentiment de fierté par rapport au travail accompli durant les expériences de formation qui les sous-tendent.

Conclusion

Au sein de ces formations, le corps scénique, «à la fois sujet et objet» (Copeau, 1995, p. 19), implique d'emblée une position de vulnérabilité en ce que les étudiants travaillent avec leurs capacités et leurs limites, leurs sensations et leurs douleurs, leurs envies et leurs peurs. Le fait d'évoluer dans un contexte de haute performance aux multiples attentes peut également contribuer à cet état de vulnérabilité, et ce, tant pour les étudiants que pour les enseignants. Mettre son corps en scène peut alors parfois mener à le mettre en jeu.

Le milieu professionnel étant étroitement lié à ce type de formation, les étudiants y amorcent déjà des contacts qui pourront mener à des collaborations, à des réputations et à des opportunités d'embauche à la suite de la présentation des numéros de spécialisation disciplinaire. Une pression de performance peut évidemment être ressentie par les étudiants, mais aussi par les enseignants, ce qui peut d'autant plus affecter les expériences de formation dans ce contexte.

En s'appuyant principalement sur les perspectives d'étudiants (composante Sujet de la théorie de l'activité) et, de manière complémentaire, sur celles d'enseignants (composante Communauté) au regard des expériences visant la création de numéros de spécialisation disciplinaire en contexte de formation (composante Objet), cet article a fait émerger différents éléments influençant les manières d'agir et d'interagir (composante Règles). Dans les deux contextes où s'est déroulée l'étude, les participants ont souligné l'importance de:

- porter une attention soutenue à son propre corps et à celui de l'autre;
- partager ses états corporels avec honnêteté;
- prendre des décisions éclairées sur les niveaux de risque corporel à minimiser;
- progresser en fonction de différentes possibilités de pistes de travail;
- faire des choix et justifier ces derniers;
- développer son identité artistique «pour soi» sans vouloir déplaire à autrui;
- apprendre à se respecter tout en profitant de l'expertise des enseignants;
- se sensibiliser aux multiples attentes, et ce, tant pour les étudiants que les enseignants;
- se rappeler que les apprentissages ne peuvent pas tous être démontrés au sein d'un seul numéro;
- ne pas limiter le développement d'un sentiment d'accomplissement et de fierté en fonction d'une reconnaissance externe.

Bien que les projets d'apprentissage soient orientés vers des occasions de visibilité, le but premier d'un contexte de formation est de former, avant même de performer. Si, dans les deux institutions où s'est tenue l'étude, plusieurs étudiants ont partagé le fait de parfois se sentir comme un «*corps-numéro*», il serait surtout souhaitable de valoriser une bienveillance envers ces *corps-humains* en formation, aussi uniques, sensibles, qui se cherchent, parfois, et qui continueront d'évoluer, de s'affranchir et de briller à l'intérieur comme à l'extérieur des murs de l'école.

Références

- Boutet-Lanouette, M., Jobin-Lawler, A., Barlati, A.-K. et Villeneuve, M. (2017). *Aujourd'hui le collégial, demain le monde : étude sur la préparation des étudiants du collégial pour le travail à l'étranger*. Rapport de recherche du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques de l'Association des collègues privés du Québec réalisé par le Campus Notre-Dame-de-Foy et l'École nationale de cirque.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3081862?docref=dPq1Rm5X-aS0Q2N26ZM3Jg>
- Copeau, J. (1995). *Notes sur le métier de comédien*. Michel Brient éditeur.
- Dewey, J. (1934/2005). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, trad.). The Berkley Publishing Group. (Original publié en 1934 sous le titre *Art as Experience*. The Berkley Publishing Group)
- Dusigne, J.-F. (2003). L'entraînement à la croisée des écoles de jeu. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 192–197). L'Entretemps.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots : Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1–24.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Etienne, R., Vinet, J. et Vitali, J. (2014). *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?* L'Harmattan.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01714737>
- Froissart, T. et Lemonnier, J.-M. (2020). Une révolution artistique manquée en éducation physique scolaire ? De l'expression corporelle aux activités physiques artistiques (1967 à nos jours). *Sciences sociales et sport*, 15(1), 75–100.
<https://doi.org/10.3917/rsss.015.0075>
- Herman, Z. (2009). *MIROIR02 : Analyse des compétences clés des artistes de cirque professionnels*. Fédération Européenne des Écoles de Cirque Professionnelles (FEDEC).
- Jacob, P. (2008). *MIROIR01–Partie 1 : L'artiste de cirque aujourd'hui : Analyse des compétences-clés*. Fédération Européenne des Écoles de Cirque Professionnelles (FEDEC).
- Lafollie, D. (2015). Les dimensions personnelles de gestion du risque d'étudiants en écoles supérieures de cirque : une étude exploratoire. *eJournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 35, 3–37.
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.1517>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education : A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin.
- Park, S. (2008). *From housewives to environmental activists: A cultural historical activity theory analysis of learning in a Korean Community-based organization* [Thèse de doctorat]. Pennsylvania State University.
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Salaméro, É. (2009). *Devenir artiste de cirque aujourd'hui : espace des écoles et socialisation professionnelle*. [Thèse de doctorat]. Université de Toulouse.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 159–184). Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123–147). ERPI.

Sévigny, R. (2013). Expérience.
Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions* (p.130–135). Érès.

Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies.
In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (3rd ed.) (pp. 119–149). SAGE.

Villeneuve, L. (2014). Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre » : pour la transmission d'un art vivant.
L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales, 55, 59–72.