



HAL
open science

L'institutionnalisation des écoles de cirque en Europe : des offres de formation artistiques, sociales et solidaires (des années 1970 à nos jours)

Tony Froissart

► To cite this version:

Tony Froissart. L'institutionnalisation des écoles de cirque en Europe : des offres de formation artistiques, sociales et solidaires (des années 1970 à nos jours). Tony Froissart et Cyril Thomas (dir.). Arts du cirque et spectacle vivant. Volume 1, Les formations en arts du cirque et en activités physiques artistiques, ÉPURE, Éditions et presses universitaires de Reims, pp.71-89, 2018, " Sports, acteurs, représentations " (ISSN : 2427-6839), 978-2-37496-059-3. hal-02176806

HAL Id: hal-02176806

<https://hal.univ-reims.fr/hal-02176806>

Submitted on 1 Nov 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike| 4.0
International License

Tony Froissart

L'institutionnalisation des écoles de cirque en Europe :
des offres de formation artistiques, sociales et solidaires
(des années 1970 à nos jours)

Les écoles supérieures¹ ou professionnelles de cirque sont des espaces dédiés non seulement à la formation initiale, mais aussi à la formation permanente des artistes. Ainsi, dès sa création le Centre national des arts du cirque (Cnac) est investi de trois missions complémentaires : la formation initiale des artistes, la constitution d'un centre de ressources documentaires et la formation continue². Dans la même perspective, à partir de 1988, la Fédération Française des Écoles de Cirque (FFEC) a considéré l'enjeu de la formation des pédagogues circassiens intervenant dans les associations disséminées sur le territoire national comme une priorité. La FFEC (ex-FNEC) encadre alors sur le plan de la pédagogie l'essaimage des écoles amateurs dont le rôle est de contribuer au progrès de la diffusion culturelle d'un cirque combinant les intentions d'éducation populaire et la démocratisation des arts : « La FFEC inscrit son action et celles des écoles dans une logique d'éducation globale de l'individu³ ».

On retrouve une semblable préoccupation à l'échelle européenne, notamment au sein de la Fédération Européenne des Écoles de Cirque (FEDEC) qui, depuis 1998, s'attache à stimuler le partage des expériences et des savoirs. On peut évoquer ici les Échanges Pédagogiques Européens (EPE) de 2005 à 2007, les modules de rencontres entre professeurs des arts du cirque et les Focus-group réalisés dans le cadre du projet INTENTS (2014-2017). Aujourd'hui encore, en continuité avec les expériences précédentes, la FEDEC organise la consultation du réseau des professionnels de l'enseignement des arts du cirque sur leurs besoins en formation et structure les échanges entre professeurs des arts du cirque afin de favoriser la formation continue et de constituer un réseau européen de professionnels.

On l'aura compris à travers ces différents exemples, l'idée d'une formation permanente réalisée tout au long de la vie des artistes constitue l'un des piliers du processus de reconnaissance institutionnelle.

1. Il en existe trois en France : l'Académie Fratellini, le Centre national des arts du cirque (Cnac) auquel est associée l'École Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois (ENACR).

2. Archives nationales, (AN) 20010110/3-14.

3. <http://www.ffec.asso.fr>.

On peut alors s'interroger sur la temporalité du processus de création et d'institutionnalisation des écoles de cirque et analyser la nature des différents modèles qui interfèrent dans les formations et les dispositifs proposés dans les écoles. Sous quelles influences se sont-ils développés et en quoi permettent-ils de répondre aux enjeux liés au développement des arts du cirque dans les sphères sociales, culturelles, éducatives ou économiques ?

À partir d'un important recueil de données issu de la consultation d'archives privées et publiques, par une série d'enquêtes menées dans le projet INTENTS⁴ et lors de visites d'écoles⁵, ce chapitre propose de caractériser l'originalité et les singularités des différentes offres de formation au sein des écoles visitées. Il s'agit de montrer qu'au-delà de la pluralité des offres de formation émerge une typologie qui traduit les transformations socioculturelles du cirque et en même temps demeure imprégnée de l'histoire de chaque école. Les trois dimensions du social, du politique et de l'économique se combinent pour placer les arts au cœur du projet. Plus spécifiquement, par l'étude de deux cas, ce chapitre vise à montrer comment le modèle de la solidarité, condition d'une acculturation et d'un apprentissage social, est au cœur d'un processus de formation dans les écoles de cirque.

1. Former en arts du cirque : les étapes d'une institutionnalisation

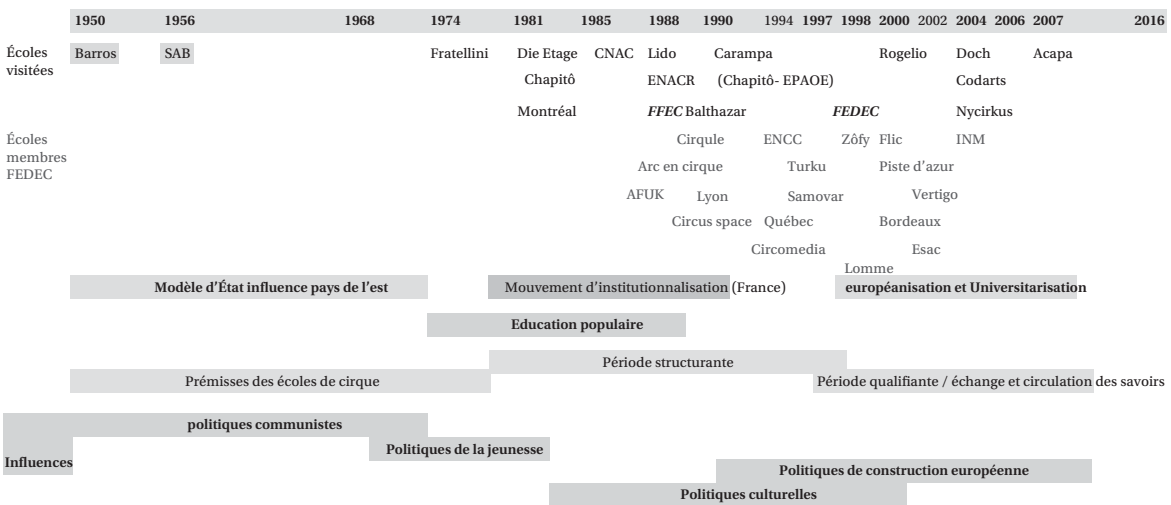
La mise relation de la chronologie de la création et de l'élaboration des écoles de cirque en Europe avec les éléments de contexte issus des sphères sociale, politique, culturelle, ou de l'enseignement,⁶ livre des clés de compréhension sur les influences qu'elles ont subies, les priorités qu'elles ont retenues. Cette analyse croisée permet en outre de situer les choix opérés dans chaque école au regard des politiques nationales ou internationales.

