

QUAND LES CIRCASSIENS SE RÉAPPROPRIENT LE POUVOIR DE LEUR CORPS PAR LE THÉÂTRE

Marie-Eve Skelling Desmeules

DOI 10.46522/CT.2023.S1.10

Résumé

Les écoles de formation professionnelle en arts du cirque invitent les étudiants à suivre une multitude de cours liés à la préparation physique, à différentes spécialisations disciplinaires, à des projets de création dirigée, de même qu'à des domaines artistiques complémentaires tel que le théâtre. Cet article porte spécifiquement sur la manière dont les cours de jeu offerts dans deux écoles professionnelles de cirque incitent les circassiens à se réapproprier le pouvoir de leur corps scénique.

Constamment appelés à se surpasser physiquement et à mettre en scène un corps « extraordinaire », les étudiants qui amorcent des cours de théâtre sont amenés à explorer le potentiel du corps « ordinaire » dans toute sa fragilité et son authenticité. Les cours en théâtre leur font rapidement réaliser que « performer » ne signifie pas « impressionner » par un exploit physique et que le pouvoir d'un corps scénique ne se limite pas aux capacités physiques permettant d'accomplir des prouesses risquées.

Dans le cadre d'une recherche visant à mieux comprendre les expériences de formation professionnelle en arts du cirque, une attention particulière a été portée sur les cours de théâtre afin de faire la lumière sur les enjeux et les défis associés aux expériences d'apprentissage qui y sont liées et qui invitent repenser le pouvoir du

corps dans les arts du spectacle. Appuyée sur le concept d'expérience, cette recherche qualitative interprétative s'est déroulée dans deux des plus grandes écoles de cirque à travers le monde (le Centre national des arts du cirque en France et l'École nationale de cirque de Montréal au Canada) et a profité de la participation de 54 étudiants et de 3 enseignants de théâtre. Ayant pour principales stratégies de collecte de données l'observation participante, l'entrevue individuelle et le groupe de discussion, elle permet de tisser des liens entre les expériences vécues par les étudiants au sein de différents contextes de cours qui les sensibilisent à ce qu'ils peuvent dégager et produire sur scène non pas en tant qu'acrobates, mais en tant qu'artistes.

Mots-clés :

théâtre, cirque, expérience de formation, corps, Jeu

Reconnus pour leurs habiletés physiques extraordinaires, les artistes de cirque arrivent à accomplir ce qu'une majorité de personnes n'oseraient jamais essayer. Ils donnent à voir des performances impressionnantes dans une ou plusieurs disciplines telles que les acrobaties au sol, les acrobaties aériennes, les équilibres, la jonglerie, l'art clownesque, voire l'art équestre. Durant la formation professionnelle, les étudiants se surpassent physiquement de manière quotidienne dans le cadre de leurs nombreuses séances d'entraînement, de leurs cours d'acrobatie, de flexibilité, d'équilibre et de spécialisations disciplinaires. On peut alors penser que les cours de théâtre qui sont intégrés à leur programme de formation ne représentent pas d'immenses défis pour ces apprenants aux capacités hors du commun.

Or, cette recherche a permis de saisir différents enjeux inhérents à l'apprentissage du théâtre pour ces étudiants en contexte de formation circassienne. Loin d'être de tout repos, les cours de théâtre remettent en question la notion de risque à laquelle ils font face en tant qu'artistes de scène. Cet article démontrera que leurs expériences d'apprentissage en théâtre les invitent à repenser leur rapport à l'agrès, à l'espace,

à la performance et à leur propre corps. Ce faisant, il fera la lumière sur la manière dont ces cours les amènent à réaliser et à exploiter le pouvoir de leur corps qui n'a pas toujours besoin d'accomplir des prouesses physiques pour capter l'attention du public.

La formation professionnelle en arts du cirque et les cours de théâtre qui y sont intégrés

Si la professionnalisation dans le domaine circassien fut longtemps associée au campagnonnage auprès d'un maître, d'un groupe ou d'une famille, différentes écoles de formation professionnelle ont ouvert leurs portes depuis les années 1980 afin d'offrir de riches programmes visant à préparer les apprenants au statut d'artistes de cirque. Parmi celles-ci, l'École nationale de cirque de Montréal [ENC] et le Centre national des arts du cirque [CNAC] accueillent des étudiants de partout autour du monde à la suite d'un exigeant concours d'entrée. Si les étudiants font déjà preuve d'habiletés élevées et d'un fort potentiel avant même d'amorcer la formation, cette dernière ne leur est pas sans défi. Visant à les préparer au milieu de la scène contemporaine, cette formation donne à vivre des expériences diversifiées leur permettant de développer de hautes compétences techniques et une grande polyvalence (Herman, 2009; Salaméro et Haschar-Noé, 2008). Les étudiants se spécialisent habituellement dans une ou deux disciplines circassiennes tout en développant des bases générales liées à l'entraînement, l'acrobatie, la flexibilité, le jonglage et les équilibres. Dans le but de parfaire leurs habiletés techniques, leurs qualités d'interprètes et de créateurs, ainsi que de se définir une identité artistique, ils sont aussi appelés à se familiariser avec divers domaines artistiques que sont le théâtre, la danse et la musique (Boutet-Lanouette et al., 2017; Etienne, Vinet et Vitali, 2014).

