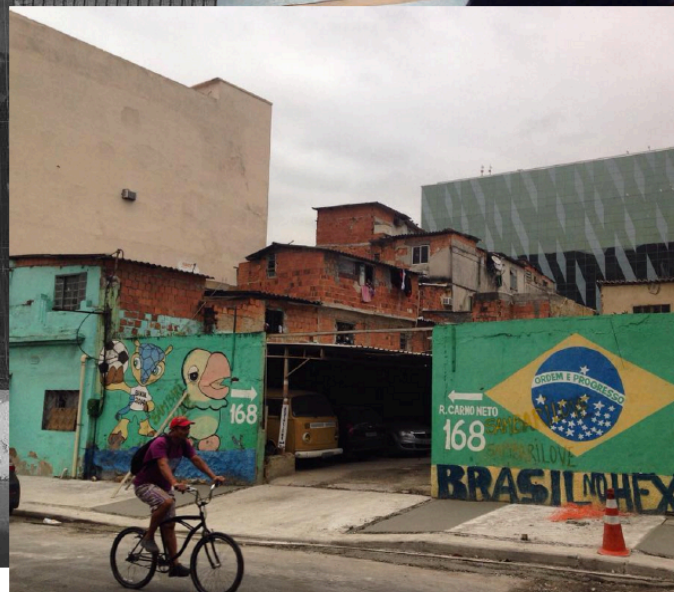




L'INTÉGRATION PAR LES ARTS

L'étude du cirque social, Crescer e Viver, à Rio de Janeiro

Mémoire de Yza Laure Nouïga
M. Sc. Affaires Internationales
yza-laure.nouïga@hec.ca



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2016-2126

Titre du projet de recherche : Promouvoir l'intégration socio économique à travers la technique artistique. Le cas de l'intervention du cirque social, Crescer e Viver, au Brésil

Chercheur principal :
Yza-Laure Nouiga
Étudiante M. Sc., HEC Montréal

Directeur/codirecteurs :
Marlei Pozzebon; Bernard-P Gauthier
Professeur - HEC Montréal

Date d'approbation du projet : 21 avril 2016

Date d'entrée en vigueur du certificat : 21 avril 2016

Date d'échéance du certificat : 01 avril 2017



Maurice Lemelin
Président du CER de HEC Montréal

Mes remerciements sont tout d'abord adressés à mes superviseurs de recherche, Marlei Pozzebon et Bernard Gauthier, qui m'ont accompagnée par leurs conseils et leurs orientations tout le long de cette expérience. Je remercie l'association, Croscer e Viver, qui m'a ouverte ses portes pour me laisser découvrir son univers d'humanité et de partage. Plus particulièrement, je transmets mes profonds remerciements à ses fondateurs, l'équipe de l'École de cirque social, ses étudiants et ses anciens étudiants qui ont pris le temps de me raconter leurs histoires et de me faire vivre leurs émotions. Je remercie HEC Montréal et le pôle IDEOS pour leur générosité sans quoi ce projet n'aurait pas pu aboutir.

Enfin, je tiens à remercier mon entourage pour leur support et pour la relecture attentive de certains d'entre eux. Je remercie mes parents qui m'ont transmis l'amour pour l'art et l'importance de son expression.

À Rio de Janeiro, le 4 mai 2016

« Mon âme est ici.
Je le vis, je ne fais pas que passer par là. »
Anir.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	8
CHAPITRE I : REVUE DE LITTÉRATURE	12
A. Mise en contexte : art social et inclusion.....	12
1- Raison d'être de l'insertion socio-économique par l'art.....	13
2- Des impacts propres au contexte d'intervention	18
3- Des impacts propres au mode d'intervention artistique.....	20
B. Une intervention en art social : le cirque social	22
1- Une réponse adéquate et innovante à l'exclusion.....	22
2- Pour une action sur l'insertion de jeunes marginalisés.....	24
3- Les facteurs de succès favorables à l'application des acquis au niveau communautaire	26
Conclusion	30
CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL.....	32
A. Organisation et programme.....	35
B. Participants.....	39
C. Communauté	41
D. Environnement externe	42
CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE	45
A. Approche de recherche.....	45
1- Le choix de l'étude d'un cas unique : Croquer e Vivre	47
2- Design de la recherche	48
B. Protocole de recherche	56
1- Méthode de collecte de données	57
2- Critères de sélection des participants.....	60
3- Démarches d'analyse	61
C. Critères d'évaluation de la recherche	64
1- Objectivité/Approuvable.....	65
2- Fiabilité/Vérifiable.....	65
3- Validité interne/Crédible.....	66
4- Validité externe/Transférable.....	67
CHAPITRE IV – LE CIRQUE, CROQUER E VIVRE.....	69
Partie 1 : Main à Main.....	70
Partie 2 : Fil de fer	72
Partie 3 : Rola-bola	76
Partie 4 : Diabolo	79
Partie 5 : Banquine	81
CHAPITRE V – ANALYSE DES RÉSULTATS	94
A. Révision du cadre d'analyse.....	95
1- Présentation du cadre d'analyse émergent.....	95
2- Définitions des construits émergents et de leurs construits.....	98
3- Test des propositions préalables à l'analyse.....	104
B. Propositions significatives émergentes : entre les unités d'analyse.....	110
1- Proposition 4 : L'organisation des ateliers est primordiale au développement de compétences transversales et du capital social chez le participant.....	112
2- Proposition 5 : Le transfert de compétences au niveau communautaire, le développement du capital social et l'intégration du participant s'influencent simultanément.....	117
C. Propositions significatives émergentes : par unité d'analyse	121
1- Organisation.....	121
2- Participants.....	126
Discussion	131
CONCLUSION.....	135
BIBLIOGRAPHIE.....	139
ANNEXES	144
ANNEXE 1 – Récapitulatif des construits observés et leurs définitions.....	144
ANNEXE 2 – Identification des prépositions du cadre conceptuel.....	146
ANNEXE 3 - Entrevues semi-structurées.....	146
ANNEXE 4 – Guide d'observation non participative	149
ANNEXE 5 – Questionnaire de positionnement socio-économique	153
ANNEXE 6 – Diagramme hiérarchique de codification	155

TABLE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : LES IMPACTS DE L'ART SOCIAL À TROIS NIVEAUX	16
TABLEAU 2 : LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES ACQUISES PAR LA PRATIQUE DES ARTS CIRCASSIENS.....	25
TABLEAU 3 - RÔLE DES ACTEURS AU SEIN DU CIRQUE SOCIAL, INSPIRÉ DE L'ANALYSE DE LAFORTUNE (2011) ET PRONOVOST (2013)	36
TABLEAU 4 : TYPES D'ACTIVITÉS OFFERTS, INSPIRÉS DE GRAVEL ARTO (2008).....	40
TABLEAU 5 : LIENS ENTRE PROPOSITIONS ET CONSTRUITS.....	55
TABLEAU 6 : CRITÈRES DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS.....	60
TABLEAU 7 : CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE	65
TABLEAU 8 : CARACTÉRISTIQUES DES PRINCIPAUX PROTAGONISTES.....	69
FIGURE 6 : CADRE D'ANALYSE PRÉSENTANT LES LIAISONS ENTRE LES UNITÉS D'ANALYSE.....	96
TABLEAU 9 : DÉFINITIONS DES DOMAINES DE L'EXCLUSION	98
TABLEAU 10 : DÉFINITION DES CONSTRUITS COMPOSANT L'ORGANISATION	99
TABLEAU 11 : DÉFINITION DES CONSTRUITS COMPOSANT LE PARTICIPANT	101
TABLEAU 12 : DÉFINITION DES CONSTRUITS COMPOSANT LA COMMUNAUTÉ.....	103
TABLEAU 13 : EXEMPLES DE LIENS POSITIFS UNILATÉRAUX ENTRE LE CONTEXTE.....	104
D'INTERVENTION ET LES OBJECTIFS CIBLÉS.....	104
TABLEAU 14 : EXEMPLES DE LIENS POSITIFS UNILATÉRAUX ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES (4), LE TRANSFERT DE COMPÉTENCES (5) ET LE DÉVELOPPEMENT DU CAPITAL SOCIAL (7).....	107
TABLEAU 15 : EXEMPLES DE LIENS RÉCIPROQUES ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DU CAPITAL SOCIAL (7) ET L'ACQUISITION (4) ET LE TRANSFERT (5) DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES.....	108
TABLEAU 16 : EXEMPLES DE LIENS POSITIFS UNILATÉRAUX ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DU CAPITAL SOCIAL (7) ET LE DÉVELOPPEMENT INCLUSIF (9).....	108
TABLEAU 17 : EXEMPLES DE LIENS POSITIFS UNILATÉRAUX ENTRE L'ORGANISATION DES ATELIERS (1-C), LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES (4) ET LE DÉVELOPPEMENT DU CAPITAL SOCIAL (7).....	112
TABLEAU 18 : EXEMPLES DE LIENS RÉCIPROQUES ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DU CAPITAL SOCIAL (7) ET LE DÉVELOPPEMENT INCLUSIF (9).....	117
TABLEAU 19 : EXEMPLES DE LIENS RÉCIPROQUES ENTRE LE TRANSFERT DE COMPÉTENCES AU NIVEAU COMMUNAUTAIRE (5-C) ET LE DÉVELOPPEMENT INCLUSIF (9).....	119
TABLEAU 20 : EXEMPLE DE LIENS POSITIFS UNILATÉRAUX ENTRE LES CRITÈRES DE SUCCÈS PROPRE À L'ORGANISATION (1-D) ET L'ORGANISATION DES ATELIERS	124
TABLEAU 21 : EXEMPLES DE LIENS RÉCIPROQUES ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET DU CAPITAL SOCIAL	128

TABLE DES FIGURES

FIGURE 1 : CADRE CONCEPTUEL	34
FIGURE 2 : STRUCTURE DES COMPÉTENCES D'INTERVENTION MINIMALES (DUBOIS, FLORA, TOLLET, 2014) P.11.....	50
FIGURE 3 : LA RELATION ENTRE LA MÉTHODOLOGIE ET LES RÉSULTATS IMMÉDIATS ET INTERMÉDIAIRES.....	51
FIGURE 4 : LA LOGIQUE DU PROCESSUS DE TRANSFERT DE COMPÉTENCE AU DOMAINES D'INCLUSION.....	53
FIGURE 5 : UNITÉS D'ANALYSE.....	54
FIGURE 6 : CADRE D'ANALYSE PRÉSENTANT LES LIAISONS ENTRE LES UNITÉS D'ANALYSE.....	96
FIGURE 7 : CADRE D'ANALYSE PRÉSENTANT LES LIAISONS ENTRE LES NŒUDS ET LES CONSTRUITS DES UNITÉS D'ANALYSE.....	111
FIGURE 8 : RELATIONS ENTRE LES CONSTRUITS AU SEIN DE L'ORGANISATION	122
FIGURE 9 : RELATIONS ENTRE LES CONSTRUITS DES PARTICIPANTS	127
FIGURE 10 : CADRE D'ANALYSE CONÇU À PARTIR DES RELATIONS SIGNIFICATIVES	132

INTRODUCTION

« Le problème de Rio, rétorquaient ceux qui rejetaient l'idée d'une occupation militaire, ce n'est ni le trafic, ni la drogue mais bien l'inégalité sociale »¹. Dans le roman, *Enfer*, de Patricia Melo qui raconte l'histoire fictive d'un jeune trafiquant de la butte de Berimbau, la cause à l'origine des maux de Rio de Janeiro est explicitement cernée. Dans un contexte où la violence largement médiatisée cohabite avec l'image idyllique de la samba, de la plage et du carnaval, rares sont les occasions où les solutions pacifiques aux problèmes sociaux sont abordées. Ce mémoire traite de l'une de ces solutions qui prend son originalité dans l'usage des moyens artistiques pour lutter contre l'exclusion de jeunes marginalisés.

Dernièrement, l'intérêt pour les bienfaits des pratiques des arts sur le développement humain et économique a pris une ampleur internationale, touchant autant les pays développés qu'en développement. En 2006, une Conférence Internationale fondée par l'UNESCO traitait des impacts de l'enseignement des arts dans la lutte contre la pauvreté par l'insertion des jeunes en marge de la société. Bien que la communauté internationale ait admis l'importance de la transmission des arts comme outil primordial de développement individuel et sociétal, il n'en est pas de même aux échelles nationales. L'inclusion de programmes artistiques de qualité dans la plupart des systèmes éducatifs reste encore insuffisante puisqu'elle est souvent perçue par les gouvernements comme un enseignement marginal.

Au Brésil, l'enseignement des arts est obligatoire toutefois l'importance² qu'on lui accorde varie selon les régions et les systèmes scolaires³. Dans le public, les cours d'arts représentent, en moyenne, 6% du total des heures d'enseignements obligatoires⁴, soit un quart du temps alloué aux mathématiques. Certaines régions, comme celle de Sao Paulo ou du Maranhao, proposent deux heures de disciplines artistiques lorsque la grande majorité des états n'en allouent qu'une seule⁵. Les différences de moyens entre le public et le privé marquent aussi un écart dans la qualité et l'étendue des initiatives prises autour des pratiques artistiques⁶. La jeunesse brésilienne a donc un accès différencié à l'enseignement des arts selon son milieu social d'origine ou sa localisation et cela sans faire mention des enfants qui ne fréquentent pas le système scolaire au niveau primaire (12,4%⁷). À cela s'ajoute, le manque d'accès aux lieux artistiques principalement pour

¹ Melo, P. (2000). *Enfer*. Actes Sud.

² En terme de durée et de qualité

³ Information issue des entrevues lors de la collecte de données de cette étude

⁴ http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf : Données disponibles pour 4 États/27 seulement, en 2010

⁵ http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf

⁶ Information issue des entrevues lors de la collecte de données de cette étude

⁷ (Primary school participation, Survival rate to last primary grade (%), 2008-2012*, survey data – 100%) = 12,4% : https://www.unicef.org/infobycountry/brazil_statistics.html

des raisons d'ordre économique. Comment imaginer la possibilité d'accès au cinéma à certaines catégories de la société lorsque le billet d'entrée coûte 12 \$CA, soit près de 4,4% du salaire minimum brésilien⁸? À cet effet, il y a lieu de s'interroger sur les moyens à développer pour offrir un accès démocratisé aux arts et à ses bénéfices sur le développement humain.

C'est donc face au manque d'alignement des politiques éducatives, à l'exclusion des arts et de la culture que plusieurs ONG et associations d'artistes se mobilisent pour offrir aux jeunes des milieux défavorisés un accès à la pratique artistique. Plusieurs programmes ont déjà été mis en place dans le monde autour de différentes disciplines artistiques et notamment celle du cirque. L'Artéflux et le Cirque du Monde au Canada, le Cirque Shems'y au Maroc, Crescer e Viver et Se Essa Rua Fosse Minha au Brésil en sont des exemples.

L'usage fréquent du cirque dans l'intervention en art social n'est pas étonnant. Le cirque est depuis toujours un lieu d'inclusion dès lors qu'il a été un moyen d'existence pour plusieurs peuples marginalisés comme les nomades ou encore les gitans (Hurtubise, Roy, & Bellot 2003). Les cirques sociaux ou pédagogiques qui se distinguent des cirques professionnels et récréatifs ont vu le jour dès les années 90 et se développent essentiellement en région urbaine, dans les grandes villes du monde. Depuis son apparition, il prévaut l'espoir d'inclure l'ensemble de la jeunesse autour de la pratique des arts pour enrayer les problèmes d'intégration et de pauvreté. Ils s'adressent principalement à des jeunes issus de milieux défavorisés n'ayant pas les ressources financières pour avoir accès à la pratique de certaines disciplines artistiques. Le cirque pédagogique intervient également auprès d'individus ayant vécu des événements traumatisants ou vivant dans des contextes propices à la violence et la criminalité. Ainsi, le cirque pédagogique vise le « développement intégral et l'insertion citoyenne des personnes en situation précaire et plus particulièrement des jeunes » (Lafortune (2011), p.13-14). Cette forme d'art social a également donné le jour à une nouvelle profession dans le milieu circassien, celle de l'artiste pédagogue. Pour ce faire, une récente étude réalisée en partenariat avec la Commission européenne et la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation de l'ULB⁹ a réuni huit écoles de cirques de différentes villes européennes¹⁰ afin de définir les principales compétences liées à l'exercice de formateurs spécialisés. Par conséquent, l'intervention en cirque social est encore en plein processus de formation et de réflexion.

⁸ De Brauw, A., Gilligan, D., Hoddinott, J. & Roy, S. 2015, "The Impact of Bolsa Familia on Schooling", WORLD DEVELOPMENT, vol. 70, pp. 303-316. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X1500025X>

⁹ Université Libre de Bruxelles

¹⁰ Amsterdam, Barcelone, Bucarest, Luxembourg, Paris

Au vu des nombreux questionnements qui restent à formuler, nous nous interrogerons sur les principaux impacts du cirque social sur l'insertion socio économique des jeunes de milieux défavorisés. Notamment, nous chercherons à identifier les domaines de l'exclusion que touche l'intervention ainsi que les différents moyens qui sont mis en œuvre afin d'y parvenir. Dans le but de répondre à notre problématique, nous traiterons d'une intervention spécifique, celle de Crescer e Viver. Située dans le quartier Cidade Nova de Rio de Janeiro, l'association dispose aujourd'hui de nombreux programmes sociaux tous reliés au milieu circassien. Parmi ces principaux projets, l'École de cirque social intervient auprès de 90 étudiants âgés de 7 à 18 ans. Ainsi, elle offre des cours gratuits de cirque d'une durée de trois heures trois fois par semaine. Ses quinze années d'expériences auprès des communautés du quartier ont conforté notre choix dans un domaine d'intervention encore jeune où peu de cirques sociaux comptent autant d'expertise.

Afin de répondre à notre problématique, la méthodologie dont nous ferons usage sera de type qualitatif. Elle se basera sur l'étude de cas du cirque Crescer e Viver. Différents outils de collecte de données seront utilisés afin de diversifier les sources d'analyse. Pour ce faire, nous observerons de façon non-participative une dizaine de cours pendant la durée de notre séjour sur le terrain. Des entrevues semi-structurées individuelles auprès des administrateurs, des enseignants et des étudiants prendront place en plus d'un questionnaire concernant les caractéristiques socio économiques des participants à l'école de cirque. À la suite de la collecte des informations, notre démarche d'analyse sera de type déductive-inductive (Miles et Huberman, 1994). Autrement dit, nous comparerons le cadre d'analyse et les hypothèses élaborées à partir de la revue de littérature aux résultats. L'émergence de nouvelles propositions et construits sera conjointement prise en compte. Enfin, nous chercherons à assurer la validité des résultats en respectant les principaux critères d'évaluation post positivistes (Lincoln et Guba, 1985) afin de prévenir les principaux biais propres à la recherche qualitative.

Ainsi, la valorisation du cirque dans le domaine de l'intervention sociale par l'art et la croissante popularité des interventions justifie la pertinence de notre analyse. En effet, son dit succès tient à son pouvoir d'attraction, à sa faculté à stimuler l'imaginaire des plus jeunes ainsi qu'aux disciplines à la fois artistiques et physiques qu'il inclut. Le cirque social, pour la plupart du temps contemporain, est ainsi un regroupement de théâtre, de danse et de disciplines circassiennes. Aussi, notre intérêt pour le cirque social, survient dans l'action que l'artiste peut entreprendre comme acteur de cohésion sociale. Il place ainsi l'art et ses acteurs au centre de la recherche de solutions viables contre l'exclusion et la précarité.

Enfin, certains chercheurs se sont récemment intéressés à différentes pratiques d'art social dans des projets de développement. La plupart des études évaluent des programmes de prévention contre la délinquance et le décrochage scolaire par l'intermédiaire de disciplines artistiques comme le chant (Haner, 2010), le cirque (Pronovost, 2013), le théâtre (Kisiel, 2006) ou la danse (Koshland, 2004). À ce jour, les recherches concernant les impacts spécifiques du cirque social sur l'insertion socioéconomique se situent essentiellement dans les pays développés (Pronovost 2013, Haner 2010, Koshland 2004, Trudel 2010,) et concernent encore très peu les pays en développement. Ce mémoire contribue au développement de la recherche dans un pays en émergence, le Brésil, particulièrement concerné par les problèmes d'inégalités et d'exclusion. De plus, le peu de recherches scientifiques dans les domaines de l'économie et de l'administration justifie la volonté de construire une étude supplémentaire autour des impacts sociaux et économiques liés à une intervention ciblée. Enfin, cette étude apporte une analyse des impacts à trois niveaux : à la fois organisationnelle, individuelle et communautaire.

À partir de notre étude, ce mémoire vise donc à évaluer les effets de l'enseignement circassien dès l'enfance sur le développement humain. Pour y aboutir, il s'agira de dresser le portrait actuel des projets d'art social visant l'insertion¹¹ et les effets notés. Dans un premier temps, une revue de littérature (Chapitre I) autour de diverses interventions nous permettra d'élaborer un certain nombre de critères de succès ou d'échecs. Nous examinerons sur quels aspects sociaux et économiques la transmission de techniques artistiques est déterminante et comment elle constitue ou non un levier d'insertion et d'intégration¹². Découlant de la littérature, notre cadre d'analyse (Chapitre II) évoluera au courant de notre recherche. Nous justifierons le choix de notre méthodologie d'analyse (Chapitre III), avant de présenter plus en détail *Crescer e Viver* (Chapitre IV) et d'aboutir aux principaux résultats émergents (Chapitre V).

¹¹ L'insertion concerne des individus exclus à trois niveaux : la sphère économique, l'usage des droits sociaux, civils ou politiques et les relations sociales (Loisy, 2000)

¹² L'insertion est envisagée davantage au niveau individuel tandis que l'intégration est collective.

CHAPITRE I : REVUE DE LITTÉRATURE

Dans ce chapitre, nous mettrons en contexte l'usage de l'art social dans l'inclusion socio-économique. Pour ce faire, nous traiterons dans un premier temps des principaux éléments qui justifient l'usage de l'art comme moyen efficace d'intervention auprès de populations marginalisées. Nous situerons l'essor des interventions en art social comme moyen d'inclusion et relèverons les principaux impacts attendus au niveau individuel et sociétal. Notamment, nous identifierons les différents facteurs de succès dont la littérature fait preuve et qui influencent l'efficacité des projets en art social. À cet effet, nous traiterons des impacts attendus propres à des contextes puis à des modes d'interventions artistiques spécifiques. Nous aurons comme objectif de justifier les effets positifs de ces interventions en fonction de critères relevés par des expériences en art social.

Dans un second temps, nous nous concentrerons sur les impacts de l'intervention du cirque social sur l'inclusion socio-économique. Nous démontrerons la réponse innovante que constitue cette discipline dans la lutte contre la pauvreté dont l'action est focalisée autour de jeunes exclus. Par la suite, il s'agira de relever les différentes compétences que le cirque social permet de développer chez les individus. Enfin, nous traiterons des principaux facteurs qui assurent le transfert des acquis au niveau de l'intégration communautaire, dont le rôle majeur du cirque social comme acteur de changement social.

A. Mise en contexte : art social et inclusion

L'utilisation des arts à des fins sociales n'est pas un phénomène nouveau. Dès le XIX^e siècle, la pensée du saint-simonisme, qui vise à réformer la société industrielle française de l'époque, mettait l'accent sur le rôle des arts dans la société. De nature socio-économique et politique, cette doctrine met au premier plan l'art comme moteur de changement social en raison de son impact sur les émotions humaines et sur la conduite des hommes (Thibert, 1925). Quelques années plus tard, l'un des pères du socialisme, Proudhon (1865), défendait dans un manifeste intitulé « *Du principe de l'art et de la destination sociale* » la visée sociale de l'art en définissant son rôle dans le « perfectionnement physique et moral » de l'espèce humaine. Bien que le débat sur la finalité de l'art¹³ soit encore d'actualité, nous ne traiterons pas de cet aspect et assumerons une vision utile des arts en tant que facteur de développement humain.

¹³ L'art pour l'art, est alors perçu comme désintéressé de tout autre but que son objet propre. L'objectif est la compréhension de l'art en tant que tel. (Karkou et Glasman, 2004)

Il faudra attendre le début des années 90 pour assister à l'essor des interventions en art social visant à proprement parler l'inclusion sociale. Certains pays, comme l'Angleterre, ont déjà consacré des politiques publiques d'insertion par l'art. Le *Art Council England* a ainsi mis en place différents programmes d'été auprès de jeunes délinquants dans le but de prévenir les comportements racistes, intolérants et violents (Karkou et Glasman, 2004, pp.59). Des projets similaires comme celui d'*Arts Nomades* à Montréal, *Capoeira pour la paix* en République Démocratique du Congo ou encore l'*Afro Reggae* au Brésil sont actuellement en vigueur dans plusieurs régions du monde et s'articulent la plupart du temps autour d'une collaboration entre le monde de l'art, de la santé et de l'éducation.

Nous élaborerons donc dans cette première partie la raison d'être de l'utilisation des arts, soit les beaux arts (musique et arts plastiques) et les arts de mouvement (éducation physique), comme mécanisme d'inclusion socio-économique. Nous étudierons également ce que dit la littérature quant à son efficacité en fonction du contexte d'intervention et des disciplines artistiques choisies.

1- Raison d'être de l'insertion socio-économique par l'art

Insertion et art social

Afin de mieux comprendre le lien entre l'usage des arts et les problématiques d'exclusion¹⁴, il est essentiel de rappeler la signification sociologique des concepts d'insertion et d'intégration dont notre étude fera largement mention. L'insertion concerne des individus exclus à trois niveaux : la sphère économique, l'usage des droits sociaux, civils ou politiques et les relations sociales (Loisy, 2000). L'exclusion est à la fois économique et sociale. Dans le premier cas, elle limite les opportunités de gagner un revenu, les accès au marché du travail et aux crédits. Dans le second cas, elle fait référence à l'exclusion dans les prises de décision, de la communauté, des services sociaux et du support familial (Adato, Carter, May, 2006). De ce fait, l'insertion est pensée comme un processus individuel lorsque l'intégration est un outil collectif (Loriol, 2011). Les modes d'intégration par les valeurs et les croyances transmises à travers l'école, la famille ou encore la religion dominaient au sein des sociétés traditionnelles lorsque l'intégration par le travail distingue l'essor des sociétés industrialisées (Durkheim, 1930). Aujourd'hui, une part de tradition subsiste dans la plupart des sociétés industrialisées. Les différents agents d'intégration cohabitent et interviennent de façon plus ou moins forte à certains moments de notre socialisation primaire (école, famille, religion) ou secondaire (travail). Cependant, il existe des défaillances d'intégration dès lors qu'une société est marquée

¹⁴ Nous reprendrons la définition du *Art Council England* pour définir l'exclusion comme le « shorthand term for what can happen when people or areas suffer from a combination of linked problems such as unemployment, poor skills, low incomes, poor housing, high crime environments, bad health and family breakdown » (Jermyn 2001 :2)

par le chômage, et lorsque des inégalités existent et ne relèvent pas du mérite personnel de chacun, qui font basculer des individus dans la précarité. À cet effet, l'art apparaît comme un mécanisme d'insertion intéressant puisqu'il intervient directement sur le processus de socialisation en influençant les valeurs et les comportements individuels (Koshland, Wilson, Wittaker, 2004). Pronovost (2013) décrit ainsi le processus de resocialisation « de base » et « avec le monde des adultes » engendré par les projets d'art social consacré aux plus jeunes (p.66). Dans le premier cas, il a comme objectif de bâtir une confiance en l'autre lorsque le second vise à se réconcilier avec la figure de l'adulte vers une perception au-delà de celle de l'autorité.

Si le processus d'intervention par les arts répond adéquatement à la problématique d'exclusion, c'est parce qu'il est accessible à tous et qu'il facilite les relations sociales entre les individus. En d'autres termes, l'activité artistique favorise l'inclusion par elle-même. En effet, le langage artistique est le plus souvent non verbal et possède la capacité de communiquer des émotions malgré les différences culturelles ou sociales qui séparent les individus. Il permet une interaction d'un autre genre pour des individus moins à l'aise avec les modes de communication traditionnels¹⁵ (Karkou et Glasman, 2004). Cet aspect reprend la théorie des intelligences multiples de Gardner selon laquelle chaque individu dispose de différentes formes d'intelligence¹⁶ pour lesquelles certains modes de communication facilitent davantage l'apprentissage. De plus, la plupart des expériences créatives faisant usage des arts relatent l'impact de ce mode d'intervention sur les relations sociales. Swan (2013) explique que l'art permet d'accroître les facultés de collaboration et de coopération requises dans l'atteinte d'un objectif commun puisqu'il se compose en équipe. Une étude menée auprès de 25 000 étudiants dans plusieurs écoles secondaires aux États-Unis (NELS :88) démontre qu'arrivés à l'âge de 26 ans, la plupart des étudiants ayant été particulièrement impliqués dans des activités artistiques à l'adolescence développent de fortes compétences sociales et relationnelles en terme de collaboration et de coopération (Catterall, 2009, pp.36-37).

De la même façon, Becker (1974) explique que l'art est une organisation sociale fondée sur une collaboration entre des individus dans le but de produire une œuvre artistique. Il donne l'exemple d'un orchestre philharmonique qui requiert une division des tâches entre différentes personnes afin d'avoir lieu dont la production d'instruments de musique, la formation des musiciens, la composition musicale, la promotion de l'évènement jusqu'à la vente de billets. De ce fait même, il explique que des conventions artistiques¹⁷ sont mises en place afin de faciliter et d'optimiser la coopération entre ces différents acteurs.

¹⁵ Le langage verbal

¹⁶ Il existe selon Gardner différents types d'intelligence dont l'intelligence spatiale/visuelle, kinesthésique, musicale, interpersonnelle, intra-personnel, logique/mathématique, naturaliste, linguistique/verbale

¹⁷ « Conventions dictate the materials to be used [...] dictate the abstractions to be used to convey particular ideas and experiences [...] dictate the form in which materials and abstractions will be combined [...] suggest the appropriate dimensions of work [...] regulate the relations between artists and audience » (Becker, 1974, p.771)

Par conséquent, l'art permet de remédier directement à l'exclusion qui touche les relations sociales en multipliant les opportunités d'interactions.

Les impacts de l'art social

Au regard des résultats des programmes *Afro Reggae* au Brésil et *PEACE* aux États-Unis, les interventions en art social semblent être tout aussi pertinentes dans les pays en développement que développés. Pronovost (2013) parle ainsi d'un « modèle d'application global de projets de développement recourant à l'art social » (p.30). Cet effet est justifié par la contribution d'abord individuelle sur laquelle se base la démarche artistique. En sollicitant la créativité de chaque participant, leur mobilisation est une partie intégrante dans l'évolution du projet et comme acteurs du changement. Selon Auclair (2006), cet aspect permet de toucher des populations souvent difficilement accessibles comme les communautés les plus marginalisées. Ainsi, l'art se révèle être bénéfique aux personnes issues des milieux populaires¹⁸ ayant généralement moins accès à la pratique artistique pour des raisons souvent économiques¹⁹ (Catterall, 2009). De surcroît, l'enquête, NELS :88, menée par James S. Catterall (2009) démontre que des étudiants issus de milieux défavorisés impliqués dans une ou plusieurs disciplines artistiques obtiennent de meilleurs résultats à l'école²⁰ et restreint les possibilités de décrochage scolaire²¹. Par ailleurs, il est important de rappeler que cette étude a été effectuée aux États-Unis et que les résultats sont difficilement généralisables à d'autres régions du monde.

L'ensemble de la littérature s'accorde sur les impacts des projets d'art social à des fins d'inclusion à trois niveaux : individuel, relationnel et sociétal. En premier lieu, l'art intervient à l'échelle de l'individu et touche trois domaines clés : académique, cognitif et social (J.S Catterall, 2009). Le tableau qui suit nous permet de dresser un portrait des principales compétences et effets dont fait mention la littérature.

¹⁸ En terme économique

¹⁹ « The probability of low-arts involvement is about twice as high for students from an economically disadvantaged family » (p.9)

²⁰ « For example, the percentage of low arts students scoring in the top half of the standardized test score distribution was 47,5 percent in grade 10, while 65,7 percent of high-arts students performed above the test score median. » p.14

²¹ D'après l'étude, 17,7% des étudiants issus de milieux défavorisés impliqués dans les arts ont un baccalauréat contre 6,3% pour ceux qui ne sont pas impliqués dans des activités artistiques. (p.58)

TABLEAU 1 : LES IMPACTS DE L'ART SOCIAL À TROIS NIVEAUX

Individuel	Relationnel	Communautaire / Sociétal
Académique & Social		
Motivation & Estime de soi ⁽²⁾⁽³⁾ <small>(4)(8)(9)(10)(11)</small>	Confiance en l'autre ⁽⁸⁾⁽¹⁰⁾	Amélioration du climat social ⁽¹⁾
Créativité ⁽²⁾⁽⁸⁾⁽¹⁰⁾	Coopération & Collaboration ⁽⁹⁾ <small>(10)(11)(12)</small>	Cohésion sociale ⁽¹⁰⁾
Expression personnelle ⁽³⁾⁽⁶⁾⁽¹⁰⁾	Empathie ⁽³⁾⁽⁵⁾	Diminution de la violence et de la criminalité ⁽⁵⁾⁽⁷⁾⁽¹¹⁾
Compétences en terme de langage et de lecture ⁽³⁾	Entraide ⁽⁷⁾⁽⁸⁾⁽¹⁰⁾⁽¹²⁾	Développement de la vie associative ⁽¹⁾⁽¹¹⁾
Capacité de solutionner des problèmes ⁽⁸⁾	Communication et dialogue ⁽³⁾⁽⁶⁾ <small>(10)(12)</small>	Revalorisation des quartiers ⁽¹⁾ <small>(10)</small>
Attitude positive à la prise de risque ⁽⁸⁾⁽¹⁰⁾	Reconnaissance sociale de la part de sa famille et du reste de la société ⁽¹⁾⁽⁴⁾⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾⁽¹²⁾	Rétention scolaire ⁽³⁾⁽¹⁰⁾
Développement de l'intelligence émotionnelle (contrôle des émotions et du comportement) ⁽⁵⁾ <small>(6)(7)(9)(10)</small>	Tolérance ⁽³⁾⁽¹⁰⁾	Performance scolaire et professionnelle ⁽³⁾
Autonomisation ⁽²⁾⁽⁴⁾		Diversité culturelle ⁽¹⁰⁾
Leadership ⁽⁹⁾⁽¹¹⁾		Sentiment d'appartenance et construction d'une identité ⁽²⁾⁽⁹⁾ <small>(10)(11)</small>
Cognitif		
Capacités motrice et spatiale ⁽³⁾ <small>(9)</small>		
Développement du langage ⁽³⁾		

Note : Ce tableau s'inspire des résultats des études de (1) Auclair (2006), (2) Castillo Berthier (2011), (3) Catterall (2009), (4) De Araujo et De Oliveira (2010), (5) Haner et Pepler (2010), (6) Karkou et Glasman (2004), (7) Koshland et Wilson (2004), (8) Lafortune (2011), (9) Maglio et McKinstry (2008), (10) Pronovost (2013), (11) Ruffin et Pinto (2009), (12) Swan (2013).

Au niveau individuel, nous avons fait le choix de regrouper les compétences sociales et académiques ensemble puisque certaines se retrouvaient dans les deux domaines. Par exemple, la créativité et l'estime de soi vont être des facteurs de développement personnel tant dans la vie sociale qu'académique. De plus, certaines compétences individuelles sont reliées et encouragent l'émergence d'autres facultés. À titre d'illustration, le développement de la créativité va aider à solutionner plus rapidement des problèmes de mathématiques ou de la vie quotidienne (Catterall, 2009). Il est aussi important de remarquer que

l'acquisition et le développement d'aptitudes individuelles par la pratique artistique vont entraîner l'essor de compétences relationnelles. Cette relation est également valable dans le sens contraire. En effet, la reconnaissance sociale engendrée souvent à la suite de démonstrations artistiques auprès de proches et du reste de la société va renforcer l'estime de soi. C'est le constat que De Araujo et De Oliveira (2010) font à la suite d'une intervention en cirque social (*EMSC*) auprès de jeunes de la région de Rio de Janeiro. Jeudy (2007) justifie cela par l'importance de la visualisation publique sur la reconnaissance et l'identité des exclus²².

Au niveau communautaire, l'utilisation des arts a une capacité préventive forte contre les comportements violents. À cet effet, Ruffin et Pinto (2009) relatent la réduction de la violence dans quatre *favelas* de Rio de Janeiro à la suite de l'intervention de l'organisation *Afro Reggae*. Notamment, l'association cherche à éloigner les jeunes des cartels de la drogue en les faisant participer à des activités artistiques au sein de troupes de cirque, de musique, de théâtre ou encore de danse. Aujourd'hui, 2000 jeunes sont impliqués et 160 sont employés par l'organisation. De la même façon, le programme *PEACE*, mis en place auprès d'une école aux États-Unis composée d'enfants issus de milieux défavorisés et majoritairement de minorités visibles, faisait usage de multiples improvisations en danse afin d'accroître le contrôle de soi, de ses émotions et la résolution de problèmes. À la suite du projet, les enseignants ont noté une amélioration significative dans les comportements perturbateurs des élèves. De même, les élèves ont relevé une diminution des expériences ou observations de comportements violents de la part de leurs camarades (Koshland, Wilson, Wittaker, 2004).

Finalement, les impacts au niveau communautaire et sociétal sont le résultat de l'acquisition des compétences individuelles et relationnelles. En effet, l'intervention en art social se fait en premier lieu sur le plan individuel et vise ultimement l'amélioration du bien-être personnel (Swan, 2013) dans l'atteinte d'une meilleure cohésion sociale (Jermyn 2001)²³. À ce sujet, Auclair (2006) traite des bénéfices des activités culturelles et artistiques dans la revalorisation de quartiers en crise²⁴. Les projets d'art social, selon elle, ont des rebondissements à la fois sur les individus, mais également sur les quartiers. Ils améliorent le

²² Référence citée par Pronovost (2013)

²³ On reprendra la définition de cohésion sociale donnée par Chan et To (2005) « Social cohesion is a state of affairs concerning both the vertical and the horizontal interactions among members of society as characterized by a set of attitudes and norms that includes trust, a sense of belonging and the willingness to participate and help, as well as their behavioural manifestations » (p.290). L'interaction verticale étant les relations entre l'État et la société lorsque l'interaction horizontale désigne les relations entre les différents individus et groupes au sein de la société. Les groupes faisant référence à une délimitation selon les milieux sociaux, les ethnies ou les religions.

²⁴ Auclair (2006) précise que ces quartiers en crises sont constitués d'habitants confrontés à des « difficultés sociales, économiques ou familiales » et « des problèmes de discrimination, de stigmatisation et de relégation, tant physiques que symboliques, auxquels sont confrontées les populations de ces quartier »

climat social par le développement d'une vie associative ainsi qu'en transformant l'image que le reste de la société a de ces habitants. De la même façon, les politiques PAT 10 dans le cadre du *Bringing Britain Together: a national strategy for neighbourhood renewal* (Cabinet Office, 1998)²⁵ ont noté une différence dans la transformation sociale des quartiers pauvres visés par leur intervention. Les activités artistiques et récréatives ont permis aux participants de développer leur confiance en eux, de renforcer l'identité communautaire par l'effort collectif et de bonifier leur vision du reste de la société. Le tout au profit d'un changement concernant les problèmes de criminalité, d'éducation, de santé et de chômage. Cependant, le rapport précise que le manque d'outils d'évaluation rend la mesure exacte des répercussions en art social difficile (Jermyn, 2001).

De façon générale, en palliant l'exclusion, les projets d'art social s'inscrivent dans une dynamique de développement inclusif²⁶ largement mis en avant par les institutions internationales (Banque Mondiale, UNDP, Inclusive Development International) et les ONG dans la lutte contre la pauvreté. Les changements individuels et relationnels impliquent directement les participants aux programmes dans le processus de résolution des problématiques de développement. Paulo Freire (1970), pédagogue brésilien de renom, a ainsi mis en valeur le rôle des arts comme tremplin vers une citoyenneté active auprès des groupes exclus.

2- Des impacts propres au contexte d'intervention

La revue de littérature nous apprend que le contexte d'intervention a un impact majeur sur la qualité et l'efficacité des interventions en art social, mais dépend également des objectifs et de la nature du projet. Par ailleurs, les expériences en art social relèvent plusieurs facteurs de succès liés à l'environnement et l'espace d'intervention sur lesquels les organisations ont un impact, comme la diversité des participants ou la dynamique interne.

Tout d'abord, nous distinguons deux contextes d'intervention différents dans les programmes étudiés qui concernent la plupart du temps des jeunes exclus ou issus de milieux marginalisés. Dans le premier cas, ils ont lieu au sein de la structure scolaire (*Arts Nomades, Elijah's Kite, PEACE, Westside Circus*) lorsqu'ils se situent en dehors dans le second (*Afro Reggae, Artspace, Capoeira pour la paix, Cirque*

²⁵ Il s'agit de politiques mis en place dans la fin des années 90, qui ont fait usage de pratiques artistiques, sportives et d'autres activités récréatives afin de revaloriser les quartiers pauvres en Angleterre fortement touchés par le chômage, une faible éducation, un fort taux de criminalité et de problèmes de santé. Cette référence est mentionnée dans Jermyn (2001)

²⁶ « Inclusive development [...] is generally defined as development that includes the needs of the poor and the excluded » (Chibba, 2008, p.145). Le concept vise des politiques et des programmes de développement favorables aux populations pauvres et marginalisées. (UNDP website, *Inclusive development*, available at http://www.undp.org/content/undp/en/home/ourwork/povertyreduction/focus_areas/focus_inclusive_development/)

du Monde). Le fait que les projets se déroulent au sein d'une école maximise les chances de coopération entre les artistes et les enseignants afin d'aboutir à de meilleurs résultats. L'étude de Maglio et Mc Kinstry (2008) qui traite d'un cirque social en Australie, *Westside Circus*, intervenant au sein d'une école primaire et secondaire démontre l'efficacité d'un tel partenariat au niveau du partage de compétences. En effet, le succès du programme serait largement dû à la collaboration entre les artistes circassiens, les psychologues ainsi que les enseignants vers l'atteinte d'un objectif commun : l'acquisition d'aptitudes sociales utiles à la vie quotidienne. À cet effet, le programme s'est bâti en fonction des objectifs du cirque et ceux de l'école (VELS²⁷) afin d'identifier des stratégies d'intervention. Ainsi, différentes activités circassiennes sont mises en place dans le but d'atteindre des compétences particulières. Par exemple, l'acrobatie participe à la prise de conscience spatiale et corporelle, au développement de la confiance et d'une attitude positive vis-à-vis de la prise de risque (Maglio et McKinstry, 2007). Bien que d'autres programmes n'aient pas lieu directement au sein même des écoles, certains sont en forte coopération avec le système éducatif et surtout lorsqu'il s'agit d'associations importantes²⁸ comme l'*Afro Reggae* ou le *Cirque du Monde*. Par exemple, l'*Afro Reggae* a mis en place un programme d'échange entre des écoles à l'étranger et celles des quartiers où elle intervient à Rio de Janeiro (Rufin et Pinto, 2009). Bien entendu, des programmes similaires à l'*Artspace* qui s'adressent majoritairement à des adultes exclus pour des raisons de maladies mentales ont moins d'intérêt à collaborer avec le secteur de l'éducation, mais davantage avec les institutions de la santé (Swan, 2013).

Un autre aspect à prendre en considération dans la réalisation de projets en art social à des fins d'insertion tient à la diversité des participants. On distingue une participation soit hétérogène ou homogène composée respectivement de personnes diverses²⁹ ou simplement d'individus marginalisés. Le cas du *Circo Volador* dans la ville de Mexico, décrit l'interaction entre des jeunes de différents milieux sociaux comme un moyen de mise en relation des groupes marginalisés au reste de la société intégrée, autour d'un projet musical³⁰ (Castillo Berthier, 2011). Swan (2013) met également en valeur l'importance d'offrir des activités communautaires qui regroupent des participants issus de milieux et groupes d'âge différents. Selon lui, le fait de réserver ces activités aux individus marginalisés risque de les exclure davantage du reste de la société.

²⁷ VELS signifie « Victorian Essential Learning Standards ». Ce sont des standards d'éducation qui prônent une vision holistique et basés sur une collaboration entre des disciplines afin de développer les compétences physiques, personnelles et sociales des élèves (Maglio et McKinstry, 2007)

²⁸ On considère l'importance d'une organisation d'art social à travers sa taille, l'ampleur de ses activités (plusieurs projets) et dans sa visibilité auprès des institutions publiques.

²⁹ Composé d'individus marginalisés et non marginalisés

³⁰ *Circo Volador* intervient depuis les années 80 à travers la création d'un espace d'expression et d'interaction ouvert à tous les jeunes de Mexico, la diffusion dans les médias (radio, télévision, journaux) de la musique que les jeunes produisent et la formation de concours musical comme le « Rock en la Selva de Asfalto » où 180 groupes de rock se sont inscrits en 1990.

En d'autres termes, la constitution de groupes hétérogènes autour de projets créatifs est essentielle à l'insertion puisqu'elle éloigne le participant de son statut de marginalisé.