4. Le projet INTENTS « Partenariat stratégique pour la définition de la profession de professeur en arts du cirque et la reconnaissance de ses compétences » bénéficie d'un financement européen grâce à l'association de la Fédération Française des Ecoles de Cirque (FFEC), et de la Fédération Européenne Des Ecoles de Cirque (FEDEC).

5. Quinze écoles ont été visitées en Europe : *Acapa* (Tilburg, Pays-Bas), *Balthazar* (Montpellier, France), *Carampa* (Madrid, Espagne), *Chapitô* (Lisbonne, Portugal), *Cnac* (Châlons-en-Champagne, France), *CODARTS* (Rotterdam, Pays-Bas), *Die Etage* (Berlin, Allemagne), *ENACR* (Rosny-sous-Bois, France), *Fratellini* (Paris, France), *Imre Baross* (Budapest, Hongrie), *Le Lido* (Toulouse, France), *Rogelio* (Barcelone, Espagne), *SAB* (Berlin, Allemagne), *DOCH* (Stockholm, Suède), *Nycirkus* (Norsborg, Suède).

6. A. Abbott. « Écologies liées. À propos du système des professions », In P. M. Menger (dir.). *Les Professions et leurs sociologues. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*. Paris : Éditions de l'EHESS, 2003.

Figure 1. Frise chronologique de l'émergence des écoles de cirque professionnelles, membres de la FEDEC en 2017



La temporalité révèle des rythmes différents (Figure 1). On peut ainsi identifier trois grandes périodes dans lesquelles les créations d'écoles de cirque se distinguent.

Une première période s'étale à partir des années 1950 sur près de trois décennies. Ainsi dans les pays de l'est de l'Europe sont créées des écoles qui forment les artistes de cirque. Elles s'appuient sur le modèle soviétique (une première école de cirque est créée à Moscou en 1927). L'école *Imre Baross* (du nom d'un gymnaste qui fut le premier directeur de l'école, en 1950), puis, en 1956, l'école de Berlin (future Staatliche Ballettschule Berlin und Schule Für Artistik *SAB*) s'inscrivent dans un mouvement issu des pays communistes du bloc de l'est où s'installent des écoles de cirque placées sous le contrôle de l'État. L'école *Imre Baross* voit le jour dans un contexte politique de reprise en main menée à partir de 1949 par le Front populaire hongrois d'obédience communiste qui, fort de ses 96 % de suffrages obtenus aux élections, installe en Hongrie une « démocratie populaire⁷ » ; l'école berlinoise quant à elle est créée trois années après les émeutes ouvrières de Berlin-Est en juin 1953 qui ont conduit là encore à une reprise en main⁸. Dans ces pays du bloc communiste, et en Hongrie notamment, le monde artistique est soumis au contrôle le plus rigoureux⁹. Dans les années 1950, l'État hongrois reprend le modèle soviétique et crée des associations pour encadrer non seulement les intellectuels mais aussi les artistes, et plus largement la société. Les écoles de cirque n'y échappent pas. S'y applique le modèle soviétique d'éducation et d'acculturation de la Jeunesse qui repose sur la spécialisation, la valorisation de la pratique par un entraînement quotidien et régulier. L'école de Budapest est observée avec attention quand Dominique Mauclair lance en 1977 un projet de création d'un centre français du cirque : « une rénovation du cirque français passe obligatoirement par la création d'une école similaire¹⁰ », puis, à partir de 1979, quand il organise sur le territoire national les conventions mondiales des écoles de cirque¹¹.

Dans les pays de l'ouest de l'Europe, s'il existe quelques expériences pionnières, notamment en France, les écoles professionnelles de cirque apparaissent plus tardivement. Et ce n'est qu'à partir du milieu des années 1970, quand les deux premières écoles de cirque françaises, l'école de Silvia Monfort et Alexis Gruss et celle d'Annie Fratellini et Pierre Etaix sont créées en 1974, que les prémises d'un vaste réseau d'écoles de cirque se mettent en place.

Cette seconde période, qui marque la fin du xx^e siècle et s'étend sur plus de deux décennies, se caractérise donc par l'extrême densité des créations d'écoles dans les

7. M. A. Prigent. « Parcours historique : le xx^e siècle hongrois ». In T. Szende (dir.). *La Hongrie au xx^e siècle : regards sur une civilisation*. Paris : L'Harmattan, 2000.

8. Prigent, *op. cit.*

9. C. Horel. *Histoire de Budapest*. Paris : Fayard, 1999.

10. Dominique Mauclair, document ronéotypé, annexe d'un courrier de préparation pour l'organisation de la 1^{ère} convention mondiale des écoles de cirque, 1977. Archives Fratellini.

11. Cf. Archives du Cnac.

années 1980-1990. En France particulièrement, car l'État s'engage financièrement et relaie les initiatives privées pour encourager ces formations. Le mouvement est initié en août 1978, quand Valéry Giscard-d'Estaing, Président de la République, et Jean-Philippe Lecat, ministre de la Culture, fixent les orientations à prendre en faveur de la modernisation du cirque et proclament le rattachement du cirque au ministère des Affaires culturelles (mesure effective en 1979). Si, au départ, l'encadrement institutionnel est mis en œuvre pour aider les compagnies et les troupes, la question de la formation se pose rapidement et débouche en 1985 par la création du Centre national des arts du cirque (Cnac), institution phare des politiques françaises de rénovation du cirque, et du développement des arts du cirque. Les deux écoles pionnières françaises (Monfort-Gruss et Fratellini-Etaix) connaissent alors des fortunes diverses et seule l'école Fratellini poursuit son action de formation aux arts du cirque. La création de l'association Hors Les Murs (1993) marque une nouvelle étape de la prise d'initiative par l'État. En effet, cette instance est créée pour encadrer les arts nouveaux, d'abord les arts de la rue, puis les arts de la piste.

À la même période, d'autres écoles se créent en Europe pour servir les politiques dédiées à la jeunesse. C'est ainsi que naissent par exemple des expériences de formation comme *Chapitô* au Portugal, ou *Carampa* à Madrid. Toutefois, dans aucun pays la densité des écoles ne peut être comparée à celle de la France. Si on se réfère à l'échantillon des écoles qui aujourd'hui sont affiliées à la FEDEC, on dénombre au cours des années 1980-1990 la création de vingt écoles, dont une à deux écoles par pays, alors qu'on en recense sept en France pour cette période. La politique culturelle française a donc été très stimulante pour le développement des arts du cirque.

