

Claire Lemêtre

*Centre associé au Céreq des Pays de la Loire,
Maison des sciences de l'Homme Ange – Guépin - Nantes*

Le théâtre saisi par l'école*

Le théâtre a été introduit depuis fort longtemps dans l'institution scolaire : on attribue cette innovation à l'enseignement jésuite. Mais c'est depuis peu que cette pratique artistique figure parmi les enseignements scolaires, avec la création au début des années quatre-vingt, de l'*option A3 théâtre expression dramatique*. A travers ce dispositif, le théâtre accède pour la première fois au rang de discipline, dotée d'un programme, d'horaires, d'épreuves au baccalauréat, etc. L'art dramatique n'est cependant pas reconnu comme *nécessaire à tous* au même titre que les arts plastiques ou la musique, inscrits depuis les lois scolaires de la III^{ème} république, dans la formation générale de l'élève : seules ces deux pratiques artistiques font l'objet en France, d'un enseignement obligatoire. Si le théâtre existe désormais comme enseignement scolaire autonome, partiellement affranchi de la tutelle des lettres, il n'en demeure pas moins optionnel dispensé uniquement en lycée général et technologique.

L'option théâtre est expérimentée à partir de 1981 et officialisée en 1986. Elle conduit au premier baccalauréat théâtre en 1989, labellisé jusqu'à la rénovation des lycées en 1992, "bac A3 théâtre". Cette option est présente aujourd'hui dans une centaine de lycées généraux et technologiques, dans le cadre d'un enseignement obligatoire de spécialité mais subsiste un véritable flou statistique concernant son implantation scolaire : selon la Desco, 164 lycées la dispensaient en 2002 contre 134 selon l'Inspection générale¹ ; ce qui, dans tous les cas, ne représente qu'à peine 4 % des lycées généraux et

technologiques de l'hexagone. 8 000 lycéens seraient ainsi touchés chaque année par ce dispositif, soit moins d'1 % de la population lycéenne de l'enseignement général et technologique. Cette option comprend deux heures de pratique et une heure de théorie théâtrales hebdomadaires obligatoires pour tout lycéen ayant choisi² cet enseignement en seconde générale et technologique, puis respectivement trois et deux heures en première et terminale littéraire. L'épreuve du baccalauréat, avec un coefficient six, se décompose en deux épreuves : l'une pratique sur le plateau, suivi d'un entretien individuel, l'autre théorique sur table.

Cet enseignement repose sur un partenariat pédagogique qui associe des enseignants de l'établissement - qui ne sont pas des spécialistes de la discipline à la différence des enseignants d'arts plastiques et de musique - et des professionnels du théâtre : l'Éducation nationale accorde des décharges horaires aux enseignants responsables, à raison de quatre heures par semaine et par niveau ; quant à la Drac, elle choisit et subventionne les intervenants culturels. Cette discipline est ainsi la première à faire intervenir, à la fois dans les cours mais aussi dans l'évaluation, des agents extérieurs à l'institution scolaire. Nous n'avons affaire ni à un cours de théâtre à visée professionnelle dispensé dans les conservatoires ou écoles supérieures de

* Le titre de cet article emprunte à celui d'Annie Verger, « L'artiste saisi par l'école. Classements scolaires et "vocation" artistique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°42, 1982, p.19-32.

¹ Source l'Anrat in *L'artiste à l'école ?*, Hors série n°1, Mars 2004.

² La notion de choix est utilisée au sens de choix relatif, l'histoire sociale et scolaire des lycéens "choisissant" cette option ayant d'ores et déjà écarté de leur champ des possibles un certain nombre des destins sociaux. L'étude de ces cohortes L3 théâtre montre par ailleurs que les élèves qui optent pour cette option sont (sur) déterminés à faire ce choix.

théâtre³, ni à un club périscolaire - option facultative, classe à PAC, ateliers - qui repose sur l'adhésion volontaire des élèves. Le théâtre est ici une discipline scolaire évaluée, sanctionnée par le diplôme du baccalauréat.