Enfin, l'environnement et la dynamique interne propre au projet d'art social sont des éléments fondamentaux. Plusieurs études (Swan, 2013, Maglio et McKinstry, 2007, Karkou et Glasman, 2004, Castillo Berthier, 2011) relatent l'importance d'un environnement sécuritaire, libre et familial au sein des programmes afin de favoriser la confiance, l'épanouissement des participants et la multiplication des liens sociaux. En effet, De Araujo et De Oliveira (2010) mettent l'accent sur le lien qu'il existe entre le sujet et l'environnement dans lequel il évolue. Il explique la vulnérabilité sociale des individus touchés par l'exclusion en partie par rapport au contexte dans lequel ils vivent. À cet effet, *Afro Reggae* a réussi à créer un contexte propice à la création et à l'épanouissement au sein de *favelas* jusqu'ici dominées par la violence. Notamment, en intéressant les jeunes à d'autres activités (chant, capoeira, danse et théâtre) que celles en rapport avec le trafic de drogue (Rufin et Pinto, 2009). De la même façon, les participants au *Artspace* ont souligné l'importance de l'atmosphère positive, amicale et accueillante (Swan, 2013). D'après eux, plusieurs facteurs y ont contribué, dont la luminosité du lieu dans lequel les activités prenaient place, les comportements justes et neutres du personnel et des formateurs à leur égard, l'absence de règles strictes³¹ et les liens amicaux entretenus avec les autres participants.

3- Des impacts propres au mode d'intervention artistique

À ce jour, la littérature s'est particulièrement intéressée aux impacts de certaines disciplines artistiques sur le développement humain et l'acquisition de compétences scolaires et sociales (Catterall 2009, Castillo Berthier, 2011, Pronovost, 2013, Winner et Goldstein, 2013). Les études s'accordent sur le fait que la musique et le théâtre ont une influence prouvée, au sens scientifique, sur l'individu et conséquemment sur son insertion.

L'apprentissage de la musique dès le jeune âge a des effets sur différentes sphères académiques, dont la rétention scolaire et sociale. En moyenne, Catterall (2009) relève, dans son étude longitudinale, que les étudiants qui participent à des cours de musique obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques. L'apprentissage des notes et du rythme requis lors d'activités musicales (chant ou instrument de musique) sont à l'origine du développement de compétences cognitives en mathématique notamment en arithmétique, en algèbre et en géométrie. Les résultats de l'étude menée par Catterall (2009) sont valables tant pour les étudiants issus des couches défavorisées que ceux provenant des milieux les plus aisés. À cet effet, la part

³¹ L'absence de règles trop strictes permet aux participants d'arrêter leurs activités (écriture, jardinage, chant ou autres) quand ils le souhaitent, ce qui participe à la création d'un environnement chaleureux et libre. (Swan, 2013)

des étudiants des milieux les plus pauvres qui répondent aux exigences en mathématique au Cégep³² est de plus de 30 % lorsqu'ils sont impliqués dans des activités musicales alors qu'elle environne 15 % quand ils ne le sont pas. Il ajoute que cet écart s'accroît avec le temps³³. Au-delà de l'aspect purement académique, Castillo Berthier (2011) met, quant à lui, en exergue le rôle de la musique comme moyen d'expression efficace. Dans le projet de *Circo Volador* la musique produite par la jeunesse populaire mexicaine et les paroles qui la composent ont un fort pouvoir de communication. Elle est transmise à la radio afin que leurs idées et leurs opinions soient diffusées au reste de la population dans une dynamique de revalorisation de leur identité. De ce fait, la musique contribue à créer un lien entre la société marginalisée et intégrée qui aspire à changer l'imaginaire collectif concernant les groupes exclus. Pronovost (2013) appuie cette même idée, en ajoutant qu'elle est particulièrement utile dans des milieux multiculturels dès lors qu'elle encourage la mixité sociale à travers le dialogue musical.

Le théâtre est un autre exemple de discipline artistique que la littérature relate comme particulièrement bénéfique au développement personnel et humain. Catterall (2009) traite de ces impacts dans le milieu scolaire, mais également social. À ce sujet, il démontre que les étudiants qui suivent des cours de théâtre au moins une fois par semaine obtiennent de meilleurs résultats en lecture. Le développement se fait de façon croissante de telle manière qu'arrivée à l'âge de 17/18 ans, la différence entre les élèves impliqués en théâtre et ceux qui ne le sont pas a atteint 20 %³⁴. En effet, il s'agit d'une discipline qui demande une lecture et un apprentissage rigoureux des textes et qui offre aux élèves un environnement linguistique enrichissant (Catterall, 2009). Winner et Goldstein (2014) confirment la relation entre la pratique théâtrale et l'acquisition de compétences verbales. De plus, Catterall (2009) relève d'autres impacts positifs sur l'estime de soi au niveau scolaire³⁵ et sur l'empathie à travers une mesure de la tolérance envers d'autres groupes ethniques. Il montre que les étudiants impliqués en théâtre, issus de milieux défavorisés, ont ainsi une perception plus négative à l'égard de propos racistes adressés à leurs camarades³⁶. Bien entendu, le chercheur précise que ses résultats peuvent être biaisés par des différences entre les environnements scolaires au sein de l'échantillon étudié et qui ne sont pas prises en compte par l'enquête. La revue de littérature menée par l'OCDE (2014), *l'Art pour l'art?* formule des conclusions similaires concernant l'impact du théâtre sur les compétences sociales et comportementales:

³² 11^{ème} année dans le système québécois (16-17 ans)

³³ La part des étudiants des milieux les plus pauvres impliqués dans des activités musicales qui répondent aux exigences en mathématique augmente de 10% entre le secondaire 3 et le Cégep.

³⁴ La différence était de 9% seulement à l'âge de 13-14 ans entre les élèves qui suivent des cours de théâtre et ceux qui n'en suivent pas (Catterall, 2009)

³⁵ Catterall (2009) a déterminé un indicateur qui mesure l'estime de soi par l'intermédiaire du questionnaire (NELS :88) mais ne donne pas plus de précision à son égard.

³⁶ « About 16 percent of non-drama students felt that making such a remark would be OK, where only about 12 percent of « high drama » students thought the same ». (Catterall, 2009)

« Les cours de théâtre permettraient d'améliorer l'empathie et la capacité à comprendre le point de vue des autres et à réguler ses émotions, des conclusions qui semblent plausibles étant donné la nature de cet enseignement. » (Winner et Goldstein, 2014)

B. Une intervention en art social : le cirque social

Le cirque social ou pédagogique est une forme particulière d'art social. Né dans les années 90, il n'a cessé de se développer dans les grandes villes du monde. Il fait usage des techniques circassiennes dans une perspective de développement et de transformation sociale et s'éloigne de la prestation purement artistique du cirque professionnel (Lafortune, 2011). De nombreux projets ont actuellement lieu dans les pays du Nord comme du Sud et visent des populations en détresse ou en difficulté. Quelques exemples peuvent être cités comme le *Artcirq* qui œuvre auprès de communautés inuit dans le Grand Nord du Canada, le *Women's Circus* qui propose des ateliers à des femmes victimes d'agressions sexuelles en Australie, le *CIRCUS*, ou encore le *Se Essa Rua Fosse Minha* qui travaille auprès de jeunes adolescents vivant dans des quartiers pauvres et considérés comme dangereux au Brésil (Lobo et Cassoli, 2006). De même, le *Circus in Ethiopia* propose des activités éducatives pour faire la prévention du VIH.

Il est alors pertinent de s'interroger sur le succès largement partagé des cirques sociaux à travers le monde. À cet effet, nous étudierons dans cette seconde partie, comment les cirques sociaux sont une réponse adéquate aux problématiques d'exclusion et de pauvreté. Pour ce faire, nous mettrons en avant l'acquisition de compétences transversales et transférables propres à leur action auprès de jeunes marginalisés. Enfin, nous traiterons des facteurs qui optimisent la transmission des acquis au reste de la communauté.

1- Une réponse adéquate et innovante à l'exclusion

D'un point de vue historique, le cirque est cohérent avec le thème de l'exclusion. Notamment, il a longtemps été un moyen d'existence pour les communautés exclues comme les gitans, les vagabonds, les nomades (Hurtubise, Roy, et Bellot 2003³⁷) ou les individus liés à une certaine forme de marginalité (exubérance, déguisement, défis à l'équilibre) (Lafortune, 2011). De même, André et Reis (2009) justifient l'origine populaire du cirque comme étant à la base de son usage à des fins sociales et inclusives auprès des artistes, mais également des bénéficiaires (spectateurs). À cet effet, ils précisent que la présence des arts du

³⁷ Référence citée par Spiegel (2013)

cirque dans les lieux publics, dès le XVIII^{ème} siècle, a permis de donner accès aux arts à des populations démunies alors qu'ils étaient encore largement réservés à l'élite. Selon eux, l'introduction du chapiteau au XIX^{ème} siècle aux États-Unis a joué un rôle primordial dans la capacité inclusive du cirque puisqu'il a entraîné l'essor d'un cirque nomade s'adressant à tous. En outre, la genèse des arts circassiens justifie la pertinence de leurs utilisations dans les problématiques d'exclusion qui touchent les populations marginalisées d'hier comme d'aujourd'hui.

Au-delà de l'aspect inclusif lié à l'histoire du cirque traditionnel, le cirque contemporain et social est une réponse innovante en terme d'art social qui est favorable à l'inclusion. En effet, il combine un certain nombre de disciplines et permet à plusieurs arts de s'entrecouper, dont la danse, la musique, le théâtre et les arts traditionnels circassiens (jonglage, acrobatie, équilibre et art clownesque). Ainsi, comme nous l'avons précédemment mentionné, certaines disciplines comme le théâtre et la musique influencent particulièrement la croissance personnelle et sociale des individus (Catterall, 2009, Pronovost, 2013 Castillo Berthier, 2011). Le cirque a ainsi l'avantage de combiner ces deux disciplines et de proposer une variété d'activités à la fois physique et artistique. Ce dernier aspect lui donne la possibilité d'accroître la transmission de compétences sociale et cognitive. De ce fait, André et Réis (2009) concluent que le cirque social, le *Chapitô*, qui vise à revaloriser les quartiers populaires de Lisbonne a promu à la fois l'estime de soi ainsi que des formes d'expression diverses et particulièrement corporelles chez les participants. De plus, Lafortune (2011) relate que la diversité des disciplines permet de s'adresser à différents types de personnes pour trouver le bon moyen d'atteindre les objectifs de chacun. Par conséquent, le cirque social tire une partie de sa pertinence et de son efficacité de son aspect multi-disciplinaire.

En plus de cela, le cirque est à la base d'un espace d'intervention propice à l'inclusion. Il a cet avantage d'être une activité artistique et physique collective, qui requiert la formation d'un environnement sécuritaire par et pour les participants. Or comme nous l'avons vu, un certain contexte d'intervention (sécuritaire, libre et familial) est indispensable à la réussite des projets en art social. D'après Maglio et McKinstry (2009), les activités circassiennes comme les acrobaties améliorent la prise de risque positive au niveau physique et émotionnel et la confiance envers autrui. Le développement de ces aptitudes individuelles et relationnelles pose les bases de l'établissement d'une atmosphère sécuritaire. Autrement dit, la particularité du cirque tient à sa capacité à inclure pleinement les participants dans le processus d'institutionnalisation d'un environnement stable. Lafortune (2011), ajoute que la mise en place d'un espace sécuritaire, à tous les points de vue (physique, social, émotif et psychologique), par le cirque et ses instructeurs est indispensable pour permettre aux participants de sortir de leur environnement social difficile. De la même façon, Pronovost (2013) démontre que les techniques circassiennes aident à la reconstruction d'un monde émotionnel stable

et positif. L'expérience du cirque social, *Westside Circus*, est aussi décrite comme enrichissante, amusante et motivante et s'est conclue sur un sentiment d'appartenance partagé par l'ensemble des participants (Maglio et McKinstry, 2009, Lafortune, 2011). L'insertion au sein d'« une famille élargie » est également dépeinte (En Piste, 2005³⁸), venant justifier la capacité inclusive du cirque au sein d'une atmosphère familiale. Finalement, les arts du cirque donnent lieu à un environnement sécuritaire, familial et amical adéquat à l'inclusion.

2- Pour une action sur l'insertion de jeunes marginalisés

Bien que l'intervention en cirque social s'adresse à plusieurs types de personnes marginalisées ou en situation précaire, elle est adaptée à une action sur la jeunesse. En effet, le cirque social s'adresse particulièrement aux jeunes en situation ou en proie à l'exclusion par l'intermédiaire d'une forme de pédagogie ludique (Lafortune, 2011). Il opère dans un but d'insertion et de valorisation de leur marginalité au sein du tissu social (Lafortune, 2011) par l'acquisition de compétences à la fois transversales et transférables (Pronovost, 2013). C'est ainsi le cas de plusieurs projets traités par la littérature comme le *Westside Circus* en Australie (Maglio et McKinstry, 2007), le *Cirque du Monde* (Lafortune, 2011, Pronovost, 2013), le *CIRCUS* à Sao Paulo (Lobo et Cassoli, 2009) ou encore le *Chapitô* à Lisbonne (André et Reis, 2006).

Impacts et acquisition de compétences transversales

Tardif et Dubois (2013) définissent les compétences transversales comme un savoir-agir qui n'a pas « d'ancrage disciplinaire ou professionnel ». Elles peuvent être de différents ordres dont intellectuel, méthodologique, social, personnel et de communication. Le cirque social est un facteur d'insertion qui fait usage d'une pédagogie particulière auprès de la jeunesse dans le but de favoriser le développement de compétences transversales (Pronovost, 2013). Les aptitudes acquises sont précisées dans le tableau suivant et s'inspirent des impacts du cirque social sur le développement personnel relatés par Lafortune (2011).

³⁸ Référence citée dans Pronovost (2013)

TABLEAU 2 : LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES ACQUISES PAR LA PRATIQUE DES ARTS CIRCASSIENS

Catégories de compétences	Compétences transversales
D'ordre intellectuel	Mettre en œuvre sa créativité Résoudre des problèmes : capacité de jugement face à la prise de risque
D'ordre méthodologique	Être autonome et s'auto réguler Contrôler la prise de risque en respectant les règles
D'ordre personnel et social	Acquérir un esprit de solidarité et de coopération Faire confiance Développer son estime de soi
D'ordre de la communication	Développer les compétences appropriées en communication

Note : Inspiré des résultats de l'étude du Cirque du Monde de Lafortune (2011) et de la catégorisation des compétences de Ministère de l'Éducation du Québec présenté dans le travail de Tardif et Dubois (2013).

D'après les résultats de Lafortune (2011), le cirque social contribue à l'acquisition de compétences transversales dans les quatre différentes catégories. La pratique des arts circassiens chez les jeunes marginalisés permet le développement des compétences intellectuelles de libération de leur créativité. Cette idée est également soutenue par André et Reis (2009) qui définit le cirque comme une expérience basée sur une stratégie créative. Les activités circassiennes (acrobatie, équilibre, etc.) sont également au cœur du développement de compétences méthodologiques et personnelles comme le niveau d'autonomie, l'auto régulation ou encore la nécessaire confiance en son partenaire de jeu (Maglio et McKinstry, 2007). De surcroît, le cirque se pratique en équipe et de ce fait favorise l'émergence de compétences sociale et de l'ordre de la coopération. Lafortune (2011) donne l'exemple de la figure de la pyramide qui fait appel à la collaboration entre les différents participants afin de la réaliser. Enfin, il est important de constater que les divers types d'aptitudes transversales exercent un effet positif entre elles. À titre d'illustration, la prise de risque qui a lieu lors des activités circassiennes requiert des compétences méthodologiques comme le contrôle de soi et l'auto régulation qui accroissent la résolution de problèmes (compétences intellectuelles). De la même façon, la collaboration entre les participants dans l'atteinte d'un objectif commun (spectacle, figures artistiques ou autres) requiert de bonnes compétences de communication et inversement.

La finalité : l'acquisition de compétences transférables

À des fins d'insertion, il est primordial que les compétences transversales acquises lors de la

pratique des arts du cirque soient transférées à d'autres domaines de la vie quotidienne (Pronovost, 2013). En effet, rappelons que l'objectif du cirque social n'est pas forcément de renier la marginalité³⁹ des participants (Lafortune, 2011), mais d'assurer leur insertion sans en faire des modèles de société pour autant (Pronovost, 2013). Les actions auprès de jeunes marginalisés vont donc chercher à maximiser les chances de réussite d'inclusion sociale et économique à l'âge adulte par la transmission de compétences transférables.

On observe que plusieurs aptitudes transversales ont réussi leur transmission vers d'autres domaines de la vie économique, sociale et académique. À ce sujet, les compétences méthodologiques comme l'autonomisation et l'assiduité améliorent la performance scolaire et permettent dans une moindre mesure de lutter contre le décrochage scolaire (Pronovost, 2013). Le développement de la confiance en l'autre et de l'estime de soi, mais également des compétences en communication améliorent les relations sociales et accroît le capital social (Maglio et McKinstry, 2007). De même, le sentiment d'appartenance à une communauté, celle du cirque, permet l'essor de nouvelles valeurs et de comportements positifs qui bénéficient à la formation de citoyens conscients (De Araujo et De Oliveira, 2009). Pareillement, Lafortune (2011) identifie le cirque comme un espace de développement pour l'esprit citoyen. Selon lui, l'apprentissage du « vivre ensemble » peut-être une valeur absente pour les individus en rejet de la société. Le cirque apparaît alors comme un espace démocratique où des décisions sont prises, des conflits sont réglés ou des idées sont échangées pour l'établissement d'un meilleur climat social. Nous précisons que ces impacts varient également selon le degré d'exclusion et de marginalisation au départ des participants aux projets de cirque social. À cet effet, Pronovost (2013) explique que le fait même de participer à une routinisation des activités circassiennes va permettre aux participants d'intégrer des codes sociaux qu'ils pourront appliquer dans d'autres opérations de la vie quotidienne. Par exemple, en entreprenant des démarches pour commencer des études, trouver du travail ou chercher un endroit où vivre.

3- Les facteurs de succès favorables à l'application des acquis au niveau communautaire

Le succès d'une intervention en cirque social tient à sa capacité à répondre à la problématique d'insertion des jeunes marginalisés, mais également à l'intégration des communautés exclues. D'une autre façon, les compétences transférées par les participants à d'autres sphères de leur vie sociale, professionnelle ou académique doivent ultimement être transmises à l'ensemble des membres de leur communauté⁴⁰. Pour

³⁹ Selon Lafortune (2011), leur marginalité ou différence est également une force dans l'expression de leur créativité et surtout dans la réaffirmation de leur identité au sein de la société. Selon Pronovost (2013), le participant doit s'accepter tel qu'il est.

⁴⁰ Dans le cas de jeunes marginalisés appartenant à une communauté qui l'est aussi.

ce faire, le rôle du cirque social comme acteur social au sein de la société est primordial. De même, il existe des éléments clés que le cirque social peut consolider afin d'assurer le transfert au niveau communautaire.

Le rôle du cirque social dans le développement inclusif

Les compétences de coopération et de collaboration qui émergent chez les intervenants en cirque social participent au développement du capital social⁴¹ à un niveau communautaire. On définira le capital social en reprenant les termes de Bourdieu (1980) ; soit « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable plus ou moins institutionnalisée, d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance » (p.2). Scrivens et Smith (2013) distinguent quatre dimensions au capital social : les relations interpersonnelles ; l'engagement civique ; le soutien du réseau social ; la confiance et la coopération (cité par OCDE, 2016). Or, il existe un intérêt croissant concernant la contribution du capital social sur le développement inclusif à travers les relations sociales et l'engagement civique (Bhuiyan, 2011). Pour ce faire, les problèmes de marginalisation ou d'appauvrissement sont l'une des principales raisons d'un déclin dans les interactions sociales entre les individus et les institutions qui limitent le développement communautaire. En reprenant cette théorie, nous avons constaté que l'intervention d'organisation en art social comme celle du cirque lutte avant tout contre l'exclusion au niveau des relations sociales⁴². En effet, elle permet la recrudescence de ces relations et l'engagement sur une base volontaire des jeunes marginalisés (Pronovost, 2013) autour d'un projet artistique et social. Plus précisément, elle est à la source d'un rétablissement des interactions voir d'une réconciliation entre les individus exclus et la société dominante. Car l'intégration des communautés marginalisées, comme Pronovost (2013) le mentionne, passe avant tout par l'acceptation des autres membres de la société.

« Pour ce qui est de la société, nous lui demandons seulement de venir et d'écouter, de voir ces jeunes sous un autre jour. Nous sommes une interface : nous avons construit un pont entre ces deux réalités » (Lafortune, 2011)

Le cirque social est également à l'origine d'un rétablissement du lien avec les institutions formelles, comme l'État. La plupart des études s'accordent sur la nécessaire collaboration entre les instances gouvernementales et le cirque social afin de garantir un changement communautaire durable. André et Réis (2009) relatent les relations entre le *Chapitô*, et les institutions locales et municipales à des fins de

⁴¹ « A 1998 World Bank study identified social capital of a society as including the institutions, relationships, attitudes and values that govern interactions among people and contribute to economic and social development », « It includes the shared values and rules for social conduct expressed in personal relationships, trust and a common sense of 'civic' responsibility that makes society more than just a collection of individuals » (Bhuiyan, 2011).

⁴² Voir Chapitre 2 - a)

revitalisation d'un quartier populaire de Lisbonne. L'instauration d'ateliers d'animation en cirque, en capoeira et en théâtre auprès des jeunes a été établie de façon permanente au sein de quartiers afin de lutter contre l'exclusion de la vie artistique des communautés défavorisées. De même, l'association en art social *Afro Reggae* a joué un rôle de médiateur lors de conflit entre la police et la jeunesse trafiquante des *favelas* à Rio de Janeiro. Elle travaille aussi continuellement en coopération avec l'association des résidents des quartiers dans lesquels elle est impliquée afin d'engager l'intégrité de la communauté. (Rufin et Pinto, 2009).

De plus, une action sur la jeunesse nécessite une liaison directe avec la famille. La directrice du Cirque Shems'y au Maroc met l'accent sur l'établissement d'une relation avec les proches des participants. Selon elle, le support de la famille est essentiel au développement personnel du jeune participant et à son investissement dans les activités de façon durable⁴³. Rufin et Pinto (2009) font une mention identique dans leur étude de cas de l'*Afro Reggae* au Brésil. Ils expliquent que les familles défavorisées des *favelas* exercent une pression sur leurs enfants pour qu'ils contribuent aux revenus familiaux, ce qui les pousse à prendre part à des activités rémunérées en lien avec les trafiquants de drogue. Le cirque social s'assure donc d'avoir le soutien familial et d'établir des impacts durables auprès des participants. Finalement, le cirque se doit d'être une infrastructure sociale neutre et démocratique⁴⁴ afin d'optimiser le rétablissement des relations entre les différentes parties prenantes de la société (famille, gouvernement et le reste de la société dominante) (Castillo Berthier, 2011).

Optimisation et défis du transfert au niveau communautaire

En favorisant le capital social au sein des groupes marginalisés, ces interventions accroissent les possibilités d'action collective⁴⁵ autour d'un objectif commun : celui de l'intégration et de la revalorisation identitaire à l'échelle sociétale (Bhuiyan, 2011). En effet, bien que cette action soit entreprise en premier lieu par le cirque, elle ne peut être transférée au niveau communautaire qu'avec la mobilisation des concernés, soit les jeunes exclus.

Dans le cas du développement socio-économique d'un village en Inde, Bhuiyan (2011) a mis en avant l'importance du regroupement et du *leadership* de la jeunesse dans le renforcement de l'action collective. Les expériences en cirque social qui ont eu un impact positif sur l'insertion des participants soulignent le même aspect. Ainsi, Maglio et McKinstry (2009) dénotent le développement de compétences en *leadership*

⁴³ Entrevue menée en juillet 2015 auprès de la directrice du Cirque Shems'y au Maroc, Touria Bouabid

⁴⁴ « Des décisions collectives doivent être prises pour le bien commun, des conflits doivent être résolus de manière non violente, des idées sont échangées, des intérêts ou des désirs divergents doivent être conciliés » (Lafortune, 2011)

⁴⁵ « The people involved act together to produce a large variety of events. » (Becker, 1974)

au sein des élèves qui ont participé au projet du *Westside Circus*. Cette aptitude leur donne les outils pour engager le changement au sein de leur communauté par l'influence qu'ils exercent (Pronovost, 2013, De Araujo et De Oliveira, 2010). En effet, l'un des facteurs de transmission des apprentissages provient de l'impact que les participants vont avoir sur d'autres membres de la société (famille, amis ou autres) qui ne bénéficient pas du programme. Par exemple, l'*Afro Reggae* espère que la participation de certains jeunes de leur communauté à leurs activités influence leurs proches et amis à s'écarter des milieux de la drogue (Ruffin et Pinto). De même, comme le fait remarquer la directrice du *Cirque Shems'y*, il est important que ces jeunes deviennent des exemples pour leurs semblables. Encore une fois, cela peut-être plus facilement atteint en offrant une visibilité par l'intermédiaire de représentations ouvertes à tous (Castillo Berthier, 2011, Ruffin et Pinto, 2009, Pronovost, 2013, Jeudy, 2007). Il est donc important que les actions en cirque social donnent l'opportunité aux jeunes de pouvoir faire la démonstration de leur acquis en public.

Dans le cas d'une influence sur les autres membres de la société, la demande pour la participation au sein de cirques sociaux risque de dépasser la capacité des structures en place et les ressources disponibles. La question de l'expansion de l'organisation en cirque social se pose alors. À cet effet, des programmes comme celui de l'*Afro Reggae* ou du *Cirque du Monde* travaillent en collaboration avec d'autres organisations dans la mise en place de projets à l'échelle nationale voir internationale (Ruffin et Pinto, 2009). Dans le cas d'une organisation internationale comme celle du *Cirque du Monde*, qui intervient dans plus de quatre-vingts pays, des partenariats sont établis avec des associations locales. Au Brésil, c'est le *Rede Circo no Mundo Brasil* qui agit depuis la fin des années 90 (Lobo et Cassoli, 2006). De plus, plusieurs associations comme le cirque Shems'y ont vu leurs participants mettre en place leurs propres interventions dans d'autres villes du Maroc. C'est pourquoi, des organisations comme Crecer e Viver, au Brésil, offre actuellement des programmes de formation en cirque social (PROFAC). Ces derniers donnent naissance à d'autres plus petites interventions comme celle du *Circo No Ato* dans la région de Rio de Janeiro.

Par conséquent, l'expansion du cirque social a amené la création d'un Réseau International de Formation en Cirque Social⁴⁶ qui regroupe une dizaine d'organisations en provenance de sept pays différents, dont le Brésil. En collaboration avec une ONG, *Jeunesse du Monde*, ils ont mis en place en 2007 une chartre sur les principaux piliers d'une intervention en cirque social dans le but de faire respecter les objectifs et les valeurs au fondement du cirque social :

- « Visent la justice sociale et le respect des droits et libertés des personnes.

⁴⁶ Bilan annuel (2006) du Cirque du Soleil

- S'appuient sur des valeurs de respect, de cohérence, d'équité, d'apolitique, de laïcité, d'autonomie et de solidarité.
- Se donnent comme orientations la synergie, la qualité, la recherche, la rigueur, l'éthique, la lutte contre la discrimination et l'exploitation.
- Ont pour objectifs de se rassembler, de favoriser la formation et la transmission, de promouvoir et défendre le cirque social » (Lafortune, 2011)

Enfin, Pronovost (2013) estime en moyenne à 35 000 \$ CA le coût d'un projet en cirque social. Bien que les ressources proviennent souvent de subventions gouvernementales ou de donations privées, la plupart des cirques sociaux offrent des activités à but lucratif afin d'obtenir une source de revenus internes. Ainsi, les moyens financiers du *Cirque du Monde* proviennent des activités du cirque commercial à la base de sa création : le Cirque du Soleil. Par ailleurs, Lafortune (2011) met l'accent sur le fait que le cirque social ne doit pas perdre de vue qu'il est un moyen et non une fin. Certes, quelques participants entameront peut-être une carrière professionnelle en cirque, mais les ateliers doivent être avant tout ludiques (Castillo Berthier, 2011). Pour ce faire, des Écoles de cirque à travers le monde comme l'École Nationale du Cirque de Bruxelles ou de Montréal offrent des formations spécialisées en instructeur de cirque social.

Conclusion

La revue de littérature a permis une mise en évidence des impacts positifs des interventions en art social et d'en préciser les effets dans le cas des cirques sociaux. Tout d'abord nous avons constaté que l'art social dans certaines circonstances disciplinaires et contextuelles est une réponse adéquate et efficace à la problématique d'exclusion. Le cirque social est d'autant plus pertinent qu'il répond aux exigences d'efficacité requises lors des interventions en art social : il est multidisciplinaire et assure un environnement familial et sécuritaire. En effet, il mêle plusieurs formes artistiques et sa pratique demande la mise en place et le maintien d'un espace d'intervention sécuritaire. La forte identité de la communauté circassienne facilite la mise en place d'une atmosphère qui s'apparente à celle d'une « famille élargie » (En Piste, 2005⁴⁷).

Une fois que les interventions répondent à ces prérequis, l'art social améliore ses effets sur l'inclusion en permettant le développement de compétences chez les jeunes marginalisés. Les projets de ce type développent en premier lieu des aptitudes individuelles dans différentes sphères académique, cognitive et sociale comme l'estime de soi ou encore la créativité. Celles-ci ont un impact direct sur l'amélioration des relations sociales et conséquemment sur le climat social général. Le cirque social précise son impact sur des

⁴⁷ Référence citée dans Pronovost (2013)

compétences d'ordre transversal et transférables à différentes sphères de la vie quotidienne ainsi qu'à d'autres membres de la communauté. L'amélioration du capital social engagée par la collaboration et la coopération croissante des membres des programmes artistiques résout la problématique d'exclusion au niveau des relations sociales. À ce sujet, la littérature précise d'autres exigences propres à l'organisation en cirque social afin d'assurer l'intégration au niveau communautaire et sociétal de façon durable. Notamment, le rétablissement des liens doit être opéré entre les communautés marginalisées, le reste de la société et les institutions formelles. Enfin, le cirque social ne doit jamais perdre de vue sa vocation, celle de la lutte contre la marginalisation. En aucun cas, la professionnalisation ne doit être le fer de lance de leur action. Bien entendu, les acquis et les aptitudes développées lors des ateliers et leur impact sur la rétention scolaire devraient augmenter les chances de trouver un travail et d'améliorer les conditions de vie future des participants.

Par ailleurs, il est important de noter que plusieurs études comme celle de Pronovost (2013), de Jermyn (2003), d'Auclair (2006) ou encore de l'OCDE (2014) rapportent le manque d'outils d'évaluation précis dans le contexte des interventions en art social. Selon Auclair (2006), cela est lié au fait que peu de personnes soient directement⁴⁸ concernées par les programmes et que leur transformation sociale se fasse de façon progressive. Ce dernier aspect justifie l'apport de la présente étude dans le développement d'un cadre d'analyse adéquat concernant l'observation des impacts auprès des individus directement et indirectement touchés. De surcroît, Haner et Pepler (2010) mentionnent la difficulté de relier les effets sur l'inclusion socio-économiques aux actions du cirque social due à l'absence de groupe de contrôle. Il sera donc essentiel de prendre cet aspect en considération dans notre étude, notamment à travers l'identification de facteurs externes influents aux différents niveaux d'analyse. Les recommandations méthodologiques faites par la littérature seront ainsi prises en compte dans notre recherche. Aussi, les études des cirques sociaux abordées lors de cette revue n'incluent pas l'observation des impacts sur le moyen et long terme⁴⁹. Nous tenterons de les examiner en interrogeant des individus participant au programme depuis plusieurs années. Enfin, la plupart des travaux se situant dans les domaines de la psychologie et de la sociologie, leur évaluation est davantage développée au niveau individuel et relationnel. La contribution de ce mémoire s'observe dans l'analyse des résultats au niveau communautaire en lien à la dynamique organisationnelle du programme en place.

⁴⁸ D'autres personnes sont concernées indirectement comme la famille ou les amis des participants

⁴⁹ Quelques années (long terme)/mois (moyen terme) après l'intervention auprès des participants

CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL

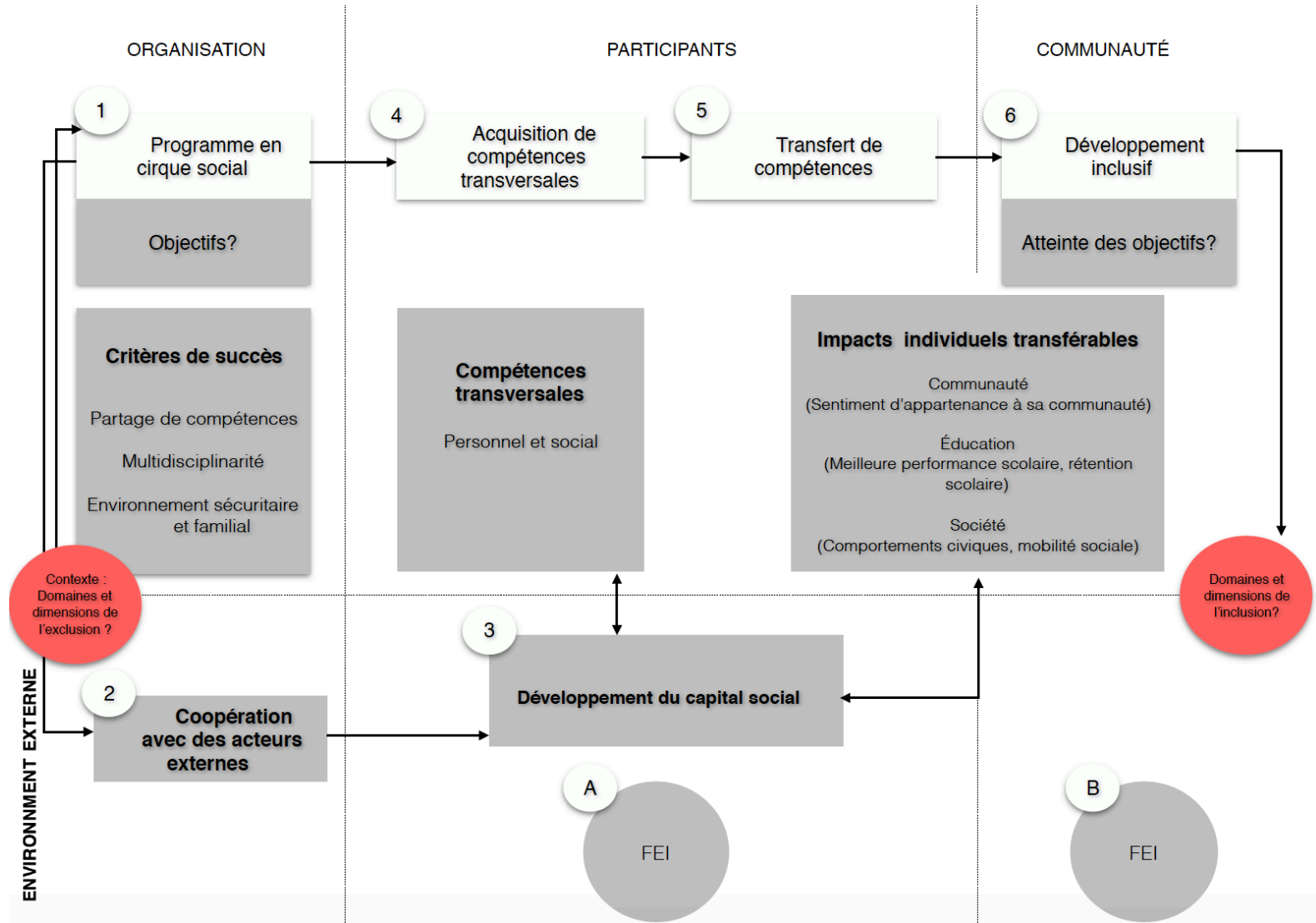
Notre revue de littérature a permis de dégager un cadre conceptuel (Figure 1) dont l'objectif est principalement de répondre, sous forme schématique, à notre question de recherche. Cette dernière, rappelons-le, s'interroge sur les impacts d'une intervention en cirque social auprès de populations marginalisées. Pour ce faire, le cadre d'analyse dresse une première ébauche de la logique d'intervention des cirques sociaux comme mécanisme d'insertion et en présente les principaux impacts dont la littérature fait mention. Il cherche à comprendre le fonctionnement du cirque social ainsi que la logique d'action nécessaire à l'insertion de l'individu « exclu » à la communauté. Cette grille d'analyse nous permettra donc d'observer les différents aspects liés au processus d'intervention d'un cirque social en particulier. Par ailleurs, il demeure une interprétation générique du mode de fonctionnement des cirques sociaux. Pour ce faire, l'étude de cas qui suivra nous permettra d'adapter un tel cadre à la méthodologie propre au cirque étudié ainsi qu'à la réalité de l'environnement social et économique dans lequel il intervient. Elle permettra également de vérifier la pertinence du cadre conceptuel et des hypothèses sous jacentes.

Il est important de mentionner que l'analyse de la littérature ne dresse aucun cadre conceptuel concret concernant les impacts de l'intervention en cirque social. La littérature à ce sujet reste encore peu développée, ou se concentre davantage sur l'aspect pédagogique du cirque social. Pour ce faire, la plupart des cadres d'analyse existant se limite à une mesure des impacts au niveau individuel et organisationnel. À cet effet, nous nous sommes inspirés du modèle d'analyse de type *program logic* défini par Yin (2003). Celui-ci est particulièrement approprié pour l'évaluation de programme en général. Il cherche à définir la chaîne d'évènements ainsi que les relations de cause à effet qui les relient afin d'aboutir aux impacts qu'un projet vise à atteindre. L'étude de cas nous permettra de vérifier et d'apporter des explications plus précises concernant les mécanismes qui relient chacun des évènements.

Notre cadre conceptuel a donc comme objectif d'accompagner l'évaluation des programmes en cirque social en portant un regard sur le processus à trois niveaux : organisationnel, individuel et communautaire. Il prend également en considération l'environnement externe et l'influence des principaux facteurs et des acteurs exogènes sur le programme. De plus, cette évaluation se fait de façon séquentielle. Tout d'abord, des effets individuels (3, 4, 5) sont attendus dans l'immédiat et le moyen terme et devraient être par la suite transférés au niveau communautaire (6). Au préalable, notre cadre d'analyse prend en compte une grille d'analyse propre à la dynamique interne de l'organisme (1) tout en considérant le contexte dans lequel se situe l'intervention. Enfin, le cadre conceptuel ci-dessous s'adapte aux différentes activités offertes par les cirques sociaux en fonction des objectifs qu'ils ciblent. Bien que le cirque social ait généralement comme finalité

le développement de l'ensemble des compétences transversales, certains programmes mettront l'emphase sur des activités appropriées au développement d'aptitudes particulières. Celles-ci dépendent en grande partie, des besoins de la communauté concernée qui peuvent être, par exemple, un handicap moteur ou psychologique, la prévention de comportements violents, la résolution des problèmes de délinquance ou autres. Dans le cadre de notre analyse et de nos objectifs de recherche, nous observons le développement de compétences sociales, soit de collaboration et de coopération. En effet, la limite de temps et de ressources nous oblige à sélectionner des aptitudes facilement observables correspondant à notre domaine d'étude davantage socioéconomique que psychologique. Le cadre conceptuel de départ sera ajusté aux objectifs du cirque social observé en termes du contexte d'intervention.

FIGURE 1 : CADRE CONCEPTUEL



Nous procédons à une explication des différentes composantes du cadre conceptuel ci-dessus, qui se lit de la gauche vers la droite, allant de la problématique d'exclusion sociale à sa résolution par l'intermédiaire d'une intervention en cirque social à trois niveaux : organisationnel, individuel et communautaire. La problématique d'exclusion sociale se doit d'être définie, au préalable, en fonction des caractéristiques du contexte et de l'environnement socioéconomique où se positionne l'intervention. La compréhension que le cirque social a des domaines d'exclusion (travail et emploi, éducation, réseaux (personnels et institutionnels) et santé⁵⁰) ainsi que de leur importance ou de leurs dimensions respectives, dans laquelle se situe la population ciblée sont à élaborer.

A. Organisation et programme

Dans un premier temps, il est essentiel de comprendre les composantes internes à l'organisation en cirque social dont vont découler les impacts directs sur les participants puis indirectement sur la communauté. La revue de littérature nous a permis d'élaborer un certain nombre de critères et de composantes propres aux organisations et programmes en cirque social.

Forme du programme

Nous prenons en considération que l'intervention en cirque social peut se faire sous différentes formes. Ainsi, la revue de littérature précédente nous a permis d'identifier les différentes structures d'intervention en fonction de la durée des ateliers, de la nature et des rôles des organisations qui prennent en charge le programme. Elles se déclinent comme suit :

- Programme permanent ou temporaire au sein d'une organisation spécialisée en cirque social (1)
- Programme permanent ou temporaire au sein d'une organisation spécialisée en art social (2)
- Programme permanent ou temporaire mis en place sur la base d'un partenariat entre différentes entités (ex : organisation artistique et école) (3)

⁵⁰ Page 8 - Lechaume A., Savard F. (2015), Avis sur la mesure de l'exclusion sociale associée à la pauvreté : des indicateurs à suivre, Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (CEPE), Gouvernement du Québec, 39 p.

Rôle des acteurs

Au sein de chacune des formes d'intervention, le Tableau 3 présenté ci-dessous met en évidence les principaux rôles exercés par les différents acteurs pouvant intervenir directement au sein du cirque social. Bien entendu, ce tableau s'inspire du Guide de l'intervenant social de Lafortune (2011) et correspond à la philosophie organisationnelle propre au Cirque du Monde. L'existence d'intervenants sociaux n'est pas systématiquement relatée dans la littérature bien qu'elle soit perçue comme essentielle au bon déroulement du projet. La plupart des cas de cirques sociaux (1, 2, 3) comprennent les acteurs suivants : l'administration de l'organisme, l'organisation partenaire ((3)), les intervenants sociaux, les formateurs/instructeurs ainsi que d'autres intervenants spécialisés comme les psychologues, les assistantes sociales ou des conseillers pédagogiques.

TABLEAU 3 - RÔLE DES ACTEURS AU SEIN DU CIRQUE SOCIAL, INSPIRÉ DE L'ANALYSE DE LAFORTUNE (2011) ET PRONOVOST (2013)

Profil	Organisme	Partenaire	Intervenants	Formateurs	Autres intervenants/ Spécialistes
(1) (2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finance/ Administration ▪ Recrutement des participants ▪ Gestion des ateliers ▪ Gestion des relations avec les autorités locales / société civile 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pont entre les participants et les formateurs ▪ Maintien l'intérêt des participants ▪ Adéquation des ateliers aux besoins de la communauté ▪ Organisation des ateliers 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignement des techniques ▪ Encadrement du groupe ▪ Engagement auprès des participants et de l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutien psychologique ▪ Assistance sociale ▪ Conseiller pédagogique
(3)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finance/ Administration ▪ Recrutement des participants ▪ Gestion des ateliers ▪ Gestion des relations avec les autorités locales / avec le reste de la société civile 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finance/ Administration ▪ Recrutement des participants ▪ Gestion des ateliers ▪ Gestion des relations avec les autorités locales / société civile ▪ Partage d'expertise (domaines similaires ou complémentaires) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pont entre les participants et les formateurs ▪ Maintien l'intérêt des participants ▪ Adéquation des ateliers aux besoins de la communauté ▪ Organisation des ateliers 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignement des techniques ▪ Encadrement du groupe ▪ Engagement auprès des participants et de l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutien psychologique ▪ Assistance sociale ▪ Conseiller pédagogique

Compétences des acteurs

Dans un premier lieu, la mise en place d' « un tandem » instructeur/intervenant (Lafortune, 2011, p.34) aux expertises complémentaires qui assure le partage de compétences au sein de l'équipe est décrit comme primordial. En conséquence, certains critères de sélection des formateurs et intervenants en découlent. D'après Lafortune (2011) les instructeurs sont à la fois des artistes et des pédagogues. Ils doivent avoir une connaissance des différentes techniques circassiennes tout en étant capable de les transmettre aux participants par l'intermédiaire d'outils pédagogiques innovants. Dû à cette spécificité, les écoles de cirque offrent des formations spécialisées (Formation en cirque social du Cirque du soleil, le programme PROFAC de Crescer e Viver, École de Cirque de Bruxelles etc.) ou encore proposent des guides d'intervention comme le *Guide de l'intervenant social* (Lafortune 2011) mis en place par le Cirque du Monde.

Concernant les intervenants sociaux au sein du cirque, ils sont les principaux planificateurs des ateliers et se chargent d'organiser les activités et d'en modifier le contenu si celles-ci ne correspondent pas aux besoins de la population ciblée. Ils ont aussi la responsabilité de suivre les participants au courant du programme, en dehors des heures de cours, dans le but d'assurer le développement d'une relation de confiance forte et durable auprès des participants. Cette dernière étant une condition prioritaire et indispensable au déroulement efficace du programme. Pour cette raison ils sont préférablement des individus qui connaissent le milieu social d'intervention ainsi que la méthode propre au cirque social afin d'accompagner adéquatement les participants. Lafortune (2011) relate également l'importance pour l'instructeur comme l'intervenant de disposer de qualités humaines comme celle de l'empathie. De surcroît, l'intervention des professionnels prenant en charge l'assistance psychologique et sociale est souvent identifiée comme essentielle aux programmes s'adressant à des populations vulnérables.

Contenu des activités

Le contenu des activités offertes est dépeint par la littérature comme variable et dépendant des objectifs propres à chacun des projets en cirque social. Par ailleurs, les scientifiques ont mis l'accent sur le développement d'activités faisant usage des disciplines artistiques du théâtre ou encore de la musique pour les différents impacts positifs qu'ils ont sur l'individu (voir Chapitre I, partie A-3). De plus, ces activités doivent participer à la mise en place d'un environnement dit familial et sécuritaire, condition sine qua non à l'intervention. Bien que l'intervenant participe à l'établissement du lien de confiance avec le participant, les ateliers sont généralement conçus de

façon à favoriser le lien social entre les participants ainsi qu'avec les instructeurs. Certains exemples peuvent être cités, notamment les activités en équipe développent la collaboration entre les participants. D'une autre façon, les exercices d'équilibre qui font appel à l'aide d'autrui vont accroître les opportunités pour l'étudiant de développer son rapport de confiance en l'autre. En d'autres termes, le choix du contenu des activités est souvent réfléchi à travers une logique d'acquisition de certaines compétences en fonction des objectifs de l'organisation.