La troisième période s'inscrit dans une politique internationale visant à asseoir la construction européenne. Le programme-cadre *Culture 2000* semble en effet caractériser le début d'une véritable institutionnalisation de la politique culturelle européenne¹² et, surtout, il présente l'utilité de s'appuyer et de partager la culture pour développer le caractère communautaire de l'Europe. Comme l'expliquent Alcaud et Pire¹³ ce n'est qu'à partir de 1992 (Traité de Maastricht) que la culture et l'action culturelle constituent un registre du domaine de compétence de la Communauté européenne permettant ainsi de dépasser une simple « coopération culturelle entre les États » sous l'égide du conseil de l'Europe. Avec l'article 128¹⁴ du traité, la volonté politique de transformer l'Europe par la culture apparaît explicitement. L'intention politique s'exprime encore plus clairement dans le programme *Culture 2000*.

12. D. Alcaud, J. Pire. « Sociologie de la politique culturelle européenne : Stratégies et représentations des acteurs dans un processus d'institutionnalisation contrarié ». *Sociologie de l'Art*, 2006, vol. 8, n° 1, p. 131-161.

13. *Ibid.*

14. Devenu article 151 du Traité d'Amsterdam.

Le programme *Culture 2000* est destiné à encourager la création, la connaissance et la diffusion de la culture des peuples européens, notamment dans le domaine de la musique, de la littérature, du spectacle vivant [...] et des nouvelles formes d'expression culturelle, en encourageant la coopération des organismes et opérateurs culturels, ainsi que des institutions culturelles des États membres et en soutenant des actions qui par leur envergure et leur caractère européen, favorisent le rayonnement des cultures à l'intérieur comme à l'extérieur de l'Europe¹⁵.

La mise en réseau d'institutions et d'organismes culturels devient un élément stratégique pour assurer la « coproduction d'œuvres, et autres manifestations culturelles (expositions, festivals, etc.), notamment dans le domaine des arts vivants [...] »¹⁶ et partager une culture qui, de la sorte, œuvre à la construction d'une identité communautaire en Europe.

C'est dans ce contexte que se structurent dès la fin des années 1990 un encadrement et un accompagnement européen des formations circassiennes. La FEDEC est alors conçue pour répondre au besoin qu'avaient les écoles de cirque de se retrouver pour organiser les échanges et les interactions entre les équipes de direction, les professeurs et les étudiants. Née de l'initiative de trois écoles (*Circus space* de Londres, *Cnac* de Châlons-en-Champagne, *ESAC* de Bruxelles)¹⁷, puis rejointe par l'école *Die Etage* de Berlin ou *Carampa* de Madrid, cette fédération structure un solide réseau d'écoles d'arts du cirque. Dans la mesure où *Culture 2000* encourage la reconnaissance explicite de la culture en tant que source d'emplois et comme facteur d'intégration sociale, la FEDEC soutient la visée professionnalisante des écoles, tout en continuant de valoriser l'orientation artistique. Les responsables œuvrent alors dans le sens d'une structuration et d'une reconnaissance académique des formations en cirque et arts du cirque.

Les temporalités étudiées ici, mises en évidence dans la frise présentée, se doublent d'une dimension géopolitique. Ainsi, la première période identifiée se situe au moment de la guerre froide et les écoles de cirque emblématiques (*Imre Baross*, par exemple) sont le produit de la conception éducative communiste qui domine dans les pays sous influence soviétique. La seconde période correspond à la mise en valeur de la prise d'initiative individualisée au sein des sociétés

15. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil et au Comité des régions relatives à la Proposition de décision du Parlement européen et du Conseil établissant un instrument unique de financement et de programmation pour la coopération culturelle (Programme « Culture 2000 »), 28 mai 1998, p. 20, cité par Alcaud, D. & Pire, J. , *op. cit.*

16. *Ibid.*

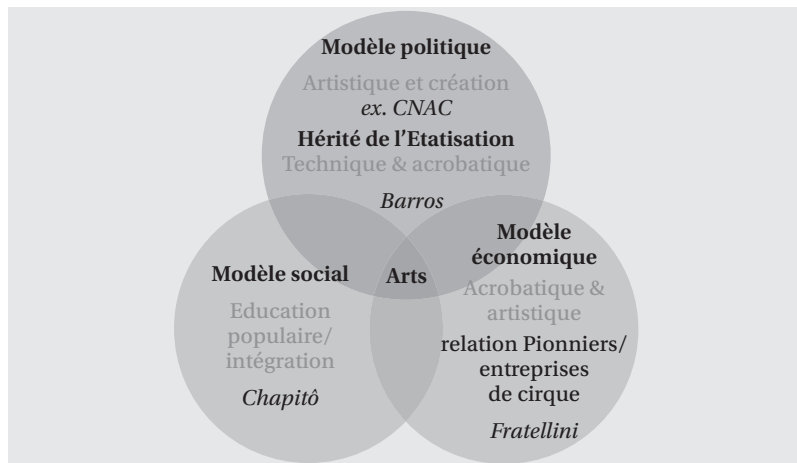
17. Cf. <http://www.fedec.eu/fr/>

occidentales transformées par l'effervescence des années 1960 et le bouleversement induit par les événements multiples de l'année 1968, qui ont notamment conduit à la prise en compte des aspirations de la jeunesse, à l'ouverture culturelle et à la remise en cause des sociétés patriarcales. Dans le champ des arts, des arts de rue ou du vivant, ces bouleversements sociaux ont stimulé un vaste mouvement de création d'écoles de cirque mises au service de finalités diverses, entrepreneuriales culturelles ou sociales. L'entrée dans le *xxi*^e siècle marque indiscutablement l'ouverture aux échanges européens (ici culturels) et se décline sur l'espace géographique d'une communauté européenne en quête d'identité.

On le comprend, espace et temps sont ici étroitement imbriqués et les écoles qui essaient affichent des caractères propres en lien avec les déterminants idéologiques dont elles sont imprégnées. Finalement, espaces, temporalités et influences idéologiques ou culturelles interagissent continuellement pour déterminer l'identité d'une école de cirque. On peut dès lors, à partir de ces constats, dresser une typologie des écoles de cirque¹⁸.

2. Typologie des écoles au moment de leur création

Schéma n° 1. Typologie des écoles de cirque



Source : FEDEC. SAVOIRS01 *La profession de professeur en arts du cirque dans les écoles professionnelles – Vers la définition d'un référentiel européen de compétences*. Ed. Bruxelles : FEDEC, 2018.