En ce qui a trait aux cours de théâtre, ceux-ci peuvent être offerts à raison d'un cours par semaine tout au long de l'année scolaire, comme c'est le cas à l'ENC, ou encore sous forme de séances concentrées. C'est par exemple le cas pour le CNAC qui propose de consacrer tous les avant-midis ou les après-midis

de certaines semaines durant l'année scolaire. Dans tous les cas, les étudiants sont invités à plonger dans un travail d'exploration, de création et d'interprétation théâtrale. Obligatoire à la formation, la complétion de ces cours est nécessaire à l'obtention du Diplôme d'études collégiales en arts du cirque [DEC] ou du Diplôme d'études de l'École [DEE] que reçoivent les finissants à l'ENC et du Diplôme national supérieur professionnel d'artiste de cirque [DNSP] décerné aux finissants du CNAC. Cet article approfondit spécifiquement les expériences d'apprentissage du théâtre au sein de ces deux contextes de formation professionnelle de renommée internationale.

Question de recherche

Ayant moi-même suivi une formation professionnelle en interprétation théâtrale, je me suis intéressée aux cours de théâtre en me disant que les expériences qui y sont vécues étaient sans doute simples ou faciles pour ces étudiants considérés comme étant « ultra-performants ». Au début de la collecte de données, j'ai toutefois été grandement surprise d'assister à un premier cours où je voyais plusieurs étudiants qui semblaient mal à l'aise, parfois même anxieux. Plusieurs semblaient chercher quoi dire ou quoi faire et intégraient d'impressionnants mouvements (tels que des battements de jambes ou des saltos) à leurs déplacements alors que ce n'était pas la consigne qui leur était demandée. D'autres faisaient parfois preuve d'imprécision – en manipulant des objets du quotidien ou en se positionnant incorrectement dans l'espace scénique – et même de maladresse, par exemple en échappant de manière involontaire un verre d'eau sur une table (Journal de bord, mars 2018). Pour plusieurs étudiants, il allait de soi que les cours de jeu étaient beaucoup plus « difficiles à vivre » que le reste de leur formation, ce qui m'étonnait en ce que ce sont les personnes les plus habiles, précises, adroites et en contrôle de leur corps que j'aie pu côtoyer. À la fois curieuse et surtout sans jugement, j'ai alors cherché à savoir :

En quoi les expériences d'apprentissage du théâtre peuvent-elles déstabiliser les étudiants d'une formation professionnelle en cirque ?

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de cette recherche est constitué du concept d'expérience et de celui des représentations.

Le concept d'expérience

Selon Dewey (1934/2005), l'expérience résulte de l'interaction entre l'individu et son environnement physique, social, culturel et imaginaire. Source de formation, l'expérience permet de donner « sens » au monde. En contexte scolaire, les étudiants s'engagent dans une série d'épreuves et l'expérience scolaire fait alors référence aux manières dont ces épreuves sont vécues, évaluées, agies. En les franchissant, les étudiants « se constituent eux-mêmes, construisent un jeu d'identités, de pratiques et de significations » (Dubet, 2008, p.36). Il est à noter que l'apprentissage ne découle pas de l'expérience elle-même, mais plutôt du processus de réflexion que génère l'expérience, de la recherche de sens que cette dernière suscite (Criticos, 1993; Merriam, Mott et Lee, 1996). Cette expérience et le sens qui lui est accordé prennent donc forme dans la conscience qu'en a la personne qui l'a vécue. Chaque expérience s'appuie sur les expériences antérieures de l'individu – et sur les représentations qui en découlent – et est donc affectée par ces dernières, de même qu'elle affecte les suivantes. Les contextes biographiques différant d'une personne à une autre, l'expérience ne peut être que *singulière* (Desmarais, 2009).