Ces particularités propres aux composantes internes des programmes de cirques sociaux sont des conditions souvent nécessaires mais non suffisantes à l'atteinte de l'objectif final : la réinsertion des jeunes exclus. Il s'agit d'une première étape dans le processus d'intervention. Il est donc tout d'abord essentiel de s'interroger sur le profil multidisciplinaire des membres de l'organisme, le rôle que chacun détient ainsi que les critères d'embauche dont fait usage l'organisation. De plus, en fonction de la philosophie du cirque, il semble également pertinent d'établir une compréhension de la logique organisationnelle derrière la conception et le choix des activités à des fins de développement de compétences spécifiques chez les participants. Autrement dit, la méthodologie éducative générique ou particulière aux écoles de cirques sociaux aura un impact majeur dans la suite du déroulement du projet. Par conséquent, il y a lieu de prendre en considération l'influence liée à la forme du programme mise en place : à savoir sa durée, la fréquence des ateliers, le choix des activités ainsi que le rôle des membres et les compétences disponibles au sein de l'équipe. Cette première étape permettra la description du design organisationnel de l'organisation ainsi que l'élaboration de la méthodologie mise en place.

L'analyse du premier niveau de notre cadre conceptuel nous permet d'aboutir à la définition du construit suivant.

Construit (1)	Définition
Intervention en cirque social (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs de l'organisation - Rôle des acteurs et compétences des acteurs - Durée du programme - Fréquence des ateliers - Contenu activités

B. Participants

Nous développons les principaux points concernant les conséquences immédiates et intermédiaires sur les participants. Il s'agit de l'acquisition puis du transfert de compétences transversales par le participant. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons focalisé notre attention sur l'acquisition de certaines compétences d'ordre social, celles de la collaboration et de la coopération en groupe. À cet effet, l'OMS définit ces habilités comme appartenant aux compétences d'ordre interpersonnel qui influencent le « bien être subjectif et la qualité des relations » (OMS (1997) cité par Luis et Lamboy, 2015) essentielles à la vie en société. Ainsi, les auteurs Luis et Lamboy (2015) mentionnent l'importance de développer une conscience de l'autre dans le but de faciliter l'intégration sociale.

Acquisition de compétences transversales

L'intervention en cirque social de par les activités et le suivi personnel qu'elle met en place développe certaines compétences dites transversales. Pronovost (2013) notamment mentionne cette terminologie appartenant au langage éducatif pour définir les impacts personnels observés chez l'individu participant aux projets de cirques sociaux. Nous avons ainsi fait la synthèse des principaux effets personnels de type social établis dans les différentes études. Ils sont repris dans les Tableaux 1 et 2 récapitulatifs préalablement présentés dans la revue de littérature.

Par ailleurs, il est important de noter que l'élaboration d'un lien de causalité entre les activités et les compétences sociales acquises mérite une compréhension plus approfondie de la pédagogie adoptée. Plus précisément, il s'agit d'identifier la nature et le contenu des ateliers mis en place ainsi que des outils d'évaluation de compétences en vigueur. Notamment, la littérature ne nous a pas permis d'identifier un programme d'activités générique à toutes les interventions. Par ailleurs, le Mémoire de Gravel Arto (2008), intitulé *Cirque du Monde et résilience. Interaction entre les enjeux artistiques et les enjeux psychosociaux dans l'action de l'artiste social auprès de jeunes marginalisés*, relève l'existence des différents types d'activités catégorisées comme moyens techniques ou artistiques au développement de compétences sociales. Elles peuvent-être réalisées en équipe ou individuellement.

TABLEAU 4 : TYPES D'ACTIVITÉS OFFERTS, INSPIRÉS DE GRAVEL ARTO (2008)

Moyens techniques	Moyens artistiques
Exercices corporels	Création de personnages
Jeu scénique : la création de personnages, le jeu masqué, le mime, la caricature, l'imitation ou la transposition d'animaux	Création de numéros
Mouvement au sol : les roulades, l'acrobatie, la contorsion, les équilibres, les pyramides et le main à main	
Manipulations : la jonglerie avec fichus, balles, quilles, diabolos, torches, bâtons de feu, bâtons fleurs ainsi que le swinging	

Transfert de compétences

Le cirque et ses programmes sociaux représentent une structure propice au développement d'un sentiment d'appartenance et de liens sociaux entre les intervenants et les participants. De plus, dans certains contextes où les jeunes marginalisées sont tentés de vivre d'activités illégales et dangereuses comme le trafic de drogue, l'engagement en cirque social a tendance à les en éloigner (Ruffin et Pinto, 2009). Ces derniers éléments participent grandement à l'insertion, au premier abord, au sein de la communauté locale appartenant à la structure circassienne.

Parallèlement, l'acquisition de compétences transversales définie comme essentielle au savoir agir (Tardif et Bruno, 2013) en société sont transférables à d'autres domaines plus généraux de la vie sociale, civique et professionnelle. Notamment, les effets restitués par la littérature sur l'amélioration des résultats scolaires ou la poursuite des études par le participant accroît les possibilités de développement inclusif au sein de la société. En d'autres termes, le participant dispose, en théorie, des outils pour devenir le propre moteur de sa mobilité. L'utilisation de notre cadre théorique sur un cas réel nous permettra de confirmer la capacité des participants à mettre en pratique les compétences acquises à d'autres ressorts que celui du cirque.

Nous énumérons les mesures liées aux impacts sur les participants. Notez que les grilles d'analyse nous permettant l'identification des aptitudes sociales développées seront détaillées et présentées dans le chapitre Méthodologique qui suit.

Construits (4 et 5)	Définition
Acquisition de compétences transversales d'ordre social (4)	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir un esprit de solidarité et de coopération - Faire confiance en l'autre - Collaborer
Transfert de compétences (5)	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment d'appartenance au cirque social - Amélioration des résultats scolaires - Poursuite des études - Rétention scolaire - Engagement dans des activités civiques (ex : associatives, communautaires ou autres)

C. Communauté

Développement inclusif

À la suite du transfert des compétences transversales aux domaines académique, civique, social et éventuellement professionnel, le participant contribue à sa propre inclusion. Il s'agit de définir les principaux domaines d'exclusion ciblés par l'intervention au départ et sur lesquels d'entre eux le cirque social a plus ou moins favorisé le rétablissement.

De plus, nous envisageons que l'effet sur la population ciblée est expansif dès lors que le participant bénéficiaire du programme aura une influence sur son cercle de proches (amis, famille, camarade de classe, voisin etc.) (Pronovost, 2013). Ainsi, l'ensemble des participants contribuera au développement inclusif de leur communauté d'origine au sein du reste de la société. Ces deux effets simultanés, soit le développement de compétences inclusives auprès d'un ensemble d'individus et l'influence de ce groupe de participants sur le reste de sa communauté sont les moteurs de l'inclusion individuelle et de l'intégration communautaire. Ils multiplient les chances d'expansion des effets de l'intervention en cirque social auprès d'un maximum de personnes. Par ailleurs, dans

le cadre de notre étude, il nous sera difficile de vérifier ce dernier élément dès lors qu'il requiert des ressources et du temps supplémentaire.

L'analyse du niveau communautaire dans notre cadre conceptuel nous permet d'aboutir à la définition du construit suivant.

Construit (6)	Définition
Développement inclusif (6)	- Comparaison entre les objectifs de développement inclusif de départ (domaines * dimensions) et les résultats atteints (domaines * dimensions)

D. Environnement externe

À la suite de l'identification des composantes reliées aux programmes ainsi qu'à ses effets sur le participant et sa communauté, nous traitons les constituantes propres à l'environnement externe. Notre intérêt concerne les construits interférant⁵¹ avec le développement de compétences et d'aptitudes sociales chez le participant. Nous les avons regroupées sous deux catégories : celles issues de l'intervention en cirque social (2 et 3) et celles incontrôlées (A et B).

Coopération avec les acteurs externes

La coopération entre le cirque social et les acteurs externes comme la famille des participants, les institutions gouvernementales et le reste de la communauté collabore au renouement du lien social ainsi qu'à l'expansion des relations interpersonnelles (Scrivens et Smith, 2013) auprès des participants. De plus, cette mise en relation joue un rôle majeur dans le soutien du réseau social. Comme nous l'avons précédemment identifié dans la revue de littérature, il s'agit de composantes essentielles au développement du capital social chez l'individu. Pour ce faire, l'évaluation d'un programme en cirque social cherche à identifier les différentes relations entretenues entre le cirque et les acteurs externes dans le but d'augmenter le capital social du participant. Ces relations peuvent être de différentes formes, soit ponctuelles ou systématiques. Cependant, notons que nous nous intéressons principalement aux relations sociales qui visent à rétablir ou développer le contact direct entre les participants et le reste de la société. Pour ce faire,

⁵¹ De façon positive ou négative

nous avons identifié un certain nombre de stratégies d'investissement social (Deschenaux, Laflamme, 2009) entreprises par les cirques sociaux auprès de leurs participants et de leur communauté :

- Rencontre parents instructeurs
- Accès aux spectacles lucratifs
- Visite au musées
- Démonstration publique ou spectacle de fin d'année
- Programme d'échange avec d'autres programmes ou écoles de cirque au Brésil, voir à l'étranger
- Projets divers en partenariat avec des écoles publiques de la municipalité

Développement du capital social

La multiplication dans les relations entre l'organisation et les acteurs externes est donc un moteur de développement du capital social chez le participant. Parallèlement, il est accru par l'essor de compétences sociales de collaboration et de coopération (4) de même que par le transfert d'habiletés aux domaines de la vie civique (5). Cette relation est également à envisager dans le sens inverse : le développement du capital social favorise les changements positifs en terme de compétences transversales de même qu'au niveau de leur transfert. Finalement, comme Bhuiyan (2011) le mentionne, le capital social concourt au développement inclusif (6).

Note sur les facteurs externes influents

Plusieurs facteurs externes en relation aux participants (A) peuvent interférer avec le développement du capital social ainsi que l'acquisition des compétences transversales. Nous relevons notamment l'importance du support familial au cours de la réalisation du projet. L'absence de soutien peut grandement interférer dans la motivation du participant à s'impliquer dans les ateliers. D'autres éléments peuvent influencer l'intérêt que porte le participant aux activités de type artistique et acrobatique comme se trouve être le cirque. Pour ce faire, l'acquisition des habiletés par un individu ayant les moindres affinités pour cette discipline artistique sera rendue plus difficile ou plus laborieuse (prendre plus de temps). De plus, les effets sur le participant pourront varier en

fonction de construits externes⁵² en rapport avec le programme comme la durée et/ou l'âge d'enrôlement au sein du projet.

D'autres facteurs externes propre au contexte socio économique (B) peuvent complexifier l'intervention. Cela peut-être le cas au sein d'une société où la discrimination raciale et/ou de genre est encore fortement présente interférant directement avec les chances de mobilité sociale. La qualité et le coût du système éducatif public peuvent également restreindre l'accès à des études supérieures pour les tranches de la population les plus pauvres surtout en l'absence d'aide sociale. Enfin, l'accessibilité aux infrastructures de base comme celle de la santé risque de limiter les efforts d'insertion engagés par le cirque social.

Cela nous amène à identifier les principales mesures liées à la coopération avec les acteurs externes ainsi que les facteurs externes influents :

Construits (2, 3, A , B)	Définitions
Coopération avec les acteurs externes et développement du capital social (2 et 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Relation avec la famille (ex : fréquence des rencontres parents instructeurs) - Relation avec d'autres institutions gouvernementales (ex : visite des musées, programme en coopération avec des écoles publiques etc.) - Relation avec le reste de la communauté (ex : spectacle, porte ouverte etc.)
Facteurs externes influents en relation aux participants (A)	<ul style="list-style-type: none"> - Support familial - Intérêt du participant pour le cirque (préférences des activités techniques ou artistiques) - Durée et âge d'enrôlement au programme
Facteurs externes influents en relation au contexte socio économique (B)	<ul style="list-style-type: none"> - Discrimination raciale et de genre - Qualité et coût du système éducatif - Accès aux infrastructures publiques (santé, transport etc.) - Programme d'aide social gouvernemental aux plus démunis

⁵² Le programme de cirque social exerce une influence directe limitée par l'âge auquel le participant s'inscrit au programme, la durée pendant laquelle il continue d'être impliqué aux sein des ateliers ainsi que son degré d'implication général.

En conclusion, nous présentons le récapitulatif des construits et de leurs définitions en Annexe 1. La justification des relations entre les différentes variables est explicitée sous forme de propositions dans le chapitre méthodologique (Chapitre III). Les résultats finaux en termes d'insertion et d'intégration des participants sont identifiables en fonction des deux mêmes critères selon lesquels la problématique d'exclusion a été définie, soit les domaines et les dimensions d'inclusion. Autrement dit, il s'agit d'observer les effets sur les différents domaines de l'insertion : travail et emploi, éducation, réseaux (personnels et institutionnels), santé. Par la suite, il s'agit d'en établir l'importance par rapport aux dimensions d'exclusion au départ. La comparaison entre l'identification des problématiques initiales et les résultats de l'intervention, nous permettent de conclure sur les facultés du cirque à atteindre ses objectifs sociaux d'inclusion. Pour terminer, notre étude de cas confirmera la pertinence du cadre méthodologique présenté. Notons que celui-ci est ouvert à toute adaptation et modification au cours de notre recherche selon une approche déductive-inductive (Yin, 2014) précisée dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons les différents aspects de la méthodologie mise en place. Dans un premier temps nous élaborons et justifions notre approche de recherche, soit la méthode générale ainsi que la stratégie adoptée puis nous traitons du choix de l'étude de cas. Par la suite, nous établissons les différentes composantes du design de notre recherche pour terminer avec les principaux critères de qualité à prendre en compte dans l'élaboration de notre méthodologie.

A. Approche de recherche

Nous avons choisi de faire usage d'une méthodologie de type qualitative qui correspond aux objectifs ciblés par notre recherche. Rappelons que nous nous interrogeons sur les effets d'une intervention en cirque social sur l'inclusion de jeunes « exclus ». Pour ce faire, il s'agit d'observer des programmes mis en place dans des environnements particuliers définis par des problématiques d'exclusion sociale distinctes au niveau des domaines et de leurs dimensions. C'est à cet effet que Maxwell (2005) justifie que la force d'une recherche qualitative réside dans l'élucidation de processus locaux, de signification ou encore d'influences contextuelles spécifiques. De la même

façon, Miles et Huberman (1994) relèvent la pertinence des outils d'analyses qualitatifs dans la compréhension de phénomènes ancrés dans une dynamique locale (*local groundedness*) et sociale (*social world*) en plus d'une plus grande flexibilité dans l'analyse. Ainsi, bien que l'évaluation des programmes et de leurs impacts est davantage envisagée par la littérature sous forme quantitative, nous pensons que la méthode qualitative est plus adaptée à notre stratégie de recherche. De même, le manque de données quantitatives sur le sujet et le délai à respecter dans la réalisation d'un travail de mémoire justifient son usage.

En reprenant la terminologie de Yin (2003), nous avons adopté une stratégie de recherche dite descriptive et explicative, établie en fonction de notre question principale et des sous-questions qui en découlent. Nous nous interrogeons sur le *pourquoi* d'une intervention en cirque social auprès d'une population particulière en fonction de l'ampleur de la problématique d'exclusion de départ. Notre stratégie de recherche se questionne également sur le *comment* de l'inclusion sociale comme résultat du processus mis en place par les programmes de cirques sociaux. À cet effet, bien que notre question principale s'articule en apparence comme une question portée principalement sur les résultats, les sous-questions qui découlent de notre revue de littérature précisent la nécessaire compréhension du fonctionnement intrinsèque aux interventions en cirques sociaux ainsi que le processus d'inclusion sous-jacent.

Question de recherche principale
<i>Quelles sont les impacts d'une intervention en cirque social sur l'inclusion des populations de jeunes marginalisées?</i>
Sous-questions de recherche principales
<i>Pourquoi les cirques sociaux interviennent au sein de certaines populations d'exclus : dans quels domaines de l'exclusion sociale cherchent-ils à intervenir ?</i>
<i>Comment les cirques sociaux interviennent t-ils pour favoriser l'inclusion au sein de ces communautés ?</i>

Pour ce faire, nos stratégies de recherche visent la description précise de l'intervention en cirque social ayant comme vocation l'inclusion. L'approche davantage explicative de notre étude a comme objectif la compréhension du processus sous-jacent au développement inclusif du participant. Ainsi, nous avons illustré dans notre cadre d'analyse les relations de causes à effets qui lient les différentes étapes du processus inclusif issu des projets de cirque social. Ces relations sont

notamment explicitées sous forme de propositions dans la suite du chapitre (2-a). En d'autres termes, il s'agit de lier la mise en place d'un programme de cirque social aux effets qui en résultent à différents niveaux (individuel et communautaire) ainsi qu'à travers le temps (immédiat, intermédiaire et de long terme).

1- Le choix de l'étude d'un cas unique : Croscer e Viver

Tout d'abord, le choix d'une étude de cas provient de la sélection d'une stratégie de recherche descriptive et explicative basée sur notre question de recherche. Yin (2003) conforte la pertinence de cet usage et ajoute que d'autres critères doivent être pris en considération. L'étude doit traiter de phénomènes contemporains et s'inscrire dans la vie réelle. De plus, le chercheur ne peut avoir aucune influence sur les comportements des variables et des acteurs concernés par l'étude. Par conséquent, le fait que notre étude traite du concept actuel du cirque social et prenne en compte des individus dont les comportements ne sont pas contrôlables confirme l'usage d'une étude de cas.

Roller et Lavrakas (2015) justifient l'utilisation d'un cas unique lorsqu'il est *critique* et apporte une contribution significative à la littérature ou lorsqu'il est *représentatif* d'entités qui lui sont similaires. Le cas sélectionné se situe dans un entre deux. D'un côté, nous envisageons que Croscer e Viver possède une philosophie d'intervention ainsi qu'une identité organisationnelle qui lui est propre, le rendant ainsi unique. D'un autre côté, il fait usage d'une méthode d'intervention en cirque social similaire à celles d'autres organismes de la sorte. Ces auteurs mettent ainsi en avant différents avantages de l'usage d'un cas unique en fonction de sa particularité, de l'accès à des informations difficilement abordables ou dans le cadre de la mise en place d'une étude longitudinale. De plus, Stake (1995) et Yin (2003) mettent en évidence l'importance d'étudier un cas en fonction de l'environnement dans lequel il œuvre dès lors qu'il s'agit de l'objectif de recherche principal. Pour ce faire, la sélection de l'organisation de *Croscer e Viver* tient à :

- Son unicité dans le contexte brésilien : l'organisateur étant l'un des précurseurs et *leader* dans le domaine, intervenant depuis 15 ans auprès de 90 individus.
- La particularité de l'environnement dans lequel il inscrit son processus d'intervention

De plus, rappelons que les délais à respecter dans le cadre de cette étude ainsi que les ressources disponibles limitent les possibilités d'analyser en profondeur d'autres cas. Pour ce faire, en prenant en compte les différentes unités d'analyse à étudier présentées dans la prochaine section (2-b), il

nous a semblé plus pertinent d'allouer le temps et les ressources que nous disposons à l'analyse d'un seul cas, celui de Crescer e Viver.

2- Design de la recherche

Dans la présente partie, nous reprenons les principales composantes du design de la recherche, énumérées par Yin (2003).

- a- Les propositions
- b- Les unités d'analyse
- c- Les liens logiques qui lient les données aux propositions
- d- Les critères d'interprétation des résultats

a- Les propositions

Bien que Yin (2003) ne mette pas l'emphase sur la nécessité de développer des propositions, ces dernières nous semblent importantes dans l'orientation de notre analyse. En construisant notre cadre d'analyse, nous avons pris en compte un ensemble d'unités et de construits qu'il est important de délimiter à l'aide de propositions théoriques. Elles nous permettent corrélativement d'apporter une réponse partielle à nos questions de recherches, en fonction de notre revue de littérature et de la mise en place du cadre conceptuel. Chacune de ces trois propositions a pour objectif de mettre en relation les principaux concepts ou construits définis dans notre cadre conceptuel. Nous les positionnons explicitement dans le schéma analytique en Annexe 2. L'étude empirique qui suit nous permettra de vérifier ou de contredire les propositions présentées ci-dessous.

1-a La relation entre la méthodologie et les résultats immédiats et intermédiaires

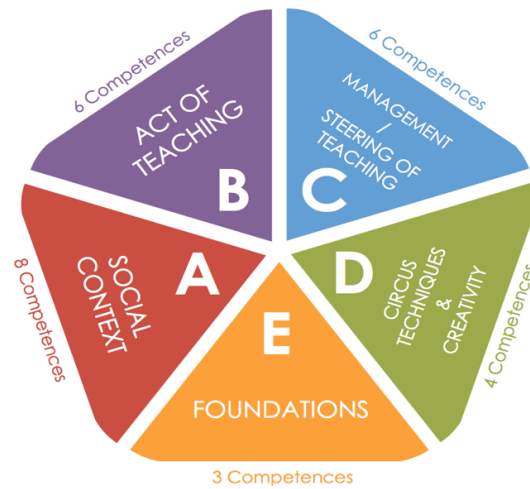
Proposition 1 (construits 1 et 4⁵³ – organisation/programme, participants) : Les objectifs de l'organisation en cirque social sont établis en fonction des problématiques d'exclusion de départ (domaines et dimensions) d'où découlent différentes activités permettant le développement de compétences particulières.

⁵³ Modèle conceptuel – Figure 1

Nous envisageons une relation entre les objectifs de l'organisation en terme d'inclusion (domaines et dimensions) de la population ciblée et la méthodologie d'intervention mise en place. En effet, les cas étudiés par la littérature traitent d'approches adaptées aux besoins des participants en terme de compétences et d'habiletés. Pour ce faire, les activités mises en place dans le cadre des ateliers devraient y répondre adéquatement. Rappelons que notre analyse s'intéresse principalement aux compétences de type social ainsi qu'aux activités techniques et artistiques (Gravel Arto, 2006) à la source du développement des aptitudes ciblées.

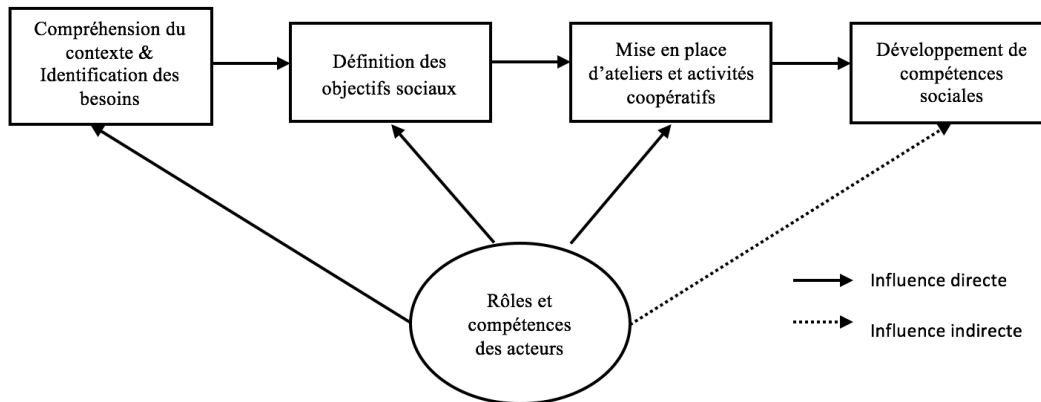
Le guide du formateur en cirque social de l'École de Cirque de Bruxelles (Dubois, Flora, Tollet, 2014) issu de cinq années d'études sur le sujet, confirme et précise notre hypothèse. Il propose une méthodologie d'intervention basée tout d'abord sur la compréhension du contexte d'intervention et des besoins de la communauté (*A – Social context*). Par la suite, il met en exergue la nécessaire identification des objectifs (*B- Act of teaching, B1*) tout en adaptant les activités en fonction de ces derniers (*B- Act of teaching, B2*). La prochaine étape concerne la gestion d'un environnement sécuritaire et des situations conflictuelles (*C- Management*). Puis, le développement de techniques circassiennes favorise l'essor de certaines compétences par la mise en place d'activités diversifiées (*D- Circus techniques & creativity*). Finalement, le formateur peut développer une auto-évaluation basée sur son expérience (succès et/ou difficultés) ainsi que sur l'éthique et le professionnalisme de son comportement (*E-Foundations*). Par ailleurs, ce dernier élément dépasse le cadre de notre analyse qui traite principalement des répercussions à l'échelle du participant sans prendre en considération l'évaluation des formateurs.

FIGURE 2 : STRUCTURE DES COMPÉTENCES D'INTERVENTION MINIMALES (DUBOIS, FLORA, TOLLET, 2014) P.11



Nous avons ainsi construit un schéma hypothétique concernant la méthodologie d'intervention adoptée par les cirques sociaux en fonction des types d'activités techniques et artistiques (Gravel Arto, 2008) ainsi que la structure des compétences à déployer (Dubois, Flora, Tollet, 2014). Elle prend en compte la relation entre la compréhension du contexte local, l'élaboration d'objectifs, le choix des activités au sein des ateliers et le développement des compétences sociales par les participants. De plus, le rôle et les compétences des différents acteurs du cirque social influencent directement ou indirectement chacune des étapes du projet. En effet, les membres de l'association incluant les administrateurs, les formateurs et les intervenants sociaux agissent de façon limitée sur le développement de compétences sociales finales lorsqu'ils exercent une influence directe sur l'identification des besoins, la définition des objectifs sociaux et la mise en place d'ateliers et d'activités.

FIGURE 3 : LA RELATION ENTRE LA MÉTHODOLOGIE ET LES RÉSULTATS IMMÉDIATS ET INTERMÉDIAIRES



2-a La relation entre l'organisation et les acteurs externes dans le développement du capital social

Proposition 2 (construits 2, 3, 4, 5 et 6 – environnement externe : organisation/programme, participants, communauté) : La coopération de l'organisation avec les acteurs externes ainsi que les effets d'acquisition et de transfert de compétences, permettent d'accroître le capital social du participant au bénéfice de son inclusion sociale. Corrélativement, l'élargissement du capital social influence l'acquisition et le transfert de compétences.

D'après notre revue de littérature, il existe une relation entre la coopération que le cirque social entretient avec des acteurs externes, le rétablissement du lien social entre ces derniers et les participants. Nous avons relevé comme principales entités : la famille du participant, les institutions gouvernementales ainsi que le reste de la communauté. Les différents moyens de mise en relation ont été énumérés lors de la présentation de notre cadre conceptuel. Celles-ci incluent les rencontres parents-instructeurs, l'accès aux spectacles lucratifs, les visites aux musées, les spectacles de fin d'année ou les portes ouvertes, les programmes d'échange avec d'autres écoles de cirque au Brésil et à l'étranger ou encore des projets divers en partenariat avec des écoles publiques de la municipalité. Naturellement, d'autres moyens peuvent être identifiés mais n'ont pas été suggérées dans la littérature dont nous avons pris connaissance. Parallèlement, l'acquisition et le transfert de

compétences se développe simultanément avec la croissance du capital social chez l'individu participant.

En reprenant la théorie concernant l'importance du capital social⁵⁴ dans le développement inclusif (Bhuiyan, 2011), nous concevons que la multiplication des relations interpersonnelles, le développement de compétences ainsi que l'accroissement de l'engagement civique sont bénéfiques à l'inclusion. Cette théorie positionne le participant comme principal moteur de son insertion tout en rétablissant le lien social. Comme l'organisateur Jô de Crescer e Viver le fait remarquer dans la vidéo Crescer e Viver de Rise Up & Care, « *this territory is invisible! Don't people see this community? Here people live* ». En mettant en œuvre de telles initiatives, le cirque social intervient comme pont entre le reste de la société et ces communautés en les rendant visibles tout en changeant les préconçus négatifs les concernant. Il s'agit d'un impact direct sur le domaine de l'inclusion au niveau des réseaux personnels et institutionnels.

3-a La logique du processus de transfert de compétences aux domaines d'inclusion

Proposition 3 (construits 4 et 5 – participants, communauté) : Le transfert des compétences transversales aux domaines concernés par l'exclusion permet d'aboutir au développement inclusif de la personne.

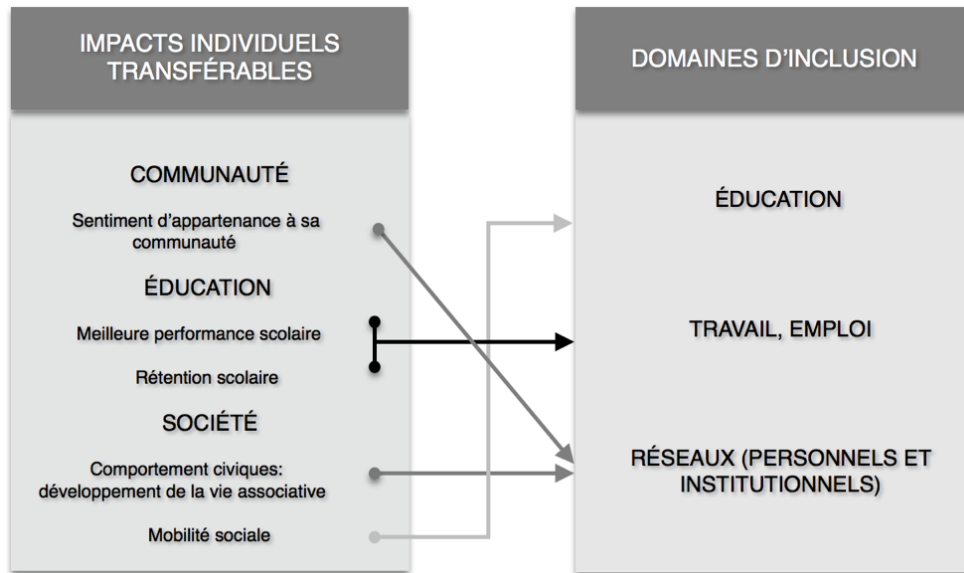
Bien que nous choissions de restreindre l'analyse au développement d'aptitudes sociales par la pratique circassienne, nous souhaitons observer le transfert des compétences personnelles et sociales sur différents domaines de l'inclusion notamment ceux du travail et de l'emploi, de l'éducation, et des réseaux⁵⁵ (personnels et institutionnels). Bien entendu, il est fort possible que ces résultats soient liés au développement d'autres types d'habiletés (cognitive, intellectuelle, de communication ou autres) ou de facteurs externes non identifiés. Par ailleurs, ces derniers ne sont pas le lieu de notre sujet de recherche. Pour ce faire, nous estimons que la capacité du participant à appliquer les acquis sociaux du cirque à d'autres domaines est une étape cruciale à l'atteinte d'objectifs en terme de développement inclusif. Par conséquent, nous cherchons à observer le sentiment d'appartenance à la communauté circassienne, les performances scolaires, les

⁵⁴ « L'ensemble des ressources actuelles ou potentielles d'un agent qui sont liées à un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interconnaissance » (Bourdieu, 1980)

⁵⁵ Réseaux mutuels de confiance

comportements civiques, le niveau de mobilité sociale des participant interrogés et leurs liens aux différents domaines d'inclusion. Pour ce faire, nous supposons les relations entre les impacts individuels transférables et les conséquences sur les domaines d'inclusion comme illustrées dans le schéma suivant :

FIGURE 4 : LA LOGIQUE DU PROCESSUS DE TRANSFERT DE COMPÉTENCE AU DOMAINES D'INCLUSION

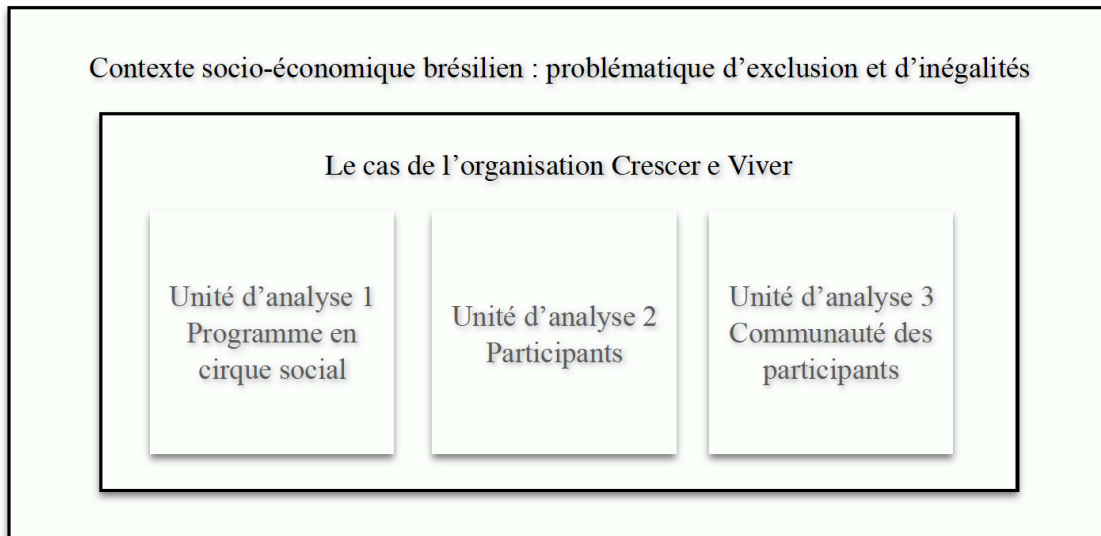


b- Les unités d'analyse choisies

La définition des différentes unités d'analyse s'est faite en fonction de notre question de recherche et des résultats issus de la revue de littérature. Sachant que notre recherche s'intéresse au lien entre l'instauration d'un programme et ces effets sur les participants, il va de soi que nous avons besoin d'observer notre cas au niveau organisationnel mais également individuel. Après avoir fait le choix d'étudier un cas unique, nous avons donc décidé de faire usage, de ce que Yin (2003) nomme l'analyse des unités intégrées ou *embedded design*. Ainsi, notre cadre d'analyse présenté auparavant souligne les différentes unités prises en compte : l'organisation, le programme, les participants (individu) et leur communauté (communauté d'appartenance des participants). Il

est ainsi possible de l'illustrer de façon schématique en s'inspirant des présentations faites par Yin (2003) :

FIGURE 5 : UNITÉS D'ANALYSE



c- Liens entre propositions et construits

Nous avons précédemment exposé une série de trois propositions dans le but d'encadrer notre recherche. Chacune de ces propositions est reliée aux données à l'aide de l'outil d'appariement des modèles (Campbell (1969), cité par Yin (2008)). Il s'agit de relier les différentes propositions émises à plusieurs construits que l'on souhaite observer lors de notre étude de cas. Les construits proviennent de la constitution du cadre d'analyse et de l'établissement des principales mesures pour chacune d'entre elles. Nous en présentons la grille d'analyse illustrative dans le Tableau 5 ci-dessous.

TABLEAU 5 : LIENS ENTRE PROPOSITIONS ET CONSTRUITS

Thèmes	Propositions	Construits et définitions
<p>La relation entre la méthodologie et les résultats immédiats et intermédiaires</p>	<p>Proposition 1 (construits 1 et 4⁵⁶ – organisation/programme, participants)</p>	<p><i>Construit (1)</i> : Programme en cirque social</p> <p>Objectifs ciblés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Population visée - Perception de la problématique d'exclusion de départ par le cirque : domaines * dimensions - Compétences sociales à développées <p>Ateliers et activités</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels moyens techniques ? - Quels moyens artistiques ? - Durée & fréquence <p>Critères de succès liés aux activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Environnement sécuritaire et familiale - Pratique multidisciplinaire <p>Rôle des acteurs et compétences des acteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partage des compétences au sein de l'équipe - Tandem instructeur-intervenant sociaux <p><i>Construit (4)</i> : Développement de compétences sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acquérir un esprit de solidarité et de coopération - Faire confiance en l'autre - Collaborer
<p>La relation entre l'organisation et les acteurs externes dans le développement du capital social</p>	<p>Proposition 2 (construits 2, 3, 6 – environnement externe, organisation/programme, participants, communauté)</p>	<p><i>Construits (2) et (3)</i> : Coopération avec les acteurs externes et développement du capital social</p> <p>Volume et fréquence des stratégies en investissement social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rencontre parentale - Accès aux spectacles lucratifs - Visite au musées - Démonstration publique ou spectacle de fin d'année

⁵⁶ Modèle conceptuel – Figure 1

		<ul style="list-style-type: none"> - Programme d'échange avec d'autres programmes ou écoles de cirque au Brésil, voir à l'étranger - Projets divers en partenariat avec des écoles publiques de la municipalité <p><i>Construit (6) : Développement inclusif</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inclusion au niveau du réseau (personnel et institutionnel) ?
La logique du processus de transfert au niveau communautaire	Proposition 3 (construits 4, 5, 6 – environnement externe : participants, communauté)	<p><i>Construit (4) : Développement de compétences sociales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acquérir un esprit de solidarité et de coopération - Faire confiance en l'autre - Collaborer <p><i>Construit (5) : Transfert de compétences</i></p> <p>Communauté</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentiment d'appartenance au cirque social <p>Éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amélioration des résultats scolaires - Poursuite des études <p>Société</p> <ul style="list-style-type: none"> - Engagement dans des activités civiques (ex : associatives, communautaires ou autres) - Mobilité sociale (travail, revenu) <p><i>Construit (6) : Développement inclusif</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Domaines et dimensions d'inclusion - Comparaison entre les objectifs de développement inclusif de départ (domaines * dimensions) et les résultats atteints (domaines * dimensions)

B. Protocole de recherche

Dans le but de mener notre étude, nous avons mis en place un protocole de recherche qui prend en compte les méthodes de collecte de données utilisées, les critères de sélection des participants,

l'analyse des données ainsi que leur traitement. Nous en développons les différents aspects dans la présente partie.

1- Méthode de collecte de données

La stratégie de collecte de données dont nous faisons usage fait appel à une combinaison de méthodes dans le but de développer une vision plus juste de la situation étudiée (Maxwell, 2005). Ainsi, nous utilisons trois méthodes, celle de l'observation non participante, de l'entrevue semi-dirigée individuelle et des questionnaires. Nous estimons que ces trois sources de données complémentaires permettent une triangulation des résultats bénéfique à une plus grande validité. De plus, l'usage de plusieurs outils accroît les chances que certaines méthodes soient davantage compatibles à la réalité culturelle dans laquelle le projet se situe (Maxwell, 2005). A priori, nous ne possédons pas de connaissances sur les sources les plus efficaces dans le contexte brésilien. De ce fait, les méthodes choisies bien que structurées à l'avance, ont subi quelques légers changements lors de notre rencontre avec l'organisme. À ce sujet, Maxwell soulève l'importance qu'une méthode de collecte de données soit appropriée aux codes sociaux-culturels d'un pays. Enfin, nous assurons le volontariat de toutes les personnes interviewées et observées grâce aux mesures d'éthique mises en œuvre. Chacune des méthodes et collectes de données utilisées sont ainsi présentées et justifiées ci-dessous.

L'observation nous permet de répondre à notre stratégie de recherche descriptive tout en offrant un point de vue extérieur dans la compréhension du point de vue et des propos relatés par les individus interrogés. Nous procédons à une observation directe lors des ateliers de cirque social, soit visuelle et réelle, et non participante. Cette technique d'observation consiste à placer le chercheur à l'« extérieur de la vie du groupe étudié » dans le but d'analyser le non verbal (Van Campenhout, Quivy, 2011). En effet, nous pensons qu'au regard de nos objectifs de recherche et des unités analysées, l'absence de participation nous permet de concentrer notre attention sur la dynamique présente lors des ateliers ainsi que sur les relations entretenues entre les acteurs. Notons que nous avons assisté à un total de 11 ateliers au cours de notre présence sur le terrain, celle-ci s'échelonnant sur une durée de 8 semaines. Pour ce faire, nous cherchons à observer l'évolution dans les comportements et les événements à travers le temps. De plus, la répétition dans l'observation rend la présence de l'observateur moins déstabilisante pour les participants. Enfin, il permet d'assurer une meilleure compréhension du milieu. Afin de délimiter les champs d'observation, nous avons

mis en place une grille qui fournit des catégories de comportements et des événements à examiner. Cette dernière est présentée en Annexe 4. Il est important de prendre en compte les limites de cet outil qui d'après Van Campenhoudt et Quivy, (2011) pose les problèmes de l'interprétation des observations, l'influence de la présence du chercheur sur le comportement des observés et quelque fois l'impossibilité de prise de notes à ce moment même. En conséquence, l'usage de méthodes de recherche complémentaire est nécessaire.

Les entrevues semi-dirigées individuelles nous permettent d'obtenir des informations concernant le sens que les acteurs donnent à leurs comportements ainsi qu'aux événements. Elles reconstituent également les expériences des différents acteurs autour du cirque social et fournissent une compréhension des problématiques liées à l'exclusion d'après les intervenants (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Nous avons ainsi préféré proposer des entretiens partiellement ouverts mais également structurés autour d'une dizaine de questions d'entrevues dans le but de s'assurer que le sujet ne dérive pas en dehors des objectifs de notre analyse. Nous avons passé des entrevues auprès de deux administrateurs et organisateurs (Annexe 3 - Questionnaire 1) du cirque social, d'un formateur (Annexe 3 - Questionnaire 2), de trois anciens participants (Annexe 3 - Questionnaire 3) et de deux bénéficiaires actuels (ou participants) (Annexe 3 - Questionnaire 4). Les membres de l'administration ont été contactés par mail. La coordonnatrice, Maska, a arrangé les entrevues avec les personnes interrogées. Quant aux participants, elle a également été l'intermédiaire dans l'identification des élèves correspondant à nos critères de sélection. L'un des principaux désavantages liés à cette méthode est l'orientation du chercheur derrière les questions posées malgré le degré d'ouverture de l'entrevue semi-directive. Il est donc crucial de prendre en considération ce dernier élément dans l'analyse des résultats. Afin de le minimiser, nous avons tenté de formuler les questions de la façon la plus neutre tout en étant ouvert à des réponses inattendues.

Enfin, nous adoptons un questionnaire (Annexe 5) concernant les caractéristiques socio-économiques des participants. Il a été remis à chacun des cinq participants interrogés à la suite de l'entrevue individuelle. Il nous a ainsi permis de positionner la population ciblée par le programme. Bien que notre échantillon d'élèves interrogés soit trop petit pour prétendre à une représentativité, le profil des participants interrogés s'est trouvé être particulièrement diversifié. Notamment, en ce qui a trait à la durée d'enrôlement au programme et aux origines sociales. Ainsi, les anciens participants sélectionnés ont été étudiants au cirque social pendant 1 à 11 ans tandis que les

participants actuels sont inscrits depuis 4 à 13 ans. De surcroît, trois des étudiants proviennent des *favelas* environnantes (Catumbi, Cidade Nova) tandis que les deux autres habitent la Zone Sud ou le Centre de Rio de Janeiro. Corrélativement à ces informations, les estimations de salaire de leurs parents varient de 418 \$CA dans le cas de famille monoparentale à 1104 \$CA par mois lorsque la famille bénéficie de deux revenus. La majorité des étudiants ne connaissent pas ou n'ont pas souhaité communiquer le revenu de leurs parents. Ceux ayant inscrit le salaire de leurs parents appartiennent ainsi à une catégorie socio-économique moyenne dès lors que leurs revenus sont situés au-dessus du salaire minimum de 272 \$CA⁵⁷. Les participants qui travaillent gagnent entre 167 \$CA à 669 \$CA par mois selon des emplois à temps partiel ou temps plein.

Finalement, les méthodes de collecte de données sélectionnées ont permis de répondre aux objectifs de recherche. À cet effet, l'observation non participative a contribué à l'identification des caractéristiques descriptives de l'intervention en cirque social. Cette méthode de collecte de données a participé à la formulation du comment en approfondissant la méthodologie propre à l'organisation des ateliers, à la nature et à la dynamique de l'enseignement et des relations établies entre les acteurs présents (participants, enseignants, assistants, spectateurs). L'observation ayant débuté préalablement aux autres outils de collecte de données, elle a joué un rôle crucial dans l'adaptation des questions d'entrevues et des questionnaires puisqu'elle a affiné notre compréhension des réalités spécifiques au cas du cirque social *Crescer e Viver*. Par ailleurs, l'observation non participative a été une source d'informations souvent comparative et complémentaire aux propos issus des outils de collecte additionnels. Les questionnaires ont, quant à eux, précisé certains éléments descriptifs difficilement observables et propres aux caractéristiques socio-économiques des participants. Enfin, les entrevues semi-dirigées individuelles ont principalement permis de répondre aux objectifs explicatifs de notre recherche et notamment d'aborder la question du pourquoi liée à l'intervention en cirque social ainsi qu'aux impacts sous-jacents. Les informations extraites des entrevues ont concerné plusieurs individus des principaux groupes d'intervenants (administrateurs, formateurs, anciens participants et bénéficiaires actuels) au sein du cirque social. Les sources de collecte de données ont ainsi été diversifiées, nous permettant d'établir une comparaison entre les éléments de réponse pertinents concernant les principaux effets du cirque sur ses bénéficiaires.

⁵⁷ De Brauw, A., Gilligan, D., Hoddinott, J. & Roy, S. 2015, "The Impact of Bolsa Familia on Schooling", *WORLD DEVELOPMENT*, vol. 70, pp. 303-316. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X1500025X>

2- Critères de sélection des participants

Afin de sélectionner les participants aux entrevues, nous avons défini un certain nombre de critères de sélection pour chacun des groupes de répondants. Nous identifions différentes catégories de répondants en fonction de la méthode de collecte de données. Notre objectif est d'obtenir des groupes de participants les plus représentatifs possibles de la population ciblée en fonction des critères d'inclusion présentés dans le Tableau 6 ci-dessous. La sélection des participants dépend aussi de leur accessibilité⁵⁸ ainsi que de leur disponibilité (Maxwell, 2005).