18. Travail réalisé dans le cadre du projet INTENTS

Les observations réalisées lors des visites d'écoles professionnelles de cirque permettent d'identifier le fonctionnement qu'elles privilégient au moment de leur création. Les constats réalisés et les données recueillies peuvent se schématiser à travers trois sphères imbriquées dont chacune correspond à une logique prioritaire de fonctionnement et caractérise le « modèle ». Ce schéma, comme toute figuration, ne rend pas compte des dynamiques de transformation. C'est une image pour visualiser la place centrale du processus artistique, revendiqué par chaque centre de formation, et pour schématiser les interactions entre différents modèles qui ont initialement été privilégiés par telle ou telle école. Au sein de chaque espace de formation circassienne, différentes logiques sont à l'œuvre, et si l'une d'elles peut être privilégiée, les observations et les données recueillies¹⁹ montrent que les priorités évoluent, que la nature des objectifs poursuivis peut se transformer et, surtout, que les trois modèles s'entrecroisent. Aussi, rien n'est figé et le modèle des trois sphères est dynamique, il illustre la diversification des activités de chaque école dont l'offre plurielle répond à différents types de demandes aussi bien sur un plan diachronique que synchronique. C'est bien ici un processus d'hybridation qui est mis en avant et auquel la formation tout au long de la vie des circassiens doit répondre.

Trois logiques interfèrent donc régulièrement dans le fonctionnement des écoles de formation professionnelle en cirque. La plus ancienne, inscrite dans un projet politique, vient des expériences mises en œuvre dans les pays de l'Est de l'Europe. La logique entrepreneuriale apparaît ensuite, portée par quelques pionniers. En France particulièrement, elle se développe au milieu des années 1970 (Monfort-Gruss et Fratellini-Etaix), pendant près d'une décennie avant de devoir être exposée à une autre déclinaison du modèle politique : celui des politiques culturelles de soutien à la création et à la formation qui constitue une forme d'exception française. Ces deux logiques, d'une part économique et entrepreneuriale, d'autre part politique et culturelle, peuvent en croiser une troisième, le modèle social qui parfois vise l'insertion, parfois l'éducation populaire et dont l'utilité avérée pour la société peut être un pilier d'une politique nationale d'éducation (en Europe de l'Est par exemple) ou peut également devenir une source de légitimité supplémentaire pour les centres de formation répondant à la logique entrepreneuriale²⁰, comme ce fût le cas au sein de l'école Fratellini qui participe aux actions d'éducation populaire de la Ligue de l'enseignement en proposant des films éducatifs sur le cirque, réalisés par les frères Etaix (Archives Fratellini).

19. 17 entretiens institutionnels.

20. Nous développerons quelques exemples dans la partie suivante

D'un côté, des entrepreneurs artistiques, passeurs de culture, dont l'existence est soumise à des impératifs économiques. De l'autre, des centres nationaux dont la mission est de répondre aux injonctions institutionnelles, par exemple dans les pays communistes quand l'État instaure une politique culturelle étatique unifiée, ou quand le ministère de la Culture fixe les missions du Cnac de Châlons-sur-Marne (devenu Châlons-en-Champagne). Et, entre les deux, mais aussi avec eux, le cirque social et ses visées intégratrices. S'il se développe dans les pays en mutation sociale comme ce fut le cas au Portugal après la révolution des œillets (1974-1976) où une véritable politique d'éducation populaire vient servir le projet de restructuration de la société²¹, il peut également devenir un axe du projet des écoles professionnelles pour accroître leur implantation ou leur reconnaissance territoriale, et ce, d'une manière d'autant plus marquée à mesure que des formes décentralisées de gestion publique se développent.

Au-delà des caractérisations se dégagent des conceptions de formation dont l'observation s'avère utile pour mettre en lumière des principes de transmission, d'enseignement ou de coéducation.

Engager le cirque sur la voie des arts est un point névralgique de l'orientation privilégiée dans les écoles supérieures de cirque. Toutefois, l'observation des programmes, des contenus de formation et des méthodes retenues montre que, sans négliger la formation aux techniques des différentes spécialités, la dimension artistique occupe une place essentielle dans les écoles de cirque. Il est vrai que la définition de l'« artistique » peut varier d'un centre à un autre, voire d'un enseignant à un autre, mais, quelle que soit leur sensibilité, la question de l'articulation du technique et du sensible est toujours au cœur des préoccupations pédagogiques. La FEDEC a d'ailleurs retenu cette dialectique comme thème transversal de la formation professionnelle continue qu'elle propose dans les différentes sessions.

Une préoccupation se pose alors à toute entité chargée de préparer professionnellement les artistes de cirque : sur quel(s) principe(s) s'appuyer pour concilier formation technique et artistique, et pour articuler la formation de l'artiste de cirque et la mise en œuvre du spectacle au sein d'un cursus de formation ? L'observation menée, l'étude des programmes et des plans de formation, le croisement des entretiens institutionnels²², et l'observation filmée de séances ont permis de considérer la solidarité comme un principe formateur régulièrement retenu par les écoles de cirque dans leurs dispositifs de formation.

21. A. Melo, A. Benavente, *Expériences d'éducation populaire au Portugal. 1974-1976*. Paris : UNESCO 1978.

22. Entretiens réalisés avec les cadres chargés du fonctionnement institutionnel de chaque école de cirque.

3. La solidarité comme principe formateur. L'exemplarité de deux écoles : Fratellini (France) et Chapitô (Portugal)

La solidarité est un principe actif de la pédagogie retenue dans les écoles de cirque. Nous avons pu l'observer lors des visites réalisées pour cette étude. Si la mise en œuvre de la solidarité à des fins pédagogiques affiche une certaine similitude avec les idées émises par Léon Bourgeois²³ (1896) à la fin du XIX^e siècle, on ne peut parler de filiation, les directeurs artistiques et les responsables des études que nous avons interrogés ne se réclament pas de la théorie solidariste. L'influence solidariste est donc plus diffuse que revendiquée. Il est cependant permis de constater la place importante qu'occupe l'articulation des processus de responsabilisation des acteurs avec un accompagnement institutionnel visant l'émancipation créative des individus. En cela le principe directeur du solidarisme est présent. Le solidarisme est en effet le fruit d'une démarche contractuelle responsabilisant chacun : individus et institutions, afin de mettre en œuvre le principe de la solidarité organique. Principe dans lequel les éléments d'un tout sont associés à la bonne marche de l'ensemble par un processus de soutien mutuel sans lequel l'équilibre global ne peut être obtenu. L'harmonie du tout résulte donc impérativement de la cohésion des parties. Les éléments de l'organisme et par extension les êtres de l'organisation sont donc en interdépendance, comme Léon Bourgeois le rappelle avec force dans son ouvrage²⁴.