Le concept des représentations

Le concept des représentations prend en compte les dimensions psychique et sociale de la personne. Les représentations sont des outils de construction de la réalité (Giust-Desprairies, 2003). Elles sont composées d'attitudes, d'opinions, de croyances et d'images se rapportant à un objet ou à un phénomène (ici le théâtre et son apprentissage) (Abric, 1994; Jodellet, 2003). Ces représentations sont dites sociales lorsqu'elles représentent une forme de connaissances partagées par les membres d'une communauté. Les individus en viendraient à partager une forme de savoir social lorsqu'ils ressentent une

pression à l'inférence, c'est-à-dire un besoin de développer des discours ou des conduites cohérentes concernant un objet méconnu (Moliner, 1993). En ce qui a trait aux cours de théâtre qui se veulent ici approfondis, la simple *situation didactique* constitue cette *pression à l'inférence* pour l'étudiant qui se doit de se familiariser rapidement avec l'objet abordé en salle de classe (Legardez, 2004), raison pour laquelle il pourrait être porté à adhérer aux opinions dominantes du groupe et ainsi à partager avec lui des représentations sociales. Parce que les représentations sont directement liées aux expériences des participants en ce qu'elles sont continuellement alimentées par celles-ci, il allait de soi de les prendre en compte dans le cadre de ce projet.

Cadre méthodologique

Cette étude de cas multiples s'est tenue dans les deux établissements de formation professionnelle mentionnés ici-haut, à savoir l'École nationale de cirque de Montréal [ENC] et le Centre national des arts du cirque [CNAC] entre 2018 et 2020. Cette recherche qualitative interprétative, visant à mieux comprendre les expériences de formation professionnelle en arts du cirque, a donné lieu à 158 heures d'observation annotée de manière détaillée, 85 entrevues individuelles, 12 groupes de discussion et un journal de bord. En tout, 85 personnes ont pris part à l'étude (2 directeurs, 29 formateurs, 54 étudiants). Au sein de cette collecte d'envergure, 30 heures d'observation participante furent spécifiquement consacrées aux cours de jeu théâtral, de même que 3 entrevues individuelles – en plus de nombreuses conversations informelles – auprès des trois enseignants de théâtre. Les expériences d'apprentissage s'y rapportant ont également été discutées avec presque la totalité des 54 étudiants lors des entrevues individuelles et des 12 groupes de discussion qui les concernaient.

Ma présence prolongée au sein de ces deux écoles et mes contacts très fréquents auprès des étudiants et des enseignants ont permis d'établir des rapports de confiance avec les participants, une aisance de ces derniers à être observés et à approfondir leurs points de vue dans le cadre des échanges

formels (entrevues et groupes de discussion) et informels. Associée au paradigme interprétatif, cette recherche permet de contextualiser les situations étudiées, de considérer de multiples perspectives et d'ainsi saisir le singulier pour développer une meilleure compréhension de la réalité épistémique (Anadón, 2006; Anadón et Guillemette, 2007). Sans visée comparative, elle conduit à tisser des liens entre les contextes et les expériences de formation qui y sont vécues.

Repenser son rapport à l'espace et à l'agrès

D'emblée, il est à comprendre qu'en formation circassienne, la relation entre l'apprenant-artiste et l'agrès avec lequel il performe – par exemple le trapèze, la roue Cyr ou le mât chinois – est au cœur de son cheminement d'apprentissage. Certains peuvent considérer l'agrès comme une « contrainte » comme c'est le cas pour les acrobates qui traversent des cerceaux chinois de manière à ne pas les faire tomber ou pour le fildefériste qui se limite à la surface d'un fil de fer tout en faisant d'impressionnantes figures. D'autres peuvent interagir avec l'agrès comme avec un « partenaire ». Pensons par exemple au trampoliniste qui donne son poids et son énergie au trampoline, ce qui fera réagir la toile de manière à le propulser dans les airs. D'autres pourraient le considérer comme le « prolongement de leur corps », tel que cet étudiant qui se servait des tissus aériens comme étant le prolongement de ses jambes dans l'espace.

La concentration des étudiants qui travaillent à performer en interagissant avec un agrès est constamment portée sur ce dernier, même lorsqu'ils ne sont pas en contact physique ou visuel avec celui-ci. Comme l'explique un étudiant se spécialisant en roue Cyr, même au moment où il laisse rouler la roue derrière lui pour exécuter un mouvement au sol sans son agrès, « c'est toujours quelque chose qui nous retient et qui nous occupe. [...] C'est d'arriver à détacher l'intention de la roue qui est le problème. C'est le côté aimant, magnétique. Ça, c'est un "tue-présence" horrible, quoi » (Étudiant, entrevue).

Non seulement l'attention de l'étudiant en situation de performance est orientée vers l'agrès et la figure exécutée, mais

l'attention du public y est aussi dirigée. La personne en scène, bien qu'elle soit consciente de la présence du public, a alors moins tendance s'en préoccuper.