Nous nous proposons de mettre en évidence quelques-uns des enjeux que cette mise en discipline scolaire représente pour le champ théâtral⁴. Il s'agit de montrer notamment comment le champ scolaire devient, à partir des années quatre-vingt, un nouvel espace à conquérir pour certaines compagnies de théâtre et structures culturelles. On s'efforcera d'objectiver le profil de ceux qui ont investi ou ont été autorisés à investir cette option et de repérer parmi ces pionniers, ceux qui y sont restés. Auparavant il s'agira de montrer quand, comment et quel "théâtre" est "discipliné" par l'institution scolaire. Comme le rappelle Durkheim, les matières scolaires ont toujours à voir avec la société dans laquelle elles sont inscrites⁵. Aussi l'option théâtre ne s'est-elle pas créée *ex nihilo* mais à la faveur de transformations des champs scolaire et artistique et de l'apparition d'un nouvel espace appelé *Théâtre Éducation*. Revenir sur les conditions structurelles d'émergence de cette option offre en retour un moyen de repérer en filigrane les enjeux que ce processus de scolarisation engendre dans et pour le champ théâtral.

Les analyses présentées s'appuient sur une enquête de terrain menée entre 2000 et 2005 auprès des six options théâtre présentes dans la région des Pays de la Loire. On s'appuiera en particulier sur :

³ Les confusions sémantiques sont pourtant nombreuses entre ces deux types de dispositifs : « enseignements de spécialité arts théâtre » pour l'Éducation nationale et « enseignements artistiques spécialisés théâtre » pour les conservatoires régis par le ministère de la Culture. Ces proximités lexicales sont révélatrices des enjeux autour de l'enseignement et de l'Éducation artistique entre ces deux ministères certificateurs.

⁴ Nous laissons volontairement dans l'ombre tout ce qui a attiré aux enjeux que cette mise en discipline représente pour le champ scolaire.

⁵ Durkheim Emile, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 1938.

- une enquête ethnographique qui a couplé observations et entretiens : j'ai assisté pendant près d'un an aux cours de théorie et de pratique théâtre, d'une classe de seconde dans un lycée nantais,
- une enquête par questionnaire menée auprès de l'ensemble des professionnels du spectacle vivant (N= 102) qui sont intervenus dans les options théâtre ligériennes,
- une enquête ethnographique sur les militants régionaux du théâtre éducation complétée par un travail d'analyse de la littérature théâtre éducation.

Des conditions socio historiques favorables

La position inédite du théâtre comme discipline scolaire est inséparable des conditions sociales, politiques et culturelles dans lesquelles elle est apparue. L'option théâtre voit le jour, en effet, dans une conjoncture où les relations entre ministère de la Culture et de l'Éducation nationale évoluent. Créé en 1959, le ministère de la Culture est largement issu de l'Éducation nationale. Pour se légitimer, ce nouveau ministère doit se différencier de ses anciennes tutelles : un travail systématique de démarcation va ainsi s'opérer vis-à-vis de l'Éducation nationale. La *démocratisation culturelle*, principe sur lequel repose l'action culturelle du ministère, s'oppose en tous points au monde scolaire. L'accès à la Culture tel que l'envisage Malraux s'inscrit en effet dans une représentation charismatique du rapport à l'art⁶ qui « se fonde sur la croyance dans la force intrinsèque des œuvres d'art auxquelles il suffirait d'être directement exposées pour que l'amour s'enclenche spontanément quelles que soient les dispositions et la position de celui qui contemple et sans qu'aucun apprentissage ne soit nécessaire »⁷. Ce "choc culturel", que provoquerait la mise en relation directe du public et des œuvres d'art, écarte de fait toute médiation et partant, toute forme de

⁶ Bourdieu Pierre, Darbel Alain, *L'amour de l'art*, Minituit, 1969, page 162.

⁷ Dubois Vincent, *La politique culturelle*, Belin, 1999.

pédagogie⁸. Ainsi l'accès à la culture, sous l'égide de Malraux, ne se concrétise pas par une diffusion des pratiques au sein de l'école obligatoire mais par le biais d'institutions parallèles : les maisons de la Culture qui, en permettant l'accès aux chefs-d'œuvre de l'humanité, sont censées convertir l'ensemble des Français⁹. L'arrivée de Jack Lang¹⁰ en 1981, contribue à (ré)habilitier à la fois l'École, comme l'institution la plus susceptible de réduire les inégalités d'accès à l'art et à considérer les élèves, comme un nouveau public à conquérir¹¹. L'objectif du ministère

⁸ Ces réflexions s'appuient sur le travail de Morel Stanislas, *L'action culturelle en milieu scolaire*, DEA de sociologie dirigé par G Mauger, EHESS, 2004.