Instituée comme un devoir moral à la fin du XIX^e siècle²⁵, puis mise au service d'intérêts communs, la solidarité se transforme à la fin du XX^e siècle en un processus actif et nécessaire de l'apprentissage²⁶. En d'autres termes, elle devient chez les individus, les citoyens et les éducateurs, une condition pour former une aptitude à réinvestir le bénéfice reçu de sa propre formation par un engagement social ou culturel à partager²⁷.

Conçue et appliquée au monde circassien, cette idée renouvelle les représentations et pose la question de l'encadrement et de l'accompagnement d'un apprentissage artistique et de techniques motrices à visée de spectacle.

23. L. Bourgeois. *Solidarité*. Paris : Librairie Armand Colin, 1896.

24. L. Bourgeois, *op. cit.*, 1896.

25. L. Bourgeois, *op. cit.* ; E. Durkheim. *La Division du travail social*. Paris : Félix Alcan, 1893.

26. T. Froissart. *Solidarisme et solidarités par les pratiques physiques, sportives ou artistiques. Histoire culturelle d'un apprentissage social (Fin XIX^e siècle à nos jours) Dossier, note de synthèse, mémoire inédit de recherche pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Reims : Université de Reims-Champagne-Ardenne, 2015.

27. M. Mauss, *op. cit.*

Dans le cadre de cette étude, afin d'illustrer et d'analyser la place et la fonction de la solidarité dans le projet artistique, social et de formation en vigueur dans les écoles de cirque, nous prendrons comme point d'appui l'exemplarité de l'école *Fratellini* en France et de l'école *Chapitô* au Portugal. Ces deux institutions deviennent au fil de leur construction les lieux du partage, de la socialisation, de l'auto construction et un terrain d'expérience culturelle. Au fil du temps, ces deux écoles de cirque deviennent des espaces où s'exerce une dialectique de l'apprentissage. Le professeur et l'élève cherchent la rencontre mutuelle, permettant de révéler le talent et la personnalité de l'artiste et de lui faciliter les échanges avec la société. Inscrites dans des contextes singuliers lors de leur création, d'une part, celui du bouillonnement culturel français des années 1970 et de la volonté politique d'institutionnaliser les arts du cirque, et d'autre part, celui de la démocratie portugaise en marche, elles ont comme point de convergence de considérer la nécessité de construire des solidarités de différentes natures pour générer des apprentissages sociaux, construire une identité partagée et une interrelation productive et créative entre l'artiste et son public.

Chapitô : le cirque comme projet de solidarité sociale

L'expérience de *Chapitô* montre l'étroite collaboration se développant entre un État portugais, refondé sur des bases démocratiques, l'école en tant qu'organisation et un ensemble d'individus impliqués dans un projet socio-culturel. L'aboutissement du projet est tout autant le don du spectacle que l'intégration de personnes devenues artistes ou collaborateurs de la mise en piste.

L'école *Chapitô*²⁸ se définit elle-même comme une « Maison de culture, de spectacle et d'éducation populaire par les arts du cirque ». En effet cette expérience menée dans la ville de Lisbonne, au Portugal, se développe pour proposer un projet d'éducation professionnelle et de réinsertion sociale particulièrement intéressant à analyser. Originellement *Chapitô* est l'œuvre d'une femme artiste, Térésa Ricou qui part pour Londres en 1964 où elle est séduite par le succès populaire des spectacles de pantomime des clowns de Hide-Park. Arrivée à Paris dans les années 1970 elle découvre le Théâtre du Soleil et elle suit les cours de l'école de cirque Fratellini²⁹. Après la révolution portugaise du 25 avril 1974, elle s'établit à Lisbonne et participe au vaste mouvement d'éducation populaire encouragé par le gouvernement portugais pour « réapprendre la démocratie³⁰ ». En effet dans ce

28. Archives *Chapitô* (documentation, comptes-rendus administratifs divers, plans de formation, organigrammes, DVD de présentation de l'école, ouvrages et biographie de T. Ricou). Entretiens avec Térésa Ricou directrice et fondatrice de l'école, Americo Peças, Albertine Santos, Silvia directrice pédagogique, Claudia Olivera.

29. Ces informations biographiques proviennent des entretiens réalisés à *Chapitô*, et de l'ouvrage, *Tété*, biographie de Térésa Ricou éditée par *Chapitô*.

30. R. Durand. *Histoire du Portugal*. Paris : Hatier, 1992, p. 277.

mouvement d'émancipation et de ferveur populaires, il est décidé d'adapter les structures du service public à la réalité sociale en donnant un appui financier aux initiatives de la base³¹. C'est dans ce cadre que se situe l'action de Térésa Ricou qui propose alors des spectacles de rue destinés aux populations défavorisées.

Ces actions constituent alors un tremplin pour pouvoir occuper l'ancienne prison de femmes désaffectée du quartier d'Alfama, dont Térésa Ricou obtient la concession d'utilisation et, en contrepartie, s'engage à rénover l'endroit, le transformer en un espace public culturel d'échange. Conventionnée avec le ministère de l'Éducation, l'école s'engage aussi à offrir une formation en cirque aux élèves délinquants, à des jeunes en détresse sociale et plus largement à des volontaires. Une école de la solidarité par le cirque se crée ainsi sur le modèle solidariste, l'État encadre en facilitant la mise à disposition conventionnée des locaux tandis que les acteurs sont responsabilisés pour assurer une forme d'action sociale. L'école ainsi créée se décompose en deux sections. L'une est particulièrement centrée sur l'enseignement des arts du cirque, et l'autre concerne la scénographie notamment la conception de décors, de costumes ou de marionnettes.

L'originalité principale du projet développé à Lisbonne résulte de la mise en œuvre d'un processus d'inclusion sociale par l'éducation aux arts du cirque, dont les retombées débouchent sur l'objectif d'apprentissage de la citoyenneté, le tout articulé à la volonté de stimuler la culture et de procéder à une acculturation populaire par les arts du cirque. Les trois visées ne sont pas cloisonnées et elles s'enrichissent mutuellement. Le projet de *Chapitô* s'inscrit donc avec force dans un programme construit sur des principes d'inclusion, de solidarité, et de justice sociale.