TABLEAU 6 : CRITÈRES DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS

Méthode de collecte	Groupe de répondants	Nombre de répondants / Nombre d'observations	Critères de sélection
1- Observation	Participants aux ateliers adulte	11	<ul style="list-style-type: none"> - Observation aux différents horaires de cours (mardi, jeudi et samedi) - Observation sur la durée entière du cours (3 heures)
2- Entrevues Individuelles	a- Administrateurs (Fondateur et coordonnateur)	2	<ul style="list-style-type: none"> - Couramment administrateur/organisateur - Connaissance du contexte d'intervention - Ancienneté (plus de 1 an)
	b- Formateurs	1	<ul style="list-style-type: none"> - Couramment formateur - Connaissance du contexte d'intervention - Ancienneté (plus de 1 an)
	c- Anciens participants	3	<ul style="list-style-type: none"> - Âge : 18 ans et plus - Anciennement participant - Bénéficiaire du programme pendant un semestre au minimum
	d- Participants actuels	2	<ul style="list-style-type: none"> - Âge : 18 ans et plus - Couramment inscrit au programme - Bénéficiaire du programme depuis des durées variées.

⁵⁸ Uniquement volontaire

3- Démarches d'analyse

Dés lors que notre collecte de données correspond à une méthodologie d'ordre qualitatif, nous procédons à une analyse de contenu. L'analyse de contenu est en adéquation avec les objectifs de notre recherche. En effet, en faisant usage de la terminologie de Van Campenhoudt et Quivy (2011), notre étude correspond à l'examen des logiques de fonctionnement d'une organisation et des processus de diffusion des impacts inclusifs du programme sur le participant jusqu'à sa communauté. La stratégie générale de notre démarche d'analyse consiste à comparer nos résultats empiriques aux propositions théoriques issues de la revue de littérature et présentées auparavant dans le présent chapitre. De plus, nous reprenons les travaux de Van Maanen J. (cité par Van Maanen, 1983) pour comprendre la notion de significativité des résultats. Ainsi leur importance est considérée à travers leur contenu et non leur fréquence quantifiable. Nous envisageons également la redondance des propos à travers diverses des sources de collecte de données. Pour ce faire, des informations similaires répétées par un étudiant, et un membre de l'administration et/ou du corps enseignant voir observées⁵⁹ mériteront une attention particulière.

Nous présentons à présent notre processus d'analyse qui reprend les trois étapes définies par Miles et Huberman (1994) : la condensation des données (*Data reduction*), leur présentation (*Data display*), leur formulation ainsi que la vérification des conclusions (*Drawing and verification*).

Condensation des données : Codification des données

Concernant le traitement des informations, nous exploitons l'analyse thématique catégorielle ainsi que l'analyse structurale de co-occurrences (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Dans un premier temps, les résultats sont regroupés en différentes catégories significatives en fonction de la fréquence et des répétitions d'informations citées par les répondants. Ces catégories sont préalablement organisées par thème (code) à l'aide du cadre de référence et s'inscrivent donc dans une logique déductive. D'autres sont nées au cours de la collecte de données et sont donc issues d'une phase inductive de l'analyse. D'après Miles et Huberman (1994), elles sont ainsi pré établies ou émergentes selon une technique de codification dite déductive-inductive. Les mêmes auteurs

⁵⁹ Lors des observations non participatives

dénotent et définissent différentes catégories de code pouvant être construites de prime abord à partir des critères suivants :

- Action : court terme
- Activités : une action de plus longue durée
- Signification : la production verbale des répondants
- Participation : l'implication ou l'adaptation à une situation
- Relation : les relations entre des individus
- Cadre : le cadre et les unités analysées

Nous nous en inspirons dans l'établissement des catégories formulées à partir de notre cadre d'analyse de départ (Figure 1). La deuxième méthode de traitement, de co-occurrence, consiste à établir des liens entre les différentes catégories en fonction des rapprochements ou des mises en relation faites par les répondants. Nous procédons à l'association des données à chacune des relations prévues entre les différents éléments du modèle *logic* (Chapitre III).

Pour nous assister dans l'analyse des données, nous utilisons le logiciel NVivo. D'après Miller et Salkind (2002), il facilite le codage et l'organisation par thème ou catégories préétablies ou émergentes au cours de la collecte de données. Il permet également de filtrer les informations nécessaires dans le cadre de notre recherche et établit la connexion entre les différents codes définis. Il nous a ainsi aidé à établir les liens entre les catégories à l'aide des enquêtes matricielles qu'il met à disposition. Un premier schéma de codification a été développé sur la base du modèle. Ce dernier a évolué tout au long de l'analyse. La codification finale est présentée sous forme d'un diagramme hiérarchique en Annexe 6.

Présentation et formulation des données

À la suite de la collecte et de la condensation des données, l'étape de présentation des données reprend les modèles du *program-level* et de l'*individual-level logic model* développés par Yin (2003). Ces derniers, reproduisent, de façon schématique, la chaîne de relation entre les ressources consacrées, les activités développées et les résultats immédiats, intermédiaires et de long terme à différentes échelles (programme, individu, organisation ou communauté). Dans notre cas, il se base sur notre cadre conceptuel de départ se situant à la fois au niveau du programme et de l'individu : l'intervention est à la source du développement de compétences personnelles clés qui sont le moteur du développement inclusif. Concrètement, il s'agit de réviser notre modèle de base en associant

les variables préétablies significatives, en ajoutant les variables émergentes et en éliminant celles n'étant pas pertinentes (Figure 10).

Dans le but de formuler nos résultats, nous utilisons les méthodes du *Pattern Matching* et du *Logic Model* que Yin (2004) met en place. La première consiste à comparer les résultats de la collecte de données aux diverses explications suggérées au départ (Annexe 1) lorsque la seconde compare les relations entre les construits établies aux observations empiriques. Il s'agit donc de tester les liens (les séquences d'évènements) qui relie l'intervention du cirque social au développement de compétences puis à leur application dans les domaines du développement inclusif en fonction des différentes propositions développées précédemment. En d'autres termes, nous comparons le cadre conceptuel de départ au modèle construit pendant et à la suite de la collecte de données. Nous y confrontons les relations préétablies par l'entremise des hypothèses de départ aux relations issues du traitement de co-occurrences des données (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Concernant la présentation, les citations justificatives à la pertinence des relations émergentes ou préalablement établies sont présentées sous forme de tableaux comme suggéré par Miles et Huberman (1994).

Vérification

Dans le but de confirmer la validité de nos résultats, nous faisons usage de la méthode de triangulation. Celle-ci se décline, selon Denzin's (1978, cité par Miles et Huberman, 1994) sous quatre différentes formes qui consistent à diversifier les sources de données, les perspectives théoriques d'analyse, les méthodes et les chercheurs impliqués dans la collecte afin de diminuer les risques de biais. Dans notre cas, nous utilisons divers outils de cueillette de données. Ainsi, les questionnaires, les entrevues individuelles ainsi que la technique d'observation non participante nous permettent d'obtenir des informations qui traitent de phénomènes similaires⁶⁰ provenant de méthodes distinctes. De plus, chacune des techniques s'adresse à plusieurs sources. Pour ce faire, nous interrogeons plus d'une personne appartenant au même groupe de répondant. Le Tableau 6 concernant les critères de sélection des participants relate le nombre de répondants interrogés, par groupe et pour une méthode de collecte particulière. Les lieux où prend place la collecte de données sont également variés et appartiennent au domaine public ou privée selon les préférences des répondants ou le type d'entrevue. Les entrevues de groupe ont pris place au sein de l'école de cirque

⁶⁰ Similaires dans le sens qu'elle traite du même thème ou de même aspect (variables étudiées).

dans les bureaux des administrateurs ou dans les salles de réunions. Certaines entrevues avec les participants ont eu lieu dans les espaces communs de l'association.

C. Critères d'évaluation de la recherche

À présent, nous faisons état des principaux critères d'évaluation suggérés par Miles et Huberman (1994), dans le but de juger la qualité de notre démarche et de nos conclusions. D'après eux, la recherche qualitative requiert une vérification approfondie des résultats puisqu'elle s'inscrit dans un contexte social réel qui interfère dans la vie des participants. Pour ce faire, la compréhension et la juste interprétation des informations sont essentielles.

« Our view is that qualitative studies take place in a real social world, and can have real consequences in people's lives; that there is a reasonable view of « what happened » in any particular situation (including what was believed, interpreted, etc.); and that we who render accounts of it can do so well or poorly, and should not consider our work unjudgable. In other words, shared standards are worth striving for. » (Miles and Huberman, 1994, p. 277)

L'effort de validation des résultats dans le cadre d'une analyse qualitative s'inscrit dans une école de pensée dite positiviste, provenant traditionnellement de la méthode d'analyse quantitative. À ce propos, Pozzebon (2004)⁶¹ précise ce paradigme qui définit la recherche quantitative par ses caractères positifs, déductifs, objectifs et orientés vers les résultats. À l'inverse, les travaux qualitatifs se caractérisent comme phénoménologiques, holistiques, subjectifs et orientés vers le processus. L'usage de critères de validité, dans le cadre de l'analyse qualitative, a été historiquement adopté dans le but de contrôler les effets de biais et de subjectivité propre à la nature de cette méthodologie. Dans les années 80, Lincoln et Guba (1985) ont développé des critères de validité « post positivistes » plus adaptés à l'approche de recherche qualitative. Pour chacun des critères, Miles et Huberman (1994) énumèrent un certain nombre de questions destinées aux chercheurs afin de vérifier la qualité de leur analyse. Nous avons tenté d'y répondre pour chacun des aspects exposés dans le tableau suivant.

⁶¹ Source : présentation de cours de Marlei Pozzebon, Professeure titulaire – Département Affaires Internationales - HEC Montréal

TABLEAU 7 : CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

Critères positivistes (Miles et Huberman, 1994)	Critères post-positivistes (Lincoln et Guba, 1985)
Objectivité	Approuvable
Fiabilité	Vérifiable
Validité interne	Crédible
Validité externe	Transférable

1- Objectivité/Approuvable

L'objectivité vise la distanciation de l'opinion personnelle du chercheur dans le jugement des résultats. Il s'agit d'assurer le plus de neutralité possible en diminuant les biais induits par sa prise de position et sa subjectivité. Autrement dit, les conclusions doivent dépendre davantage des « sujets et conditions de l'investigation » que de l'investigateur (Guba et Lincoln, 1981). Bien entendu, au regard de ce qu'est la nature subjective de la vision de tout être humain, ce biais ne pourra être totalement éliminé.

Par ailleurs, nous avons cherché à décrire de la façon la plus claire et détaillée possible notre procédure de recherche ainsi que la démarche d'analyse. À cet égard, nous avons adopté des outils et des techniques suggérées par la littérature. Nous avons également pris conscience des principaux biais pouvant interférer aux différentes étapes de l'analyse. Pour ce faire, nous avons pris soin d'inclure le plus de neutralité possible lors de l'établissement du cadre d'analyse initial et des propositions. Elles sont ainsi issues des résultats de la revue de littérature. De plus, nous avons construit nos guides d'entrevues à partir de questions ouvertes grâce à la forme semi-structurée. Les conclusions de notre recherche sont directement liées au traitement des données qui a fait l'objet d'une condensation et d'une formulation explicitée dans le présent chapitre. Enfin, toutes les données sont conservées afin de permettre à d'autres chercheurs de réitérer la recherche.

2- Fiabilité/Vérifiable

La fiabilité d'une analyse consiste à vérifier si le processus de l'étude est cohérent et stable dans la durée, entre chercheurs et entre les différentes méthodologies adoptées (Miles et Huberman, 1994). Le chercheur doit s'assurer que la recherche est présentée et structurée de façon logique et claire.

Les instruments utilisés et les sources de données doivent être en accord avec les questions de recherche de départ. Les résultats relatés nécessitent d'être significatifs lors du traitement des données

Notre étude ne compte qu'un seul chercheur intervenant sur le terrain, qui est l'auteur de ce mémoire. La fiabilité des instruments de collecte de données a été certifiée par deux chercheurs plus expérimentés et superviseurs de ce projet. La cohérence de l'analyse en fonction des questions de recherche est à la base de notre approche et design de recherche. En effet, nous avons repris les différentes étapes de Yin (2004) afin de définir notre procédure d'analyse qui débute par la clarification des questions et des sous-questions de recherche. Notre méthode d'analyse de contenus est continuellement mise en relation avec la théorie à l'aide des propositions et du canevas d'analyse (cadre conceptuel) issus de la revue de littérature. La méthode *Pattern Match* de Yin (2004) dont nous faisons usage en est la preuve. Rappelons que cette dernière consiste à comparer les résultats empiriques aux propositions théoriques. Enfin, la vérification de la codification de départ a été supportée par les résultats du traitement des données par le logiciel NVivo. Les codes et les propositions émergents significatifs ont été pris en compte.

3- Validité interne/Crédible

La question de la validité interne s'interroge sur l'authenticité du portrait dépeint par le chercheur dans le contexte où se situe l'étude. Il pose la nécessité de décrire une situation de façon crédible et véridique aux yeux des individus étudiés et des lecteurs (Miles et Huberman, 1994). L'un des objectifs prioritaires consiste à être en mesure de tester les hypothèses de départ et de proposer des explications concurrentes. Ainsi, « la validation devient le problème du choix entre des explications concurrentes et falsifiables » (Kvale, 1989, cité par Miles et Huberman, 1994).

Nous nous sommes efforcés de dresser le portrait le plus authentique possible. En premier lieu, nous avons tâché d'offrir une description détaillée du contexte dans lequel se situe l'étude de cas afin d'obtenir la meilleure compréhension possible de la situation. À ce sujet, l'environnement socioéconomique et l'organisation étudiée sont décrits dans le chapitre suivant. Le compte-rendu proposé respecte également la disposition temporelle des éléments. Non seulement, notre modèle d'analyse reprend l'ordre chronologique des événements liés à l'intervention mais il a été, tout au long de notre étude, le lieu d'adaptation et de modification grâce à la démarche déductive-inductive

d'analyse choisie (Miles et Huberman, 1994). Cette même démarche a ouvert la possibilité d'émergence de nouveaux codes à l'aide du logiciel de traitement de données NVivo. Les catégories préétablies et nouvelles ont également été mises en relation à l'aide du traitement de co-occurrence (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). De plus, l'usage de la triangulation des sources de données a permis de vérifier si les conclusions convergeaient. Enfin, les règles sous-jacentes à la confirmation des propositions de départ ont été définies clairement. Elles sont comparées aux résultats empiriques de l'enquête.

4- Validité externe/Transférable

La validité externe questionne la généralisation des résultats et le degré de transférabilité qui lui est lié. En d'autres termes, il s'interroge sur la possibilité de transférer des conclusions à d'autres contextes et jusqu'à quel point ce transfert est possible (Miles et Huberman, 1994).

Rappelons que l'objectif premier de notre étude n'est pas la généralisation de l'échantillon observé à la population d'appartenance. Bien que les individus interrogés soient représentatifs des différents groupes de répondants requis dans le cadre de notre étude, le nombre minimal de participants à l'enquête ne permet pas d'affirmer une représentativité parfaite à l'échelle de chacune des populations concernées : soit les jeunes exclus et les participants en cirque social. Par ailleurs, les caractéristiques des groupes de personnes étudiés ont été soigneusement décrites dans les chapitres suivants pour pouvoir permettre des comparaisons correctes avec d'autres échantillons dans le cadre d'études ultérieures. Nous proposons également, à la fin de ce mémoire, des pistes de réflexions concernant d'éventuels transferts des résultats au sein d'autres contextes.

Pour conclure, la définition de notre méthodologie vise à orienter le processus de traitement de notre question de recherche et d'en poser les limites par les moyens de collecte et d'analyse les plus adéquats possibles. Pour ce faire, les propositions de départ et l'identification de mesures des construits suggèrent les balises de notre recherche. Nous avons également pris en compte une diversité de sources de collecte de données incluant un questionnaire, des observations non participatives et des entretiens semi-structurés afin de vérifier la validité de nos résultats par l'entremise de la triangulation des informations obtenues. Parallèlement, le choix des personnes interrogées a été le fruit de critères de sélection définis dans le but d'obtenir des profils hétérogènes

de participants. À cela s'est ajouté, l'usage de moyens variés d'analyse, *Pattern Matching* et le *Logic Model* (Yin, 2014) suggérés par la littérature. Cela nous a ainsi permis de comparer et d'adapter notre cadre d'analyse de départ aux résultats empiriques de l'étude de cas.

Par ailleurs, il est important de mentionner que notre démarche d'analyse a évolué tout au long de notre recherche afin de répondre aux défis qui lui sont intrinsèques. Au départ, nous avons fait usage d'un processus réflexif d'ordre davantage quantitatif pour lequel nous avons auparavant établi un cadre d'analyse, les construits le composant et les propositions explicatives sous-jacentes. Cela a été un moyen d'encadrer et de poser distinctement les limites de notre étude concernant un sujet encore peu abordé par la littérature scientifique. Par la suite, notre démarche s'est ouverte à des modifications et des adaptations propres à la nature qualitative d'une étude de cas. À cet effet, nous avons fait face dès notre arrivée sur le terrain aux spécificités ainsi qu'aux réalités de l'intervention de *Crescer e Viver* mais également aux incohérences de notre cadre d'analyse envers certains éléments contextuels. Afin d'orienter le plus justement possible notre collecte de données, nous avons d'abord procédé pendant trois semaines à l'observation non participative corrélée à des discussions informelles avec certains membres de l'organisation. Des modifications relatives aux méthodes de collecte utilisées ainsi qu'à leur contenu ont alors été apportées. Bien que le cadre d'analyse préalablement mis en place ait été testé, nous avons intégré l'émergence de nouveaux construits et de propositions explicatives par l'intermédiaire d'une démarche de recherche déductive-inductive. Les éléments dont la pertinence a été remise en question par l'étude de cas se sont vus supprimés. Ce processus dynamique nous a ainsi permis d'aboutir à un cadre d'analyse final revisité au travers des différentes étapes de notre recherche (Figure 10).

CHAPITRE IV – LE CIRQUE, CRESCER E VIVER

Dans le présent chapitre, nous tenterons de retranscrire l’histoire de Crescer e Viver à travers les différentes informations qui nous ont été transmises lors des entrevues effectuées. Bien entendu, nous n’effectuerons pas une chronologie complète et détaillée des événements due à un manque de renseignements sur ce sujet. Notre objectif premier est d’offrir au lecteur une vue d’ensemble et de traiter les caractéristiques qui nous apparaissent comme essentielles à la compréhension du cas ainsi qu’à son analyse.

Le récit suivant sera raconté dans son intégralité au passé. Nous utiliserons ce temps en réponse au désir véhiculé par l’un des fondateurs de Crescer et Viver concernant son souhait qu’un jour le cirque social n’ait plus à exister. Alors, cela signifiera que les problèmes sociaux auront été résolus.

TABLEAU 8 : CARACTÉRISTIQUES DES PRINCIPAUX PROTAGONISTES

	Âge	Occupation	Durée d’enrôlement au cirque social
Tupã	N/A	Fondateur	15 ans
Jó	N/A	Fondateur	15 ans
Anir	N/A	Professeur au cirque social	5 ans
Maska	N/A	Coordonnatrice du cirque social	2 ans
Roza	N/A	Psychologue	N/A
Talwit	19	Étudiant au PROFAC Étudiant à l’École de cirque social	10 ans
Orfeu	20	Étudiant à l’École de cirque social	4 ans
Arto	18	Étudiant au PROFAC Professeur Assistant à l’École de cirque social Ancien étudiant à l’École de cirque social	10 ans
Helio	20	Étudiant au PROFAC Ancien étudiant à l’École de cirque social	1 ans
Amana	25	Étudiant au PROFAC Ancien étudiant à l’École de cirque social	5 mois

Partie 1 : Main à Main⁶²

Il y a dans certaines retrouvailles ce noble sentiment qu'est l'espoir d'un renouveau, d'un bouleversement, d'une construction commune quelconque. Celles qui réunissent brusquement deux individus au bon moment entraînés par une volonté révolutionnaire et pacifique de changement. Crescer e Viver est l'histoire de l'une de ces retrouvailles construite d'espoir, de cirque et d'humanité.

Jó, personnage engagé et politicien naît, partageait son temps entre un travail au sein des pouvoirs publics et du bénévolat dans une École de Samba à vocation sociale, Unidos do Porto da Pedra. Tupã, personnage engagé et artiste naît, rêvait de monter une École de cirque. Anciens camarades de classe, ils se recroisèrent en ce début de l'an 2000 à la terrasse d'un bar inconnu du quartier Porto da Pedra de la ville de Sao Gonzalo située dans l'État de Rio de Janeiro. Le dialogue des retrouvailles fut au départ anodin. Chacun demanda à l'autre ce qu'il faisait dans la vie. Car le bonheur de croiser des amis de jeunesse c'est aussi de voir comment on les imaginait et ce qu'ils sont finalement devenus : l'examen flagrant de la réalité d'un imaginaire fantasmé. À partir d'une question au départ assez commune est née la volonté de construire un projet exceptionnel. Jó proposa à Tupã de se joindre à l'École de Samba pour offrir des cours de cirque à des jeunes exclus ou ce qu'on appellera plus tard le cirque social. Finalement comme un yin et un yang, Tupã apporta le cirque et Jó le social.

Les premiers pas de Crescer e Viver ou encore « Croître et Vivre » ne se sont pas faits dans le cirque mais sur le rythme de la samba. En cette même année 2000, Unidos do Porto da Pedra commémorait le dixième anniversaire d'une convention concernant la protection des droits des enfants et des adolescents ou plus formellement la Convention Internationale des Droits de l'Enfant⁶³. Un traité dont le Brésil avait été l'un des premiers signataires. Mais bien entendu, en tant que personnage engagé, Tupã s'exprime encore sur le sujet en commentant :

« Nous savons qu'entre la loi et la pratique il y a une différence très grande. Il y a eu quelques avancées mais le fossé est encore très important au Brésil. ».

⁶² « Discipline acrobatique rigoureuse, présentée par deux ou plusieurs acrobates au sol, dans laquelle le porteur exerce avec le voltigeur des figures de force, d'équilibre, d'élévation et de souplesse par des portées sur les mains ou encore sur la tête. » <http://ecolenationaledecirque.ca/fr/lecole/disciplines-de-cirque#acrobatie-au-sol>

⁶³ Traité international adopté par les Nations Unies, le 20 novembre 1989.
<http://www.unicef.org/rightsite/files/leafletrc.PDF>

Dans l'optique d'en faire une réalité, le thème s'est ainsi précisé par l'entremise de ce titre « Crescer e Viver : maintenant la loi est un rêve possible ». Un message fort à travers une performance de samba tout aussi réussite. C'est donc devant les yeux du monde entier qui assistait au spectacle très célèbre du Sambadrum que Unidos do Porto da Pedra gagna le prix convoité du meilleur *bloco* du carnaval. Du thème à succès est né un projet social du même nom réservé aux jeunes et adolescents en situation de vulnérabilité. C'est de ce programme dont Jó était le Vice Président.

Tupã eut l'occasion de bâtir une école de cirque mais pas tout à fait celle qu'il aurait cru fonder à cette époque. Formé comme artiste à l'École Nationale de Cirque de Rio de Janeiro, le concept ou la notion même de cirque social lui était complètement inconnu. La touche sociale de Jó apportée à l'enseignement circassien de Tupã, ou l'inverse, suscita richesse et complexité. Car il serait mensonger de ne pas admettre la difficulté de former des jeunes à affronter la vie. Sans oublier l'importance qu'ils accordaient à la qualité de leur enseignement sans quoi ces jeunes risquaient de rester enfermés dans le cercle vicieux de l'exclusion : celui de l'absence d'accès à un enseignement des arts du cirque digne de ce nom. Après quelques recherches succinctes, le cirque s'ouvrit au grand public. Très vite, il fut un succès que Tupã accorda à l'arrivée du cirque dans un monde que les jeunes n'avaient jusqu'ici côtoyé qu'en tant que spectateurs. L'École retira toutes ces autres activités sportives pour se concentrer sur le cirque et la samba.

« C'était une nouveauté pour les jeunes ... Jusqu'ici ils n'avaient été que spectateurs mais ils n'avaient jamais eu l'occasion de participer en tant que protagoniste ou comme artiste. Après quelques temps nous avons alors abandonné toutes les autres activités sportives pour nous consacrer pleinement au cirque. » Tupã

Deux ans plus tard, ils rejoignaient le réseau international du Cirque du Monde, un projet social sous la tutelle du Cirque du Soleil. Or ce réseau était particulièrement développé au Brésil. Il réunissait plus de 34 projets et recherches au sein d'institutions, d'écoles ou d'associations. Sans compter ceux qui n'en faisaient pas parti. L'idée du Cirque du Monde était de réunir des initiatives de nature variée organisées à l'échelle régionale et nationale et qui utilisaient le cirque comme outil pédagogique de transformation sociale. Explicitement, ces initiatives encourageaient des jeunes en situation de vulnérabilité⁶⁴ à participer aux différents pans d'une société brésilienne souffrante

⁶⁴ Qui provient de l'étymologie « qui peut être blessé » ; la vulnérabilité est une « zone intermédiaire, instable, qui conjugue la précarité du travail et la fragilité des supports de proximité » au sein de laquelle les individus sont « en

historiquement d'exclusion, d'inégalité et de discrimination.

Dés lors, a débuté l'entrée officielle de Tupã et Jó dans le monde du cirque social. Ce fut une période charnière où ils eurent l'opportunité d'approfondir une identité qui associait leur mission d'éducateur à une intervention sociale par les arts. Pendant quatre années, ils ont partagé leur vision et leur expérience pour en ressortir d'autant plus convaincus que leur raison d'être devait avant tout se positionner comme sociale. Il n'était pas un cirque qui allait former des artistes mais surtout et avant tout des citoyens maîtres de leurs choix. Leur prise d'indépendance vis à vis du réseau s'est donc faite autour d'un positionnement identitaire davantage socio artistique que professionnalisant. D'autant plus qu'ils percevaient le cirque social comme un concept ouvert en perpétuel réponse au dynamisme de la société. Tupã s'exprimait sur sa perception et le disait être :

« Un concept ouvert lié aux questions de la société. Or la société est tellement dynamique que le concept de cirque social ne peut-être fermé. Il doit accompagner le dynamisme et les changements de la vie, des personnes et de la société. Dans le contexte socio politique et économique, les personnes vivent cette mutation et savent qu'il faut rester ouvert au changement. Nous avons donc réalisé qu'il était essentiel d'offrir une structure qui réponde à cette demande. Cette demande qui est celle d'un lieu de divertissement, d'un lieu de formation subjective, cognitive et de la formation à la vie. Et non d'une formation conforme à la professionnalisation car ce jeune est encore trop jeune pour être un professionnel. Nous souhaitons former ces enfants à la vie d'adulte, les accompagner. »

Partie 2 : Fil de fer⁶⁵

Dans ce temps-là, le cirque social n'était déjà plus associé à Unidos do Porto da Pedra. L'école n'arrêta pas d'exister pour autant. Elle continua d'être fidèle à sa tradition d'enseignement de la samba. Tupã et Jó migrèrent de Sao Gonzalo à Rio de Janeiro sous le nom du cirque Pequeno Tigre (Petit Tigre). Ils s'installèrent dans le quartier de Cidade Nova au centre de Rio de Janeiro pour assister un public particulier, celui de jeunes ayant eu des démêlés avec la justice. À l'époque,

situation de flottaison » (Castel, 1995, p. 17) qui renvoie à « des processus sociaux ou des interactions sociales qui rendent les personnes vulnérables ou qui les inscrivent dans une situation, un contexte, un processus de vulnérabilité » (Roy, 2008). <http://www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2012-3-page-51.htm>

⁶⁵ « Agrès composé d'un câble métallique tendu horizontalement entre deux montants sur lequel évolue l'acrobate qui y exécute une série de figures, d'équilibres, de danses, de sauts et d'acrobaties. Le fil de fer se pratique généralement à faible hauteur, souvent à 2 mètres du sol, se distinguant ainsi du Funambulisme qui se pratique à grande hauteur. » <http://ecolenationaledecirque.ca/fr/lecole/disciplines-de-cirque#equilibrisme>

un centre de délinquance juvénile y était installé. Avec les années, le centre disparut mais le cirque persista pour assister la demande d'un autre public ; celui des jeunes des communautés environnantes dont celles de Sao Carlos, de Boca do Lixo et de Catumbi.

Car il était presque impossible de rater ce majestueux chapiteau bleu et jaune. Il se dressait au milieu de ce regroupement d'habitations construites d'une ingénieuse composition de matériaux recyclés et de briques que le monde entier connaît aujourd'hui sous le nom de *favela*. Ce mot dont on pense être une simple traduction de bidonville mais qui prend ses origines de *faveleiro* ; un grand arbuste aux fleurs claires et aux fruits foncés. Malgré une étymologie au premier abord éloignée de toute connotation péjorative, les habitants de ces lieux préféraient dire qu'ils résidaient dans un *morro*⁶⁶ alors que le reste de la population parlait aussi de *comunidade*⁶⁷.

Tous les jours, les enfants des *morros* passaient devant le cirque Pequeno Tigre pour se rendre à l'école. Certains, curieux de voir ce qui s'y passait se laissaient tenter par un camarade ou un voisin qui se vantait de ses talents d'acrobate ou de jongleur. Plusieurs y restaient quelques mois, d'autres plusieurs années. Quelques-uns quittaient pour rarement y revenir car ils devaient très tôt subvenir aux besoins de leur famille. L'enfance dans les *comunidade* était assez brève et les jeunes rejoignaient très vite les préoccupations de l'âge adulte. La précarité de leur famille les obligeait à travailler comme mécaniciens ou vendeurs de rue lorsqu'ils n'étaient pas sollicités par les trafiquants de drogue du quartier. Anir, l'un de leurs trois professeurs de cirque depuis aujourd'hui 5 ans, exprimait avec un sentiment d'impuissance cette réalité.

« Plus ils grandissent, plus ils ont de compromis sociaux. Ils doivent commencer à travailler, quelque fois tôt. Et le cirque n'est pas perçu comme une activité rémunératrice, qui va leur apporter de l'argent plus tard. Donc, lorsqu'ils ont 14, 15 ans, la famille leur fait pression et ils commencent à quitter le cirque. Soit la famille les oblige à arrêter soit ils sont obligés d'aider leurs parents. Ils vont soit étudier pour être mécanicien ou ils vont avoir un "sous-emploi" comme vendre des bonbons ou vendre de la viande dans la rue. Ils vont faire ça pour gagner un peu d'argent. »

À cela s'ajoutait l'absence d'encadrement de certains parents qui encourageaient une autonomie prématurée les poussant ainsi à côtoyer, très jeunes, un milieu aussi séducteur que dangereux : la

⁶⁶ Colline ou butte en portugais

⁶⁷ Communauté en portugais

rue. Un lieu où ils étaient les spectateurs d'une banalisation de la violence quotidienne, où ils commenceraient, malgré eux, à envier leurs aînés devenus trafiquants qui paraient au volant d'une voiture, accompagnés de belles filles. Car malgré les différences, l'hégémonie du bonheur matériel avait unifié les désirs des enfants et adolescents qui peuplaient la Zone Nord à ceux de la Zone Sud⁶⁸ de Rio de Janeiro. Maska, la coordonnatrice du cirque, savait que l'attrait des jeunes pour le trafic de drogues était d'abord et avant tout lié au statut économique :

« Dans la conjoncture actuelle, les enfants des classes populaires brésiliennes n'ont pas accès aux mêmes choses que ceux de la classe moyenne et encore moins de ceux de la bourgeoisie de ce pays. (...) Ils ont envie d'avoir accès à ce que le système capitaliste impose comme un désir à combler. Par exemple, avoir un iPhone, avoir des Nike ... C'est l'avoir. C'est ce besoin d'avoir. À cause de la situation précaire dans laquelle se trouvent ces enfants, ils réalisent qu'ils ne peuvent pas avoir ce qu'ils veulent. Nous avons ainsi eu des situations où nos étudiants ont abandonné le programme de cirque social et ont rejoint les groupes de trafiquants de leur communauté. (...) Regardez, ils vont gagner de 100 à 200 réais par semaine et avec cela ils vont s'acheter des vêtements ou je ne sais quoi. Au sein même de la communauté, ils voient également que le chef des trafiquants, de la favela est toujours accompagné des plus belles femmes, qu'il a une grande maison, qu'il a un statut. Donc la question du statut traverse l'esprit de ces enfants. Et il finit par aller à la recherche de ce statut. »

Il était alors clair que Crescer e Viver avait son lot de compétiteurs dont le plus redouté était le trafic de drogue. Le cirque social ne pouvait assurer le bonheur matériel de ces étudiants malgré les efforts faits à leur offrir des goûters à chaque cours, à fêter leurs anniversaires, à leur offrir des sorties aux musées ou aux théâtres. Après tout, leur mission n'était pas de résoudre directement la précarité économique mais de former des citoyens conscients qui se donneraient la chance de faire des choix à leur avantage. Tupã et Jó pensaient qu'en luttant pour l'accès de ces jeunes à l'art, à la culture et à la politique, en leur donnant les outils essentiels pour affronter les difficultés de la vie (économique ou autre), ils useraient de leur autonomie pour devenir les principaux acteurs de leur insertion. Mais cela ne fonctionnait que s'ils arrivaient à les garder le plus longtemps possible fidèles à leur art et à la communauté du cirque. Tupã comprenait qu'il était difficile de les retenir

⁶⁸ Où il y a une concentration de personnes issues des milieux les plus aisés : Copacabana, Leblon, Botafogo, Ipanema, Jardim Botânico, Gloria, Flamengo, Urca, Laranjeiras, Flamengo, Catete, Gloria, Gavea, Lagoa, Humaita, Centro.

car le cirque social n'était pas non plus « une formule magique »⁶⁹. Par ailleurs, s'il n'arrivait pas à concurrencer les offres alléchantes de salaire faites par les trafiquants. Le cirque arrivait à substituer la rue en offrant aux jeunes ce qui les y attirait : le risque, la liberté et la séduction. Grâce à ces apparentes similitudes, il était possible de les amener vers un environnement davantage constructif, celui du monde circassien.

Il y avait une autre présence indéniable qui interférait dans le parcours de ces jeunes. C'était la famille. Anir nous parlait des problèmes de violence parentale et d'alcoolisme qui régnaient dans la communauté et qu'il avait eu l'occasion d'observer au courant de ces dernières années. Mais il était injustifié d'en faire une généralité car d'autres parents accordaient, au contraire, toute l'attention possible à leurs enfants. Il était d'ailleurs possible de les voir assister aux cours régulièrement. Et comme Tupã nous le soulignait, le statut économique n'influence en aucun cas le support affectif qu'un parent peut donner à son enfant. Ces profils diversifiés nous rappelaient qu'au sein même des *comunidades*, des différences existaient. Rien ne pouvait être uniformisé, il fallait en prendre conscience pour intervenir de la façon la plus adéquate possible.

De ce fait, la situation familiale et celle des participants étaient intrinsèquement liées. Tupã et Jó comprirent qu'il était essentiel de travailler avec les familles et de façon autant collective que personnalisée. Elles devinrent, ce que l'administration du cirque, appelait les bénéficiaires indirects de leur intervention. Certes, les parents avaient leurs raisons personnelles et justifiées de vouloir que leurs enfants continuent ou pas le cirque mais il était primordial de comprendre leurs choix. Des rencontres parentales étaient organisées pour répondre à leurs questions. Ils étaient aussi invités à participer aux préparations des spectacles ainsi qu'aux sorties organisées. C'était une façon de les impliquer dans la vie de leur enfant et quelquefois même de renouer une relation abîmée par un quotidien difficile.

« C'est un point très important car souvent ces enfants font des sorties avec l'école mais plus rarement avec leurs parents. Beaucoup ne sont jamais montés dans un bus avec leurs parents pour aller à la plage, passer par Copacabana, Ipanema ou visiter le Pão de Açúcar. Les visites que tous les touristes font, ils ne les ont jamais faites ou ils n'ont jamais vu certains sites ou monuments de leurs propres yeux. (...) Mais le plus grand gain est de donner la chance aux parents ou aux responsables légaux de profiter de ce moment différent de ce

⁶⁹ Expression dite lors de l'entrevue avec Tupã

qu'ils vivent à la maison, dans la communauté. Quand ils rentrent à la maison, ils reviennent avec une sensation de plaisir et les relations parents enfants ainsi qu'avec les autres changent. Parce que la mère joue souvent le rôle ingrat de punir, de battre, d'interdire ... Ils vont donc ensemble dans un espace de dialogue et de plaisir. Ça n'est pas une simple sortie, ce partage a un impact très important dans leur vie. » Tupã.

À l'aide d'une équipe de trois assistantes sociales dont deux stagiaires et d'une psychologue, Roza, l'association proposait un support individualisé aux familles. L'objectif était de les informer sur leur droit d'accès aux aides publiques comme celle de la Bolsa Familia⁷⁰ et d'offrir un suivi psycho social lorsqu'il était requis. Maska mettait l'accent sur le fait que le soutien était de nature psycho sociale et non psychologique car ils n'étaient pas des professionnels de la santé. Elle pensait qu'il était crucial de comprendre aussi leurs limites dans l'intervention. Il n'était pas en mesure de traiter certains problèmes comme l'addiction aux drogues. C'est pourquoi, ils travaillaient en collaboration avec les centres d'assistances publiques gouvernementaux (CREAS⁷¹) auxquels ils faisaient appel quand la situation se complexifiait.

« Nous n'avons pas non plus de traitement psychologiquement spécialisé ou des traitements pour réaliser des désintoxications et ça ne fait pas partie de notre travail. Donc nous utilisons les moyens du réseau public et territorial. (...) Nous, nous travaillons dans l'identification des cas problématiques grâce à notre équipe qui est composée d'assistante sociale, comme moi, de psychologue, deux stagiaires d'assistante sociale qui comprennent qu'il est de notre responsabilité d'assurer le transfert à des centres spécialisés. Nous sommes là pour examiner la situation. Et nous avons des limites dans notre intervention qu'il est important de respecter. » Maska.

Partie 3 : Rola-bola⁷²

Entre temps, le cirque avait repris son nom d'origine et changé d'emplacement tout en accueillant toujours plus d'élèves. Quatre vingt dix étudiants occupaient à présent Crescer e Viver qui s'était installé à une rue de leur précédente location dans le même quartier. La municipalité

⁷⁰ Programme social de transfert de revenu implantée dans les années 2000 par le PT (Parti des travailleurs) afin de lutter contre la pauvreté.

⁷¹ Centro de referencia especializado de Asistencia Social

⁷² « Cette discipline consiste à tenir debout en équilibre sur un assemblage instable de planchettes posées sur des rouleaux d'environ 25 cms de diamètre. Le Rola-bola peut être combiné à une autre discipline de cirque, tel que la Jonglerie, le Main à main, etc. » <http://ecolenationaledecirque.ca/fr/lecole/disciplines-de-cirque#equilibrisme>

avait accepté de leur donner les droits d'occupation d'un terrain vague connu pour le trafic de drogues et la prostitution infantile. Le cirque s'y était établi, plus grand et mieux équipé, mettant fin aux activités qui avaient occupé les lieux pendant tant d'années. Orfeu, un étudiant qui avait quitté Pequeno Tigre pour revenir quelques années plus tard à Crescer e Viver, nous parlait de l'infrastructure actuelle et du matériel à leur disposition avec un enthousiasme impressionnant. Cependant, le cirque n'avait pas seulement grandi en ce qui concerne le lieu mais également dans le profil d'individus qui le fréquentait.

Il était à présent ouvert aux classes moyennes tout en priorisant les personnes les plus défavorisées. Pour mieux identifier l'origine sociale de leurs participants, l'administration avait développé des questionnaires d'évaluation de statut socio économique que les parents devaient compléter lors de l'inscription. Il demandait des informations concernant la composition familiale, les revenus, leur occupation, le montant de leur loyer, le quartier où ils habitaient, le type d'habitation et le nombre de personnes qui y vivait etc. Il donnait ainsi la possibilité à des jeunes issus de catégories sociales plus avantagées de s'y inscrire lorsqu'il restait des places vacantes⁷³. Fidèle au rythme des changements sociétaux, le cirque répondait à présent à une nouvelle demande : Tupã nous mentionnait que la classe moyenne brésilienne n'avait pas forcément les ressources pour offrir des activités extra scolaires à leurs enfants. Les cours de cirque prenaient alors en diversité sociale et ethnique car au Brésil, les catégories socio économiques se distinguaient aussi par leur couleur. Celle des communautés environnantes à Crescer e Viver était, comme le faisait remarquer Maska, majoritairement afro brésiliennes.

Mais le cirque ne s'était pas simplement ouvert à d'autres catégories sociales pour leur donner accès au cirque. Pour les fondateurs de Crescer e Viver, il était primordial de mettre en contact ces jeunes issus de différents mondes. C'était, selon eux, l'une des clés de l'intégration. Elle devait être faite en changeant les préconçus des deux côtés de la société. En effet, ceux qui appartenaient à un univers plus aisé ne pouvaient continuer à percevoir l'enfant de la *comunidade* comme simplement un délinquant. Pour toucher un public extérieur plus large, Crescer e Viver organisait souvent des spectacles où les participants du cirque social avaient l'opportunité de se présenter. Il y avait trois spectacles par année pour lesquels ils choisissaient démocratiquement, par le vote, le thème. C'était un moyen d'exprimer leur identité en valorisant leurs différences. L'une de ces

⁷³ La capacité d'accueil maximale du cirque social est de 100 étudiants

représentations avait traité de l'histoire d'un genre musical, le *funk*, né dans les *favelas* et qui avait rapidement séduit les quartiers riches. Le jour du spectacle, le public comptait une centaine de personnes, composé d'artistes et de journalistes locaux et étrangers, d'amis et de membres de la famille, de groupes d'enfants des écoles publiques ou encore de curieux du quartier. Arrivés au numéro de clôture, ils chantaient en chœur le tube de l'année, *Baile de Favela*⁷⁴, qui retentissait sous le chapiteau. Ils se levèrent et applaudirent tous ensemble. Il était difficile d'imaginer ce que cela pouvait représenter pour ces jeunes. La sensibilité de Tupã le formula avec les mots justes :

« Ce public est la communauté, l'école, des personnes d'autres pays, d'autres écoles publiques qui vont se lever, pleurer, applaudir, sourire, rire face au participant. Ce participant qui a été longtemps maltraité par la violence et discrédité par la société. Un enfant qui est déjà le fruit d'une violence comme celle de la faim, privé de sécurité, d'éducation, d'un logement ... Le quotidien de cet enfant l'habitue à vivre comme un perdant, un rejeté. Sa mère le bat, il n'a pas d'intimité, il vit mal, l'école lui demande beaucoup. Il vit un quotidien très dur. Et soudain, ces institutions comme la famille, l'école et la communauté qui le discréditaient depuis longtemps sont en face de lui, pleurent et l'applaudissent debout. Donc c'est un jour crucial, celui du spectacle, car les enfants hallucinent face à cela. De leur point de vue, ça justifie leur présence car ils se sentent bien en ce lieu où ils sont les principaux protagonistes. »

Le reste de l'association s'accordait sur l'importance de réunir, voir de réconcilier ces différents univers. Anir défendait avec insistance l'ouverture des étudiants aux autres cultures musicales et artistiques et cela ne pouvait être fait plus efficacement qu'avec un contact direct. D'après lui, les sorties que le cirque organisait chaque mois aux musées, aux théâtres ou dans d'autres lieux culturels étaient l'opportunité de développer leur curiosité envers un univers qu'ils avaient rarement eu l'occasion de côtoyer pour des raisons essentiellement économiques. À ce sujet, la coordonnatrice se plaignait du coût des transports en commun : à 1.27 \$CA le ticket de métro. Elle accusait aussi le prix de l'entrée au cinéma, de 9\$CA à 12\$CA, dans un pays où le salaire minimum était de 272\$CA par mois, où les familles « pauvres » gagnaient moins de 50\$CA⁷⁵ par mois et

⁷⁴ Danse des favelas en portugais

⁷⁵ De Brauw, A., Gilligan, D., Hoddinott, J. & Roy, S. 2015, "The Impact of Bolsa Familia on Schooling", WORLD DEVELOPMENT, vol. 70, pp. 303-316. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X1500025X>

dont 9,1%⁷⁶ de la population vivaient avec moins de 3,10\$CA par jour. D'après elle, il était clair que le coût des transports ajouté à celui de l'accès aux lieux de la culture excluait de fait une partie de la population. C'est d'ailleurs pour cette raison que Crescer e Viver défendait la gratuité de ces spectacles même ceux produits par leur programme professionnel. Malgré cela, le cirque ne pouvait pas rétablir à lui seul l'accès à l'art et à la culture. Il s'agissait d'un travail qui devait être entrepris en collaboration avec l'ensemble des domaines artistiques sur la base d'une volonté partagée.

Néanmoins Crescer e Viver s'impliquait pour avoir le plus d'impact possible sur les politiques culturelles. En tant que membre des Assemblées du Conseil des Enfants et des Adolescents, du Conseil Municipal d'Assistance Sociale de la ville de Rio de Janeiro et comme participants actifs aux différents forums sociaux, le cirque avait fait sa place dans le débat public. Leur implication ne s'arrêtait pas seulement au niveau national, il avait mis en place des partenariats avec des associations étrangères. Notamment, ils avaient accueilli pendant un mois des jeunes du Centre Jacques Cartier de Québec⁷⁷. Crescer e Viver en profitait pour mettre en contact ses étudiants avec des jeunes de culture étrangère. Et par le biais de leur implication politico sociale, le cirque avait gagné en visibilité. Des personnages politiques comme le gouverneur du Canada, des journalistes du Brésil et d'ailleurs, des chaînes de télévision, la Biennale architecturale de Sao Paulo, l'Institut Culturel Anglais de la Culture (British Council) et bien d'autres étaient venus visiter le phénomène de Crescer e Viver à Cidade Nova. Un documentaire fut même produit par Katia Lund en partenariat avec une association caritative américaine *Rise Up and Care* dans le cadre du Festival Reimagine Rio qui prit place en août 2016. Ces implications étaient à l'image du cirque qui, rappelons-le, avait été fondé par des personnages engagés qui souhaitaient y former des citoyens conscients. Dans cette lignée, l'implication politique de Crescer e Viver atteint son apogée avec la nomination de Jó comme Secrétaire Municipal de la Culture de Rio de Janeiro en avril 2016.