« Quand je suis sur le mât chinois, je lui fais face. Le public est toujours derrière ou du moins derrière le mât. Je n'ai pas besoin de le regarder. Mon attention est portée sur la figure que j'exécute. C'est justifié parce que l'attention du public aussi est sur la figure. Mais quand il n'y a pas de figure à faire, quand il n'y a pas d'agrès avec lequel performer, c'est juste toi et le public. C'est épouvantable et tu n'es pas à l'aise de juste "être". Surtout devant les autres. On utilise les agrès pour se cacher. Du moins, moi, je le fais. » (Étudiant, entrevue)

Ce long poteau vertical qu'est un mât chinois n'est certes pas assez large pour « cacher » l'étudiant. Ceci étant dit, la simple présence de l'agrès attire l'attention du public sur la manière dont l'artiste s'en servira et, de ce fait, peut donner l'impression à l'étudiant de se « se dissimuler » derrière les figures exécutées.

Or, dans les cours de théâtre, il n'est plus question d'interagir avec son agrès. Les étudiants sont limités à leur propre corps en tant qu'instrument. Des accessoires, des costumes, ainsi que des masques peuvent être utilisés à différents moments, mais l'absence de leur agrès disciplinaire impacte leur rapport à l'espace, à la scène, voire même au public.

Le simple rapport au sol du studio – ayant une superficie de quelques dizaines de mètres carrés – peut être déstabilisant pour certains étudiants qui ont peine à se retrouver sur cette nouvelle surface de travail.

« Lorsque je suis sur le trapèze, ma surface est toute petite et je suis vraiment obligée de faire attention à chaque appui. Lorsqu'il faut toucher au sol, je suis moins à l'aise parce qu'il y a trop de surface d'appui. D'un seul coup, tu es là, tu es perdue, tu es dans la salle et tu te dis "Bon, bien je peux être partout. Comment j'y vais ? Ah bien tiens, je peux utiliser mes mains et mes pieds. Et en même temps, je peux utiliser mon ventre." C'est presque trop d'information et trop d'appuis. Le sol est beaucoup trop grand, en fait ! » (Étudiante, entrevue)

Au-delà du rapport au sol, le rapport à l'espace et à la hauteur de son corps dans l'espace est aussi à reconsidérer.

« Quand je vais sur le tissu, tout m'appartient : tout l'espace, pas seulement le sol, mais l'air aussi. [...] Quand je suis dans les airs, je peux projeter loin, encore plus loin que si j'étais au sol, comme si je peux aussi projeter dans l'air, au-delà la surface du sol. Puis, quand je suis sur le tissu, je domine le public. » (Étudiant, entrevue)

Comme l'évoque cet étudiant, la position du corps dans l'espace influe sur la manière dont l'artiste regarde les spectateurs (de haut, de bas ou de la même hauteur) et change de manière non-négligeable son rapport au public. Le fait de se retrouver au même niveau et à une plus petite distance de ce dernier peut alors devenir intimidant pour la personne sur scène. Le besoin de travailler à même le sol peut ainsi contribuer à un sentiment de vulnérabilité chez plusieurs étudiants, particulièrement ceux qui se spécialisent au regard d'une discipline aérienne.

Même pour ceux qui pratiquent des disciplines au sol, le travail théâtral, en fonction duquel ils apprennent à évoluer sur scène sans leur agrès, peut les inciter à repenser leur rapport à ce dernier. C'est notamment le cas pour cet étudiant qui souhaite s'affranchir d'une dépendance scénique à sa roue Cyr.

« J'essaie de travailler sur un rapport très égalitaire avec la roue. [...] Je ne dépends pas d'elle comme un aimant. Il y a un truc qui doit être extrêmement évident et simple dans le rapport. Si je la lâche ici, bien je la lâche ici puis je la récupérerai là. Il n'y a pas de problème. Par contre, si je la lâche ici et que tout de suite, je suis déjà dans le fait de prévoir son arrivée, ça transpire énormément de tension et énormément de dépendance à l'objet. » (Étudiant, entrevue)

Il ressort de cette étude que l'absence d'agrès dans les cours de théâtre modifie le rapport entre l'étudiant et la scène, l'espace et le public, en plus de l'amener à se concentrer non pas sur son agrès ou une figure précise, mais sur son propre corps sur lequel toute l'attention est portée.

Repenser son rapport à la prise de risque et à la peur

Lorsqu'on pense « à la prise de risque » en cirque, on peut d'emblée penser à la sécurité physique des artistes. Certaines disciplines sont considérées plus « dangereuses » que d'autres. Les disciplines aériennes peuvent être associées à un plus grand risque de chute aux sévères conséquences alors que les activités de propulsion, par exemple la bascule, peuvent également donner lieu à des chutes, ainsi qu'user certaines parties du corps avec le temps (Legendre, 2014). La notion de risque fait ainsi référence à la possibilité de blessures physiques et un sentiment de peur « d'avoir mal » peut y être associé.