Ainsi l'inclusion sociale peut se réaliser dans l'école professionnelle d'art et de scénographie qui accueille des jeunes filles et des jeunes gens déshérités, en rupture sociale, tombés dans la délinquance, et quelques prisonniers en réinsertion. On discerne également l'inclusion sociale à travers les cours ouverts à tous publics, proposés sous forme d'ateliers pour adultes et enfants, dans le but de faire connaître et apprécier les arts du cirque. Ce sont en réalité des lieux d'éducation non formelle où l'on peut se familiariser aux diverses pratiques de cirque. Une approche nouvelle, plus informelle des techniques de jonglage, de capoeira, d'art dramatique et d'art clownesque y est présentée. Ces cours constituent un espace fraternel où le social et le culturel se rejoignent, où les solidarités peuvent se construire par les pratiques circassiennes. Les élèves imprégnés de cette initiation au cœur de la cité sont invités, s'ils le désirent, à poursuivre leur expérience dans les locaux de l'école.

31. *Ib.*, p. 25.

Pour les plus nécessiteux, une « maison d'accueil », véritable centre d'hébergement reprenant les principes autogestionnaires des auberges de jeunesse, est insérée dans le centre, au dernier étage du bâtiment, au-dessus des locaux administratifs. Située au siège de l'école, dans l'ancienne prison de femmes (Casa di Castelo), des appartements y sont aménagés pour permettre à des jeunes ayant un casier judiciaire, ou ayant connu l'enfermement de la prison, d'accéder progressivement, et sous contrôle, à l'autonomie. En contrepartie de cette aide institutionnelle, des animations circassiennes dans divers quartiers de la ville leur sont demandées. Les jeunes artistes engagés dans ce processus de réinsertion sont indemnisés pour ces animations d'ateliers ou ces spectacles. Il s'agit en effet de leur permettre ainsi de gagner en autonomie. Ici encore, on peut constater la similitude avec la démarche solidariste.

Une action en milieu carcéral vient compléter cet engagement social et le partenariat avec le ministère de la Justice. Nuno Figuei et Pascoal Furtado³², deux enseignants de l'école *Chapitô*, rappellent que depuis 20 ans des cours de cirque sont donnés dans diverses prisons de Lisbonne afin de faciliter la réinsertion sociale. En 2015, lors de notre visite de l'école, une équipe constituée de 15 professionnels de l'éducation et d'animateurs œuvrait quotidiennement auprès de personnes emprisonnées dans les centres pénitentiaires de Bela Vista et de Navarro de Paiva, afin d'engager ces individus sur la voie d'une réinsertion en obtenant une qualification professionnelle délivrée par l'EPAOE (département d'éducation de l'école *Chapitô*, conventionné par le ministère de la Justice et le ministère de l'Éducation). Cette formation est basée sur différentes modalités d'enseignement, plus ou moins formelles, et parfois très informelles. Elle repose sur des disciplines variées revoyant aux arts de la piste, aux arts de la rue et à d'autres arts. Ainsi, la Capoeira, les arts du cirque, les arts plastiques, la musique, les contes, la narration orale, et le journalisme sont proposés. Il est aisé de percevoir que chaque domaine offre des compétences complémentaires qui pourront utilement, et solidairement, être mises au service d'un projet de spectacle.

Un nouveau dispositif est mis en place en 2016³³ dans lequel un chapiteau est dressé et sera laissé à demeure pendant trois ans dans l'enceinte d'une prison, afin de pouvoir assurer des cours dans la durée et avec une régularité hebdomadaire. Insérer un chapiteau, espace de créativité, au cœur d'un bâtiment dédié à l'enfermement est une expérience innovante. Là encore, le solidarisme est sous-jacent. Le projet est soutenu par le ministère de la Justice qui a su apprécier l'efficacité de ce type d'intervention pendant deux décennies.

32. Nuno Figuei et Pascoal Furtado, entretien réalisé en mars 2017 à Turin.

33. Idem.

On le comprend par l'observation fine de ce programme. Bien plus qu'un processus d'assistance matérielle, ce projet est construit sur des bases solidaires. L'institution est en devoir d'œuvrer à la réinsertion par la pratique des arts du cirque et les élèves artistes sont engagés dans une démarche de partage. Le moyen de cette réinsertion est la formation professionnelle d'artiste. Toutefois, l'accompagnement de ces personnes est individualisé et étayé par des aides locatives, psychologiques et médicales. Ce soutien de l'institution est subordonné à un engagement de l'individu concerné. Engagement professionnel d'abord en se formant pour devenir artiste ou scénographe, mais aussi engagement à réaliser des tâches pour l'institution *Chapitô* : ces actions sont toujours reliées au spectacle circassien de façon à associer le projet d'insertion sociale, le projet de qualification professionnelle et la reconstruction de soi par l'accès à une culture des arts du cirque. Ainsi, le projet culturel vient au service du projet d'identité sociale. Il s'agit bien de permettre à ces élèves de retrouver une identité culturelle, de se découvrir une passion pour ensuite, par les fonctions sociales qui leur sont demandées, en lien avec l'univers circassien, se trouver une situation (au sens de se situer) sociale. On retrouve ici la forte imprégnation du courant d'éducation populaire qui a animé le Portugal au lendemain de la révolution des œillets³⁴, et dont Teresa Ricou a été l'une des actrices quand elle agissait dans les quartiers populaires, en proposant déjà les arts du cirque.

La solidarité est au cœur du projet de l'école de Lisbonne au sein de laquelle, nous l'avons vu, le modèle social domine. On retrouve cependant une sensibilité à développer des solidarités dans la plupart des écoles de cirque. C'est le cas de l'école berlinoise *Die Etage*, dont le projet résolument social s'est construit pour accompagner les migrants de l'Europe de l'Est, venus à Berlin-Ouest pour retrouver un espace de liberté, et qui ont trouvé dans l'approche artistique très diversifiée de *Die Etage* un espace de création et de solidarité³⁵. Bien que les finalités soient différentes, et essentiellement tournées vers la promotion d'un spectacle circassien poétique, l'école Fratellini se construit également autour de solidarités afin, selon l'expression d'Annie Fratellini, de réunir les solitudes.

Fratellini : construire une solidarité de troupe et une solidarité dans les apprentissages

Dans le cas de l'école Fratellini, la déclinaison du projet est moins sociale que pour *Chapitô*, elle favorise davantage la dimension artistique avec le spectacle comme finalité ultime. Il s'agit donc avant tout de développer une solidarité de troupe ou de construire une complicité entre l'artiste et le spectateur. La solidarité

34. J.-F. Labourdette. *Histoire du Portugal*. Paris : Fayard, 2000.

35. Entretien avec le directeur de l'école *Die Etage*, réalisé à Berlin en mars 2016.

est certes un principe d'apprentissage mais la réciprocité des interactions vise davantage l'action culturelle qu'elle ne sert l'insertion sociale. Toutefois, comme nous l'avons démontré en présentant la typologie des écoles de cirque, si la priorité est au culturel et vise le spectacle, ni la dimension sociale de l'enseignement proposé ni son caractère professionnalisant ne sauraient être occultés.