Partie 4 : Diabolo⁷⁸

Depuis les années Pequeno Tigre, le quartier avait pris une toute autre allure. Avec la

⁷⁶ <http://povertydata.worldbank.org/poverty/country/BRA>

⁷⁷ Centre résidentiel et communautaire pour des jeunes sans abri.

⁷⁸ « Discipline de jonglerie d'origine chinoise, dérivée de la toupie, qui se pratique à l'aide de deux baguettes reliées par un fil tendu où se glisse le ou les diabolos, objets en forme de bobine doublement isocèle, que le jongleur fait tourner pour ensuite les propulser dans les airs et leur faire faire différentes trajectoires et virevoltes. Son nom fait référence au bruit que fait l'air en s'engouffrant dans la ou les bobines, un "bruit du diable", disait-on au XVIIIe siècle. »
<http://ecolenationaledecirque.ca/fr/lecole/disciplines-de-cirque#jonglerie>

construction du métro Praça Onze et la hausse des loyers dans la Zone Sud, les agences immobilières se disputaient les mètres carrés disponibles. La Zone Centrale était devenue un endroit stratégique où investir. Elle se trouvait, comme son nom l'indique, au centre de la capitale : en plus d'être desservie par trois métros (Praça Onze, Cidade Nova, Estacio), elle était aisément connectée à la Zone Sud par plusieurs des avenues principales (Niteroi, Sao Gonzalao, Brasil) de Rio et se situait non loin de l'Aéroport International Galeão. La préfecture de Rio et les Petrobras de ce monde avaient ainsi élu domicile en amenant avec eux des commerces en tout genre. Du *fast food* (Subway, Bob's) au coiffeur le plus dispendieux de Rio de Janeiro, le nécessaire était là pour répondre à la demande des employés des grandes entreprises. Or comme tout phénomène de gentrification urbaine, il venait avec son lot d'effets néfastes pour les habitants d'origine. La bulle d'investissements immobiliers n'a pas tardé à faire pression sur les loyers obligeant plusieurs familles à déménager dans des quartiers plus abordables de la Zone Nord. Certains participants du cirque habitaient maintenant trop loin pour continuer à pouvoir s'y rendre. Pour ceux qui étaient encore là, ils ne bénéficiaient pas pour autant des nouveaux commerces car même les *fast food* leur étaient inabordables.

À présent, il était possible d'observer deux mondes à la sortie du métro Praça Onze. À l'est, les rues grouillaient d'individus en costume-cravate qui se déplaçaient d'un pas pressé vers des immeubles modernes aux vitres teintées. À l'ouest, des rangées de petites maisons étroites faites de matériaux divers subsistaient fièrement. Pourtant, Rio était une ville qui avait l'habitude de voir se côtoyer avec autant de proximité ces univers contrastés. Mais à la différence des quartiers riches du Sud de la ville, les collines qui les séparaient traditionnellement étaient ici moins abruptes. Localisé entre les deux, le cirque jouait le rôle de « machine de résistance poétique » comme Jó aimait joliment le dire. En témoin du chantier qui se dressait devant eux, Tupã et lui s'indignaient du manque de prise en compte de l'individu, de la vie communautaire et de l'histoire architecturale du quartier. Tupã qualifiait le contexte environnant de froid et de « jungle de pierres sans vie » au sein duquel le cirque était perçu comme l'un des rares espaces qui offrait des opportunités de rencontres et de fréquentations aux habitants du quartier. Ils espéraient continuer à humaniser les lieux, du moins, pour les années pendant lesquelles la municipalité allait continuer à leur donner accès au terrain qu'ils occupaient. C'est ce que Maska espérait.

« Au moins nous sommes là pour ces 10 années et nous intervenons au sein de cette favela où il y a du trafic, de la violence, où la culture est absente. Il y a beaucoup d'immeubles publics dans le quartier aussi. Il y a la préfecture, Petrobras, Correio, l'opérateur national

de l'électricité. Il y a un centre commercial avec des grandes enseignes comme Subway, Bob's , ... Il y a aussi un des salons de coiffure et d'esthétique les plus chers du Brésil pour répondre à la demande de la clientèle qui travaille dans ces grandes entreprises comme Petrobras, Correio etc. Parce que la population qui habite ici ne fréquente pas ce centre commercial. Ils n'ont pas les moyens d'y prendre un café à 10, à 20 réais. Même le Bob's est cher pour eux. Le quartier est divisé en deux parties, d'un côté là où vivent les habitants et de l'autre là où sont les immeubles de bureaux. Lorsque ces commerces se sont installés ici, il y a eu beaucoup d'habitants qui ont dû déménager. La plupart continue d'habiter dans des conditions très précaires où les enfants partagent les toilettes avec la communauté. Ils n'ont pas de toilettes privées dans leur maison. Ils n'ont pas d'armoire pour ranger leurs vêtements. »

Partie 5 : Banquine⁷⁹

Avec les années, Crescer e Viver étendit son intervention afin d'en tirer le plus grand potentiel. Comme ils prirent l'habitude de dire : ils intégrèrent de manière verticale l'ensemble de la chaîne de production du cirque. Tupã précisait qu'ils participaient à « l'émergence, la promotion, la réalisation et la formation artistique, à l'intégration sociale de ces différents volets ainsi qu'à la formation des politiques culturelles ». Concrètement, ils avaient mis en place leur propre troupe de cirque en plus d'un programme de résidence artistique. Il avait fait appel à des troupes indépendantes pour former un cirque nomade (ou de rue) du nom de Circo Volante. Il avait fondé un Festival International du Cirque qui prenait place chaque année dans le quartier. Les participants du cirque social et les habitants de Rio de Janeiro pouvaient intervenir comme artiste, comme organisateur ou comme public. Ils prenaient part à des projets éphémères en collaboration avec les pouvoirs publics. Notamment, le programme Educação Na Medida accueillait pendant six mois des jeunes délinquants dans le cadre de la loi d'apprentissage qui visait à favoriser leur intégration sur le marché du travail.

Fidèle à leur philosophie, tous les programmes en vigueur ainsi que les spectacles présentés aux publics étaient gratuits afin que tous puissent en bénéficier. En l'absence d'activité lucrative,

⁷⁹ « Discipline acrobatique s'exécutant au sol par deux porteurs qui propulsent d'une poussée de bras un voltigeur debout sur leurs mains entrecroisées (position appelée banquette), cette propulsion permettra au voltigeur d'accomplir des sauts acrobatiques pour arriver soit à son point de départ au sol ou encore sur la banquette d'une deuxième équipe de porteurs. » <http://ecolenationaledecirque.ca/fr/lecole/disciplines-de-cirque#acrobatie-au-sol>

Crescer e Viver se finançait à l'aide de subvention et de financement privés accordés par des sponsors brésiliens et étrangers. La plupart finançait l'ensemble des projets comme le faisait Petrobras, l'ONS ou encore le Secrétaire Municipal de la Culture tandis qu'ABC Trust, une ONG anglaise, ne finançait que le cirque social. Leur aide arrivait à échéance en 2017, ce qui posait la question pressante de comment financer l'École de cirque social à l'avenir.

La pression financière ne les dissuada pas de créer un programme professionnalisant gratuit du nom de PROFAC. Il s'échelonnait sur deux ans et les cours prenaient place tous les jours de 9h à 12h15. Ce programme s'inscrivait dans l'optique de former des artistes et des intervenants dans le cirque social. La première année, les disciplines de base étaient enseignées. Pendant la seconde année, les étudiants choisissaient une discipline de spécialisation en dehors des acrobaties au sol qui étaient obligatoires. Ce programme était ouvert à tous, même aux personnes n'ayant jamais reçu de formation circassienne comme dans le cas de comédiens qui y étaient inscrits. Ils accueillait d'autres nationalités, des personnes issues de toutes catégories sociales. Maska nous informait avec fierté que 10% des étudiants provenaient du cirque social. En effet, on observait une tendance à encourager leurs meilleurs étudiants à poursuivre leur parcours au sein du PROFAC même auprès de ceux qui ne souhaitaient pas devenir des artistes. À cause de la limite d'âge, les jeunes ayant plus de 18 ans ne pouvaient pas continuer à bénéficier des cours de cirque. S'ils souhaitaient rester au sein de Crescer e Viver, il fallait qu'ils choisissent entre arrêter le cirque ou continuer à en faire au niveau professionnel. Certains se questionneront, Crescer e Viver n'était-il pas opposé à cette idée au départ ? Tupã leur répondrait que le marché du travail avait changé et que leur formation dans la discipline du cirque était peut-être la meilleure façon, pour ces jeunes, de se différencier :

« Et peut-être que grâce à notre programme, qui génère tant de talents, et au sein du monde dans lequel nous vivons, peut-être que le chemin le meilleur que ces enfants peuvent avoir pour améliorer leur condition de vie est celui de l'art et de la culture. Car peut-être que c'est ce qu'ils peuvent offrir de plus diversifié face à ce qui existe aujourd'hui au sein du marché du travail, des universités, de la recherche. Regarde, aujourd'hui la proportion d'ingénieurs qui conduisent des taxis à Rio est très grande. Le nombre de personnes avec des diplômes supérieurs qui travaillent dans des magasins ou dans des bars est énorme. (...) Je ne peux pas dire qu'aujourd'hui un diplôme universitaire va garantir à un jeune de trouver un travail car ça n'est pas le cas (...) Donc si un adolescent n'arrive pas à entrer à l'université à cause de l'éducation qu'il reçoit aujourd'hui dont les bases transmises ne sont pas bonnes, peut-être que ce qui va le différencier et lui offrir une meilleure condition de vie économique est

l'art. Car de notre programme vont sortir plusieurs acrobates phénoménaux. Parce qu'enseigner le cirque à des jeunes de 15, 17 et 20 ans est une chose mais l'enseigner à un enfant dès 7 ans signifie qu'à 15 ans ou à 17 ans, il devient expert en acrobaties et possède un niveau très élevé. Donc peut-être que dans le futur c'est l'art et la culture qui vont faire la différence pour lui. »

Les deux programmes étaient d'ailleurs étroitement liés. Les étudiants du PROFAC devaient obligatoirement effectuer un stage de 3 mois auprès du cirque social après avoir reçu quelques cours de pédagogie sociale avec Tupã, Roza et Maska. Par ailleurs, certains des étudiants du PROFAC, essentiellement ceux issus de milieux sociaux différents, estimaient qu'ils n'étaient pas assez préparés. Notamment, Amana nous précisait qu'ils n'étaient pas prêts à faire face aux comportements de certains étudiants. Elle expliquait :

« Comme stagiaire, nous ne sommes pas prêts à aller là bas et faire face à tout ça. Nous ne sommes pas prêts. Parce qu'il y a des disputes entre les élèves et ça, ce ne sont pas des disputes verbales, c'est physique. Il faut savoir dialoguer avec les étudiants, gérer ce genre de situation, ce que les professeurs savent très bien faire. Je pense donc que nous ne sommes pas assez préparés pour être dans le cirque social. »

Quant à la transmission des principaux objectifs des cirques sociaux, les étudiants du PROFAC avaient des avis variés mettant de surcroît le doigt sur le débat de la professionnalisation. Helio, un comédien de formation issu de la Zone Sud qui étudiait au PROFAC, nous disait que l'objectif principal du cirque social était celui de former des artistes. Tandis que d'autres mentionnaient les finalités d'échange pédagogique ou encore de développement individuel. Bien entendu, il était difficile de considérer ces divergences sans prendre en compte l'influence de l'expérience personnelle sur sa vision du cirque social. Dans le cas de Helio qui s'était inscrit récemment pour se former artistiquement, il était évident que l'objet principal du cirque était professionnel. D'un autre côté, la question de la professionnalisation était abordée par Crescer e Viver afin de répondre à un autre de leur principal objectif : la demande de la communauté dans un contexte aux réalités socio économiques changeantes.

Il était pourtant difficile de ne pas s'interroger sur l'incidence du programme PROFAC sur

la mission du cirque social. La proximité d'une formation artistique mêlée à la volonté d'aider ces jeunes à poursuivre leur passion poussait irrévocablement Croscer e Viver à encourager ces étudiants à devenir artistes. Mais cela voulait-il dire que l'objectif de professionnalisation exerçait une supériorité incontestable ? Pouvait-il coexister en harmonie avec le social ? À quel moment la question de la formation artistique apparaissait-elle dans le parcours d'un étudiant ? Le PROFAC devait-il s'adresser à tous ? À qui ? C'est lorsqu'on aborde le sujet, qu'on réalise l'importance de la spécificité individuelle. Or, comment y répondre adéquatement sans tomber dans le piège d'une généralisation simpliste. De cette réflexion, il nous a semblé important de vous faire partager certains des parcours singuliers qui nous ont été racontés.

Portrait 1 : Orfeu

Orfeu a 20 ans. Coiffée de tresses roses, à l'allure élancée, il est difficile de ne pas le remarquer. D'ailleurs, il proclame sans vergogne adorer se montrer. Personnage enjoué, toujours à l'affût d'une blague ou d'un fou rire partagé, il a un sourire franc en guise d'expression spontanée. Hormis le cirque, c'est aussi un amoureux de la danse. À chaque activité libre, il crée des chorégraphies qui impliquent aussi sa plus grande fierté : ses talents de contorsionniste. Quant à son occupation professionnelle ou à l'origine de ses revenus, il refusa de nous en parler.

Le cirque est entré dans sa vie quand il était encore un habitant de Catumbi, une favela du quartier de Cidade Nova. Il décrivait qu'à l'époque :

« C'était horrible. Il y avait beaucoup de trafic, des morts, des échanges de balles tous les jours. Aujourd'hui, ça a beaucoup changé. Avec l'UPP, ça a beaucoup changé. L'UPP est un programme social de police. C'est une affaire que je ne comprends pas trop... Mais avant, il n'y avait pas de projets sociaux là où j'habitais ».

Tous les jours en se rendant à l'école, il passait devant le cirque Pequeno Tigre où certains de ses camarades de classe étaient déjà inscrits. À 8 ans, il fit son premier cours d'essai. Il adora et y resta un peu plus de trois ans en s'impliquant le plus qu'il pouvait. Vers 13 ans, il arrêta l'école et le cirque pour des raisons familiales et personnelles. Il devait aider sa mère financièrement qui n'arrivait pas à s'en sortir seule. Aux premiers jours de l'adolescence, Orfeu était déjà indépendant financièrement. Il quitta le foyer familial pour louer un appartement dans le centre de Rio et

s'éloigner des préjugés qu'avait son père sur l'homosexualité. Il répète souvent regretter avoir arrêté l'école mais cela n'atténue pas sa volonté de poursuivre ses nombreux rêves. Il y a un temps à tout. Quand il travaillera pour lui et non plus pour aider sa famille, il reprendra des études en coiffure ou comme cuisiner et s'inscrira en parallèle au PROFAC. Pour le moment, ses frères et sœurs sont encore trop jeunes pour prendre le relais.

« Au jour d'aujourd'hui, j'ai vraiment besoin de mon travail. Car à la maison, je dois aider ma mère et mes frères et sœurs. J'ai un père mais il ne sert à rien, vraiment à rien. Et c'est beaucoup pour ma mère de prendre tout en charge toute seule. En plus, j'ai mon propre appartement. Mes frères et sœurs sont encore très jeunes, ils ont besoin d'énormément de choses qui coûtent cher. Donc, je ne peux pas arrêter maintenant et me mettre au PROFAC. »

À 19 ans, il estima avoir réglé la plupart de ses problèmes familiaux. Il pensa alors qu'il était temps pour lui de se remettre aux activités qui lui manquaient le plus. Il réussit à aménager son horaire de travail pour revenir au cirque qui s'était entre temps renommé Crescer e Viver. Bien qu'il se remémorât ces années Pequeno Tigre avec plaisir, il notait des changements drastiques. Avant, la structure du cours était différente et les professeurs changeaient souvent. À peine avait-il le temps de connaître l'un de ces enseignants qu'un nouveau arrivait pour le remplacer. Le lieu était d'après lui plus modeste, plus petit et disposait de moins de matériel. Aujourd'hui, il remarquait le nombre important de jeunes enfants mais en tant qu'aîné d'une famille de 5 enfants, il était habitué à gérer les différences causées par l'âge. Bien entendu, il développait plus facilement des affinités avec des jeunes plus âgés ou avec ses professeurs. En partie, parce qu'il pouvait communiquer librement sur tous les sujets. Il s'identifiait beaucoup à ses enseignants avec lesquels il entretenait une relation amicale et dont il appréciait la qualité de leur écoute. D'ailleurs, il s'estimait chanceux qu'on lui ait donné la possibilité de créer un numéro de danse avec un camarade à l'occasion d'un spectacle.

Néanmoins, son retour au cirque n'avait pas été sans négociation car il avait dépassé l'âge limite. Le programme n'acceptait aucun étudiant de plus de 17 ans. Mais Crescer e Viver savait faire des exceptions quand il le fallait. Après trois classes d'essai, l'équipe du cirque social se concerta pour discuter de son cas. Nous ne connaissons pas ce qui s'est dit durant cette réunion ni les raisons exactes qui ont motivé l'exception à la règle. D'après Orfeu, cela s'explique parce qu'il avait déjà acquis des bases solides dans la discipline du cirque. Il était pourtant conscient de son retard dû à

ses années d'absence et il se fixa ainsi des objectifs d'apprentissage en fonction de ses lacunes et de ses principaux intérêts. Notamment en termes d'activités aériennes, de contorsionniste ou encore de ce qui concerne sa relation au public.

L'image de l'artiste de cirque le fascinait. Il disait, avec ambition, qu'il avait envie d'appartenir à ce monde qu'il associait à un avenir brillant. Mêlé de regret et d'envie, il mentionnait ses amis qui avaient débuté le cirque en même temps que lui et qui aujourd'hui faisaient des tournées à l'étranger. Il rêvait de travailler pour une troupe de cirque à New York ou d'étudier la gastronomie à l'Université. Il ne manquait pas de projets mais ce qu'il planifiait dans l'immédiat était une formation d'une année en coiffure pour poursuivre au PROFAC par la suite. Non seulement il disait aimer la coiffure mais il pensait aussi que c'était un métier qu'il pouvait exercer à la maison. Avec cet avantage, il croyait pouvoir disposer d'une source de revenus flexibles tout en ayant le temps de se former comme artiste.

En attendant la réalisation de ses rêves, Orfeu était satisfait de ce que lui offrait le cirque. C'est dans une ambiance qu'il définissait de merveilleuse qu'il avait appris à cohabiter avec les autres. Ces autres avec qui, malgré les différences, il était devenu proche au point que c'était l'une des raisons évidentes de son implication. Il pensait aussi avoir compris comment adapter son comportement et s'expliquait sur le sujet en spécifiant :

« J'ai appris à cohabiter avec d'autres types de personnes. Aussi, parce qu'il y a ici beaucoup de types de personnes. Il y a des maigres, des gros, des petits. Il y a des personnes particulières. Il y a des lesbiennes, d'autres gays. Donc, j'ai appris à m'entendre avec la société. Aussi lors du processus de révision du spectacle et de la représentation devant le public, j'ai appris à me comporter de différentes manières. Il y a des moments où je dois me comporter d'une certaine façon et d'autres où je dois me comporter d'une autre façon. J'ai déjà eu deux présentations. Lors de la première, je me sentais à l'aise. Je me sentais libre et je me suis amusé car je faisais le clown. Et lors de l'autre, ça a été beaucoup plus sérieux. Il a fallu que je prenne davantage la posture d'un homme et ça a été assez compliqué pour moi (...) Dans tous les processus de présentation, il va y avoir et il faut qu'il y ait cette caractéristique. Il faut se focaliser sur le personnage que tu interprètes. Et je pense que c'est une chose merveilleuse. »

Malgré son appréciation largement positive, Orfeu avait certaines préférences auxquelles le cirque

ne répondait pas encore intégralement. Par exemple, il aurait aimé davantage de cours de contorsionniste. Quelquefois aussi, il pensait que le thème choisi pour le spectacle était difficilement applicable aux numéros. Surtout en vue du peu de temps dont ils disposaient pour le mettre en place. C'était, selon lui, le cas lors de la représentation dernière qui traitait du *funk*. Pour ces raisons-là, il avait décidé de ne pas participer au spectacle même s'il était venu y assister avec une certaine amertume. Comme Crescer e Viver défendait un fonctionnement démocratique, c'était la preuve que les étudiants étaient libres de décider de leur implication.

Aujourd'hui, Orfeu est quelque peu soulagé de voir que la situation dans son quartier d'origine s'est améliorée. En plus de l'intervention des forces de police qui avait réduit la criminalité, plusieurs activités sportives étaient maintenant offertes aux jeunes qui comprenaient la capoeira, le jiu jitsu⁸⁰ et bien d'autres. Ce qui n'était pas le cas à son époque. Et bien qu'il ait quitté son quartier d'origine, le rôle de chef de famille qu'il continu à endosser l'y reste intrinsèquement lié.

Portrait 2 : Arto

L'histoire de Arto est l'un des parcours que Crescer e Viver aime raconter. Artiste de cirque doué, charismatique et confiant, il est aujourd'hui assistant professeur au cirque social et étudie au PROFAC. Sans aucun doute, il fait partie de ces étudiants pour qui le cirque a bouleversé une vie en devenant un métier en plus d'être une passion. Du haut de ses 18 ans, Arto sait se faire respecter et pourtant il dit souvent qu'il avait l'habitude, avant, de ne respecter personne.

La relation que Arto a entretenue avec le cirque prend ses racines dans les sentiments de fidélité et de persévérance. Elle a commencé dans le cadre d'un spectacle que le cirque offrait aux habitants de son quartier auquel il était venu assister accompagné de sa mère. Emportée par l'attraction de l'univers circassien, il lui annonça tout juste après qu'il souhaitait s'y inscrire. Elle refusa avec fermeté. Arto avait alors 7 ans mais il était décidé à la convaincre du contraire. Bien qu'elle finît par accepter, elle continua à s'y opposer les années suivantes, pensant qu'il était inutile de donner autant de son temps pour une activité qui ne lui semblait pas digne de devenir un métier.

⁸⁰ Art martial brésilien

Après de nombreuses tentatives à retirer son enfant du cirque, l'administration de Crescer e Viver finit par intervenir en organisant une rencontre avec sa mère afin de lui faire réaliser l'artiste doué que son fils était.

À l'époque où Arto a rejoint le cirque, il y avait encore peu de jeunes de son quartier qui y participaient. Avec les années, ils ont été de plus en plus nombreux à s'y inscrire car Crescer e Viver était la seule option qui proposait aux habitants une activité sportive et artistique. Arto était convaincu que c'était une manière efficace de retirer les enfants des rues et de les éloigner de la plaie qu'était le trafic de drogue. Il racontait qu'à une époque le programme accueillait un nombre d'étudiants si important qu'il atteignait sa pleine capacité. Ils étaient même trop nombreux pour que les enseignants puissent gérer la situation. D'autant plus qu'il identifiait le manque de respect comme l'un des problèmes majeurs dans le comportement des jeunes participants qui étaient aussi pour certains ses voisins. Lorsqu'il décrit les habitants de son quartier, il le fait sans détour :

« Parce qu'ici, ils ne veulent rien faire de leur vie. On s'est déjà présenté dans l'immeuble à côté mais personne n'est venu. Ils n'ont pas la force ou la volonté. (...) Maintenant, si Crescer e Viver donnait de la nourriture en échange, ça serait rempli de personnes du quartier. Tu comprends ? Personne ne veut faire de cirque ou de sport parce qu'ils pensent que ça ne donne rien en retour (...) Alors que dans la rue tu apprends quoi ? Rien. À part, faire face à la police, te faire arrêter par la police, prendre des balles perdues ... Parce qu'il y a eu une étudiante du cirque social qui a quitté le programme et qui est morte. Elle est entrée dans le trafic, elle a commencé à prendre des drogues. Elle est morte. Une autre étudiante est morte d'une balle perdue dans la rue à côté d'un magasin. Beaucoup de personnes qui sont sorties du programme en sont arrivées là. »

Pendant ces années à l'école de cirque social, Arto a participé à tout ce qui pouvait lui être offert. Il énumère les sorties aux musées et dans d'autres lieux culturels ou encore la continuité de sa formation au PROFAC. Il avait été discrètement évalué par le coordonnateur du programme lors d'un spectacle. Ce dernier était venu à sa rencontre pour lui dire qu'il avait du talent et pour lui demander s'il était intéressé à s'y inscrire. Il lui laissa le temps d'y réfléchir et l'invita à le recontacter quand il aurait pris sa décision. Aussi surprenant que cela puisse paraître, sa mère insista pour qu'il accepte la proposition qui lui avait été faite. Il n'eut pas à passer l'examen d'entrée. Il prit en cours de route la préparation à l'examen semestriel qui consistait à présenter un numéro.

Malgré ses impressions, on lui annonça pendant une *roda*⁸¹ du cirque social que sa performance avait été l'une des meilleures et qu'il était officiellement accepté au programme PROFAC. Cet aboutissement fut si bouleversant qu'il en versa quelques larmes.

Il raconte avec contentement la participation de sa troupe, *Levada pelo ritmo*, fondée avec certains de ses camarades, au Festival International du Cirque de Rio de Janeiro. Avec cette dernière, il produit aussi des spectacles pour des événements privés et rémunérés qu'ils organisent grâce à leur réseau de contact. Le dernier en date avait eu lieu lors de l'anniversaire d'un membre de sa famille. C'est aussi avec une grande satisfaction qu'il explique l'opportunité qu'il a eu de devenir assistant professeur et d'obtenir un revenu de 400 Réais par mois après en avoir discuté avec l'administration. Car si sa mère lui avait longtemps fait pression pour qu'il fasse autre chose de son temps, il est facile de deviner que la raison principale était financière.

Cependant, Arto n'avait pas toujours été un élève modèle. Il était un enfant puis un adolescent aux comportements violents et turbulents. Il chahutait pendant les cours, il manquait de respect à ses professeurs non seulement au cirque mais également à l'extérieur. Il avouait qu'il avait l'habitude de s'énerver facilement. Il lui arrivait même d'hurler sur de parfaits inconnus dans la rue sans raisons valables. Et si aujourd'hui il a appris à respecter les autres, il en accorde tout le mérite à l'équipe de Crescer e Viver qui a travaillé avec lui pour canaliser son comportement. Un apprentissage qu'il dit encore être en train de se réaliser au quotidien même au sein du PROFAC. C'est ainsi qu'il mentionne son principal acquis « *Au niveau personnel, le respect. Parce que je ne respectais personne. Personne. Ni Maska, ni Roza, ni Tupã, ni Jó. Je ne les respectais pas. Maintenant je les respecte jusqu'à en baisser la tête.* »

Au vu de son parcours personnel, Arto a appris à prendre en charge les problèmes de comportement chez les autres. De son attitude irrespectueuse est née une figure d'autorité capable de respecter et de se faire respecter dans le contrôle de soi. Parmi les professeurs stagiaires issus du PROFAC, c'est d'ailleurs l'un des assistants les plus intransigeants. Au seul ton insatisfait de sa voix, même les participants les plus jeunes lui obéissent. À cela s'ajoute sa maîtrise de l'art du cirque qui est à l'origine de l'admiration que les étudiants lui portent en plus de l'appréciation qu'ils ressentent à être ses apprenants. De son point de vue, il explique leur avoir donné envie de le respecter par la

⁸¹ Discussion en cercle qui a lieu au début à et à la fin de chaque cours

philosophie d'échange qu'il défend. Il dit toujours essayer de transmettre ce qu'il sait et d'apprendre d'eux en retour. Pourtant, il lui arrive de se sentir encore trop jeune pour assumer ce statut. Il se voit quelquefois redevenir élève en s'amusant avec eux comme un jeune adulte n'ayant pas eu d'enfance. C'est, du moins, ce qu'il se dit être.

Comme Talwit, Arto avait de nombreuses ambitions. Il désirait ardemment faire partie des artistes choisis pour un spectacle du Cirque du Soleil. Il en avait côtoyé quelques uns à Crescer e Viver qui venaient dans le cadre de résidences artistiques. D'après lui, c'était un souhait difficile à atteindre pour les artistes brésiliens mais il espérait pour le moins avoir la chance de participer à un cours au sein de cette fameuse enseigne. Tandis qu'il attendait d'acquérir davantage d'expérience pour se lancer dans la tentative de réaliser son rêve, il préparait le concours d'entrée à la troupe Nationale de Cirque. Un autre de ses projets était de rejoindre une compagnie du nom de Marcus Frotta pour laquelle il avait déjà passé une audition qui avait eu l'air de s'être bien déroulée. Quant à son emploi actuel, il ne se cachait pas que si une opportunité de travail mieux rémunérée se présentait il n'hésiterait pas à la prendre.

Lorsqu'il s'agissait de donner son avis sur le cirque, Arto était on ne peut plus élogieux. Il imaginait mal comment on pouvait offrir davantage et gratuitement. Il comparait ce que le cirque social proposait au programme de professionnalisation qu'il suivait, prenant comme exemple les goûters gratuits ou les sorties organisées. Il mettait en avant la flexibilité du cirque par rapport au PROFAC. À ce sujet, il était inquiet des nombreuses absences qu'il avait accumulées et qu'il justifiait par son emploi du temps chargé entre les cours le matin et l'emploi au cirque social trois fois par semaine. Néanmoins, il savait qu'il ne pouvait s'en permettre que trois autres s'il ne voulait pas être renvoyé. Car malgré son statut d'exemple à Crescer e Viver, le favoritisme ne faisait pas partie des pratiques en vogue. Il ajoutait à cela les horaires matinaux du PROFAC et l'exigence requise au niveau de la performance artistique. En dépit de ces différences, c'est sur un ton ironique mêlé de vérité qu'il voyait Crescer e Viver comme sa première maison et les étudiants qui en faisaient partie formaient sa famille. À ses yeux, elle était d'ailleurs la plus importante des familles qu'il avait.

« Ici tout le monde s'entraide, c'est une union, c'est une famille. Par exemple, si j'ai besoin de faire une roue mais que je suis blessé, je suis presque certain qu'il y aura quelqu'un pour m'aider. Tout le monde fait partie de la famille, tout le monde aide l'autre. Si les autres sont tristes, je suis triste aussi. Si les autres sont heureux, je le suis aussi. Ici c'est ma maison. Ma

première maison c'est le cirque et ma deuxième maison est celle avec ma famille. Si je pouvais vivre ici, j'y vivrais depuis longtemps. »

Au jour d'aujourd'hui, il annonce avec fierté qu'ils sont quatre à avoir commencé ensemble au cirque social et à y être encore. D'après lui, les autres se désistèrent en cours de route en choisissant une autre vie ; celle de fonder une famille trop jeune ou de choisir un chemin professionnel différent. Il en parle avec un air défaitiste comme si leur manque de persévérance ne pouvait-être autre chose qu'une marque d'abandon à la famille qu'ils étaient.

Portrait 3 : Amana

Amana est une comédienne de formation. Elle avait travaillé comme actrice dans sa ville natale, Brasilia, avant de déménager il y a deux ans et demi à Rio de Janeiro. Elle était au départ venue suivre un cours de clown. Puis passionnée comme elle l'était, l'univers du cirque l'avait séduite au point qu'elle décida de s'installer dans la capitale moins paisible des *carioca*⁸².

Tout s'était fait très vite. Fraîchement débarquée à Rio de Janeiro, elle avait rencontré un clown qui avait travaillé avec Crescer e Viver. Par curiosité, après avoir trouvé l'adresse sur internet, elle était allée à la découverte de cet endroit qui avait immédiatement attiré son attention. Le travail qu'il faisait avec les enfants l'avait enchantée ainsi que la possibilité de suivre des cours gratuitement. Quoiqu'elle soit issue de la classe moyenne, elle n'avait pas pour autant les moyens de s'offrir une formation de cirque payante. Spontanément, elle leur avait demandé s'il y avait encore des places disponibles. Deux semaines plus tard, on la rappela pour lui donner une réponse affirmative. Nous étions en mars, la deuxième session au PROFAC était déjà bien entamée et Amana ne savait pas encore qu'elle allait se lancer dans une formation professionnelle. À 23 ans, elle ne connaissait pas grand-chose du cirque mais elle savait qu'elle voulait en savoir plus. Elle décida de rejoindre le cirque social malgré la différence d'âge avec la moyenne des participants. Crescer e Viver fit une autre exception en sachant qu'il s'agissait d'une inscription temporaire. Elle

⁸² Habitants de Rio de Janeiro

y passa cinq mois qui la marqueront dans son parcours de vie comme d'artiste.

L'une des choses qui la frappa en premier fut le besoin d'affection qu'elle ressentit auprès des étudiants. Elle le comprit comme un manque d'attention qui restait à combler. Comme elle était plus âgée, les plus jeunes la percevaient ou du moins la traitaient comme un membre de leur famille. Ils ne tardèrent pas à l'appeler affectueusement « Tia»⁸³. Et encore aujourd'hui, lorsque certains la croisent après ses cours au PROFAC, la plupart lui démontrent des preuves d'affection dignes de retrouvailles. Il était aussi remarquable d'observer qu'elle n'était pas la seule à bénéficier de ce traitement. Les professeurs et les autres assistants étaient également affectionnés par les élèves. Néanmoins ça n'était pas ce point qui lui paraissait le plus difficile mais l'excès d'énergie qu'ils avaient à dépenser. Elle trouvait les jeunes rebelles et difficilement gérables ce qui rendait l'ambiance chaotique. Il n'y avait pas un cours sans que la conversation lors des *roda* traite de leur manque de discipline ou de leur nécessité d'apprendre le respect. Bien que le discours pût paraître redondant, elle admettait qu'il avait fini par porter ses fruits y compris sur son propre comportement. Après quelques mois, elle les décrivait comme de nouveaux étudiants. Les plus jeunes criaient moins. Ils avaient fini par comprendre que la patience des professeurs avait des limites. Malgré les problèmes d'irrespect qui subsistaient, elle percevait l'influence qu'avait gagnée les professeurs.

La découverte du cirque vint donc avec celle d'un monde qu'elle n'avait jusqu'ici jamais côtoyé avec autant de proximité. Elle vécut les différences sociales qui existaient dans son pays après pourtant tant d'années de cohabitation. La violence à Rio de Janeiro était très différente de ce qu'elle avait fréquenté dans sa ville natale. Celle qu'elle y trouva la choqua. De l'agressivité qui imprégnait la communication quotidienne aux disputes virulentes ponctuelles, elle en faisait l'expérience réelle pour la première fois. C'était d'autant plus dur que toute sa personne y était impliquée. Maska et Roza dont elle était devenue proche lui parlaient des problèmes auxquels faisaient face certains de ses camarades. À cela s'ajoutait la demande de collaboration des élèves les plus âgées à identifier les comportements anormaux auprès des autres étudiants. Dans l'attente qu'on lui apprenne comment faire, elle ne se sentait pas encore prête à faire face à tout cela.

Dés les premiers mois à Crescer e Viver, Amana s'était imaginée un nouvel avenir. De sa

⁸³ Tante en portugais

carrière de comédienne, elle envisageait de pratiquer ou d'enseigner le cirque comme clown acrobatique. Elle avait conscience qu'elle ne maîtrisait pas l'ensemble des disciplines circassiennes comme ceux qui avaient commencé plus jeunes. Mais elle réalisait qu'elle devait apprendre à surmonter sa peur pour franchir les barrières qui la séparaient de ses camarades. C'était surtout une formation socio artistique qui l'intéressait d'où sa volonté de s'inscrire au PROFAC au lieu de suivre l'enseignement de l'École Nationale de Cirque. Elle était convaincue du pouvoir de l'art « *à changer les réalités* ». Elle pensait réunir les différentes disciplines qu'elle pratiquait afin de mettre en place un projet de transmission aux communautés exclues de la vie artistique et culturelle. D'ailleurs, elle travaillait déjà avec d'autres amies clown à la création de numéros qui racontaient des histoires de nature tragique sur un ton ironique. C'était une manière de changer les esprits voir de transformer les gens qui vivaient ces situations ou ceux qui observaient ces derniers avec des préjugés.

Ces apprentissages avaient été multiples. En plus de suivre des cours aux côtés d'individus aux âges, aux origines ethniques et sociales différentes des siennes, elle exprimait comment le cirque l'avait transformée elle aussi de l'intérieur :

« Ça apprend à être plus sociable, à traiter l'autre, à avoir du respect, de la discipline, à être prudent, à transmettre de l'affection et beaucoup d'autres choses. (...) C'est un art qui demande beaucoup de discipline, beaucoup de respect envers l'autre sinon ça ne fonctionne pas, ou bien on risque de se blesser. C'est physique. Le manque d'obéissance entre les partis prenants a une conséquence physique sur nous. Il faut être conscient de ça et apprendre avec plaisir car ça fait toute la différence. Parce que le cirque donne du plaisir. C'est comme un jeu. Il y a des règles et si on les respecte le jeu fonctionne mieux et tout se passe bien, nous sommes heureux. (...) Le cirque nous transforme à l'intérieur. Nous devons travailler quotidiennement notre personne pour réussir à réaliser des choses aussi élaborées que les acrobaties. C'est difficile pour quelqu'un qui n'en a jamais fait. C'est un travail quotidien et interne. Le cirque social a beaucoup renforcé ce travail intérieur chez moi. »

À ce jour, Amana reste fascinée par la force de l'enseignement formé par le trio de professeurs. Elle admirait leur capacité à se faire respecter tout en liant des relations amicales avec leurs étudiants. Elle appréciait surtout la possibilité qu'elle avait eue d'avoir des échanges libres avec eux sans qu'elle ressente une barrière hiérarchique. Chaque professeur avait son style pédagogique et c'est ce qui faisait la force de leur unité. Pourtant elle pensait aussi que cette différence pouvait

être déstabilisante. En effet, les comportements des élèves pouvaient changer d'un professeur à l'autre. Ils avaient tendance à donner moins de leur sérieux lorsqu'ils étaient encadrés par le moins rigide. Et l'inverse était aussi vrai.

Tandis qu'Amana portait une admiration particulière aux enseignants, elle redoutait l'approche du stage⁸⁴ comme assistante professeur. Les quelques mois qu'elle avait passés au cirque social lui avaient démontré la difficulté à gérer le comportement des étudiants. Malgré les cours qu'on leur offrait afin de les préparer, elle estimait que cela n'était pas suffisant pour faire face à ce qui l'attendait. À cela s'ajoutait l'incertitude quant à sa situation financière. L'instabilité politique actuelle risquait de remettre en question la réception de la Bourse d'étude qu'elle recevait du Ministère de la Culture. Elle imaginait mal comment elle allait réussir à subvenir à ses besoins sans cette aide.

CHAPITRE V – ANALYSE DES RÉSULTATS

La présentation de l'association qui a précédé nous a permis d'approfondir le parcours de la formation de Croquer e Vivre, son identité ainsi que l'évolution de sa philosophie dans les choix de ses interventions. Cette présentation a également contribué à dépeindre la population des participants tandis que le récit des différents parcours a souligné la diversité de profils existants au sein des étudiants. La simple description de l'association a débouché sur l'identification de sous-problématiques additionnelles corrélées à notre question de départ : *Quelles sont les impacts d'une intervention en cirque social sur l'inclusion des populations de jeunes marginalisés ?* Notamment la question de la professionnalisation comme objectif ou contre objectif de formation des étudiants en est ressortie de façon flagrante. Contradictoires aux aspirations d'origine de Croquer e Vivre, il nous a semblé intéressant d'en illustrer sa complexité à travers certains parcours d'étudiants ayant choisi de devenir des artistes de cirque. Bien entendu, le chapitre précédent s'inscrit dans une fonction purement narrative et descriptive.

Ce chapitre tente donc de répondre à notre problématique principale en mettant l'accent sur les résultats les plus significatifs. Dans cette partie, nous cherchons à présenter les résultats par niveau d'analyse. Dans un premier temps, l'analyse de nos données nous permet d'aboutir à un

⁸⁴ Dans le cadre du programme PROFAC, un stage de 3 mois au cirque social comme assistante professeur est obligatoire lors de la deuxième année.

cadre révisé constitué de construits composant chacune des trois unités d'analyse : Organisation, Participants, Communauté. Nous définissons ces construits à travers des éléments descriptifs (sous-construits) vérifiés voir émergents qui les composent. Les hypothèses préalables sont corrélativement mises à l'épreuve. Par la suite, l'emphase est mise sur les propositions émergentes et significatives expliquant les liens entre les unités d'analyse puis au sein de chacune d'entre elles. Rappelons que nous reprenons les travaux de Van Maanen (1979, Cité par Van Maanem 1983) pour comprendre la notion de propositions significatives. Ainsi l'importance des résultats est considérée à travers leur signification et non leur fréquence quantifiable tout en prenant en compte la redondance des propos à travers la diversité des sources de collecte de données.

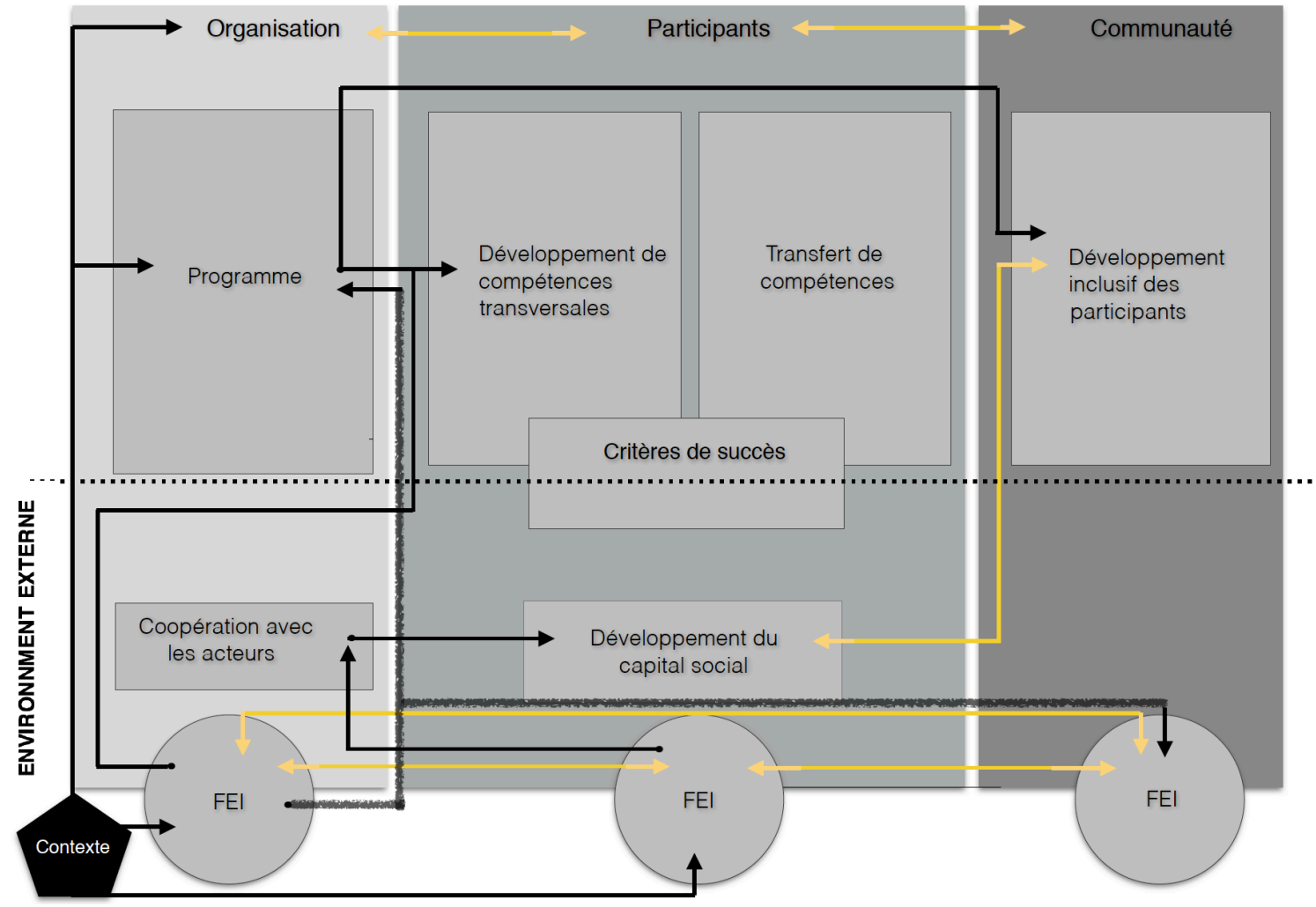
A. Révision du cadre d'analyse

Notre chapitre méthodologique a défini un cadre d'analyse préalable à la collecte de données dans le but d'encadrer notre travail de recherche. À l'aide de notre revue de littérature nous avons ainsi défini des construits de référence ainsi que trois propositions qui avaient comme vocation la tentative d'expliquer les relations sous-jacentes entre nos unités d'analyse. Les nœuds qui composent chacune des unités d'observation sont examinés puis définis par les construits les constituant. Nous testons également la validité des propositions préalablement établies.