⁹ Harlé Isabelle, *Analyse socio-historique de l'inscription de catégories de savoirs et de pratiques artistiques et technologiques dans l'enseignement secondaire obligatoire. Comparaison France-Allemagne*, doctorat en sociologie, sous la direction de L Tanguy, 2002.

¹⁰ Jack Lang est à la fois homme politique, universitaire et homme de théâtre reconnu, il dispose donc d'une multiplicité de capitaux qui le placent à une position carrefour entre champ scolaire, politique et artistique lui procurant, d'un monde à l'autre, une forte reconnaissance. Il a été ainsi et demeure un acteur central des convergences entre champ scolaire et artistique. Ses prises de position sont néanmoins inséparables de certaines conditions sociales et politiques. À partir des années soixante-dix en effet, des sociologues vont commencer à souligner les difficultés que rencontre le ministère des Affaires culturelles dans la mise en place de sa politique, et vont contribuer à (ré)habilitier l'école comme vecteur de la démocratisation culturelle. Pierre Bourdieu et André Darbel, lors du colloque de Bourges en 1964, puis dans leur enquête publiée en 1966 sur la fréquentation des musées, dénoncent ainsi l'action culturelle du ministère et démontrent que l'École est la seule institution capable de réduire les inégalités culturelles et de développer des « dispositions cultivées » chez les agents.

¹¹ Dans une même logique de rejet du scolaire, Malraux écarte également la "jeunesse" du champ d'action de son ministère afin de se démarquer de son autre ancienne tutelle : le haut commissariat à la jeunesse et aux sports. Les maisons de la Culture ne doivent pas *grosso modo* ressembler aux MJC. Jack Lang, *a contrario* va encourager les pratiques culturelles propres à la jeunesse et insuffler une politique culturelle de la jeunesse; cette politique favorise le rapprochement avec les ministères dont la jeunesse constitue le public principal (Education

de la Culture est désormais de réconcilier mondes scolaire et artistique : en 1983, un premier protocole d'accord jette les bases d'une coopération entre la rue de Grenelle et la rue de Valois ; il est suivi, en 1988, de la loi sur les enseignements artistiques, qui officialise pour la première fois le principe de la participation de professionnels de la Culture au système éducatif. Le point d'orgue de cette politique sera atteint dix ans plus tard avec le Plan de cinq ans pour les arts à l'École, mis en place par Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale.

Ce rapprochement institutionnel entre ministères de la Culture et de l'Éducation nationale a partie liée également avec les transformations internes du système éducatif. L'annonce de Jean Pierre Chevènement - à terme 80% d'une classe d'âge doit atteindre le niveau bac - en 1985, marque un nouveau départ d'une croissance accélérée des effectifs lycéens qui ne se stabiliseront qu'au milieu des années quatre-vingt-dix. Cette seconde explosion scolaire engendre une crise profonde du système éducatif qui s'avère inadapté pour accueillir ce nouveau public. Pour parer à cette crise et aux critiques qu'elle suscite, l'Éducation nationale tend progressivement à s'ouvrir : au monde économique, médico-social mais aussi en direction du monde artistique. Ces secteurs professionnels vont ainsi être sollicités pour intervenir dans l'espace scolaire *via* des *partenariats* avec notamment pour objectif de réduire l'échec scolaire.

Il est à noter que la création du bac théâtre est conco-mitante de celle des bacs pro ; chacun de ces bacs s'inscrit ainsi dans le processus de hiérar-chisation sociale des filières qui s'opère lors de cette seconde explosion scolaire¹².