L'objectif affiché lors de la création du *Nouveau Cirque de Paris*³⁶ (1974) est de placer les apprenants en situation d'échange avec des systèmes qui leur sont étrangers et avec lesquels ils doivent s'accorder. Par exemple, la relation à l'environnement est centrale. La confrontation à l'environnement physique conduit l'artiste à jouer avec la pesanteur pour construire des rapports à la verticalité et harmoniser à des fins créatives équilibres et déséquilibres. Mais, dans une autre perspective tout aussi importante, l'artiste est amené à prendre en considération l'environnement social pour interagir avec le public ou avec ses partenaires. Autant d'acteurs avec lesquels il doit là encore composer afin qu'ils ne lui soient plus étrangers. De là découle l'exigence de formation exprimée dans le projet « fratellinien » de construire des rapports de distance et de complicité avec les spectateurs afin qu'artistes, partenaires et spectateurs soient impliqués et ainsi rendus solidaires de la production artistique.

On perçoit ici l'enjeu de la nouvelle formation proposée, dont la finalité est de confronter chaque élève à un ensemble original de relations susceptible de l'émanciper, de révéler sa personnalité, mais aussi de placer la dynamique de formation dans une perspective éco-systémique. De la sorte, l'école va associer la formation artistique ou technique et la formation professionnelle. Elle donne un enseignement servi par une pédagogie originale, dans laquelle le solidarisme s'exprime par les implications mutuelles entre formateurs, apprentis, artistes et public, mais aussi par l'attention particulière portée à la complexité des dynamiques d'accompagnement de la formation du devenir artiste circassien.

La démarche de l'Académie Fratellini éclaire le rôle central d'une approche solidariste de l'éducation basée sur un accompagnement informel et constant de l'artiste apprenti. Il vrai qu'avec le développement du cirque contemporain, les chapiteaux et particulièrement les écoles de cirque deviennent des espaces extrascolaires d'apprentissage du sensible où la dimension artistique prévaut sur l'apprentissage de la prouesse. Pour le dire autrement, il faut faire partager une émotion plutôt qu'une sidération devant l'exploit. Dans le premier cas, suivant

36. Le Nouveau Cirque de Paris est associé à l'école de cirque dont il constitue la composante « spectacle », il est situé sous un chapiteau proche des locaux appartenant à la Ligue de l'enseignement et occupé par l'école Fratellini-Etaix. Si les spectacles sont hébergés sous le chapiteau, les cours sont dispensés au sein des deux espaces.

une logique où l'on redistribue ce qui a été acquis, est à l'œuvre un processus d'échange, alors que dans le second il s'agit plutôt d'une mise en pause. Voilà pourquoi le projet d'Annie Fratellini est de « créer une jeune troupe solidaire faite de solitudes réunies qui repartiront ailleurs³⁷ ». Solidariser la troupe devient au fil du temps la préoccupation du couple Fratellini-Etaix, les liens se tissent dans les déplacements où l'école est externalisée pendant plusieurs semaines. Par exemple, à Bollène, l'école Fratellini prend ses quartiers d'été pendant plusieurs semaines et vit comme une communauté réunie autour d'un imaginaire, généré par le spectacle en préparation, stimulé par les ateliers ouverts au public et rythmé par les représentations. En effet, lors de ces estivales la communauté « fratellinienne » se consolide autour de valeurs qu'elle partage, comme celle d'une conception poétique du spectacle de cirque, mais aussi autour de l'entreprise commune qui se décline sous le volet d'une école délocalisée, ouverte à d'autres publics, et de la préparation d'un spectacle, et, enfin, autour de l'engagement mutuel de tous les membres de la troupe qui œuvrent aux diverses tâches, matérielles, communicationnelles ou artistiques, toutes indispensables à la réussite du projet.

Par la suite, Valérie Fratellini,³⁸ devenue directrice artistique de l'Académie Fratellini, revendique elle aussi la nécessité de construire avec les apprentis le principe de la solidarité de la troupe. Pour asseoir cette stratégie formatrice, elle impose aux élèves d'assister aux répétitions, ou d'interagir à différents moments, chacun devant s'imprégner de la richesse d'une telle mutualisation. L'observation du spectacle constitue ainsi un élément de la trame du plan de formation, mais, au-delà, l'obligation faite à chaque apprenti de porter son regard sur la prestation de l'autre développe la solidarité dans la troupe en ritualisant l'association de talents pour la mettre au service d'un projet collectif.

Les formations en arts du cirque développées dans les écoles entendent former des artistes par le développement d'un esprit d'équipe et la construction d'une dynamique collective. De telles préoccupations peuvent aussi séduire les managers d'entreprises. Les potentialités du cirque pour acquérir des compétences (être performant, contrôler le stress, travailler en équipe, gérer des risques...) sont en effet prisées au sein des entreprises. Créativité, recherche, innovation, performance, esprit solidaire deviennent les moyens de fédérer les équipes autour d'un projet commun, de valoriser les individus et de motiver le collectif en développant la confiance et le dépassement de soi. C'est dans cette logique que l'Académie Fratellini développe actuellement une partie son activité dans le champ de la