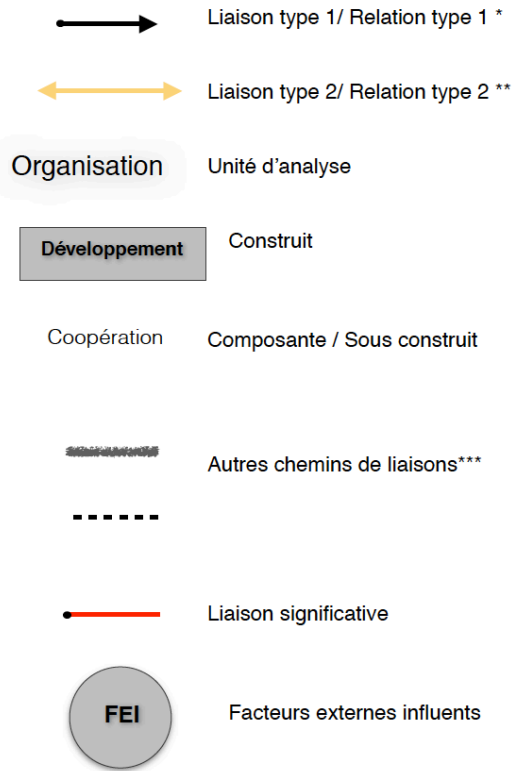
1- Présentation du cadre d'analyse émergent

À la suite du traitement des données issues des entrevues nous avons abouti à la révision ainsi qu'à la formation du cadre conceptuel présenté ci-dessous (Figure 6). Notons que la structure générale de notre schéma est restée sensiblement identique, répondant a priori au modèle d'analyse de type *program logic* défini par Yin (2002). Par ailleurs, elle permet une distinction et une formulation plus précises des construits constituant les unités d'analyse. De surcroît, l'importance de critères de succès influents (8) au développement (4) ainsi qu'au transfert (5) de compétences chez les participant émergent de l'examen de nos résultats. Leur appartenance à la fois à l'environnement externe ainsi qu'interne à l'unité d'analyse est plus amplement justifiée lors de la définition des construits émergents qui suit. Enfin, la Figure 6 ci dessous illustre les principales liaisons entre les unités et les nœuds. Ils ne sont pas tous commentés car nous focaliserons notre attention sur les propositions illustrant des relations significatives qui sont plus largement explorées dans les parties B et C de ce chapitre.

FIGURE 6 : CADRE D'ANALYSE PRÉSENTANT LES LIAISONS ENTRE LES UNITÉS D'ANALYSE



Légende



Note:

*Liaison de type 1: le construit ou le noeud A influence le construit ou le noeud B

** Liaison de type 2 : les construits ou les noeuds A et B s'influencent respectivement

*** Un noeud ou un construit d'une unité d'analyse est lié à un ou plusieurs noeuds ou variables d'une autre unité d'analyse. Nous avons fait usage de différents traits afin que le schéma soit plus facile à la lecture.

Il est important de lire tous les chemins des différents points de départ jusqu'à l'arrivée des liaisons de type 1 ou 2.

ex: Le construit Objectif est lié par la liaison de type 1 aux noeuds Développement de compétences ainsi que Développement du capital social. Les autres départs de liaison nous permettent d'observer qu'elle est également liée au construit Transfert de compétences sociétal ainsi qu'au noeud Développement inclusif.

2 - Définitions des construits émergents et de leurs construits

Dans certains cas, les construits émergents du traitement des entrevues sont sous-divisés en différents composantes (sous-construits) dans le but de clarifier leur signification. Notamment lorsqu'ils englobent divers éléments distincts et redondants dans l'analyse des propos des personnes interrogées. Dans d'autres cas, l'identification de construits n'aboutit pas à la formation claire de sous composantes. Les définitions par unité d'analyse sont exposées dans les Tableaux 10, 11, 12 ci-dessous.

Le contexte d'intervention et ces principaux domaines d'exclusion propres à l'environnement externe n'appartiennent à aucune des unités d'analyse. Ils sont donc préalablement énoncés dans le Tableau 8. Bien que le cadre d'analyse initial suppose des dimensions à l'exclusion, les résultats n'insistent pas sur la prédominance d'un domaine en particulier.

Contexte d'intervention : domaines de l'exclusion

TABLEAU 9 : DÉFINITIONS DES DOMAINES DE L'EXCLUSION

Domaines de l'exclusion	Définitions
Exclusion spatiale	Les habitants des communautés environnantes n'ont jamais côtoyé certains endroits de la Zone Sud (ex : Copacabana, Ipanema, Pao de Açucar) pour des raisons d'ordre économique (prix du transport en commun) ou dû à la discrimination à leur égard. <i>"S'ils se rendent au shopping Leblon, ils ne vont pas se faire regarder comme les autres. Ils se font regarder car ils n'appartiennent pas à cette classe sociale et ne viennent pas de là. Car nous vivons dans une ville divisée."</i> Maska.
Exclusion des arts et de la culture	Les habitants des communautés environnantes n'ont pas les ressources financières pour côtoyer les lieux culturels.
Exclusion sociale	Discréditées par la société : le reste de la société a tendance à entretenir des préjugés vis à vis des communautés (ex : tous les enfants des favelas sont des délinquants).
Exclusion économique	Les conditions de vie précaire: manque alimentaire ; absence de toilettes privées dans les logements ; occupation illégale des habitations ; famille monoparentale avec des revenus trop faibles pour subvenir aux besoins de leur famille etc.
Exclusion de la vie politique	Absence de participation à des événements politiques constructifs, de connaissances sur le système politique.

Exclusion des services publics	Système éducatif public de faible qualité. Il s'agit d'un lieu « <i>complètement abandonné des services publics</i> » Tupã.
---------------------------------------	---

Organisation

TABLEAU 10 : DÉFINITION DES CONSTRUITS COMPOSANT L'ORGANISATION

	Construits	Définition des construits
Programme (1)	Objectifs (1-a)	<p>Communautaire : Répondre à la demande de la communauté ; donner accès à la culture et à l'art de façon intégrale ; retirer les enfants des rues ; valoriser leur culture et identité ; valoriser les droits des enfants et des adolescents ; améliorer les conditions de vie au niveau psychologique ; humaniser le quartier</p> <p>Participants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développement des habiletés sociales (estime et confiance en soi, règlement de conflits, ouverture d'esprit & compréhension de la réalité, communication, responsabilité collective, autonomie, solidarité etc.) • Transfert de compétences (participer au débat politique, apprendre à faire des choix, apprendre à vivre en société, construire le collectif) • Développement inclusif (devenir le protagoniste de sa propre vie, participer au débat politique, se former comme artiste de cirque⁸⁵ ou autre, rétablir le lien social avec le reste de la société) • Divertissement (passer un beau moment, se sentir libre d'être soi) <p>Techniques : transmettre les techniques circassiennes en fonction de l'âge et des capacités du participant ; offrir un enseignement technique et artistique de qualité</p>
	Profil de participants ⁸⁶ (1-b)	<p>Éducation : Inscrit à l'école publique ; inscrit à d'autre cours de sport et d'art (danse, théâtre etc.) ; inscrit au PROFAC ; manque de connaissance du fonctionnement du système politique.</p> <p>Origine, communauté et appartenance : 95 à 99%⁸⁷ proviennent des communautés du quartier Cidade Nova (Sao Carlos, Boca do Lixo, Catumbi etc.), peu habitent la Zona Sul ou Tijuca</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origine socio économique défavorisée en moyenne • Minorité afro-brésilienne largement représentée • Cohabitation de personnes aux diverses orientations sexuelles <p>Habitation : Occupent des terrains illégalement, locataires ou propriétaire</p> <p>Age : Majeur et mineur (âgé de 7 à 18 ans), trois troupes de participants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 7 à 11 ans (la plus importante en nombre : 17 maximum, 12 minimum) • 12 à 15 ans (10 maximum, 6 minimum) • 16 ans et plus (9 maximum, 6 minimum) <p>Genre : majorité de garçons (ratio de maximum 16/18 et minimum 12/13)</p> <p>Accès aux services et biens publics : Manque d'accès aux services publics de santé, art et culture, pris en charge par les services d'assistance public</p> <p>Problèmes familiaux fréquents : pression familiale pour participer aux revenus ; violence et alcoolisme parental ; manque affectif</p> <p>Problèmes de comportement fréquents : manque de discipline et de respect ; vulgarité dans leur discours ; en rébellion contre le système et la famille ; stress ; impatience ; bruyant</p>

⁸⁵ Question de la professionnalisation

⁸⁶ La description du profil de participant ne vise en aucun cas l'uniformisation du participant mais l'élaboration des différentes caractéristiques qui composent l'échantillon de participants observés et interrogés.

⁸⁷ Propos lors de l'entrevue avec Maska

	<p>Organisation des ateliers (1-c)</p>	<p>Éléments généraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 horaires : mardi et mercredi de 14h à 17h et samedi de 9h à 12h • 3 professeurs, 1 professeur assistant et 2 à 3 stagiaires • 3 troupes de participants en fonction des tranches d'âge (7 à 11 ans, 12 à 15 ans, 16 ans et plus) • Ouverture aux spectateurs extérieurs <p>Organisation préalable : création d'atelier en fonction d'une méthodologie d'activité socio éducative de développement des habiletés sociales ; création d'atelier autour de thématique de développement (ex : solidarité) ; prise en compte des habiletés de chaque étudiant ; contenu spontané</p> <p>Agenda quotidien :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Roda initiale (Discussion) 2) Échauffement 3) Rotation des 3 troupes entre 3 séries d'activités avec chacun des professeurs d'une durée de 40 minutes chaque 4) Roda finale (Discussion) <p>Nature des activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moyen circassien : Activités aériennes (trapèze, tissu aérien, fil, cerceau aérien) ; activités d'équilibre (jonglage, échasse, pyramide, monocycle, cerceau, trampoline) ; activités acrobatiques et/ou au sol (acrobaties type gymnastique). • Moyen artistique : création de personnage (caricature et mise en scène qui font appel à des jeux de rôle, interprétation d'un rôle) ; création de numéro (cirque, théâtre) <p>Ateliers préparatifs au spectacle : agenda quotidien identique sauf les 3 séries d'activités qui sont remplacées par la création et la répétition des numéros ; multidisciplinarité dans la nature des numéros ; existence de numéros par troupe et entre troupe</p>
	<p>Critères de succès (1-d)</p>	<p>Dynamique organisationnelle : Partage de compétences entre les membres de l'équipe (psychologue, assistance sociale, artiste de cirque); multidisciplinarité dans la pratique (voir nature des activités) ; environnement sécuritaire et familial ; possibilité d'expression de la culture artistique d'origine des participant (spectacle à thème) ; mise en relation entre les individus de la communauté ; mise en relation des participants avec les cultures et les arts extérieurs aux leurs ; démographie variée de participant (âge et origine socio économique) ; travailler avec les familles (bénéficiaire indirect)</p> <p>Compétences des professeurs : communication claire et efficace ; mise en confiance des participants ; compréhension des intérêts des étudiants, du rythme d'apprentissage et de leurs habiletés ; capacité à se faire respecter ; artistes de cirque capables de transmettre un enseignement technique de qualité</p>
<p><i>Coopération avec les acteurs externes (2)</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> • Cours avec d'autres camarades de différentes origines sociales • Sorties organisées au théâtre, au musée, à l'opéra ou encore au planétarium • Partenariat avec des écoles publiques, avec des associations étrangères (ex : programme d'échange avec le Centre Jacques Cartier de Québec) et brésiliennes (ex : Amigos para sempre) et avec des artistes externes (ex : professeur de théâtre venu donner un cours au cirque social) • Travail conjoint avec les moyens d'assistance sociale publique (CREAS (Centro de referencia especializado de Assistencia Social) • Implication politique : forums, membre de l'Assemblée du Conseil des enfants et des Adolescents, membre de l'Assemblée du Conseil Municipal d'Assistance Sociale de la ville de Rio de Janeiro, visite de personnalité politique (ex : gouverneur général du Canada) • Ouverture des cours au public et lors des spectacles aux entrées libres (150 spectateurs au dernier spectacle composé de groupe d'étudiants des écoles publics, des familles, de journalistes locaux et étrangers, d'artistes) • Réunion parentale de groupe et personnalisée

Facteurs externes influents (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de financement du cirque social (donation, aide privée ou public) • Efficacité des services d'assistance publique qui prennent en charge des cas critiques de participants (ex : addiction aux drogues) • Impact du nombre d'étudiants inscrit sur la qualité de l'enseignement • Perception et identification qu'ont les parents du cirque • Similarité entre les milieux du cirque et de la rue : facteur d'attraction des participants • Personnalité, style pédagogique des enseignants et stagiaire
--	--

Participant

TABLEAU 11 : DÉFINITION DES CONSTRUITS COMPOSANT LE PARTICIPANT

	Construits	Définition des construits
Développement de compétences transversales (4)	Compétences transversales (4-a)	<p>Intellectuel : régler les conflits ; justifier et défendre des idées ; apprendre à faire des choix ; créer ; développer un sens de l'opinion</p> <p>Méthodologique : Adapter son comportement à la situation ; se discipliner ; respecter et obéir ; être autonome ; se responsabiliser ; se concentrer ; être ponctuel ; gérer les échéances</p> <p>Personnel et social : développer une estime de soi ; ouverture d'esprit ; apprendre à traiter l'autre ; se conscientiser sur les différences ; apprendre à cohabiter avec autrui ; développer un esprit collectif ; travailler en groupe ; influencer positivement autrui (<i>leadership</i>)</p> <p>Communication : Apprendre à écouter les autres ; échanger ; partager ; s'exprimer ; dialoguer ; renforcer son langage ; commenter ; donner son avis ; se présenter en public ; parler sans crier</p> <p>Contrer des sentiments négatifs : jalousie ; envie ; compétition</p>
	Collaboration & Coopération (4-b)	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de règles de cohabitation au sein du cirque social • Requises lors de : <ul style="list-style-type: none"> - La réalisation des activités techniques de cirque au quotidien et simultanément au développement d'autres compétences transversales (ex : règlement de conflit) - La mise en place de numéros en équipe (ex : préparation aux spectacles) - L'installation du matériel afin d'assurer la sécurité de tous - La roda où chacun doit collaborer pour respecter le silence et entendre son camarade ou son professeur parler - Des activités avec la famille (enfants-parents)
	Entre-aide (4-c)	<ul style="list-style-type: none"> • Requise dans la pratique de techniques circassiennes et va varier en fonction de : <ul style="list-style-type: none"> - Exercice ou nature plus exigeante des activités - Niveau du participant - Lien amical entre les participants - Intérêt du participant pour une discipline - Appartenance à une troupe - Utilisation d'un certain matériel de cirque (ex: besoin d'aide pour mettre les échasses) • Simultanément au développement d'autres habiletés sociales (ex : collaboration et communication) • Entre aide va être volontaire en grande majorité ou quelquefois imposée par le professeur

Transfert de compétences (5)	Communauté (5-a)	<p>Transfert au reste de sa communauté (amis, camarades ou anciens camarades etc.) : Sentiment d'être un exemple pour sa communauté ; entente et valorisation de ses camarades et création de liens amicaux ; transfert de connaissance aux enfants et aux jeunes de la communauté appartenant au cirque social ou non ; protection et affection envers ses camarades ; partage de problématiques et questions sociales lors des débats et discussions lors des rodas du cirque social</p> <p>Transfert à la communauté circassienne : Sentiment d'appartenance à la communauté d'artiste de cirque ; sentiment d'appartenance à la communauté de l'école de cirque social ; support à la communauté du cirque social ; participation à la construction de l'identité du cirque (ex : code de conduite)</p> <p>Transfert auprès de la famille : Application des apprentissages du cirque à la maison ou au sein de leur famille</p> <p>Transfert devant un public (reste de la société) : Application des apprentissages du semestre devant le public le jour du spectacle</p>
	Éducation (5-b)	<ul style="list-style-type: none"> • Application de certains acquis du cirque à l'école qui sont essentiels à la réussite scolaire (ex : concentration, discipline) • Soutien scolaire offert par Crescer e Vivere : aide à la rédaction et à la lecture pour renforcer le vocabulaire • Transfert d'acquis techniques à des formations supérieures (ex : PROFAC)
	Société (5-c)	<p>Acceptation de l'autre au sens sociétal : acceptation et intériorisation de la culture extérieure ; mettre fin aux préconçus : changement de perception vis à vis des différences sociales de la part des autres catégories sociales et de la communauté vis à vis du reste de la société.</p> <p>Engagement civique et politique : donner accès aux arts au reste de la société (ex : projet associatif de certains étudiants) ; transfert des apprentissages techniques et artistiques au reste de la société (ex : cours de cirque donné à l'extérieur du cirque) ; mise en place de règles civiques et de sanctions au sein du cirque social (calme, silence, respect du matériel, respect de la propreté du lieu etc.) ; participation au débat politique organisé au sein Crescer e Vivere</p>
Critères de succès (6)	Approbation d'autrui (6-a)	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche perpétuelle et quotidienne de l'approbation d'autrui (spectateur, professeur, assistant, autres camarade ou public spontané) • Importance des spectacles pour les participants : raison d'être des cours de cirque
	Satisfaction (6-b)	<p>Positif : opportunités professionnelles ; possibilité de création pour le spectacle ; possibilité de se présenter dans la discipline dans laquelle les participants sont bons lors du spectacle ; belle ambiance, structure spacieuse ; professeurs de qualité, productifs et proches des élèves ; opportunité de pouvoir avoir cours avec des jeunes de différents âges ; sorties organisées aux musées et autres</p> <p>Piste d'amélioration : difficulté d'application du thème lors du spectacle ; préparation dernière minute pour le spectacle ; beaucoup de jeunes enfants ; pas assez de professeurs ; meilleure préparation des stagiaires PROFAC pour enseigner et gérer le cirque social ; manque de sécurité au regard du grand nombre de participants ; manque d'entretien du matériel</p>
Développement du capital social (7)		<p>Avec et entre les familles (bénéficiaire indirect) : Organisation de rencontres, d'activités et de sorties enfants-parents :</p> <p>Avec et entre les familles (bénéficiaire indirect) et le reste de la communauté : Mise en relation avec les autres participants ; Construction de liens amicaux avec les autres participants qui habitent dans le même quartier ; cohabitation avec d'autres types de personnes (âge, physique, sociale, orientation sexuelle) ; constitution d'un réseau d'artistes de cirque (création de troupe de cirque entre participants)</p> <p>Avec et entre les familles (bénéficiaire indirect) et le reste de la société : Mise en relation & construction de liens amicaux avec les éducateurs et les autres membres de l'administration; mise en relation & construction de liens amicaux avec les autres participants provenant des milieux sociaux différents ; mise en relation avec le public lors des spectacles (journalistes, artistes étrangers, autres) ; en contact avec d'autres communautés (associations et écoles publiques) ; mise en relation avec les institutions culturelles, pouvoirs publics & services publics d'assistance sociales</p>

Facteurs externes influents (8)		<ul style="list-style-type: none"> - Problèmes familiaux et obligation familiale (participation financière) - Suivi parental, aide et support de la famille - Attrait pour les arts, le sport et intérêt pour le cirque - Personnalité et besoins personnels - Disposition à contribuer à sa propre réussite - Aspirations futures - Age du participant - Durée d'enrôlement au programme - Rythme d'apprentissage - Niveau technique en cirque - Implication et fréquentation fréquentes des cours - Enthousiasme des spectateurs (nécessaire à l'approbation)
--	--	---

Communauté

TABLEAU 12 : DÉFINITION DES CONSTRUITS COMPOSANT LA COMMUNAUTÉ

	Construits	Définition des construits
Développement i inclusif (Inclusion et intégration par le participant) (9)		<p>-Rétablissement du lien social :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avec le reste de la société : création de projets sociaux par des individus-participants venant d'autres milieux sociaux qui visent l'intégration aux arts et à la culture • Avec la famille : participation et implication des parents dans la vie de leur enfant • Avec sa communauté : certains participants deviennent des exemples dans leur communauté <p>- Intégration professionnelle : artiste de cirque, professeur de cirque, autres domaines (ex : stage au sein de la préfecture publique).</p> <p>- Intégration scolaire : inscription au programme de formation en cirque (PROFAC), quelques cas de poursuite scolaire au niveau universitaire</p> <p>-Intégration à la vie civique, associative, politique : Débats et discussions concernant les questions et problématiques sociales de leur communauté, accès à l'information sur les programmes d'aides sociaux qui leur sont destinés (parents et enfants), visite et aide d'anciens élèves, création de code de conduite</p> <p>- Intégration aux arts et à la culture : Accès à des cours de cirque, accès à la connaissance d'une culture qui n'est pas la leur (ballet, musique classique, opéra etc.).</p> <p>- Réseau personnel (à la fois social et professionnel) : Troupe de cirque fondée entre camarades (ex : Circo No Ato, Levada pelo ritmo), importance du réseau de contact constitué à travers le cirque (ex : artistes locaux et étrangers)</p>
	Aspirations futures (9-a)	<p>Éducation : Volonté de continuer au programme PROFAC ; suivre des cours additionnels au sein d'autres cirques ; suivre des formations techniques (coiffure, gastronomie, administration) ; aller à l'université (étude en ingénierie civile et mécanique).</p> <p>Professionnel : Devenir artiste du cirque ; travailler pour le Cirque du Soleil ; devenir professeur de cirque ; monter une compagnie de cirque ; devenir un travailleur autonome ; devenir danseur ; devenir ingénieur ; travailler dans l'art social ; devenir joueur de foot ; travailler dans l'administration</p>

Facteurs externes influents (10)		<ul style="list-style-type: none"> - Encadrement parental - Possibilité de financement des études (Bourses etc.) - Degré de sollicitation des trafiquants auprès des jeunes de la communauté - Qualité des services publics (éducation, assistance sociale etc.) - Intervention des autres milieux artistiques pour assurer l'intégration aux arts et à la culture - Perception de la communauté envers le cirque - Attrait pour la rue des jeunes de la communauté - Identité communautaire va influencer l'intérêt pour certaines formes artistiques ou sportives
---	--	---

3 - Test des propositions préalables à l'analyse

Nous testons à présent la validité des propositions que nous avons déterminées au regard de la littérature et de l'établissement de notre cadre conceptuel de départ (Chapitre II, 2, a).

Proposition 1 : Les objectifs de l'organisation en cirque social sont établis en fonction des problématiques d'exclusion de départ (domaines et dimensions) d'où découlent différentes activités permettant le développement de compétences particulières.

Tout d'abord, il existe bien une relation entre l'établissement des objectifs (Tableau 10, (1-a)) par l'organisation Crescer e Viver et le contexte d'intervention dépeint lors de la présentation de l'organisation (Chapitre IV). Quelques exemples sont cités dans le tableau ci-dessous :

TABLEAU 13 : EXEMPLES DE **LIENS POSITIFS UNILATÉRAUX** ENTRE LE CONTEXTE D'INTERVENTION ET LES OBJECTIFS CIBLÉS

Contexte et domaines de l'exclusion	Objectifs ciblés (I-a)	Citations justificatives
Contexte de côtoiement de la violence, du trafic et de la consommation de drogues	Retirer les enfants des rues	« Je vais te donner un exemple concernant le quartier où j'habite. Où j'habite, il y a du trafic de drogues. Le cirque, Crescer e Viver est arrivé ici et s'appelait Pequeno Tigre. Il est arrivé avec l'ambition de retirer les enfants qui restaient dans la rue et qui ne faisaient rien, qui risquaient de s'impliquer dans la criminalité ou des choses du genre comme le trafic de drogues. » Talwit.
Contexte d'exclusion des arts et de la culture	Donner accès aux arts et à la culture	« L'art et la culture vont être unifiés quand tout le monde y auront accès. Je vais avoir de fait une population insérée dans ce processus quand la classe A à la classe E auront accès à l'art et à la culture. Mais pas un accès à un art ou à une culture différente. Un accès à de bons spectacles, de la même manière que les autres. » Maska

<p>Contexte d'exclusion de la politique et de dévalorisation des droits Des jeunes et des enfants</p>	<p>Participer au débat politique</p>	<p>« Ainsi l'âge où le jeune n'est ni enfant, ni adolescent mais pas encore adulte dans cet entre deux, il a un potentiel fou mais il a besoin d'être canalisé. Il ne participe pas aux actes politiques constructifs et il ne sait pas ce qu'est le conseil municipal de la culture ou encore comment fonctionne la machine de l'État, de la ville et du gouvernement fédéral. Quel est le rôle de la chambre des députés ? (...) Quel est l'importance de s'impliquer en politique, de dialoguer avec les conseillers, de continuer à faire pression sur les politiques quotidiennement ? Car ces politiques vont avoir un impact sur le prix du ticket de bus ou de métro qu'ils utilisent pour venir au cirque, elles vont avoir un impact sur leur droit à jongler dans la rue sans être interpellé par la police. » Tupã.</p>
--	--------------------------------------	---

Les objectifs (1-a) de l'association sont à l'origine de l'organisation générale du programme (1-c). En effet, l'intérêt de Croquer et Vivre à améliorer les conditions de vie des participants est mis en pratique en offrant des goûters à chaque cours ou en fêtant les anniversaires du mois. De la même façon, l'accès à l'art est assuré à travers des sorties mensuelles dans des lieux culturels. Tandis que la volonté de l'organisation à construire des citoyens actifs est exercée par l'élaboration de règles sous le chapiteau et l'organisation de débat lors des *rodas*. Par ailleurs, les résultats ne révèlent pas clairement l'influence des objectifs sur l'élaboration d'ateliers et d'exercices visant le développement d'habiletés sociales spécifiques. Certes, des thématiques sont abordées chaque semestre dans le but d'être développées chez le participant. Notamment, la solidarité était le dernier thème choisi. Maska mentionne que les stagiaires et les professeurs sont alors invités à penser les exercices en fonction du choix de cette thématique. Par ailleurs, il est difficile d'en confirmer le caractère quotidien. Anir, l'un des professeurs, ne met ainsi pas l'appui sur son application concrète.

« Non, nous ne planifions pas les habiletés sociales mais elles sont directement reliées au sein des activités de classe, notamment lorsque nous faisons une roda, lorsque nous organisons une promenade au musée ou ailleurs, lorsque nous allons au parc, au cirque. Lorsque nous discutons de diversité, d'homophobie, d'homosexualité, lorsque nous organisons des discussions qui traitent de préjugés. Tout cela a une dimension sociale. Le social ressort conjointement de la partie technique. Nous ne parlons pas d'éléments seulement sociaux, ils sont inclus dans ces sorties et sont reliés à la partie technique. » Anir.

L'analyse de nos résultats ne nous permet donc pas de vérifier la validité de la première proposition préétablie. Il est possible d'identifier les différents objectifs émergents du contexte d'intervention spécifique à Crescer e Viver. Cependant, l'organisation des ateliers n'est pas réfléchi en fonction du déploiement d'habiletés sociales spécifiques chez le participant. Les exercices offerts durant le cours ont un caractère davantage spontané. D'après les propos de Anir, le développement de compétences transversales serait issu de l'ensemble des activités offertes par le cirque social incluant les sorties organisées, les discussions lors des *rodas* ou encore les activités techniques lors des ateliers.

Proposition 2 : La coopération de l'organisation avec les acteurs externes ainsi que les effets d'acquisition et de transfert des compétences permettent d'accroître le capital social du participant au bénéfice de son inclusion sociale. Corrélativement, l'élargissement du capital social influence l'acquisition et le transfert de compétences. (Validité vérifiée)

Il est possible d'observer l'impact de la coopération avec les acteurs externes (Tableau 10 - (2)) sur le développement du capital social (Tableau 11 - (7)). Les différentes initiatives relatées auparavant⁸⁸ mettent intrinsèquement en contact le participant avec sa famille, les institutions culturelles, des artistes ou autres. Nous citerons à titre d'illustration la participation des parents à l'organisation du spectacle ou encore les visites fréquentes de journalistes (ex : Globo⁸⁹) s'intéressant à l'école de cirque. De plus, l'expansion du capital social (Tableau 11 - (7)) est encouragée par le développement (Tableau 11 - (4)) et le transfert (Tableau 11 - (5)) de compétences.

⁸⁸ Tableau 10 : Définition des construits composant le Participant

⁸⁹ Journal brésilien

TABLEAU 14 : EXEMPLES DE **LIENS POSITIFS UNILATÉRAUX** ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES (4), LE TRANSFERT DE COMPÉTENCES (5) ET LE DÉVELOPPEMENT DU CAPITAL SOCIAL (7)

Développement de compétences transversales (4)	Transfert de compétences transversales (5)	Développement du capital social (7)	Citations justificatives
Communication ; se discipliner (4-a)	Application des apprentissages du semestre devant le public le jour du spectacle (5-c)	Mise en relation avec le public	« La communication avec le public. Le cirque social m'a beaucoup aidé à ça. Et je pense que ça a été la même chose pour mes amis, de ce que j'ai vu. Tous mes amis sont communicatifs, ils communiquent bien. La communication avec le public signifie entrer en contact d'une bonne façon avec les autres. Savoir entrer et te placer là où tu dois être et sortir au bon moment. Entrer et sortir sans semer la pagaille ou sans se tromper. Arriver seulement lorsqu'on a été appelé. Sortir quand c'est nécessaire. Éviter de semer la confusion. À ces niveaux là, le cirque social aide beaucoup. Il donne une discipline. » Orfeu.
Communication : s'exprimer ; échanger ; ouverture d'esprit (4-a)	Transfert de connaissance aux enfants (5-a)	Cohabitation avec d'autres types de personnes (âge, physique, sociale, orientation sexuelle)	« Comme c'est maintenant c'est bien parce que j'acquiers de l'expérience relationnelle pour le futur si j'ai à donner des cours, je vais déjà avoir de l'expérience avec des enfants. Au niveau social, je vais déjà avoir l'esprit plus ouvert pour parler aux enfants. Ça va être un dialogue différent avec un enfant par rapport à un adulte. » Talwit

L'influence réciproque du développement du capital social (7), de l'acquisition (4) et du transfert de compétences (5) est confirmée par la révision des entrevues. Cela était prévisible au regard de la définition du capital social relatée dans notre revue de littérature (Scrivens et Smith, 2013⁹⁰). Celui-ci est ainsi distingué par différents éléments étant à la fois inclus dans le développement (confiance et coopération) tout comme dans le transfert de compétences (engagement civique et soutien au réseau social). Plus spécifiquement, notre analyse précise que l'essor du capital social (7) se fait simultanément au développement de compétences transversales d'ordre social (4-a). Nous en faisons la démonstration dans le Tableau 15 qui suit :

⁹⁰ Cité par OCDE, 2016

TABLEAU 15 : EXEMPLES DE **LIENS RÉCIPROQUES** ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DU CAPITAL SOCIAL (7) ET L'ACQUISITION (4) ET LE TRANSFERT (5) DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Développement du capital social (7)	Développement de compétences transversales (4-a)	Transfert de compétences transversales (5)	Citations justificatives
Mise en relation avec les autres participants	Apprendre à cohabiter avec autrui	Acceptation de l'autre au sens sociétal (5-c)	« J'ai appris à cohabiter avec d'autres types de personnes. Aussi, parce qu'il y a ici beaucoup de type de personnes. Il y a des maigres, des gros, des petits. Il y a des personnes particulières. Il y a des lesbiennes, d'autres gays. Donc, j'ai appris à m'entendre avec la société. » Orfeu
	Influencer positivement autrui (leadership)	Transfert au reste de sa communauté (transfert de connaissance, sentiment d'être un exemple)	« Il est devenu pratiquement l'un des leaders du cirque social vis à vis des autres étudiants. Nous avons vu que cette relation lui faisait du bien et faisait du bien aux autres étudiants en retour. Après un certain temps, il a eu besoin de nouveaux défis, il a eu besoin d'interagir avec des gens de son âge, de changer son positionnement dans le groupe. » Tupã

Par conséquent l'essor du capital social se fait corrélativement à l'appropriation de certaines aptitudes. Quant aux retombées bénéfiques sur le développement inclusif de la personne (Tableau 12 - (9)), elles se trouvent être pertinentes pour certains répondants et étudiants de Croquer e Vivre. Essentiellement lorsque les participants interrogés verbalisent leurs aspirations et projets futurs. Le Tableau 16 en cite quelques exemples.

TABLEAU 16 : EXEMPLES DE **LIENS POSITIFS UNILATÉRAUX** ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DU CAPITAL SOCIAL (7) ET LE DÉVELOPPEMENT INCLUSIF (9)

Développement du capital social (7)	Développement inclusif (9)	Citations justificatives
Mise en relation et construction de liens amicaux avec les autres participants	Aspirations futures (9-a) professionnelles : devenir un professeur de cirque	« J'acquies de l'expérience relationnelle pour le futur si j'ai à donner des cours, je vais déjà avoir de l'expérience avec des enfants. Au niveau social, je vais déjà avoir l'esprit plus ouvert pour parler aux enfants ». Talwit.
	Aspirations futures (9-a) professionnelles : devenir artiste de cirque	« J'ai beaucoup d'amis qui étaient de Pequeno Tigre et qui aujourd'hui sont à l'étranger. Beaucoup sont à l'étranger. La majorité ont eu l'opportunité de faire leur vie en dehors du Brésil. Au jour d'aujourd'hui, certains sont revenus. Et je me vois bien à l'étranger faire des spectacles aussi ». Orfeu.

	Aspiration futures (9-a) en éducation : étudier au PROFAC ; formation technique en coiffure	« J'ai l'intention de me former comme coiffeur et par la suite d'entrer dans le programme PROFAC. Mon focus est le cirque mais je suis aussi très intéressé par la danse. Je pense donc qu'il y a beaucoup d'opportunités futures, il faut juste en profiter. J'ai fait l'expérience de tous mes collègues, qui ont commencé en même temps au cirque même après, qui ont le même âge que moi et qui aujourd'hui sont à l'étranger. Ils font des spectacles. Même à l'étranger, il y a des opportunités, j'ai même des amis qui habitent à l'étranger ». Orfeu.
--	---	--

Proposition 3 : *Le transfert des compétences transversales aux domaines concernés par l'exclusion permet d'aboutir au développement inclusif de la personne. (Validité non vérifiée)*

L'idée selon laquelle le transfert de compétences (Tableau 11 - (5)) aux domaines de l'exclusion participant au développement inclusif de la personne (Tableau 12 - (9)) peut être réfutée. De notre analyse des résultats ne ressort pas de relations de cause à effet entre le transfert de compétence à certains niveaux et l'inclusion à des domaines clés. De surcroît, il est impossible d'établir le sens de la causalité explicité par la proposition. En effet, nous observons un lien réciproque entre les construits composants le transfert de compétences (Éducation, Communautaire et Sociétal) et le développement inclusif de la personne. De ce fait, le développement inclusif du participant au sein de sa communauté pourrait tout autant être à l'origine du transfert de compétences à certains domaines de l'exclusion. C'est ainsi le cas si l'on prend l'exemple de Arto qui est devenu un modèle pour ces camarades (Transfert au reste de sa communauté (5)). Or ce statut résulte de son inscription au PROFAC (Tableau 12 - Développement inclusif (9) – Intégration scolaire) et de son emploi comme assistant professeur (Tableau 12 - Développement inclusif (9) – Intégration professionnel).

« Il a rejoint le programme PROFAC et on a observé un changement absurde de son comportement, il est devenu plus mature, davantage conscient et reconnaissant envers les autres. Par la suite, il est revenu au sein du cirque social mais cette fois-ci comme éducateur et a entretenu une autre relation avec les enfants. Quand il était dans le cirque social, il était un élève comme les autres mais c'était un enfant au tempérament leader qui criait beaucoup. Il a rejoint le PROFAC et sa relation avec l'autre est maintenant différente : plus mature, plus professionnelle avec ces collègues. Quand il est revenu au sein du cirque social, il est revenu avec la maturité de parler moins fort, d'éduquer car il se voyait déjà comme appartenant à un autre milieu et non plus comme un enfant du cirque social. Il avait comme

mission de transmettre des connaissances.» Tupã.

Alors que la proposition telle quelle ne peut-être validée, nous observons à partir des construits les effets unilatéraux du transfert de compétences au niveau sociétal (Tableau 11 – (5-c)) sur les aspirations futures (Tableau 12 – (9-a)) des participants. Ainsi, Amana après avoir affiné sa perception des communautés, a développé un projet social faisant usage des arts clownesques pour transmettre leur réalité.

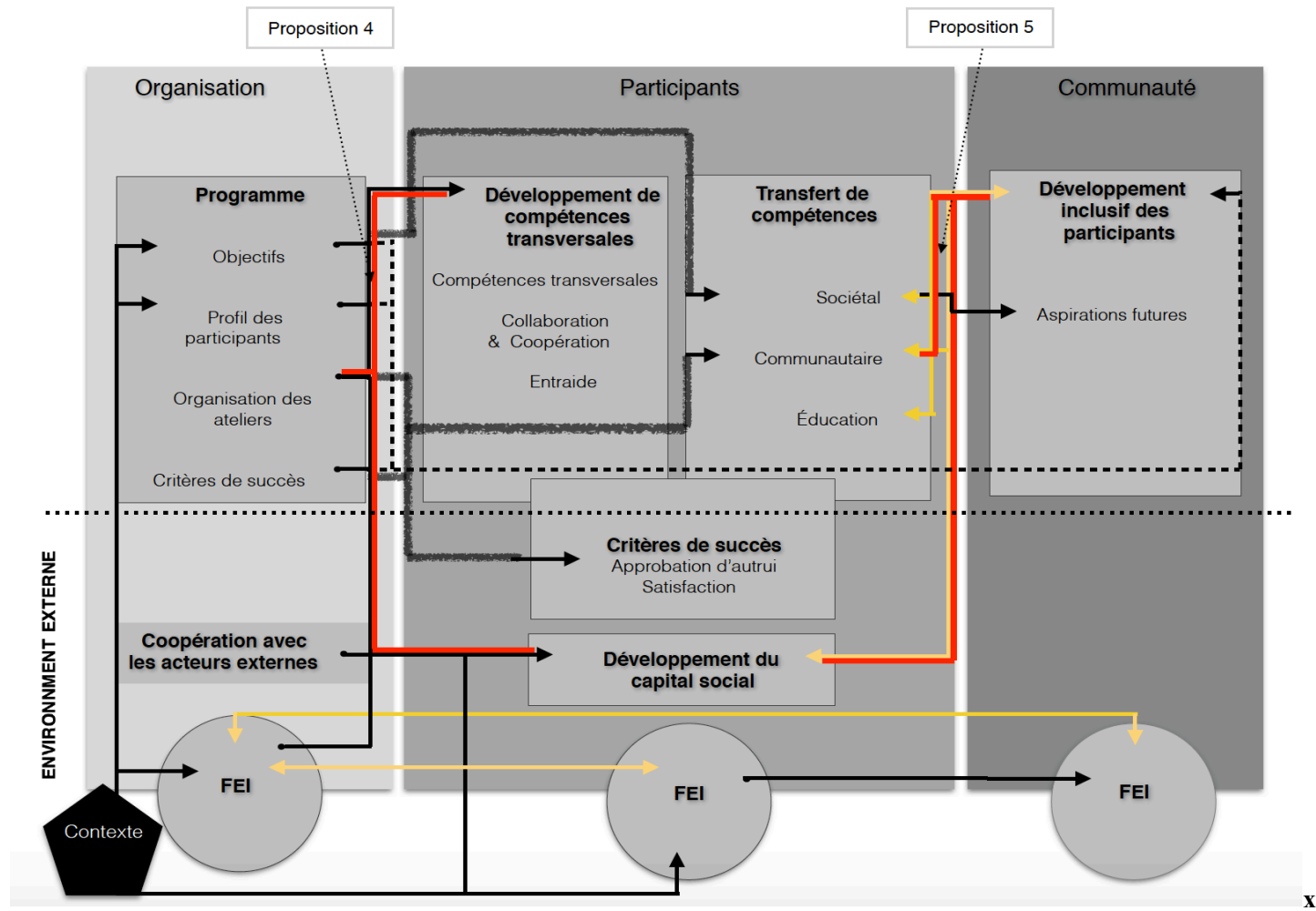
« J'ai appris qu'il existait ces différences sociales très proches de nous. C'était très choquant de voir autant de violence dans la famille de ces enfants. Qui est très forte (...) Ici, J'ai vu une particularité que je ne connaissais pas et ça a été très important pour moi comme être humain et comme artiste. Je pense que l'art a le pouvoir de changer ces réalités. J'y crois beaucoup. Je travaille comme clown avec un groupe de filles. Nous sommes seulement des filles et nous essayons d'apporter ces réalités issues de différentes situations dans notre travail et de configurer cela pour pouvoir faire un numéro qui ne soit pas sur un ton trop tragique et sérieux, qu'il ne soit pas impossible de rire. C'est un travail que nous commençons à développer. Et je pense que ça peut transformer les gens. »

Pour conclure, une seule de nos trois hypothèses de départ n'a été confirmée. Il est important de considérer sa validité avec attention car les relations traitées ne sont pas pour autant les plus significatives dans le cadre de notre analyse. De plus, certains des construits sont influencés par d'autres n'étant pas forcément énoncés dans le cadre des propositions préalablement établis. C'est ainsi le cas des facteurs externes (Tableau 12 – (8)) à l'échelle du participant qui influencent l'expansion du capital social (Tableau 11 – (7)), le développement (Tableau 11 – (4), (4-b)) et le transfert de compétences (Tableau 11 – (5-b), (5-c)). De la même façon, l'essor des relations sociales (Tableau 11 – (7)) favorise les opportunités de bénéficier de l'approbation d'autrui (Tableau 11 – (6-a)) et accroît la satisfaction des participants (Tableau 11 – (6-b)).

B. Propositions significatives émergentes : entre les unités d'analyse

L'analyse générale du modèle émergent dirige notre attention sur des liaisons particulièrement significatives entre les unités étudiées. Dans le cadre de notre recherche, nous en ressortons deux que nous pensons être des propositions intéressantes. Leur sélection est basée sur leur contenu, leur source diversifiée et leur relation à l'ensemble des composantes qui forment un construit. Elles sont mises en évidence dans la Figure 7 suivante.