Le champ théâtral connaît, lui aussi, des mutations importantes : la montée des compagnies indépendantes, la mue des institutions théâtrales et l'affirmation du

nationale, Jeunesse et sports). Cf. Teillet Philippe, « Publics et politiques des musiques actuelles », in Donnat Olivier, Tolila Paul (dir.) *Le(s) public(s) de la culture*, Presses de Sciences po, 2003.

¹² Cf. Beaud Stéphane, *80% au bac, et après ?*, La découverte, 2002 ; Terrail Jean Pierre, *La scolarisation de la France*, La Dispute, 1997.

théâtre pour l'enfance et la jeunesse participent de cette convergence avec le monde scolaire. De plus, le théâtre public est, depuis l'après guerre, un des vecteurs principaux de la démocratisation culturelle¹³ : son point d'application se déplaçant en direction du monde scolaire, le théâtre public voit sa mission et les subventions qui lui sont allouées s'orienter vers la jeunesse scolarisée. La tendance à l'augmentation du poids relatif du capital culturel dans les rapports sociaux n'est pas non plus étrangère à l'émergence de cette nouvelle matière artistique dans le monde scolaire. Parce que le théâtre fait appel au contrôle des expressions corporelles et des émotions, il favorise des propriétés sociales telles que « l'aptitude à théâtraliser la présentation de soi¹⁴ », l'autocontrôle, etc., qui ont de plus en plus cours dans les interactions professionnelles et sociales.

L'option théâtre est donc issue d'une convergence entre monde scolaire et artistique et se trouve dès lors à la croisée de deux politiques de démocratisation : *scolaire et culturelle*. Ce dispositif n'est pas pour autant un pur produit institutionnel mais prend sa source dans un courant militant appelé *théâtre éducation*.

Un nouveau modèle d'éducation artistique et d'action culturelle : le théâtre éducation

Nous entendons par *Théâtre Éducation*, le projet politique de démocratisation culturelle en milieu scolaire, principalement porté par le théâtre public qui, même s'il est amorcé dans les années soixante-dix, s'élabore véritablement à partir de 1981¹⁵. A la

croisée du champ théâtral et scolaire, le théâtre éducation a pour champ d'action les pratiques théâtrales, et plus largement l'éducation artistique et culturelle, en milieu scolaire. Cet espace regroupe des institutions étatiques (ministère de la Culture, de l'Éducation nationale) culturelles (CDN, scènes nationales) et éducatives (établissements scolaires), des segments déconcentrés/décentralisés de l'État (Drac, rectorat, inspection académique), des collectivités territoriales (régions, départements, communes), des dispositifs (jumelages, classe Apac, option facultative, printemps théâtral), un enseignement (enseignement de spécialité théâtre L3), des associations militantes (ANRAT¹⁶, associations départementales de théâtre Éducation), des compagnies de théâtre, des enseignants, des professionnels du spectacle vivant et... des élèves.

A la fin des années soixante-dix, une poignée d'enseignants, comédiens et représentants d'institutions diverses¹⁷, partageant cette

point commun de reposer sur un projet politique de démocratisation culturelle : la démultiplication des publics, i.e. l'ouverture au plus grand nombre à des formes théâtrales légitimes, il n'en demeure pas moins que le premier repose sur un projet artistique tandis que le second s'attache à développer un projet éducatif. Si le théâtre éducation défend une certaine esthétique théâtrale, il ne la crée pas pour autant, ce qu'il crée c'est un modèle scolaire de transmission du théâtre qui tend de plus en plus à se développer *ex cathedra* : à la fois du côté des instances professionnelles d'apprentissage du théâtre (cette mise en discipline du théâtre influe donc sur sa mise en filière) mais également du côté du théâtre amateur.

¹⁶L'Anrat, Association nationale de recherche et d'action théâtrale, assure l'interface entre l'Éducation nationale et la Culture. Elle se veut et se proclame « *indépendante et terre libre où peuvent se rencontrer et s'entendre les institutions. Lieu de réflexion et d'échange pour les différents partenaires, elle est aussi une force de propositions au niveau national.* » Elle a eu notamment pour président Roger Planchon, Jacques Lasalle et depuis peu Joël Jouanno.

¹⁷ Les initiatives de ces militants qui ont débuté dans les années quatre vingt sont inséparables des conditions sociales, politiques et culturelles dans lesquelles ils ont vécu : cf. *infra*.