Il est intéressant de noter que plusieurs étudiants participant à l'étude m'ont partagé ressentir une plus grande « peur » en lien avec leurs cours de théâtre. Contrairement au travail technique lié à leur discipline circassienne où leur précision corporelle est souvent garante de leur sécurité, le théâtre comporte peu de risques physiques. Il peut néanmoins représenter pour plusieurs une prise de risque encore plus inquiétante que celle associée à leur travail de spécialisation : celle d'oser et d'assumer leur présence scénique.

Alors qu'ils sont habitués d'accomplir des prouesses physiques inimaginables pour une majorité de gens, ils sont amenés, dans les cours de théâtre, à faire ce que la grande majorité du public général pourrait être physiquement capable de faire. Ce qui leur apparaît risqué, c'est l'inconnu.

« Quand je fais un équilibre sur le mât, c'est épouvantable parce qu'il y a une possibilité de danger : il y a une chance que je tombe. [...] Moi, je sais que je serai O.K., donc ça ne fait pas si peur. Mais quand c'est juste moi qui fais face au public, je pense que c'est la peur de l'inconnu. Je ne sais pas ce que je fais; je ne sais pas ce qu'ils veulent que je fasse. Je ne sais pas si je le fais correctement. Je ne sais pas s'ils apprécient. Je ne sais pas si je devrais faire autre chose. Je ne sais pas si je l'ai bien fait. » (Étudiant, entrevue)

En incitant les apprenants à oser, les cours de théâtre les invitent à se risquer. Le fait de « ne pas savoir quoi faire » et d'oser un mouvement, un déplacement, une parole ou simplement une idée peut faire peur à l'étudiant qui a l'impression

de ne pas savoir exactement ce qui est attendu de sa part, ce qu'il dira et la formulation que cela prendra. En ce sens, les exercices d'improvisation sont souvent considérés comme étant les plus risqués. « Improviser, ça, c'est plus difficile. Tu ne connais pas la suite, ce qui va arriver; tu ne connais pas la fin du film. [...] Pour moi, ce n'est pas du tout sécurisant » (Étudiant, entrevue). Sortis de leur zone de confort que représente habituellement la pratique de leur discipline de spécialisation, les étudiants sont alors confrontés au risque de la création et du « lâcher prise ».

« En cirque, on doit être tellement confiant et puis, je me suis rendu compte que si je doute ou que j'imagine que ça ne fonctionne pas, je vais avoir un stress et ça ne va pas fonctionner. Il faut avoir une certaine confiance en soi, en la maîtrise, en l'espace. Puis, en jeu, c'est tout l'inverse... Il faut se faire confiance et, en même temps, il faut se laisser aller et on n'a pas trop l'habitude. C'est vraiment intéressant, mais pour moi, ce n'est pas facile. » (Étudiant, entrevue)

Ne menaçant en rien leur sécurité physique, les cours de théâtre peuvent ainsi amener les étudiants à repenser leur rapport à la prise de risque, un risque « de la faute, de la non-réussite, [qui] est également abordé, principalement pour souligner la nécessaire récurrence de la réussite » (Legendre, 2021, p.9).

Qu'est-ce que la réussite en théâtre ? Où est le seuil ? L'atteinte d'un niveau élevé de performance – ce que les apprenants circassiens sont quotidiennement appelés à accomplir dans d'autres contextes de cours – est différente en théâtre. On ne parle plus de prouesses physiques, mais de présence scénique. Voilà ce qui amène à repenser le rapport à la performance, au pouvoir scénique de leur corps et à la prise de risque qui peut y être associée.

Repenser son rapport à la performance et à son apprentissage

Reconnus pour leurs habiletés physiques et leur grande maîtrise corporelle, les artistes circassiens représentent une

minorité de personnes qui travaillent à performer des figures extrêmement difficiles à accomplir. Durant leur formation, les étudiants sont appelés à constamment se surpasser physiquement et la majorité ont partagé ressentir une pression quotidienne en ce sens : « On attend de nous d'être performants tous les jours. » (Étudiante, entrevue) Le contexte institutionnel de la formation, le diplôme à obtenir et le fait qu'il s'agisse d'un programme de formation très convoité et contingenté peut d'autant plus faire ressentir un désir et un besoin de performer (Étudiant, entrevue).

« C'est quelque chose de très présent, le côté performance. "Comment vais-je m'en sortir ? Est-ce que je vais bien faire ?" Leur côté athlétique, aussi, est très présent ici. Et ils sont plus jeunes. Ils sont dans le fait d'avoir des résultats. C'est normal : leur vie est guidée par des résultats. Aujourd'hui, je fais un salto; demain, je fais autre chose. Ils ont des étapes à franchir. » (Enseignante, entrevue)

Que ce soit lors du travail technique en lien avec leur spécialisation disciplinaire (par exemple la corde lisse ou le mât chinois), pendant leur travail d'une discipline circassienne complémentaire (par exemple les sangles), ou encore durant leur cours de trampoline, les étudiants peuvent s'appuyer sur des résultats d'apprentissage concrets qui témoignent de leur évolution. Ils peuvent vivre des difficultés physiques et émotionnelles en cours de travail, mais plusieurs trouvent une « zone de confort » dans le fait de savoir sur quoi travailler et comment faire pour y parvenir, puis vivre un sentiment d'accomplissement (Étudiante, entrevue).