FIGURE 7 : CADRE D'ANALYSE PRÉSENTANT LES LIAISONS ENTRE LES NŒUDS ET LES CONSTRUITS DES UNITÉS D'ANALYSE



1- Proposition 4 : L'organisation des ateliers est primordiale au développement de compétences transversales et du capital social chez le participant

À l'occasion de l'examen de la proposition 1, nous ne pouvons pas observer de relation stricte entre la formation des exercices et les objectifs d'apprentissage en terme d'habiletés sociales contrairement aux propos de Dubois, Flora et Tollet (2014). Nous observons un décalage entre la volonté récente de l'administration à sélectionner des thématiques précises en terme de développement de compétences et l'enseignement spontanée⁹¹ qui est offert en pratique. Lors de notre observation non participative, il est clair que les cours respectent un plan d'organisation précis mais les exercices qui constituent les séries d'activités sont quant à eux créés sur le tas. En fait, l'analyse nous révèle les impacts d'autres éléments propres aux ateliers sur l'apprentissages des aptitudes. Ces aspects ont été précédemment présentés (Tableau 10) et ne prennent pas seulement en compte l'élaboration préalable d'exercices. L'étude des données détermine aussi les impacts étendus des caractéristiques des ateliers (Tableau 10 – (1-c)) sur le développement de compétences (Tableau 11 – (4)) et l'essor du capital social (Tableau 11 – (7)). Nous en faisons la démonstration dans le Tableau 17 qui suit :

TABLEAU 17 : EXEMPLES DE **LIENS POSITIFS UNILATÉRAUX** ENTRE L'ORGANISATION DES ATELIERS (1-C), LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES (4) ET LE DÉVELOPPEMENT DU CAPITAL SOCIAL (7)

Organisation des ateliers (1-c)	Développement de compétences transversales (4)	Développement du capital social (7)	Citations justificatives
Horaires	Être ponctuel ; respecter	Mise en relation avec les éducateurs	<i>Observation cours 10 : De la même façon on remarque que l'un des étudiants vient s'excuser pour son retard : marque de respect</i>

⁹¹ Création spontanée des exercices

<p>3 professeurs, 1 stagiaire professeur et deux stagiaires : figures d'autorité</p>	<p>Obéir ; se discipliner ; être ponctuel ; respecter et obéir</p>	<p>Mise en relation avec les éducateurs</p>	<p><i>Observation cours 10 : Les étudiants sont globalement attentifs à l'explication des professeurs et reproduisent le mouvement lorsqu'il leur est montré. Une fois que le professeur demande de l'attention de la part des étudiants, on remarque que ces derniers écoutent et se disciplinent. (...) C'est également le professeur qui annonce le départ et la fin d'une activité : discipline.</i></p> <p><i>Observation cours 11 : Les professeurs et stagiaires assurent le respect des règles fondamentales sous le chapiteau qui sont - respectées l'espace de chacun dans sa pratique - respecter le silence lorsqu'il est requis - ne pas manger sous le chapiteau pour garder l'espace propre - assurer la sécurité - enlever ces chaussures avant de rentrer</i></p>
<p>Division en trois troupes (en fonction des tranches d'âge)</p>	<p>Apprendre à cohabiter avec les autres ; travailler en groupe ; développer un esprit collectif ; entre-aide (4-c)</p>	<p>Construction de liens amicaux avec d'autres participants ; cohabitation avec d'autres types de personnes (âge)</p>	<p><i>Observation cours 9 : Encore une fois, les mêmes relations amicales entre les participants sont visibles. Ils appartiennent le plus souvent au même groupe d'âge mais il arrive que des participants avec une certaine différence d'âge (G1 avec G3) discutent ensemble également. Ces relations sont également fraternelles/familiales : démonstration d'affection, appellation comme membre de la famille "soeur", "tante" etc. L'entraide est largement observable comme mentionnée auparavant qu'ils s'agissent d'aider son camarade à mettre les échasses, de l'assister lorsqu'il monte le trapèze ou encore de lui expliquer comment réaliser une activité. On remarque que la réalisation de numéro se fait au sein des troupes, entre des individus qui ont des affinités d'ordre personnel ou/et qui partagent le même intérêt pour une discipline artistique en particulier.</i></p>

<p>Roda</p>	<p>Se discipliner ; respecter et obéir ; parler sans crier ; s'exprimer ; développer un sens de l'opinion ; régler les conflits ; coopérer et collaborer (4-c) ; donner son avis</p>	<p>Mise en relation avec le reste des participants ; avec les éducateurs</p>	<p>« Chaque jour ça a été une surprise. Chaque jour il y avait une roda pour discuter, pour comprendre ce qu'il se passe. À tous les cours ils insistaient sur comment être discipliné, comment avoir du respect envers les autres ... Ils les bassinaient assez avec ça. Mais c'est nécessaire parce que j'ai senti, pour moi inclusivement, un progrès notable entre lorsque je suis entrée (au début de l'année) et en milieu d'année. C'était presque de nouveaux étudiants. La discipline était déjà autre chose. Les cris avaient diminué. Il y avait beaucoup de cris au départ surtout de la part des plus jeunes. » Amana.</p> <p>« Et aussi, la manière dont fonctionne le cirque social avec la roda finale et initiale où les enfants parlent. Ce qui d'après moi, crée un sens de l'opinion, de donner son avis et de parler.» Helio.</p> <p>« Pendant la roda nous parlons toujours d'autre chose que du cirque. Je n'aime pas parler pendant la roda des problèmes. Il est bon qu'ils sortent du cours heureux, joyeux, qu'ils aient eu une bonne journée. Mais en même temps, nous ne pouvons dissimuler un problème. S'il y en a, il faut en parler. Comme je l'ai dit, le conflit génère le développement de l'individu. Quelques fois la roda peut-être lourde mais en général nous parlons toujours de belles choses. » Anir.</p>
<p>Activités techniques (Moyens circassiens et artistiques)</p>	<p>Créer ; être autonome ; Faire des choix ; collaboration & coopération (4-b) ; entraide (4-c)</p>	<p>Mise en relation avec le reste des participants ; avec les éducateurs</p>	<p>« Nous les faisons se présenter et nous les laissons développer leurs activités. Nous évitons de leur donner des instructions. Nous les laissons faire et après nous leur faisons des remarques, nous leur donnons des conseils artistiques et techniques (...) Mais dans ce cas ci, l'initiative et l'activité doivent venir d'eux. Nous leur donnons également l'option. » Anir.</p> <p>Observation cours 10 : On note que les activités d'acrobaties individuelles requièrent le passage de chacun, les uns après les autres. Chaque étudiant doit observer son camarade et attendre patiemment son tour. C'est la discipline, la patience et le respect de l'autre qui sont instruites. L'apprentissage se fait également par l'observation de l'autre et les commentaires qui sont fait aux autres aussi.</p>

<p>Ateliers préparatifs au spectacle</p>	<p>Respecter des échéances ; créer ; apprendre à faire des choix ; échanger ; justifier et défendre ces idées</p>	<p>Mise en relation avec les autres participants (des autres troupes ; avec les éducateurs et les autres membres de l'administration ; cohabitation avec d'autres types de personnes ;</p>	<p>« Mais la seule chose que je trouve compliquée c'est le thème, d'intégrer le thème au spectacle. Seulement ça. Et la pression aussi. Quelque fois, la préparation au spectacle commence en dernière minute et nous devons créer un numéro, sur une musique en si peu de temps. C'est compliqué mais à la fin tout se passe bien. » Orfeu</p> <p>« J'ai créé ce numéro et les professeurs ont évalué. Mais ils savaient déjà ce que je voulais faire et ils m'ont seulement dit que ça allait être présenté au spectacle.» Talwit</p> <p>« Ces thèmes sont amenés par les étudiants. Ce ne sont pas les coordonnateurs ou les professeurs qui choisissent le thème. Nous travaillons avec eux, nous organisons des discussions, des débats pour choisir le thème. Nous commençons alors à travailler avec eux pour monter le spectacle mais toujours sur un thème social » Anir.</p> <p>« Ici, ils passent par un processus démocratique de choix ou il existe plusieurs propositions sur lesquels nous discutons. Ils doivent justifier et défendre leurs idées et nous votons la meilleure idée et tout le monde embrasse et met en pratique cette idée. » Tupã.</p>
---	---	--	--

Les différents exemples justifient l'importance de l'organisation des ateliers (1-c) sur le développement de diverses compétences d'ordre transversal (4) parallèlement à l'essor du capital social (7) chez le participant. Cette proposition s'est révélée s'appliquer aux principaux aspects des ateliers : des éléments généraux comme les horaires ou la présence de professeurs, des exercices lors des séries d'activités jusqu'aux discussions (*rodas*) initiales et finales des cours. Les observations non participatives ont d'abord cadré notre analyse à l'égard du développement des habiletés de coopération, de collaboration et d'entraide mais d'autres aptitudes transversales en sont également ressorties. Les résultats concernent l'ensemble des principaux ordres des compétences transversales, ce qui rejoint les travaux de Lafortune (2011).

- Au niveau intellectuel (régler les conflits, justifier et défendre des idées, apprendre à faire des choix, créer, développer un sens de l'opinion)
- Au niveau méthodologique (se discipliner, respecter et obéir, être autonome, être ponctuel, respecter les échéances)
- Au niveau personnel et social (développer un esprit collectif, travailler en groupe)
- Au niveau de la communication (échanger, s'exprimer, donner son avis, parler sans crier)

De surcroît, comme Maglio et McKinstry (2009) et Lafortune (2011) mettent en relief, la nature des activités lors des cours a un impact sur le développement d'habiletés particulières. Par exemple, les exercices de groupes requièrent davantage de collaboration et de coopération entre les étudiants tandis qu'un exercice individuel a tendance à nécessiter plus d'entraide. Le niveau de difficulté de la discipline vient également augmenter l'aide apportée par d'autres camarades. De ce fait, certaines activités acrobatiques ou d'équilibre ne peuvent être réalisées sans l'assistance d'un autre étudiant. De la même façon, les échasses requièrent le support d'une personne pour pouvoir les mettre puis être en mesure de se lever. Aussi, il est intéressant d'observer que l'aide apportée dépend de la maîtrise qu'a l'individu de l'exercice performé (Tableau 12 - Facteur externe influents (8)). Un élève étant très à l'aise avec le monocycle peut le pratiquer seul. D'un autre côté, la préparation au spectacle qui met en scène des numéros de groupe est l'opportunité d'une forte collaboration et coopération : les étudiants collaborent dans le but de réussir le mieux possible leur prestation et ils coopèrent en respectant leurs tâches artistiques (ou autres) afin d'assurer le bon déroulement de l'événement. Ce dernier point reprend les conclusions de Lafortune (2011) concernant la nécessaire collaboration entre des individus dans la réalisation d'un objectif commun (figure artistique ou spectacle).

Enfin, l'essor du capital social dans le cadre des ateliers concerne principalement la mise en relation du participant avec les éducateurs (professeurs, assistants et stagiaires) et le reste des étudiants. Or la possibilité de créer des liens amicaux avec les enseignants ou les autres élèves est subordonné à certains facteurs influents au niveau de l'organisation (Tableau 10 – (3)) et du participant (Tableau 11 – (8)). Notamment, le style pédagogique des professeurs (3) facilite la formation de relations amicales qui souligne l'importance de l'établissement d'un environnement propice à la multiplication des contacts sociaux (De Araujo et De Oliveira, 2010, Swan, 2013). Ce dernier aspect est d'ailleurs perçu comme une source de satisfaction (Tableau 11 – (6-b)) très forte chez les participants. Quant à la formation de relations amicales entre les étudiants, elle dépend de la personnalité de chacun, de la durée d'enrôlement au programme et de l'implication au sein du cirque (Tableau 11 – (8)). À cet effet, on observe que les amitiés créées lient des personnes qui côtoient le cirque depuis plusieurs années et qui s'y rendent fréquemment. De plus, elles réunissent surtout des individus qui vivent dans le même quartier et qui par conséquent appartiennent à des milieux sociaux similaires. À l'inverse de Pronovost (2013) qui dénote la mise en relation entre des personnes d'origines diverses au sein des cirques sociaux. Helio, habitant de la Zone Sud, parle

ainsi des barrières qui peuvent subsister malgré la proximité avec les jeunes de la communauté.

« La plupart de mes amis du cirque social sont les étudiants que j'ai connus comme stagiaires. Ce sont des personnes que j'ai rencontrées et avec lesquelles j'ai créé des relations amicales. Mais ce ne sont pas des relations amicales au point de rentrer au sein de leur communauté. Au point de savoir où chacun habite. Ce sont des relations amicales qui s'établissent ici, sous le chapiteau. Ça n'a pas été extériorisé. Elles sont davantage extériorisées quand je les rencontre dans la rue et qu'on échange une idée. Je ne vais pas chez eux, je n'entre pas dans la communauté. Je n'ai pas eu cette expérience. » Helio

2- Proposition 5 : Le transfert de compétences au niveau communautaire, le développement du capital social et l'intégration du participant s'influencent simultanément.

Comme la proposition 2 fait état, l'essor du capital social (Tableau 11 – (7)) chez le participant accentue son développement inclusif (Tableau 12 – (9)). L'analyse plus approfondie des données précise l'existence d'une relation réciproque entre ces deux éléments alors que Bhuiyan (2011) l'envisage dans un sens unique et unilatéral : du capital social vers le développement inclusif. Ainsi, l'inclusion des participants (Tableau 12 – (9)) serait simultanément un moteur au développement du capital social (Tableau 11 – (7)). Cela est essentiellement le cas en terme d'inclusion dans les domaines sociaux dès lors que le rétablissement des relations se fait de paire à la multiplication des contacts avec la famille, le reste de la communauté et la société. Nous illustrons cette idée dans le tableau suivant.

TABLEAU 18 : EXEMPLES DE **LIENS RÉCIPROQUES** ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DU CAPITAL SOCIAL (7) ET LE DÉVELOPPEMENT INCLUSIF (9)

Développement du capital social (7)	Développement inclusif (9)	Citations justificatives
Avec les familles ; organisation de rencontres et de sorties enfants-parents	Rétablissement du lien social avec le reste de la famille et sorties enfants-parents	<p><i>« C'est la forme que prennent ces rencontres d'amener les parents à participer à la vie de leur fils et à leur faire réaliser que cette participation est importante des deux côtés (parents-enfants, enfants-parents). Et de cette façon nous travaillons le renforcement des liens sociaux. Donc travailler avec la famille est essentiellement cela. » Maska</i></p> <p><i>« Mais le plus grand gain est de donner la chance aux parents ou aux responsables légaux de profiter de ce moment différent de ce qu'ils vivent à la maison dans la communauté. Quand il rentre à la maison, ils reviennent avec une sensation de plaisir et les relations parents-enfants et avec les autres changent.</i></p>

		<i>Parce que certaines fois la mère joue souvent le rôle de punir, de battre, d'interdire ... Donc, ils vont ensemble dans un lieu de dialogue et de plaisir. Ça n'est pas une simple sortie, il a un impact très grand dans leur vie » .Tupã</i>
Cohabitation avec d'autres personnes (de milieux sociaux différents)	Rétablissement du lien social avec le reste de la société	<p><i>« Cela donne lieu à la construction d'enfants sans préconçus qui vont cohabiter avec des enfants pauvres, qui possèdent leur propre langage (un autre dialecte, d'autres manières, d'autres façon de s'habiller et d'autres couleurs). Et d'une forme saine car ils forment ensemble un numéro de cirque, il jouent et pratiquent le cirque ensemble (trapèze, jonglage, équilibre etc.). Il s'agit donc d'un gain pédagogique dans la formation de l'enfant et concernant l'impact que cela a sur la famille. » Tupã</i></p> <p><i>« Aussi, cette question de leur réalité est toujours frappante. Elle est très forte. À toutes les réunions pédagogiques que nous avons, nous traitons toujours de cette problématique. C'est très fort, c'est très lourd. Ce n'est pas la même réalité que j'ai eue dans mon enfance. C'est la réalité de jeunes, de très jeunes enfants qui sont en contact avec la violence. Et tu te dis, mon dieu, ces enfants fréquentent ça! » Helio</i></p>

De plus, lorsque la proposition 2 englobe l'ensemble des effets du transfert (Tableau 11 – (5)) de compétences sur l'inclusion, l'examen des résultats met en avant le niveau communautaire (Tableau 11 – (5-a)). Cet aspect reprend les résultats de la littérature concernant la transmission d'habiletés au niveau communautaire par les participants des programmes sociaux et son effet sur l'inclusion du reste de la communauté (Bhuiyan, 2011, Maglio et McKinstry, 2009, Ruffin et Pinto, 2009, Pronovost, 2013, De Araujo et De Oliveira, 2010). Or notre analyse précise que l'application de compétences au sein de la communauté (Tableau 11 – (5-a)) se fait souvent simultanément avec le développement de l'intégration à la vie civique, associative et politique (Tableau 12 – (9)). Quelques exemples sont cités ci-dessous.

TABLEAU 19 : EXEMPLES DE **LIENS RÉCIPROQUES** ENTRE LE TRANSFERT DE COMPÉTENCES AU NIVEAU COMMUNAUTAIRE (5-C) ET LE DÉVELOPPEMENT INCLUSIF (9)

Transfert de compétences communautaires (5-a)	Développement inclusif (9)	Citations justificatives
<p>Transfert à la communauté circassienne : participation à la construction de l'identité du cirque (code de conduite)</p>	<p>Intégration civique : création d'un code de conduite</p>	<p>« Je pense que c'est bien intéressant. Cette règle qu'il y a ici de la cohabitation, où il y a des choses qu'on peut faire et d'autres non, viennent d'eux, ont été produites par eux. Et lorsque les choses viennent d'eux, les étudiants sont quelquefois plus rigides que lorsqu'elles sont faites seulement par nous. Donc c'est eux aussi qui participent à la création des règles ici. Lorsqu'elles ne sont pas respectées, il y a des conséquences. Ce sont eux qui assument leurs responsabilités. Tout a donc une organisation produite conjointement. » Anir</p>
<p>Partage de problématiques et de questions sociales lors des débats et discussions lors des rodas du cirque social</p>	<p>Intégration politique : Débat et discussions concernant les questions et les problématiques sociales de leur communauté</p>	<p>« Au sein du cirque social le débat politique se fait d'une autre façon. Il se donne à partir de, par exemple, la division de l'équipement, sur le goûter, ou lorsque les étudiants n'arrivent pas à venir au cirque parce qu'il pleut beaucoup, les travaux dans la rue, un mort dans la rue, le trafic de drogue, la police, la violence. Lorsque ces questions se posent, parce qu'elles font parties du quotidien de ces enfants : l'école, la grève des professeurs ... Ce sont des faits qui sont plus proches de la réalité et que nous pouvons prendre comme exemple pour avoir une discussion politisée. Parce que si nous devons parler directement de la politique qui est quelque chose d'intangible, qui traitent d'idées mises en pratique à partir d'un décret cela est très abstrait pour les enfants et ne fait pas partie de leur univers. Dans leur univers, au jour le jour, ils s'interrogent sur pourquoi nous n'avons pas cours, pourquoi il n'y a pas d'eau, pourquoi on doit économiser l'eau ? Pourquoi nous n'avons pas eu de goûter aujourd'hui ? Qu'est ce que la grève des bus ? Qu'est ce que la guerre entre les gangs et la police ? Ce sont les discussions les plus politiques que nous puissions avoir avec les plus jeunes. Avec les plus âgés, nous avons des discussions plus élaborées. » Tupã</p>
<p>Transfert au reste de sa communauté (anciens camarades), à la communauté circassienne (support à la communauté du cirque social)</p>	<p>Intégration à la vie civique, associative (visite et aide d'anciens élèves)</p>	<p>« Nous avons des enfants qui ont déjà travaillé à l'étranger, qui ont voyagé. Quelquefois, ils viennent ici nous rendre visite. » Anir.</p> <p>« Certains reviennent au cirque, notamment pendant le spectacle. L'un d'eux est venu nous aider pour le spectacle. Ils n'ont pas besoin d'avoir plus de 17 ans pour décider de sortir du cirque. Celui-là a quitté le cirque à 15 ans, par choix, car il voulait faire autre chose de sa vie et gagner de l'argent le plus vite possible tout en continuant à étudier. Le jour du</p>

		<i>spectacle, il a appelé pour savoir si on avait besoin d'aide. Il est venu nous aider. Donc, vous percevez la relation. L'importance que cet espace a dans sa vie. Et d'autres anciens étudiants viennent également pour voir le spectacle. » Maska</i>
Transfert au reste de sa communauté (camarades) : transfert de connaissance	Intégration professionnelle (artiste de cirque) ; Réseau social (troupe de cirque fondée entre camarades)	<i>« Guilherme a eu envie de monter une compagnie de cirque même si je lui ai dit qu'il était difficile de monter une compagnie. Il m'a demandé de l'aider pour devenir le chorégraphe de sa compagnie. Le nom de la compagnie est "Levada pelo ritmo". Il a fallu que je m'occupe de tout parce qu'il est encore mineur. Mais je ne travaille pas pour lui. Mais si on m'appelle pour des événements j'y vais. Par exemple, ça va être l'anniversaire de ma nièce et on m'a invité à faire une présentation. Et comme j'ai déjà ma troupe (Levada pelo ritmo), je les ai tous emmenés avec moi pour faire la présentation. » Arto.</i>

Bien entendu, le transfert des compétences au niveau communautaire se fait également au profit d'autres pans de l'intégration. Mais dans le cas de ces relations, elles ne sont pas réciproques. À ce titre, Arto, l'un des anciens étudiants du cirque social, est venu en aide à l'un de ces camarades dans la formation d'une troupe de cirque. Il s'agissait donc d'un partage d'expériences et de compétences (5-a) avec plusieurs de ses camarades dans le but de participer à leur propre intégration professionnelle (9) parallèlement à l'essor de leur réseau personnel (9).

Il est aussi intéressant d'observer comment le transfert de compétences au niveau communautaire se fait communément au sociétal. Dans les exemples mentionnés dans le Tableau 18, la mise en place d'un code de conduite par les étudiants relève à la fois d'un transfert à la communauté circassienne (Tableau 11 – (5-a)) et d'un engagement civique (Tableau 11 – (5-c)) comme fait mention Pronovost (2013). De plus, la participation aux débats lors des rodas se fait parallèlement au partage de questionnements entre les étudiants ainsi qu'à l'engagement politique qu'il revêt. Aussi, le transfert de compétences sociétales affecte d'autres éléments de l'inclusion comme l'intégration aux arts et aux cultures éloignées de leur réalité. C'est ainsi le cas lors de l'appropriation de la musique classique à la suite d'un spectacle de ballet dans le cadre d'une sortie organisée par Crescer e Viver.

« Ils font l'expérience de leur réalité à travers un autre type de réalité, qu'ils ne connaissent pas. Par exemple, nous sommes allés voir une fois un spectacle de ballet au Théâtre Municipal qui ne fait pas partie de leur réalité. Ils ont adoré ! Ils ont trouvé ça très bon. Le spectacle de ballet peut être long et embêtant pour quelqu'un qui n'a pas l'habitude de voir ça. Mais ils ont aimé malgré le fait que ça ne fasse pas partie de leur réalité. Pour ne pas toujours rester dans le Funk, Funk, Samba, Samba... Nous essayons donc de les mettre en relation avec d'autres réalités sans leur faire faire l'expérience d'un choc culturel. (...) La lente progression est la meilleure chose, en les amenant voir un spectacle au Théâtre Municipal. S'ils perçoivent qu'un jour on leur met cette musique ici, ils vont faire le lien avec le spectacle. Ça va leur rappeler un bon sentiment, lié à l'expérience du ballet. Ce subterfuge, cette expérience doivent exister pour pouvoir mettre en relation ces deux mondes particuliers. » Anir.

Enfin, on remarquera que l'insertion scolaire (Tableau 12 – (9)) de même que la formulation d'aspiration futures (Tableau 12 – (9-a)) sont davantage le fruit du transfert de compétences au niveau éducatif. Par ailleurs, les résultats nous informent essentiellement des impacts du transfert de compétences techniques de cirque sur la continuité des études au PROFAC. Cela peut être expliqué par le profil des étudiants interrogés qui pour la grande majorité sont inscrits au programme de formation professionnelle. Il ne nous a donc pas semblé pertinent d'élaborer davantage sur ce point.

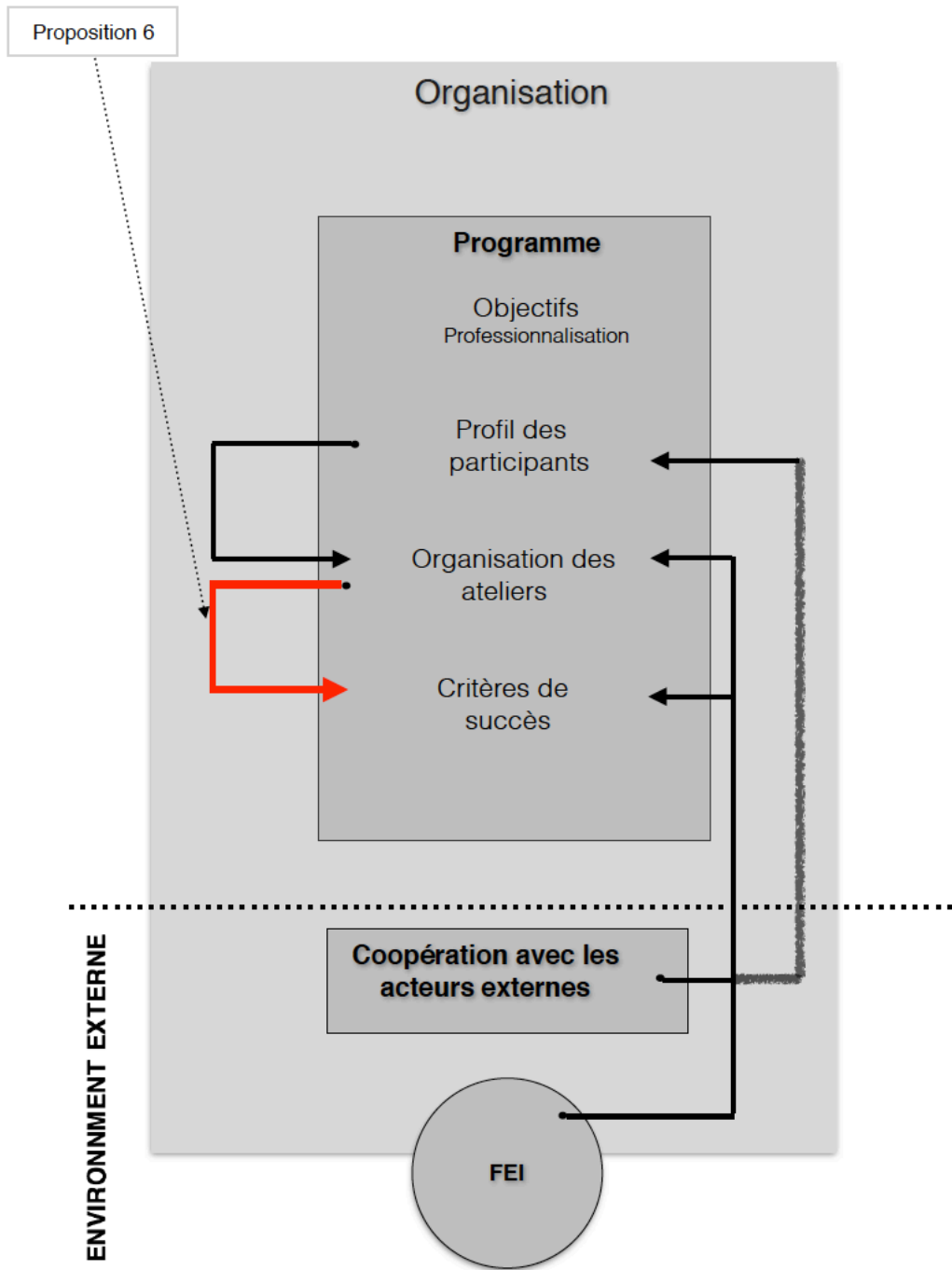
C. Propositions significatives émergents : par unité d'analyse

Cette dernière partie permet de faire ressortir les liaisons significatives à l'échelle de chacune des unités d'analyse. L'étude des résultats a ainsi abouti à l'identification de deux propositions au niveau de l'organisation puis du participant. Nous faisons usage des mêmes caractéristiques pour définir la significativité d'une relation : le contenu et la redondance d'informations auprès de différentes catégories de personnes interrogées ou de diverses sources de collecte de données (observations et entrevues). Notez qu'aucune proposition marquante n'a été découverte au sein de l'unité d'analyse de la communauté.

1- Organisation

Les différentes relations entre les construits composant l'organisation sont représentées dans la Figure 8 qui suit. Nous procéderons à l'explication plus approfondie d'une seule de ces relations que l'on qualifiera de significative.

FIGURE 8 : RELATIONS ENTRE LES CONSTRUITS AU SEIN DE L'ORGANISATION



Proposition 6 : Certaines compétences spécifiques auprès du corps enseignant ont une influence cruciale sur l'organisation des ateliers.

La revue de littérature relate l'importance du partage de compétences entre les membres de l'équipe, la multidisciplinarité dans la pratique et l'assurance d'un environnement sécuritaire et familial lors des ateliers (Tableau 10 – (1-d)) (Swan, 2013, Maglio et McKinstry, 2007, Karkou et Glasman, 2004, Castillo Berthier, 2011). Ces éléments ont été confortés par les résultats obtenus et particulièrement à l'occasion des observations non participatives ou lors de l'entrevue avec les membres de l'administration (Tupã ou Maska). Ces derniers soulignent ainsi la multidisciplinarité de leur équipe tout en rappelant les limites :

« Nous disposons d'une psychologue et une assistante sociale. Nous disposons également de deux stagiaires assistantes sociales. En vérité, nous avons une équipe multidisciplinaire. L'équipe pédagogique est une équipe très multidisciplinaire constituée d'artistes de cirque, d'une assistante sociale, d'une psychologue... » Tupã.

« Nous, nous travaillons dans l'identification des cas problématiques grâce à notre équipe qui est composée d'une assistante sociale, comme moi, d'une psychologue, de deux stagiaires de l'assistante sociale qui comprennent qu'il est de notre responsabilité d'assurer le transfert à des centres spécialisés et nous sommes là pour examiner la situation. Et nous avons des limites dans notre intervention qu'il est important de respecter. » Maska.

Par ailleurs, ces aspects ne sont pas apparus comme particulièrement significatifs dans le cadre du cas étudié. Nous avons surtout relevé l'influence de compétences particulière des enseignants (Tableau 10 – (1-d)) et des assistants-professeurs sur le bon fonctionnement des ateliers (Tableau 10 – (1-c)). Notamment, on dénote leur compréhension des intérêts et des habiletés des étudiants, leurs capacités à communiquer efficacement et clairement, à se faire respecter et à transmettre un enseignement technique et artistique de qualité. De surcroit, l'importance à induire le respect est particulièrement mise en avant car elle sous tend la gestion de situation conflictuelle. Tout comme Lafortune (2011) met en évidence dans l'établissement d'un climat démocratique bénéfique aux participants du cirque social. Nous justifions les effets positifs des compétences particulières des enseignants sur l'organisation des ateliers à partir des extraits énoncés dans le Tableau 20.

TABLEAU 20 : EXEMPLE DE **LIENS POSITIFS UNILATÉRAUX** ENTRE LES CRITÈRES DE SUCCÈS PROPRE À L'ORGANISATION (1-D) ET L'ORGANISATION DES ATELIERS

Critères de succès (1-d)	Organisation des ateliers (1-c)	Citations justificatives
<p>Compétences des professeurs : Compréhension des intérêts des étudiants</p>	<p>Ateliers préparatifs au spectacle : création et répétitions de numéros</p>	<p>« Les professeurs prêtent beaucoup d'attention à ce que vous faites, à ce que vous aimez faire, dans quelle discipline vous vous sentez à l'aise et dans quelles autres vous vous sentez moins à l'aise. Cela prouve d'une certaine manière que la direction est bonne. Par exemple, comme je suis bon dans les activités aériennes, je suis certain qu'ils vont me mettre dans le numéro aérien ou au sol ou dans une présentation où je peux m'exprimer avec le public. À la fin de l'année, on a eu une présentation et j'avais fait un numéro avec un collègue qui n'est pas là aujourd'hui. Nous avons eu l'opportunité de nous exprimer, de communiquer avec le public. Nous avons fait un numéro de danse et nous avons toujours adoré danser. Notre professeur nous a donné la chance de faire ça. Ça a été une expérience que j'ai adoré. » Orfeu</p>
<p>Compétences des professeurs : Compréhension des habiletés des étudiants</p>	<p>Séries d'activités et nature des activités (moyen circassien)</p>	<p>« Lorsque vous prenez en charge des enfants d'un projet social, il faut prendre en compte les habiletés de ces enfants. Quelquefois vous devez faire face à la partie sociale aussi. Ils peuvent ne pas être bons, au niveau technique, ils n'arrivent pas à jongler avec trois balles mais vous pouvez quand même faire quelque chose avec une (...) Il est important de ne pas travailler qu'avec les virtuoses (les personnes très douées), qu'avec un enfant qui est capable de faire dix saltos de suite mais de travailler aussi avec celui qui ne peut qu'en faire un. Car nous sommes une école de cirque social et non une école de cirque professionnalisant. » Anir.</p> <p>Observation du cours 11 : Nous remarquons également que le formateur adapte le niveau de difficulté de l'exercice en fonction du niveau de l'étudiant notamment dans le niveau d'assurance accordé à chacun des étudiants. Aussi, le niveau de difficulté de l'exercice est adapté entre les troupes selon le niveau général mais également le nombre de personnes qui la compose. Les acrobaties organisées par Arto (l'assistant stagiaire) de contorsionniste sont adressées à la troupe 3 (qui est le plus petit groupe, le plus expérimenté).</p>
<p>Compétences des professeurs : Communication claire et efficace</p>	<p>Roda initiale et finale (discussions)</p>	<p>Observation cours 6 : La roda de début et de fin est également la meilleure façon pour les professeurs de faire passer le message à l'ensemble des étudiants de la façon la plus efficace possible. Ce message peut concerner la présentation de l'agenda du cours, des recommandations sur le comportement attendu ou transmettre d'autres informations (ex: changement d'horaire de l'administration).</p>

<p>Compétences des professeurs : artistes de cirque capable de transmettre un enseignement technique de qualité</p>	<p>Spectacle, ateliers (séries d'activités), nature des activités</p>	<p>« Pour les coordinateurs, les éducateurs nous sommes d'accord que le cirque est un moyen mais ça n'est pas pour cela que la performance ne doit pas être bonne lors du spectacle. Il faut qu'il y ait un bon investissement artistique. » Tupã</p> <p>« Ce que nous faisons, c'est que nous engageons des artistes de cirque qui disposent d'un profil adapté aux critères que nous sollicitons : pro actif, sens des responsabilités collectives, le goût de travailler avec les enfants, qui aime l'enseignement. Car il y a une grande différence entre un artiste de cirque et un formateur. Quelquefois, l'artiste sait très bien se présenter comme artiste mais quand il s'agit d'enseigner ... c'est l'horreur! Donc, nous avons tout de même besoin d'une personne qui a une bonne connaissance des techniques artistiques qui ne peut-être qu'un artiste de cirque. Si nous utilisons le cirque comme moyen pédagogique, il est essentiel que la personne maîtrise l'art circassien afin d'atteindre d'autres objectifs. » Tupã</p>
<p>Compétences des professeurs : capacité à se faire respecter</p>	<p>Agenda et activités</p>	<p>« Ça a été super! Je me suis fait ami avec tous les professeurs. Tout le monde les respectait. Les professeurs étaient très fermes, ils avaient une didactique bien rigide dont je n'avais pas l'habitude mais ils étaient respectés. À mes yeux, en tous cas, j'ai vu beaucoup de respect. » Amana.</p> <p>« Je sais faire la différence. En dessous du chapiteau, ce sont des professeurs. À partir et à l'extérieur de la porte du cirque, ils peuvent être mes amis ou aussi professeurs. S'ils veulent être mes amis, ce sont des amis. S'ils veulent être des professeurs, ce sont des professeurs. » Talwit</p>

Comme Dubois, Flora et Tollet (2014) en discute, les compétences chez le corps enseignant viendraient influencer l'intervention en cirque social. Nos résultats nous informent que certaines seraient ainsi à valoriser lors de l'embauche d'éducateurs. Elles prennent en compte la capacité à se faire respecter, à comprendre les habiletés et les intérêts des étudiants, à communiquer clairement et efficacement et à transmettre les techniques circassiennes. Pourtant, il ne s'agit pas forcément de l'ensemble des habiletés qui sont citées par Tupã comme les principaux critères de sélection propres aux éducateurs. Certes, il mentionne la nécessité de maîtriser les arts du cirque et la faculté à

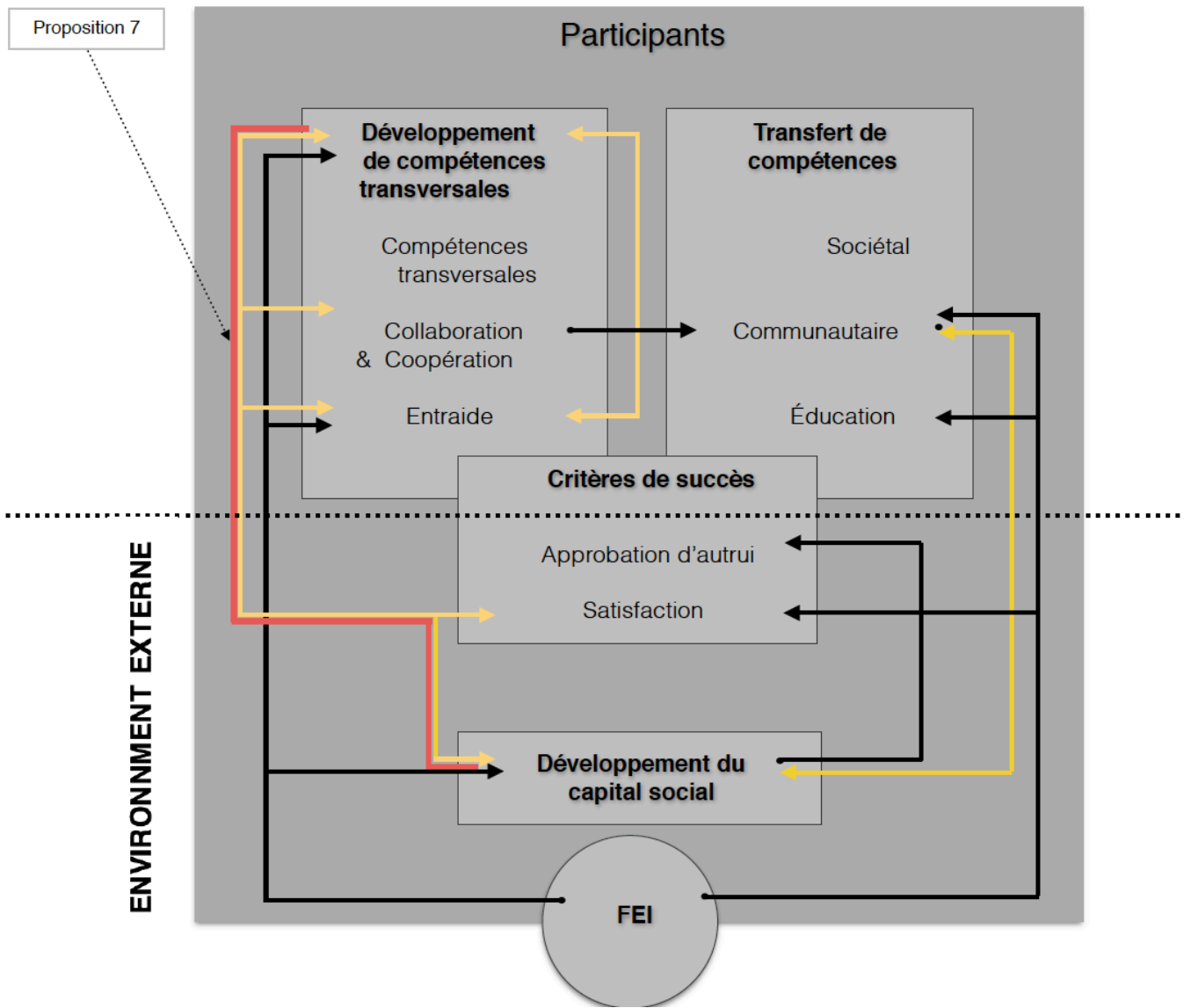
l'enseigner aux étudiants. Mais il énumère aussi la facilité à travailler avec des enfants, l'amour pour l'enseignement, le positionnement idéologique en terme politique ou encore le sens des responsabilités collectives. Pourtant, Tupã ne s'aventure pas à dresser une liste exhaustive de compétences recherchées car d'après lui ce formateur se construira au fur et à mesure de son expérience au cirque. À l'image du concept de cirque social qu'il défend comme dynamique, nous lui accordons une approche similaire quant au processus de formation des enseignants.

« Nous l'évaluons mais toujours dans une perspective que nous allons construire ensemble ce formateur car il peut avoir le profil pour mais n'a pas encore la pratique pour enseigner et ne connaît pas encore l'histoire de Crescer e Viver: comment nous nous positionnons dans ce contexte et notre positionnement politique.. » Tupã.

2- Participants

Pareillement au traitement des liaisons au niveau organisationnel, celles-ci seront illustrées dans la Figure 9 ci dessous. Une seule sera le fruit d'une explication plus détaillée. Cette dernière se trouvant être une proposition significative à l'échelle de l'unité d'étude des participants.

FIGURE 9 : RELATIONS ENTRE LES CONSTRUIIS DES PARTICIPANTS



Proposition 7 : Le développement du capital social et le développement de compétences transversales s’influencent simultanément.

Le rôle central joué par le capital social dans le développement inclusif est une idée qui a émergé de notre revue de littérature en faisant le lien entre les pensées de Pronovost (2013) et celles de Bhuiyan (2011). Cette idée-là a été mise en contexte dans le cadre de la proposition 2 en prenant en compte l’influence simultanée du développement du capital social (Tableau 11 – (4)) et des compétences transversales (Tableau 11 – (7)) chez le participant. La revue de nos résultats en confirme sa significativité particulière dont quelques illustrations sont exposées dans le Tableau 21.

TABEAU 21 : EXEMPLES DE LIENS RÉCIPROQUES ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET DU CAPITAL SOCIAL

Développement de compétences transversales (4)	Développement du capital social (7)	Citations justificatives
<p>Compétences transversales personnelles et sociales : apprendre à cohabiter avec autrui (enfants), ouverture d’esprit (4-a)</p>	<p>Cohabitation avec d’autres types de personnes (âges)</p>	<p>« Mais je m'entends vraiment super bien avec tout le monde. J'adore, je pense que c'est différent d'avoir des enfants parce que tu vois le monde d'une autre façon. Lorsque nous sommes en train de préparer le spectacle, les enfants font toujours des choses merveilleuses, je rigole avec eux. » Orfeu</p> <p>« Je n'avais aucun problème avec ça. Ça a été un apprentissage pour moi aussi. J'ai été à l'université très jeune donc j'ai toujours été avec des personnes plus âgées. Ça a été l'inverse ici, même au PROFAC, jusqu'à aujourd'hui tout le monde est plus jeune. Je suis l'une des plus âgées. » Amana</p>
<p>Compétences transversales communication : échanger, dialoguer (4-a)</p>	<p>Mise en relation avec d’autres participants, avec les éducateurs, avec le public</p>	<p>Observation cours 7 : La communication est présente tout au long du cours. - Entre les participants et les enseignants, elle est principalement d'ordre pédagogique (savoir et savoir faire : transmission de connaissances, indications, de précision et discipline). - Entre les participants, il peut également s'agir d'une communication basée sur le partage de savoir mais également d'ordre personnel.</p> <p>« Avec ce genre de cours, j'ai appris à m'imposer, à dialoguer avec le public sous et en dehors du chapiteau. » Talwit</p>

Coopération et collaboration (4-b)	Mise en relation avec d'autres participants, avec les familles (organisation d'activités parents-enfants)	<p><i>Observation du cours 10 : L'esprit de coopération et de collaboration se fait également ressentir dans le travail d'équipe via la course qui compose l'échauffement. La course entre deux équipes différentes au sein de la même troupe met en compétition ces deux sous-groupes pour savoir qui va avoir terminé la course en premier. Chacun compte sur la performance de l'autre pour pouvoir terminer le jeu en premier (objectif commun : collaboration). De plus, chacun doit respecter les règles du jeu et courir pour le compléter (rôle de chacun : coopération).</i></p> <p><i>« La dernière activité a été une activité de coopération où les familles nous ont aidés à préparer les costumes pour le spectacle, à les trier. Pour le spectacle que nous avons réalisé le 28 avril. C'est la forme que prennent ces rencontres d'amener ces parents à participer à la vie de leur fils et à leur faire réaliser que cette participation est importante des deux côtés (parents-enfants, enfants-parents). » Maska.</i></p>
Entraide (4-c)	Mise en relation avec d'autres participants	<p><i>Observation du cours 10 : L'entraide est largement observable comme mentionnée auparavant ; qu'ils s'agissent d'aider son camarade à mettre les échasses, de l'assister lorsqu'il monte le trapèze, de lui expliquer comment réaliser une activité ou de lui proposer un enchaînement d'acrobaties.</i></p>

Il est possible de déduire que le capital social est lié à l'ensemble des construits qui composent le développement de compétences transversales. Plus spécifiquement, la mise en relation avec d'autres participants, le public ou encore les éducateurs se fait de pair avec l'acquisition de compétences comme celles de l'entraide, de la coopération et de la collaboration ou encore des compétences transversales personnelles, sociales et de communication. Bien qu'il

soit difficile d'assurer que la multiplication des relations se fait proportionnellement au développement de ces compétences, il est évident que ces habiletés ont tendance à être renforcées lorsqu'elles ont l'opportunité d'être exercées fréquemment. Pour ce faire, certains facteurs externes influents sont à prendre en considération comme le degré d'implication et de fréquentation des participants au cours de cirque social. Parallèlement, le capital social (Tableau 11 – (7)) exerce un effet notoire sur les critères de succès (Tableau 11 – (6)) propres à la réussite de l'intervention auprès des participants. Il se trouve avoir un impact positif sur l'approbation d'autrui et la satisfaction des participants. À cet effet, les principaux étudiants interrogés répètent leur appréciation liée au fait d'être quotidiennement en contact avec des étudiants, des enseignants ou le public. Notamment, parce que l'étudiant est à la recherche de l'encouragement des autres (Castillo Berthier, 2011, Ruffin et Pinto, 2009, Pronovost, 2013, Jeudy, 2007). Tupã confirme ce point en précisant qu'il s'agit pour ces enfants de l'aboutissement ultime de leurs efforts.

« Car il est passé par un processus très long d'entraînement pour arriver à ce stade : celui du spectacle en face du public. Ce public est la communauté, l'école, des personnes d'autres pays, d'autres écoles publiques qui vont se lever, pleurer, applaudir, sourire, rire face au participant. » Tupã

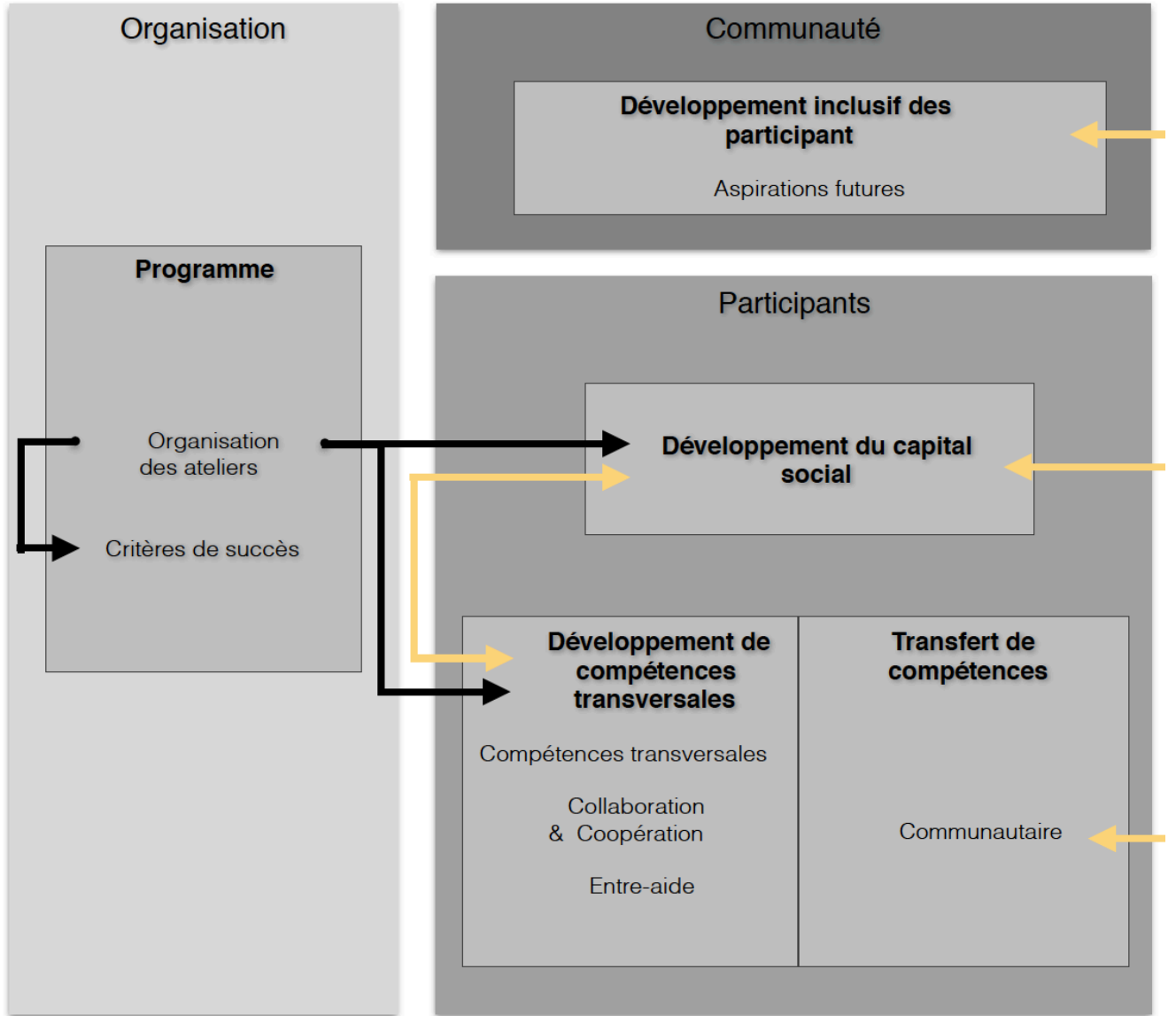
Cette idée est renforcée par la visite de Maska avant le spectacle du 28 avril qui rappelait aux enfants que c'était le moment de l'année où ils avaient l'occasion de faire preuve de leurs apprentissages. Au quotidien, les professeurs organisent des présentations de groupe face aux autres étudiants et au public spontané⁹² car ils savent à quel point les étudiants ont besoin d'être encouragés, surtout les plus jeunes. Ce dernier point vient conforter les propos de Jeudy (2007) concernant l'importance de la visualisation publique sur la reconnaissance des exclus. Nous avons également observé que les professeurs félicitent et complimentent après chaque exercice réalisé les participants sans faire de traitement de faveur. Tous ces aspects soulignent l'importance du développement du capital social dans l'intervention en cirque social.