37. A. Fratellini. *Destin de clown*, Paris : La manufacture, 1989, p. 179-180.

38. Entretien réalisé le 6 février 2014.

formation tout au long de la vie. Sollicitée par quelques entreprises (dans le domaine des assurances, par exemple), et dans une pure tradition managériale, l'Académie organise aujourd'hui des « team-building » pour répondre aux stratégies de formation de ces entreprises. Pour cela, elle s'appuie sur la richesse et la diversité des disciplines de cirque (acrobatie, jonglage, équilibre sur fil, trapèze...) afin de stimuler la créativité et la dynamique collective du groupe de manière à concilier image, contrôle et dépassement de soi avec projet collectif. Il ne nous appartient pas en tant qu'historien observateur d'apprécier le contenu et la qualité de ces formations, ce qui nous intéresse c'est l'analyse du processus à l'œuvre. En effet, à partir du postulat selon lequel l'engagement collectif est indispensable à la réussite entrepreneuriale, la pratique circassienne devient une source de formation professionnelle tout au long de la vie, et, en conséquence, elle peut être mise au service des initiateurs de formations managériales. L'exemplarité circassienne et la nature des problèmes à résoudre par ces activités deviennent alors les piliers d'une formation où la créativité et la prise d'initiative sont des valeurs cardinales. D'aucuns peuvent trouver que dans le cadre de cette logique managériale on s'éloigne des valeurs du cirque, conçu comme un espace de liberté, de poésie et de créativité, ou considéré comme un espace d'échange social dans lequel culture populaire et artistique s'entrecroisent. Cependant un tel constat ne peut tenir car il est nécessaire de situer chaque secteur d'activité par rapport à l'ensemble de ce qui est proposé, c'est-à-dire l'offre globale de l'école. D'une part, l'offre de formation qui est diversifiée et tournée vers des publics d'élèves très différents et d'autre part, l'offre de spectacle qui intéresse elle aussi des publics très différents (pour prendre l'exemple de l'Académie Fratellini : séquences scolaires, spectacle de Noël, spectacle de fin de cycle, impromptus, apéros cirque...).

Comme nous l'avons vu à travers l'exemple de l'école *Fratellini*, la solidarité est un principe actif de l'acculturation circassienne. La solidarité peut aussi être le principe actif d'un apprentissage social, nous l'avons développé en étudiant le projet de *Chapitô*, nous aurions pu tout autant nous appuyer sur d'autres cas, à l'instar de *Balthazar*, l'école de Montpellier³⁹. L'école propose par exemple des ateliers thérapeutiques élaborés par des artistes, des éducateurs spécialisés, des psychomotriciens et des psychologues du centre des arts du cirque *Balthazar*. En exigeant que les animateurs de ces sessions aient une double compétence, celle de circassien et celle d'éducateur en établissement spécialisé, le projet de l'école solidarise deux types d'intervention afin de les mettre au service d'une utilité sociale. Les ateliers thérapeutiques de *Balthazar* se développent alors aussi bien en milieu hospitalier, pour agir auprès d'autistes, ou en milieu carcéral. L'école elle-même est structurée autour des solidarités, par exemple en proposant une

39. Voir le témoignage de M. Gerbier et Martine Leroy dans le présent ouvrage.

épicerie sociale dans ses locaux dans le but d'aider les élèves circassiens et de leur offrir un espace vie partagé et convivial. Au cours des diverses visites menées dans le projet *Intents*, nous avons pu mesurer la place importante qu'occupent ces espaces solidaires. Enfin, au-delà d'être un principe actif de l'acculturation circassienne et d'un apprentissage social, la solidarité à l'œuvre dans les écoles de cirque se présente aussi comme un principe actif de la formation tout au long de la vie. À titre d'exemple, le Cnac y a consacré une demi-journée lors de rencontres organisées en partenariat avec la Société Française d'Histoire du Sport (SFHS) en 2017.

4. Conclusion

Outre les temporalités, la chronologie relative aux ouvertures d'écoles de cirque laisse à voir leur distribution dans l'espace. Selon les périodes, les écoles de cirque se créent épisodiquement à l'Est de l'Europe, plus massivement en Europe occidentale et en France particulièrement, ou bien elles essaient sur un « vieux Continent » que les politiques communautaires entendent moderniser. Les différents volets de cette étude ont permis de mettre en évidence les interférences entre les niveaux macro, méso et micro, c'est-à-dire entre les éléments de l'écosystème. En imposant la création d'écoles de cirque, les acteurs tentent de convaincre l'espace public, mais aussi les sphères de l'éducation, culturelle, sociale, ou artistique de la nécessité de former de nouvelles générations d'artistes. Il est vrai que le monde du cirque et ses institutions de formation doivent prendre en compte leur environnement pour s'assurer la pérennité.

La combinaison des temporalités et des échelles d'analyse a permis de mieux comprendre les relations qui se tissent entre l'encadrement institutionnel (par exemple l'État, ou par le biais d'organisations comme la FEDEC) et les écoles. Mais aussi celles qui se jouent entre des écoles plus autonomes et leurs partenaires (comme cela a été le cas pour l'école Fratellini). En fin de chapitre, la réduction d'échelle autorise une étude qualitative de deux cas. Elle permet de percevoir avec un grain plus fin les déterminants (économiques, culturels, historiques), les fonctions (culturelle, sociale, politique), les missions (professionnalisation, développement culturel, insertion ou réinsertion) et les orientations (pédagogiques et éducatives) qui peuvent s'y développer. Dans cette perspective la contribution des écoles au processus d'artification⁴⁰ du cirque est indispensable, tout comme la mise en place d'une pédagogie qui place la solidarité comme une valeur cardinale

40. M. Sizorn. « Le cirque à l'épreuve de sa scolarisation. Artification, légitimation... normalisation ? ». *Staps*. 2014/1 n° 103, p. 23-38.

de l'apprentissage, et qui conjointement exploite les compétences sociales que le cirque permet de développer, par exemple à des fins de réinsertion.

Finalement, cette étude a permis de montrer que la pédagogie circassienne pouvait se construire autour d'une mise en œuvre originale des solidarités, que ce soit pour faciliter les apprentissages de l'artiste (rôle éducatif du public chez *Fratellini*) ou dans une perspective sociale (quand on propose des formes de réinsertion par le cirque, *Chapitô*, mais aussi *Fratellini*). Elle montre parallèlement que le développement des écoles de cirque répond à différents impératifs.

Un impératif d'utilité sociale, par exemple, quand la création d'une école sur le territoire devient le moyen d'assurer la survie de la troupe (le cas *Fratellini*) ou, à l'inverse, quand l'utilité sociale, finalité première de l'école, se meut en tremplin pour développer la dimension artistique (*Chapitô* et l'inclusion d'individus en difficulté sociale dans les spectacles de rue). Il s'agit bien ici d'une approche renouvelée de l'utilité sociale du cirque selon deux pistes : le travail en équipe et la contribution à la réinsertion sociale.

Un impératif culturel, quand, lié aux politiques de la culture développées par les États, l'art est promu pour sa puissance créatrice et ses potentialités émancipatrices (par exemple la politique culturelle française depuis André Malraux, et pour le cirque les politiques de Jean-Philippe Lécot ou Jack Lang, qui initient le rôle particulier et exemplaire du Cnac dans la mutation cirque en arts du cirque).

Un impératif politique, quand la création d'une école répond au besoin de former une élite qui servira de vitrine pour valoriser les choix politiques d'un régime (par exemple chez les communistes), ou quand la création d'une école croise la mise en place d'un vaste programme d'éducation non formelle (Portugal).