Dans le contexte des cours de théâtre, plusieurs peuvent se sentir déstabilisés en ce que les étapes à franchir dans le processus d'apprentissage ne sont pas aussi clairement définies que dans le travail technique.

« C'est un peu plus bête, aussi, la technique. Bête dans le sens où c'est que corporel. C'est presque machinal. Les gestes, les mouvements qu'on fait servent à faire une figure alors que le théâtre, il cherche autre chose. [...] On n'a pas l'habitude de faire ça. On ne pense pas à ce qui se passe à l'intérieur de soi.

On pense au mouvement, qui se voit de l'extérieur et que ton prof pourra juger "bon" ou "pas bon". Alors qu'en théâtre, la prof ou le prof voudrait plus voir ce qu'il se passe à l'intérieur de toi, comment tu te nourris, de quoi tu te nourris, pour nous parler de ton improvisation, de ce que tu es en train de créer. » (Étudiante, entrevue)

Les étudiants qui s'engagent dans un travail d'apprentissage de figures techniques connaissent le chemin corporel à exécuter et les étapes à pratiquer afin de les réussir et de les maîtriser. Or, les cours de théâtre invitent à se centrer sur l'expérience plutôt que sur un possible résultat.

« On passe d'un exercice à une expérience. C'est la différence. Tout est là. Pour moi, c'est très parlant parce qu'on ne cherche pas de résultat. On est en train d'expérimenter quelque chose. On ne cherche pas à bien faire, comme artiste, et encore plus comme étudiant. C'est le moment de ne pas savoir. » (Enseignante, entrevue)

Le travail d'interprétation théâtrale peut ainsi conduire les étudiants à vivre une « peur d'être dans le vide, de ne pas savoir. À l'école on t'a toujours enseigné de tout devoir savoir. D'apprendre pour savoir. De savoir répondre à des questions. Avec les tests, si tu ne sais pas, tu ne passes pas. Alors que ce n'est pas comme ça que ça marche. » (Étudiante, entrevue)

Pourtant habitués de plonger dans l'action et l'expérimentation en lien avec leur discipline circassienne, plusieurs étudiants ont tendance à intellectualiser ce qu'ils doivent faire en théâtre. Ils se situent alors davantage dans la réflexion et le questionnement que dans l'expérimentation : « Mais moi, je ne me sens pas naturel là-dedans. [...] Comment je réagis, tout simplement ? Comme je me déplace ? [...] Quelle est la place de l'artifice ? Comment je peux être sincère si ça ne vient pas de moi ? En général, c'est assez vaste comme questionnement. » (Enseignante, entrevue)

En plus de repenser leur rapport à la performance, les étudiants peuvent ainsi être amenés à repenser leur rapport à eux-mêmes ainsi qu'à leur propre processus d'apprentissage

et d'évolution, qui ne s'appuie pas toujours sur des résultats visibles ou des réponses qu'on leur transmet. « Je ne pense pas qu'un pédagogue doit donner des réponses, mais plutôt poser des questions. Et, donc, je leur pose des questions. [...] Il y a des choses avec lesquelles il n'y a pas de réponse. Il faut laisser le corps vivre et l'expérience s'inscrit dans le corps. » (Enseignante, entrevue)

Exploiter le potentiel du corps « ordinaire »

Habitué de mettre en scène un corps aux capacités extraordinaires, les étudiants en cirque sont invités, dans le cadre des cours de théâtre, à mettre de l'avant leur corps « ordinaire ».

« Ce qui fait peur aux élèves, c'est qu'ils ont passé, pour certains, entre cinq et sept ans à apprendre à bouger et apprendre à bouger dans des zones extrêmes, à maîtriser l'arrêt, à faire un salto sur un fil, à être sur des objets à propulsion qui partent à sept mètres et ils sont, après tout, dans un désir aigu de performance. Ça va avec l'âge aussi, entre 17 et 25 ans... On est dans l'utopie, dans la surpuissance, dans ce moment charnière où l'on pense pouvoir tout faire. » (Enseignant, entrevue)

Or, dans le travail théâtral, les étudiants sont amenés à se dire « Voilà, je peux aller de ce corps extraordinaire à moi-même dans toute ma fragilité » (Même enseignant, entrevue). Durant l'observation de cours de théâtre, j'ai pu remarquer que certains étudiants – que je savais pourtant très à l'aise à l'idée de faire des doubles saltos, par exemple – semblaient beaucoup moins à l'aise quand venait le temps de faire des mouvements ou des déplacements simples tels le fait de prendre un verre d'eau sur une table, ou encore de saluer un autre personnage sur scène. Pourtant experts du travail corporel, les étudiants peuvent s'y sentir fragilisés en fonction d'une nouvelle conscience du corps.