⁹² Spectateurs venus pour assister au cours

Discussion

Finalement les propositions 4, 5, 6 et 7 nous permettent d'aboutir à un schéma final adapté aux résultats significatifs de notre étude de cas. En évidence, il s'agit d'un cadre représentatif du contexte étudié et qui pourrait ne pas être adéquat à l'étude d'une quelconque intervention en cirque social. Il est pourtant intéressant d'observer la transition vers un modèle ne correspondant pas exactement au type logique. En reprenant l'approche de Yin (2002), la chaîne des événements et les relations de cause à effet n'ont pas été entièrement vérifiées. Certes, l'intervention du programme en cirque social reste le point de départ aux changements qui suivent. La proposition 3 en fait d'ailleurs état en mettant en avant les retombées positives des ateliers sur le développement du capital social et des compétences transversales. Or la proposition 7 démontre l'influence simultanée voir multiplicatrice de l'expansion des relations sociales et des habiletés chez le participant. C'est à partir de là qu'il est difficile de déterminer les liens de cause à effet. De la même façon, la proposition 4 justifie la liaison réciproque entre l'essor du capital social, le transfert des compétences et le développement inclusif des participants. Ainsi, la multiplication des contacts humains (Développement du capital humain) se voit devenir l'élément central de l'analyse lorsqu'elle faisait partie originellement de l'environnement externe. Bien entendu, ces mises en relation se font avec des acteurs extérieurs au cirque comme le public mais la plupart du temps celles-ci concernent les familles (bénéficiaires indirects), les autres étudiants, les enseignants ou encore le reste des membres appartenant au cirque social (membres de l'administration, étudiants d'autres programme). Pour ces effets, le développement du capital social n'a plus lieu d'être distingué en dehors des impacts internes au programme. Enfin, on remarque que l'acquisition et le transfert de compétences forment un seul et même nœud. Puisque l'apprentissage des compétences se fait principalement à travers son application au niveau communautaire. À cet effet, l'entraide, la collaboration et la coopération sont développées en étant conjointement transmises au reste des camarades ou des amis du participant. Bien sûr, d'autres compétences transversales sont acquises et transférées conjointement.

FIGURE 10 : CADRE D'ANALYSE CONÇU À PARTIR DES RELATIONS SIGNIFICATIVES



Notre recherche a ainsi abouti à l'observation d'effets notoires sur l'intégration sociale principalement en rétablissant ou en transformant le lien qu'entretient le participant avec le reste de sa communauté, sa famille et les autres membres de la société. C'est par l'intermédiaire de contacts fréquents et durables avec différents acteurs que l'individu développe un capital social défini comme un réseau d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ou d'appartenance à un groupe (Bourdieu, 1980). Or notre étude de cas a confirmé et spécifié l'importance des relations entretenues entre les participants par l'essor de liens amicaux jusqu'à la création d'une identité de groupe, celle d'un sentiment d'appartenance à la communauté circassienne. Pour certains élèves, la force des relations créées à l'intérieur du cirque va jusqu'à apparenter l'ensemble des participants à une seconde famille. Une situation qui d'ailleurs est référée dans la littérature à l'occasion des travaux de Pronovost (2013). Issu du programme de cirque social de Crescer e Viver, c'est la nature des activités, les discussions régulières (*roda*), la division en troupe qui sont les moteurs du développement du capital social chez le participant.

À ce stade, le cirque social cherche à réunir les jeunes des communautés autour d'activités qui les éloignent de leur réalité tout comme Ruffin et Pinto (2009) font mention. Le renforcement du lien social avec les familles des élèves se développe en dehors et au sein des ateliers par l'intermédiaire de réunions ou d'activités parents-enfants organisées par Crescer e Viver. Quant au rétablissement des relations avec les membres extérieurs, ce sont l'ouverture et la fréquentation aux cours par des individus issus de milieux sociaux différents qui œuvrent à l'encontre des préjugés vis à vis des différentes catégories sociales. Cet aspect-là est défendu par Castillo Berthier (2011) et Swan (2013) comme un moyen de mise en relation efficace entre les groupes marginalisés et le reste de la société. En dehors de cela, le cirque social joue le rôle d'unificateur ou d'intermédiaire social en organisant des spectacles qui réunissent un public composé d'individus d'origines variées. Ces démonstrations publiques revêtent d'ailleurs une importance cruciale autant au niveau de la satisfaction des élèves que dans le développement de leurs compétences comme le soulignent Deschenaux et Laflamme (2009).

Finalement, cela nous amène à décrire le processus d'insertion (du participant) et d'intégration (à la communauté) sous-jacent par l'intervention en cirque social. Nos résultats ont de ce fait repositionné le développement du capital social comme la courroie de transmission centrale des ateliers à l'acquisition et au transfert de compétences jusqu'à l'intégration du participant à la communauté. Notre modèle final d'analyse (Figure 10) présente ainsi les effets simultanés entre

l'expansion du capital social, l'intériorisation des compétences transversales, leur transfert et l'intégration au niveau relationnel. En fait, notre recherche aboutit à repenser le concept d'insertion individuelle qui est défini comme prioritaire à l'intégration collective par Lorient (2011). D'après nos résultats, l'insertion par le transfert de compétences au niveau communautaire se ferait de pair avec le développement inclusif de l'individu. Cela étant dit, l'établissement d'une chaîne logique des événements qui retrace de manière temporelle et exacte le processus d'intégration du participant à la communauté n'apparaît pas comme pertinent. Pourtant, la dynamique organisationnelle propre à l'intervention du cirque social reste déterminante non seulement au niveau de l'essor du capital social mais également dans le développement direct de compétences transversales de différents ordres (intellectuel, méthodologique, social et personnel, communication). Dans les deux cas, c'est l'organisation des ateliers qui est primordial.

CONCLUSION

« *La discipline circassienne redéfinit les relations interpersonnelles que les individus développent ou tentent de développer* »⁹³. C'est ainsi que se résume le plus simplement possible l'impact principal du cirque social, Crescer e Viver, sur ses participants.

Dans notre cas, le cirque social et son intervention dans l'intégration de jeunes exclus posent également ses limites. Les résultats dévoilent la difficulté pour l'organisation d'avoir une influence directe sur les impacts communautaires en plus des nombreux facteurs externes venant interférer. À travers les entrevues, il est clair que le cirque a pour mission primordiale d'éloigner les enfants des rues et des activités qui y régnaient. La subsistance de l'attrait des jeunes des communautés pour le trafic de drogue est alors l'une des plus grandes sources d'échec de l'intervention de Crescer e Viver. L'école perd plusieurs étudiants dans le trafic ou dans la consommation de drogues. C'est en fait l'absence de retombées économiques du cirque social corrélées aux besoins financiers des participants qui les poussent à travailler pour de l'argent facile bien que dangereux. Or l'incapacité de Crescer e Viver à régler ce genre de problème les amène à faire appel aux moyens d'assistance sociale publique. Malgré la présence d'une psychologue et d'assistantes sociales, le cirque n'a pas les compétences pour traiter des situations aussi problématiques. Cela met en évidence la nécessité de travailler en coopération avec d'autres institutions. De la même façon, l'intégration aux arts et à la culture ne peut aboutir sans un travail conjoint des différents milieux culturels. Crescer e Viver a beau offrir leurs programmes et leurs présentations gratuitement, il ne peut pas intervenir seul pour assurer un accès démocratisé aux arts.

À l'interne, le cirque a développé quelques indicateurs d'évaluation des compétences transversales mais qu'il n'arrive pas à mettre en pratique. Il est difficile d'évaluer les étudiants autrement qu'à partir de l'observation par les membres de l'équipe. L'application de méthode systématique d'évaluation prend trop de temps et les enseignants ne sont pas en mesure de réaliser un tel travail au quotidien. La question même de la pertinence de l'évaluation est remise en cause par l'un des fondateurs. Il pense qu'elle risque d'être basée sur une réflexion aussi subjective que l'observation de l'évolution des comportements chez les étudiants. Ainsi, l'appréciation de l'apprentissage des techniques circassiennes est beaucoup plus tangible et objective que la tâche d'évaluer l'acquisition d'habiletés sociales, psychologiques ou cognitives. Parallèlement, la fondation du programme

⁹³ Extrait de l'entrevue avec Tupã

PROFAC a amené la question de la professionnalisation de l'avant. Certes, les cas d'étudiants interrogés ont tous des profils très distincts et des motifs variés pour justifier leur inscription au programme de formation en art du cirque. Mais la professionnalisation peut-elle coexister avec la mission sociale du cirque ? Faut-il encourager les étudiants doués à poursuivre leurs études dans le domaine circassien ?

Au regard des résultats relatés par notre analyse, nous pouvons apprécier les apports de notre recherche à la littérature existante sur le sujet. En premier lieu, notre étude participe à la construction d'un cadre d'analyse relatif aux impacts en cirque social. Celui-ci s'est fondé à partir des informations de la littérature avant d'être adapté à l'étude d'un cas réel. Le cadre d'étude final est d'autant plus riche qu'il a été le fruit de modifications substantielles autant au niveau des construits que des propositions émergentes. Notre recherche apporte une compréhension d'éléments clés à prendre en compte dans la gestion d'un programme en cirque social et dans le processus sous-jacent à l'insertion individuelle et l'intégration collective. Les conclusions auxquelles nous aboutissons ont mis en avant la prise en compte du contexte d'intervention dans l'analyse des impacts. Pour ce faire, cette recherche offre un modèle de base qui reste ouvert à son adaptation à l'évaluation d'autres programmes en cirque social.

De plus, notre étude met l'emphase sur les principaux éléments sur lesquels les cirques sociaux ou les programmes en formation spécialisée d'artistes pédagogues peuvent focaliser leur attention. Notamment au niveau de l'organisation des ateliers, certains aspects des moyens techniques ou artistiques valorisent l'essor d'aptitudes diversifiées. C'est ainsi le cas des impacts des activités de groupe sur la collaboration et la coopération. On dénote aussi l'importance de la réalisation d'un spectacle sur la satisfaction, le développement du capital social et l'acquisition d'habiletés chez les participants. De la même façon, les discussions en début et à la fin de chaque cours sont un moyen efficace de développer la communication, l'échange d'idées ou le règlement de conflits. En parallèle, notre recherche appuie la pédagogie familière, compréhensive mais stricte des professeurs comme un élément clé dans la réussite des activités et dans l'expansion bénéfique des relations sociales. D'autres éléments organisationnels viennent accentuer le transfert des acquis au niveau communautaire comme le fonctionnement démocratique d'un programme en cirque social qui donne la possibilité aux étudiants de mettre en place un code de conduite ou encore de proposer le thème du spectacle puis de voter en sa faveur.

Par ailleurs, notre étude ne vise pas l'universalisation des résultats. Pour ce faire, les impacts observés sont propres au cirque social Crescer e Viver et peuvent ne pas être valides dans le cas d'autres interventions au Brésil ou ailleurs. Pour assurer une validité plus large des impacts génériques, une étude comparative entre un échantillon de cirques sociaux aurait été requise. Au regard du peu d'informations accessibles sur le sujet et de l'obligation de procéder à des collectes de données, il s'agirait alors d'un travail qui dépasse le cadre d'un mémoire de Maîtrise. De la même façon, les effets économiques du cirque social sont difficilement observables, ceci étant dû à différents aspects. Notamment, les principaux impacts d'insertion dans le monde du travail et de la mobilité sociale sont davantage notables sur le long terme et peuvent s'avérer difficilement associables à l'intervention du cirque. Crescer e Viver existe certes depuis quinze ans mais les bénéficiaires les plus âgés n'ont pas plus de 25 ans aujourd'hui. Or les participants interrogés dans le cadre de notre étude bien que majeurs ne travaillent pas encore.

D'un autre côté, de possibles biais sont à prendre en considération. Les effets principalement sociaux peuvent être issus d'une volonté de départ à se limiter au développement de compétences transversales d'ordre social et personnel (collaboration, coopération et entraide). De plus, les conclusions largement positives liées à l'intervention de Crescer e Viver ont pu être influencées par la sélection d'anciens participants inscrits actuellement au PROFAC. Ce même élément peut expliquer notre difficulté à examiner les retombées du cirque sur l'intégration au niveau de l'emploi et de l'éducation. Dès lors que la plupart des étudiants qui ont fait partie de la collecte de données ne travaillent pas encore à temps plein et se forment comme artiste de cirque. Enfin, bien que des facteurs externes aient été pris en considération pour associer les impacts observés à l'intervention du cirque, un groupe de contrôle n'a pas été interrogé (Haner et Pepler, 2010).

Les propositions de recherche futures sur le sujet ou sur des thèmes connexes sont nombreuses. Ainsi, des études similaires incluant des approches longitudinales et comparatives pourraient-être poursuivies pour assurer la validité des résultats à d'autres contextes et sur les domaines économiques et éducatifs. De surcroît, la méthodologie à suivre à l'avenir chercherait à mieux contourner les possibles biais auxquels nous avons été confrontés. La question de la professionnalisation serait intéressante à aborder dès lors qu'elle est la source d'opinions divergentes et de débats dans le monde du cirque social. Enfin, une comparaison avec des initiatives

d'art social dans d'autres disciplines permettrait de vérifier les bénéfices d'autres domaines artistiques sur le développement humain et l'inclusion. Cela encouragerait peut-être les politiques nationales et les secteurs de la culture à travailler de pair pour assurer un accès égalitaire aux bienfaits de la pratique des arts.

BIBLIOGRAPHIE

Almeida, L.S, Pietro, M.D, Ferreira, A.I (2010). « Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. » *Learning and Individual Differences*. Volume 20, Issue 3, pp.225-230

André, Isabel, & Reis, João. (2009). O circo chegou à cidade! Oportunidades de inovação sócio-territorial. *Finisterra - Revista Portuguesa de Geografia*, (88), 79-94.

Adato, M., Carter, M. R., & May, J. (2006). Exploring Poverty Traps and Social Exclusion in South Africa Using Qualitative and Quantitative Data. *Journal Of Development Studies*, 42(2), 226-247.

Araújo, Cláudio Márcio de, & Oliveira, Maria Cláudia Santos Lopes de. (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista*, 26(3), 169-193.

Auclair Elizabeth, « Comment les arts et la culture peuvent-ils participer à la lutte contre les phénomènes de ségrégation dans les quartiers en crise ? ». *Hérodote* 3/2006 (n° 122) , p. 212-220

Belfiore, E. (2002). «Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK ». *International Journal of Cultural Policy*. Volume 8, Issue 1

Bhuiyan, S.H (2011). « Social capital and community development : an analysis of two cases from India and Bangladesh ». *Journal of African and Asian Studies*, 46(6) 533–54. DOI: 10.1177/0021909611401511

Bourdieu, P. (1980). « Le capital social». *Acte de la recherche en sciences sociales*. Volume 31, numéro 1, pp.2-3

Castillo Berthier, H., (2011). “JUVENTUD, MÚSICA Y POLÍTICA (Circo Volador: Reconstruyendo el tejido social urbano mediante la música en la Ciudad de México) ». *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* Vol. 187 – 751, 917-929

Catterall, J.S. (2009), « Doing well and doing good by doing art , a 12 year national study of education in the visual and performing arts ». *Imagination Group/ I-Group Books*. 164 pages.

Chan, J., Ho-Pong To, & Chan, E. (2006). Reconsidering social cohesion: Developing a definition and analytical framework for empirical research. *Social Indicators Research*, 75(2), 273-302.

Frédéric Deschenaux et Claude Laflamme (2009), « Réseau social et capital social : une distinction conceptuelle nécessaire illustrée à l’aide d’une enquête sur l’insertion professionnelle de jeunes Québécois », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, URL : <http://sociologies.revues.org/2902>

Dilys Haner, D. p., Joanne Cummings, Alice Rubin-Vaughan (2010). "The role of arts-based curricula in bullying prevention: Elijah's Kita - A children's opera." *Canadian Journal of school of psychology*.

De Brauw, A., Gilligan, D., Hoddinott, J. & Roy, S. 2015, "The Impact of Bolsa Familia on Schooling", *WORLD DEVELOPMENT*, vol. 70, pp. 303-316. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X1500025X>

Dubois, A., Flora, K., Tollet, D. (2014). *Circus Trans Formation : guidebook for social circus*. Caravan Circus Network, Bruxelles. 80 p.

Becker, H.S. (1974). « Art as collective action ». *AmAmanan Sociological Review*, volume 39, No. 6

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniversary Edition. Continuum, New-York, London. 181 p.

Frey, A., Balzer, L., Ruppert, J.J. (2014). « Transferable competences of young people with a high dropout risk in vocational training in Germany ». *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Volume 14, Issue 1, pp 119-134

Gravel Arto, P. (2008). *Cirque du Monde et résilience. Interaction entre les enjeux artistiques et les enjeux psychosociaux dans l'action de l'artiste auprès de jeunes marginalisés*. Mémoire à l'Université Laval de Québec dans le cadre de la Maitrise en Littérature des arts de la scène et de l'écran.

Haner, D., Pepler, D., Cummings, J., & Rubin-Vaughan, A. (2010). The role of arts-based curricula in bullying prevention: Elijah's kite—A children's opera. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 55-69. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0829573509349031>

Hurtubise, R., Roy, S., & Bellot, C. (2003). *Youth Homelessness: The Street and Work - From Exclusion to Integration*. In L. Roulleau-Berger (Ed.), *Youth and Work in the Post-Industrial City of North AmAmana and Europe*. Bosteon: Brill Leiden

Jackson, A. (2007). *Community arts impact - Evaluation model and toolkit*. Evaluation of Inclusion through the Arts, European Social Fund

Jermyn, H. (2001). « The Arts and Social Exclusion : a review prepared for the Arts Council of England ». Londres, Arts Council of England, 45 pages.

Karkou, V. and Glasman, J. (2004), Arts, education and society: the role of the arts in promoting the emotional wellbeing and social inclusion of young people. *Support for Learning*, 19: 57-65. doi: 10.1111/j.0268-2141.2004.00321.x

Koshland, L., Wilson, J., Wittaker, B. (2004). « PEACE through dance/movement : Evaluating A violence prevention program ». *AmAmanan Journal of Dance Therapy*. Volume 26, Issue 2

Kvale, S. (1989). *Issues of validity in qualitative research*. Lund, Sweden: Studentlitteratur Issues of validity in qualitative research. 179 pp.

Lechaume A., Savard F. (2015), *Avis sur la mesure de l'exclusion sociale associée à la pauvreté : des indicateurs à suivre*, Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (CEPE), Gouvernement du Québec, 39 p.

Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Lobo, Lilia, & Cassoli, Tiago. (2006). *Circo social e práticas educacionais não governamentais*. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 62-67. Retrieved November 13, 2015, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000300009&lng=en&tlng=pt.

Loriol, M. (1999). *Qu'est ce que l'insertion*. France, Harmattan.

Loisy, C. (2000). "Pauvreté, Précarité, Exclusion: Définitions et concepts " *Les Travaux de l'Observatoire*.

Luis, E., Lamboy B. (2015) « Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. » *La Santé en action*. Institut National de prévention et d'éducation pour la santé. Numéro 431.

Lynn Koshland, J. W., B. Wittaker (2004). "PEACE through dance/movement: evaluating a violence prevention program." *AmAmanan Dance Therapy Association* 26(No 2): 21.

Maglio, J. and McKinstry, C. (2008), *Occupational therapy and circus: Potential partners in enhancing the health and well-being of today's youth*. *Australian Occupational Therapy Journal*, 55: 287–290. doi: 10.1111/j.1440-1630.2007.00713.x

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2nd Ed. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Melo, P. (2000). *Enfer*. Actes Sud.

Miller D. C., Salkind N. J, (2002). *Handbook of Research Design and Social Measurement*. 6th edition. Sage Publications

Miles B. M., Huberman M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Second Edition. SAGE Publications

Michel Lafortune, A. B. (2011). *Guide de l'intervenant social: Des leçons de cirque aux leçons de vie*. Montréal, Cirque du Soleil.

Pinto, P.R (2006). « Social Capital as a capacity for collective action ». Cambridge Scholars Press, published in *Assessing social capital : concept, policy, practice*.

Pronovost, M. (2013). « Art et développement : le geste créatif au service d'un développement social soutenable ». L'Harmattan. 104 pages.

Proudhon (1875). « Du principe de l'art et de sa destination sociale ». Librairie Internationale, A. Lacroix et C*, Éditeurs.

OCDE (2016). *Comment va la vie ? (2015) : Mesurer le bien-être*. Éditions OCDE, Paris.

Roller, R. M., Lavrakas, J. P. (2015). *Applied Qualitative Research Design. A Total Quality Framework Approach*. New York, Guilford Press. 398 pages.

Rufin, C., & Pinto, E. (2010). Afro reggae: The future. *Academia*, (43) Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/912736048?accountid=11357>

Spiegel, J. B. (2014). *Social Circus as an Art for Social Change: Promoting Social Inclusion, Social Engagement and Cultural Democracy. Well being Effects from Social Circus, Finland, Effective Circus*.

Scrivens, K. et C. Smith (2013), « Four Interpretations of Social Capital : An Angenda for Measurement », *Documents de travail statistiques de l'OCDE*, no 2013/06, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jzbcx010wmt-en>.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Swan, P. (2013). "Promoting social inclusion through community arts", *Mental Health and Social Inclusion*, Vol. 17 Iss: 1, pp.19 - 26

Tardif Jacques, Dubois Bruno, « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. », *Revue française de linguistique appliquée* 1/2013 (Vol. XVIII), p. 29-45

Thibert Marguerite (1925), « Le rôle social de l'art d'après les Saint-Simonisme », *Revue d'histoire économique et sociale*, XIII, 181-195

Tereza Wagner, A.-H. D. G., Penelope Keenan, Lurdes Pereira (2006). *Développer les capacités créatrices pour le 21ème siècle* Conférence mondiale sur l'éducation artistique, UNESCO.

Trudel, Hélène (2010). « Le Garage à musique du Dr.Julien : Pour orchestrer ta vie ! » Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec – *Bulletin de liaison*, Vol. 1, No. 3

UNESCO (2010/2011). *Données mondiales de l'éducation, Brésil*. Bureau Internationale d'Éducation. VII Ed.

Van Campenhoudt L., Quivy R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 4^e édition. DUNOD.

Van Maanen, J. (1983). *Qualitative Methodology*. Sage, London.

Winner, E., Thalia. R Goldstein et Stephan Vincent-Lancrin (2014). "L'art pour l'art: l'impact de l'éducation artistique " Éditions OCDE.

Yin, R. K., (2004). *The Case Study Anthology*. Editor Robert K. Yin Cosmos Corporation. Sage Publications.

Yin, R. K. (2003). *Applications of Case Study Research*. Second Edition. Applied Social Research Method Series Volume 32. Sage Publications.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. 5th Edition. Editor Robert K. Yin Cosmos Corporation. Sage publications.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. 4th Edition, Volume 5. Applied Social Research Methods Series. Sage publications.

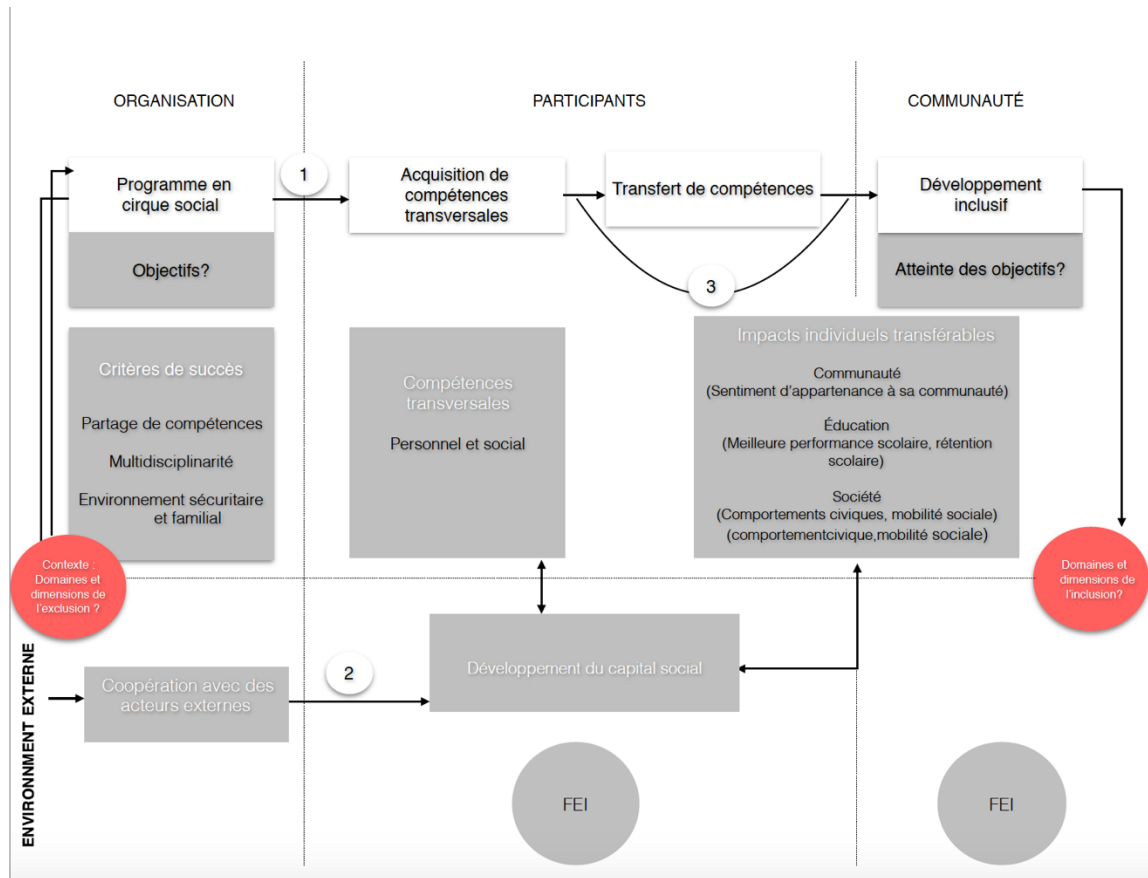
ANNEXES

ANNEXE 1 – Récapitulatif des construits observés et leurs définitions.

Problématique	Construits	Définitions
Insertion socio économique de jeunes marginalisés	Programme en cirque social (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs du programme - Rôle des acteurs et compétences des acteurs - Durée du programme - Fréquence des ateliers - Contenu activités
	Coopération avec les acteurs externes et développement du capital social (2 et 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Relation avec la famille (ex : fréquence des rencontre parents instructeurs) - Relation avec d'autres institutions gouvernementales (ex : visite aux musées, programme en coopération avec des écoles publiques etc.) - Relation avec le reste de la communauté (ex : spectacle, porte ouverte etc.)
	Acquisition de compétences transversales d'ordre social (4)	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir un esprit de solidarité et de coopération - Faire confiance en l'autre - Collaborer
	Transfert de compétences (5)	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment d'appartenance au cirque social - Amélioration des résultats scolaires - Poursuite des études - Rétention scolaire - Engagement dans des activités civiques (ex : associatives, communautaires ou autres) - Mobilité social (travail, revenu)
	Développement inclusif (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Domaines et dimensions d'inclusion (éducation, travail et emplois, réseaux) - Comparaison entre les objectifs de développement inclusif de départ (domaines * dimensions) et les résultats atteints (domaines * dimensions)

	Facteurs externes influents en relation aux participants (A)	<ul style="list-style-type: none"> - Support familial - Intérêt du participant pour le cirque (préférences des activités techniques ou artistiques) - Durée et âge d'enrôlement au programme
	Facteurs externes influents en relation au contexte socio économique (B)	<ul style="list-style-type: none"> - Discrimination raciale et de genre - Qualité et cout du système éducatif - Accès aux infrastructures publiques (santé, transport etc.) - Programme d'aide social gouvernemental aux plus démunis

ANNEXE 2 – Identification des prépositions du cadre conceptuel



ANNEXE 3 - Entrevues semi-structurées

Questionnaire 1 : Entrevue semi-structurée individuelle auprès des gestionnaires du cirque social

Mise en contexte

- 1- Racontez nous l'histoire de l'École du cirque social, Crescer e Viver? Comment l'idée est née ?
- 2- Comment décririez -vous le milieu où vous intervenez (problématiques majeures) ? Qui est la population que vous ciblez ? Quels sont, selon vous, les besoins de la communauté ciblée ?

Le programme : Escola de circo social Crescer e Viver

- 3- Quel est votre méthodologie générale en terme de cirque social ?
Quelles sont les activités offertes ? En fonction de quels critères sont-elles conçues?

- Comment formez-vous les groupes de participants ? Selon quels critères ?
- 4- Comment recrutez-vous vos formateurs en cirque social ? Selon quels critères ? Quelle formation ont-ils reçue ?
 - 5- Quels sont vos objectifs en terme de développement de compétences chez les participants ?

Évolution de l'intervention

- 6- Comment s'est faite l'expansion de votre cirque ? Avec quels moyens financiers, techniques, administratifs, communicatifs ?
- 7- Combien de participants comptiez-vous il y a 10 ans (au début de votre intervention) ? Quel était leur profil (genre, milieu social, ethnicité, quartier d'origine etc.) ? Est ce que le profil des participants à évolué depuis ?
- 8- Quels étaient vos objectifs au départ ? Estimez-vous les avoir atteints ? Quels sont vos objectifs aujourd'hui ? Quels sont vos aspirations sur le long terme ?
- 9- Est ce que votre méthodologie d'intervention a évolué au courant des dernières années ? Pourquoi ?

Coopération avec des acteurs externes

- 10- Entretenez-vous des relations avec des acteurs externes (famille des participants, institutions gouvernementales, entreprises, reste de la communauté) ? Si oui, quelles sont-elles ?
- 11- Quelles autres activités en dehors des cours de cirque social offrez vous aux participants ?

Impacts et indicateurs d'évaluation

- 12- Quel est selon vous, l'apport de votre action sur les participants ? Comment observez vous ces impacts ?
- 13- Quel est selon vous, l'apport du cirque social sur la communauté ? Comment observez vous ces impacts ?
- 14- Avez-vous mis en place des indicateurs de performance afin de suivre les effets de votre programme ? Si oui, quels sont-ils ?

La formation : PROFAC

- 15- Cette formation a donné naissance à d'autres cirques sociaux comme Circo No Ato. Est ce le cas pour beaucoup de participants à la formation ? Combien de cirques sociaux ont vu le jour ? Entretenez vous des liens avec les cirques sociaux qui sont nés de PROFAC ? Quels sont-ils ?
- 16- Pensez vous que l'intégration de communautés marginalisées se fait par la multiplication des interventions en cirque social ? Pourquoi ?

Questionnaire 2 – Entrevue semi structurée individuelle auprès des formateurs/intervenants

Mise en contexte

- 1- Quel est votre parcours ?
- 2- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- 3- Quel sont les particularités de l'enseignement en cirque social ? Quel est selon vous le plus grand défi ?

- 4- Comment décririez-vous le milieu où vous intervenez (problématiques majeures) ? Quels sont, selon vous, les besoins de la communauté ciblée ?

Programme : Escola de circo social Crescer e Viver

- 5- Comment organisez-vous le cours au quotidien?
- 6- Préparez-vous vos activités selon les compétences à développer chez le participant? Avez-vous un programme particulier d'activités à respecter ? Si oui, quel est t-il ?
- 7- Quel est l'échantillon d'activités artistiques et techniques offertes lors des cours ? Lesquelles selon vous permettent de développer le plus les compétences d'ordre social (confiance en l'autre, coopération et collaboration) chez le participant ?
- 8- Quel est le nombre maximum d'élèves que vous pouvez accueillir sans réduire la qualité de l'enseignement ?
- 9- Quel est le profil des participants (situation psychologique au départ, attitude, milieu social d'origine etc.) ?
- 10- Quels sont, selon vous, les objectifs de votre intervention ?

Expériences personnelles

- 11- Quel a été la situation la plus critique/complexe que vous avez eue à gérer vis à vis d'un participant ?
- 12- Pouvez-vous nous raconter l'histoire d'un cas de succès (participant pour lequel l'intervention en cirque social a permis de le sortir d'une situation d'exclusion critique) ?

Impacts du programme

- 13- Quel est le principal avantage de ce programme auprès des jeunes ciblés par l'intervention ?
- 14- Quels sont les compétences/comportements que vous souhaitez développer chez le participant ? Avez-vous des activités spécifiques pour chacune de ces compétences ? Quelles sont-elles ?
- 15- Quels sont les changements que vous pouvez noter à la suite de votre intervention ? Après combien de temps les observez-vous ? De quoi dépendent-ils en particulier ?
- 16- Selon vous, quelles améliorations pourraient être faites au sein du programme ?

Questionnaire 3 : Entrevue semi-structurée individuelle auprès des anciens participants

- 1- Quel est votre parcours personnel ? Quelle est votre histoire avec le cirque ?
- 2- Quelle relation entretenez-vous aujourd'hui avec le cirque social ? Avec vos anciens camarades ?
- 3- Quels sont les besoins de la communauté où vous habitez / ou celle d'ou proviennent vos camarades ? Quels sont les besoins des étudiants du cirque social ?
- 4- Qu'avez-vous appris au niveau personnel ? Quelles compétences pensez-vous avoir développé grâce à cette expérience ?
- 5- Pensez-vous que le cirque social a changé votre vie ? Si oui, en quoi ?
- 6- Pensez-vous que le cirque vous a aidés à améliorer vos résultats scolaires ? À poursuivre vos études ? À trouver du travail ? Comment ?
- 7- Quelles sont les aspects les plus bénéfiques liés à l'intervention en cirque auprès des communautés défavorisées ?
- 8- Qu'est ce que vous retenir de cette expérience ?
- 9- Quelles sont les recommandations que vous pouvez faire pour améliorer le programme ?

Questionnaire 4 : Entrevue semi-structurée individuelle auprès des participants actuels

- 1- Pouvez-vous vous présenter ? Depuis combien de temps faites vous du cirque ? Faites-vous d'autres activités sportives ou artistiques à côté ?
- 2- Quels sont vos projets futurs en termes professionnel et académique ?
- 3- Quelle est votre implication dans le cirque ? À combien de cours de cirque par semaine êtes-vous en mesure d'assister ?
- 4- Comment décririez-vous l'ambiance générale au sein de l'école ?
- 5- Quelle est votre relation avec vos instituteurs ? Vos camarades ?
- 6- Qu'avez-vous appris à ce jour au niveau personnel ?
- 7- Quels sont les besoins de la communauté où vous habitez / ou celle d'où proviennent vos camarades ? (Question adaptée au participant)
- 8- Est-ce que vous pensez que le cirque social a changé votre vie ?
- 9- Est-ce que vous pensez que le cirque social vous a aidés à améliorer vos résultats scolaires ou dans votre cas à retourner aux études ?
D'après vous, quelles sont les habiletés sociales que le cirque social développe ?
- 10- Quelles sont les recommandations que vous pouvez faire pour améliorer le programme ?

ANNEXE 4 – Guide d'observation non participative

Guide d'observation – Cours de différents niveaux de l'École de cirque

Grille d'approche

Localisation du lieu	
Heure de début et de fin de l'activité	
Nombre de participants	
Nombre de filles	
Nombre de garçons	
Répartition de l'âge des participants	
Nombre de personnes issues de minorités visibles	

Nombre de formateurs	
Autres personnes présentes	
Description générale du lieu et de la structure en place (objets, couleurs, matériels etc.)	
Infrastructure de première nécessité (toilette, eau potable, électricité etc.)	
Sécurité du lieu	

Grille systématique

	Questions d'observations	Critères et réponses	Commentaires
Thème 1 : Organisation			
Organisation - Atelier	1- Qui préside le cours ? Y a-t-il plus d'un ou plusieurs professeurs ? Quel est le rôle de chacun d'entre eux ?	Rôle de chacun des professeurs : 1- 2-	
	2- Les formateurs présentent-ils l'agenda de l'atelier ? Si oui, quel est-il ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Oui (retranscrire l'agenda)	
	3- Combien de temps les formateurs consacrent-ils à l'explication des activités ?	Durée moyenne : Activités et temps/activités:	

	<p>4-Quelle est la part d'activités individuelles et de groupe ? Quelles sont celles qui sont coopératives (chacun est responsable d'une tâche particulière) et/ou collaboratives (partage dans l'atteinte d'un objectif commun) et/ou celle qui requiert l'entraide (volontaire) ?</p>	<p>Activités individuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Collaborative : - Coopérative : - Entre-aide : <p>Activité de groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Collaborative : - Coopérative : - Entraide : 	
	<p>6-Comment les formateurs répartissent les participants entre les activités ? (Aléatoirement, nombre équitable de personnes, ratio fille garçon etc.)</p>	<p><input type="checkbox"/> Aléatoire :</p> <p><input type="checkbox"/> Non aléatoire (préciser) :</p>	
Thème 2 : Relation entre les acteurs			
Relation entre les acteurs - Atelier	<p>10-Comment se déroulent les interactions entre les participants et les formateurs ? (Fréquence et nature (ex : respect mutuel, relation amicale / de proximité ou professionnelle etc.))</p>	<p>Fréquence des interactions :</p> <p>Nature des interactions</p> <p><input type="checkbox"/> Relation formelle élève – professeur (respect mutuel) Justification :</p> <p><input type="checkbox"/> Relation amicale (complicité accrue) Justification :</p> <p><input type="checkbox"/> Autres (spécifier)</p>	

<p>11-Comment se déroulent les interactions entre les participants ? (Fréquence et nature (ex : respect mutuel, relation amicale / de proximité, indifférence etc.)) ?</p>	<p>Fréquence des interactions :</p> <p>Nature des interactions</p> <p><input type="checkbox"/> Relation formelle élève – élève (respect mutuel) Justification :</p> <p><input type="checkbox"/> Relation amicale (complicité accrue) Justification :</p> <p><input type="checkbox"/> Autres (spécifier)</p>	
<p>13-Quelle est la part du cours consacrée à la communication entre les participants et les formateurs ?</p>	<p>Fréquence :</p> <p>Motifs :</p>	
<p>14-Est ce que les formateurs vont à la rencontre des participants pour apporter leur aide ou faire des commentaires ? À quelles fréquences et de quelle façon ?</p>	<p>Fréquence :</p> <p>Motifs :</p>	
<p>15-Est ce que les participants vont à la rencontre des formateurs pour demander de l'aide ? À quelles fréquences et de quelle façon ?</p>	<p>Fréquence :</p> <p>Motifs :</p>	
<p>16- Quelles est la nature des interactions entre les participants et les personnes extérieures ?</p>	<p>Fréquence :</p> <p>Motifs :</p>	

Relation entre les acteurs – Discussion	16-Comment se font les interactions entre les participants ? Est-ce que les participants prennent le temps d'écouter les remarques de leurs camarades ?	Reconnaissance et adaptation : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Chacun écoute l'autre et respecte son opinion <input type="checkbox"/> Chacun contribue à l'échange de points de vue Contribution et engagement : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La parole est souvent coupée <input type="checkbox"/> La parole est mobilisée par certaines personnes <input type="checkbox"/> La parole est également répartie entre les participants 	
Thème 3 : Contenu			
Contenu	17-Quels sont les sujets et thèmes abordés lors de la discussion ?	Sujet 1 : Sujet 2 : Sujet 3 :	

ANNEXE 5 – Questionnaire de positionnement socio-économique

Questionnaire 5 – Caractéristiques personnelles des participants

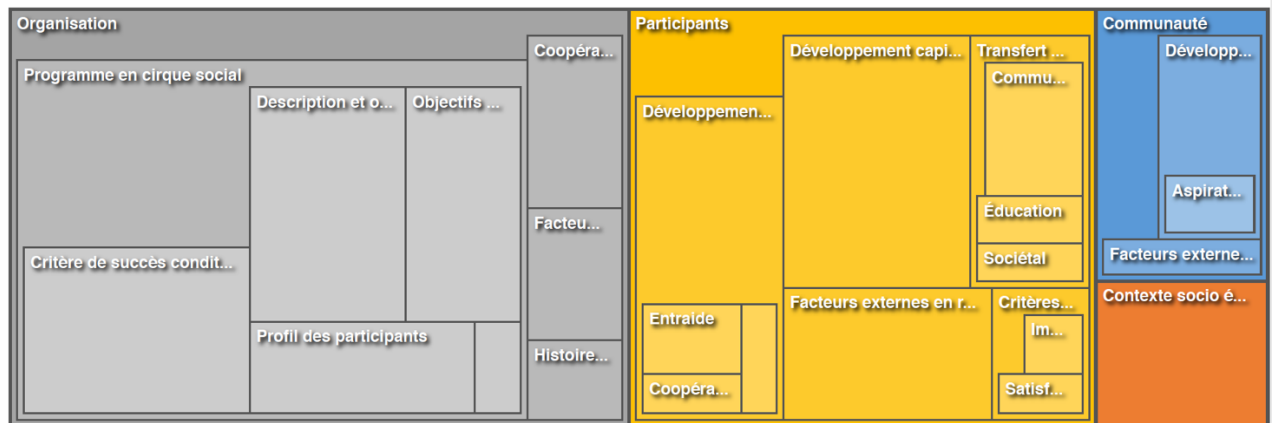
1.	Quartier	
2.	Sexe	
3.	Nombre de frères et sœurs	
4.	Nombre d'années d' enrôlement au programme	
5.	Avez-vous été à l'école ?	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
6.	Quel est votre niveau d'étude ?	<input type="radio"/> Enseignement primaire <input type="radio"/> Enseignement secondaire 1 ^{er} cycle <input type="radio"/> Enseignement secondaire 2 ^{ème} cycle

		<input type="radio"/> Enseignement technique <input type="radio"/> Université <input type="radio"/> Autres
7.	Percevez-vous un revenu ? Si non, répondre à la question 11.	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
8.	À combien s'élève votre salaire mensuel?
9.	Est ce qu'un membre de votre famille perçoit un salaire ?	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
10.	Quel membre de votre famille perçoit un salaire ?	<input type="radio"/> Père <input type="radio"/> Mère <input type="radio"/> Parents (Père et mère) <input type="radio"/> Autres
11.	Pouvez-vous estimer le revenu perçu par ce ou ces membres ?
12.	Est ce que vous ou l'un des membres de votre famille possède l'un de ces biens suivants ?	<input type="radio"/> Voiture ou camionnette <input type="radio"/> Bicyclette <input type="radio"/> Motocyclette <input type="radio"/> Lit ou matelas <input type="radio"/> Radio <input type="radio"/> Montre <input type="radio"/> Machine à coudre <input type="radio"/> Poêle électrique ou à gaz <input type="radio"/> Frigidaire /congélateur <input type="radio"/> Télévision <input type="radio"/> Câble satellite télévision <input type="radio"/> Fer à repasser <input type="radio"/> Cellulaire
13.	Possédez vous l'électricité ?	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
14.	Possédez vous l'eau potable ?	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
15.	Possédez vous des toilettes dans votre maison ?	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
16.	Type de toilette	<input type="radio"/> Avec chasse d'eau <input type="radio"/> Latrine moderne
17.	De quoi sont faits les murs de votre maison ?	<input type="radio"/> En dur /briques <input type="radio"/> En bois ou plaques <input type="radio"/> Matériaux recyclés <input type="radio"/> Autres
18.	Caractéristiques du logement Toit	<input type="radio"/> Tôle <input type="radio"/> Ciment/Béton <input type="radio"/> Terre Battue <input type="radio"/> Matériaux recyclés <input type="radio"/> Autres
19.	Caractéristiques du logement Sol	<input type="radio"/> Carreau <input type="radio"/> Ciment/Béton <input type="radio"/> Terre battue <input type="radio"/> Autres

20.	De combien d'étages est composée votre maison ?	<input type="radio"/>
21.	Est -ce que les murs intérieurs de votre maison sont peints ?	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
22.	Est ce que les murs extérieurs de votre maisons sont peints ?	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non

Source : Inspiré des questionnaires des enquêtes de la Banque Mondiale

ANNEXE 6 – Diagramme hiérarchique de codification



Note : Produit à partir du logiciel Nvivo