« [J]ouer transforme le corps en un territoire qu'il est difficile pour l'acteur d'occuper de façon globale. Au moment précis où l'acteur commence à jouer, c'est-à-dire prétendre être ce qu'il n'est pas ou ne pas être ce qu'il est, l'acteur découvre une chose

étonnante : un corps pluriel. [...] Le fait de se mettre à jouer a redistribué les parties de son corps dans l'espace ou encore réorganisé l'espace autour de lui. [...] [D]es zones sont investies, d'autres sont laissées en friche : le territoire du corps n'est occupé que partiellement. » (Tremblay, 2001, p. 157-158)

Ne sachant pas toujours quoi faire de leur corps en situation de jeu, certains étudiants intégraient par exemple certaines prouesses physiques (salto, pirouette, battement de jambe) à des moments où le jeu ne le justifiait pas. Dans le contexte de la formation professionnelle en cirque où ils sont souvent valorisés en fonction de leur travail corporel « extraordinaire », comment parvenir à être intéressants en théâtre en ne faisant que des mouvements « ordinaires » ?

« Des fois, on ne sait pas trop ce qu'on cherche et, du coup, on ne sait pas trop où on va. Oui. La première chose à laquelle on va peut-être penser, c'est de chercher à être intéressant. » (Étudiant, entrevue)

« En théâtre, les étudiants circassiens ne peuvent pas être simples. Alors tout devient dramatique ou exagéré... Il faut dire "bonjour" et avant de dire "bonjour", il faut faire un salto arrière! Et moi, je me demande ce qu'on fait, ce qu'il faut faire... Ça me gêne un peu. Ça me gêne de voir que nous, les circassiens, on est "exhibitionnistes" et qu'à chaque moment, il faut être impressionnants. » (Autre étudiant, entrevue)

Il va sans dire que les enseignants de théâtre ne sont habituellement pas témoins de ce que les étudiants arrivent à accomplir au regard de leur discipline de spécialisation. Contrairement à une majorité de séances de travail qui se donnent simultanément dans des espaces collectifs conçus pour y travailler de manière sécuritaire avec différents agrès, les cours de théâtre sont habituellement offerts dans un studio à l'écart de ces espaces collectifs et par des enseignants à temps partiel qui se présentent à l'école spécifiquement pour donner ces cours. Les étudiants peuvent alors être encore plus tentés de leur démontrer leurs hautes habiletés et capacités qui font souvent l'objet de valorisation et de reconnaissance dans leurs autres contextes de cours.

« J'ai envie de lui montrer les choses extraordinaires que je sais faire parce qu'il ne les connaît pas. Donc je dois retenir quelque chose que j'aurais envie qu'il voie parce qu'il ne le sait pas... Au final, on a incorporé une discipline pour l'extraordinaire. Alors du coup, si je me laisse aller, je vais faire de grands sauts, je vais faire de l'extraordinaire, pas de petites choses. » (Étudiant, entrevue)

L'enseignement du théâtre en contexte circassien amène ainsi à repenser son rapport au corps, à soi, à l'espace et à la performance. Il amène les étudiants à se démarquer par leur présence scénique et non par leurs prouesses physiques. Pour ce faire, les cours de théâtre encouragent les étudiants à s'ouvrir à l'inconnu et à se mettre en état de disponibilité : « être disponible à soi-même, se mettre en jeu et ne pas nécessairement savoir où on va. Avoir cet état d'ouverture, de sensibilité à fleur de peau et très intime qui leur permet d'atteindre une certaine sensibilité. » (Enseignante, entrevue) L'artiste en formation est alors confronté au défi de sortir de sa zone de confort tout en gardant conscience de son corps et confiance en lui. Il « doit trouver son intégrité sensible et physique, accorder ses nerfs, sa respiration, ses flux d'énergie, faire silence en lui-même, établir une sorte de vide. Cet état essentiellement physiologique est fait de présence et d'abandon, de maîtrise et de confiance » (Knapp, 2001, p.136). Il est ainsi invité à explorer différents niveaux d'investissement corporel dans le jeu et, ce faisant, à élargir son registre d'expression et sa singularité d'artiste de scène. Il est amené à exploiter le pouvoir scénique de son corps « ordinaire » dans toute sa fragilité et son authenticité.

Conclusion

Les données émergeant de cette recherche ont permis de réaliser que ce qui peut paraître parfois banal pour plusieurs enseignants et étudiants issus du milieu théâtral peut devenir l'objet d'enjeux considérables dans le contexte de la formation professionnelle en arts du cirque. En amenant les apprenants à évoluer sur une surface plane, habituellement à la même hauteur que les membres du public et à l'écart des espaces de

travail collectif, les cours de théâtre modifient souvent leur rapport au sol, à l'espace en général et au public. En leur proposant des exercices scéniques en l'absence de leur agrès, ces cours les invitent à repenser leur rapport à la performance, à la présence ainsi qu'à leur propre corps. En étant l'occasion de mettre en scène un corps « ordinaire », ils leur permettent de comprendre la valeur de l'authenticité scénique en fonction de laquelle ils n'ont pas besoin d'impressionner par des prouesses pour se démarquer sur scène. Loin d'être simples, ces apprentissages n'étaient pas nécessairement ciblés par les enseignants ayant participé à l'étude. Cette recherche aura certes permis de démontrer qu'ils ne devraient jamais être pris pour acquis et que les expériences qui y sont liées sont essentielles à la compréhension du pouvoir du corps scénique pour l'artiste de cirque en formation.

Bibliographie :

- ABRIC, Jean-Claude, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ANADON, Marta, 2006, « La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents », in *Recherches qualitatives*, 26(1), pp. 5-31.
- ANADON, Marta. et GUILLEMETTE, François, 2007, « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? », in *Recherches Qualitatives*, 5, pp. 26-37.
- BOUTET-LANOUE, Mathieu, JOBIN-LAWLER, Alexandre, BARLATI, Anna-Karyna. et VILLENEUVE, Myriam, 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.
- CRITICOS, Costas, 1993, « Experiential Learning and Social Transformation for a Post-Apartheid Learning Future », In David Boud, Ruth Cohen and David Walker (dir.), *Using Experience for*

- Learning*, Buckingham, UK, SRHE & Open University Press, pp. 157-168.
- DESMARAIS, Danielle, 2009, « L'approche biographique », In Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.361-389.
- DEWEY, John, 2005 [1934], *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, trad.), New York, NY, The Berkley Publishing Group. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Art as Experience*. New York, NY, The Berkley Publishing Group.).
- DUBET, François, 2008, *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- ETIENNE, Richard, VINET, Jean et VITALI, Josiane, 2014, *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?*, France, HAL.
- GIUST-DESPRAIRIES, Florence, 2003, *L'imaginaire collectif*, Ramonville Saint-Agne, France, Érès.
- HERMAN, Zita, 2009, *MIROIRO2 : Analyse des compétences clés des artistes de cirque professionnels*, Fédération Européenne des Écoles de Cirque Professionnelles (FEDEC). <http://www.fedec.eu/fr/articles/378-miroir02-analyse-des-competences-cles-des-artistes-de-cirque-professionnels-2009>
- JODELET, Denise, 2003, « Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie », in Serge Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaire de France, pp.363-384.
- KNAPP, Alain, 2001, « Une formation multiple et réfléchie », in Josette Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer*, Québec, Canada, Québec Amérique, pp. 123-136.
- LEGARDEZ, Alain, 2004, « L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique: l'exemple de questions économiques », in *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), pp. 647-665.
- LEGENDRE, Florence, 2014, « La transmission de la gestion du risque dans les écoles supérieures de cirque en France », in *SociologieS*, <http://journals.openedition.org/sociologies/4554>
- MERRIA, Sharan. B., MOTT, Vivian. W., and LEE, Ming-Yen, 1996, « Learning That Comes from the Negative Interpretation of Life Experience », in *Studies in Continuing Education*, , 18(1), pp. 1-23.
- MOLINER, Pascal, 1993, « Cinq questions à propos des représentations sociales », in *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 20, pp. 4-14.

- PAILLÉ, Pierre et MUCCHIELLI, Alex, 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.), Paris, France, Armand Colin.
- SALAMÉRO, Émilie et HASCHAR-NOÉ, Nadine, 2008, « Les frontières entre le sport et l'art à l'épreuve des écoles professionnelles de cirque », in *Staps*, 82(4), pp. 8599.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine, 2011, « La recherche qualitative/interprétative en éducation », in Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., pp. 123-147.
- SKELLING DESMEULES, Marie-Eve, 2017, *Une finalité commune au travail du corps : l'étude des expériences de formation de l'acteur au regard de la théorie de l'activité selon des professeurs de voix, d'interprétation et de mouvement* (Thèse de doctorat), Université d'Ottawa, Ottawa. [En ligne]. URL : <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/35821>
- TREMBLAY, Larry, 2001, « L'utilisation de l'hémicorps comme technique de jeu », in Josette Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer*, Québec, Canada, Québec Amérique, pp. 157-166.