¹³ Ethis Emmanuel, « La forme Festival à l'œuvre : Avignon ou l'invention d'un "public médiateur" », p. 183, in Donnat Olivier, Tolila Paul (dir.) *Le(s) public(s) de la culture*, Presses de sciences po, 2003.

¹⁴ Faguer Jean Pierre, Balazs Gabrielle, « Une nouvelle forme de management : l'évaluation », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n°114, septembre 1996.

¹⁵ Nous transposons ici la définition que donne Serge Proust du théâtre populaire in Proust Serge, *Le comédien désemparé*, Economica, 2006, p.16. Si le théâtre populaire et le théâtre Education ont pour

même croyance en un théâtre citoyen, porteur de valeurs humanistes et démocratiques, initient un nouveau modèle d'éducation artistique et d'action culturelle : le *théâtre éducation*. Leur prosélytisme, leur volonté de démocratisation culturelle les pousse à introduire progressivement dans l'institution scolaire une « nouvelle façon de faire du théâtre et de le transmettre¹⁸ ». Ce mouvement s'appuie à l'origine sur une critique radicale de l'enseignement académique de l'art instituée par l'École républicaine : remise en cause d'une culture éternelle et universaliste ("Lagarde et Michard"), des spectacles pédagogisés (les matinées théâtrales), d'un théâtre scolaire figé, d'un autre âge, tant du point de vue de ses méthodes que de ses contenus (*Le Bourgeois Gentilhomme*, *Knock*). Défenseurs des nouvelles pédagogies, ces militants voient dans cette pratique artistique, le meilleur vecteur pour développer la "pédagogie de projet", qui doit susciter une implication directe de l'élève et développer ses capacités créatrices qui semblaient niées jusqu'alors. Par ailleurs, ces pionniers tentent d'initier au sein de l'institution scolaire un nouvel idéal pédagogique¹⁹ : le partenariat. Ce binôme pédagogique et artistique rompt avec la figure traditionnelle de l'enseignant libéral, "seul maître à bord" en donnant un droit de cité - et d'évaluer - à des agents extérieurs : des comédiens. Les artistes apparaissent ainsi comme les porteurs d'un savoir, crédité de nombreuses vertus pédagogiques, morales voire thérapeutiques propres à résoudre l'échec scolaire et la crise des apprentissages qui en découle.

En rupture avec l'enseignement académique, le théâtre éducation se construit également dans

¹⁸ In *L'artiste à l'école ?* Hors série, 2^{ème} édition, Anrat, 2004.

¹⁹ Nous considérons le partenariat enseignant artiste comme un nouvel idéal pédagogique au sens défini par E. Durkheim. Comme celui-ci l'affirme, l'institution scolaire est toujours portée par un idéal pédagogique, exprimé dans les programmes, les matières enseignées et qui varie selon l'Histoire et les sociétés. Un nouvel idéal peut ainsi être considéré comme une aspiration, une innovation portée par une minorité d'enseignants - mais pas seulement - qui pressent, anticipe puis conduit peu à peu à introduire un nouveau modèle éducatif dans l'institution scolaire. (in Durkheim Emile, *Education et société*, PUF, 1922).

un double refus esthétique : celui du théâtre de boulevard d'une part et, plus largement, celui de la culture de masse. Il vise ainsi à convertir les élèves au bon goût théâtral, (loin de la vulgarité du boulevard et de la *Star'ac*) où l'on ne fait pas « du théâtre pour divertir et se divertir mais pour avoir une prise de parole citoyenne sur le monde »²⁰ et où l'on « donne le goût du théâtre, le goût des bons spectacles en tant que bon spectateur ». Le credo de ces militants vise à acculturer les élèves aux formes contemporaines consacrées du théâtre public. Le théâtre éducation défend ainsi une conception de la Culture et de l'Éducation, comme fin en soi, porteuses de valeurs humanistes et démocratiques (formation du citoyen, etc.) Progressivement le théâtre éducation va spécifier son territoire d'intervention en se démarquant tant du théâtre amateur que des écoles professionnelles de théâtre :

- « On n'est pas là pour rigoler ! »

Les pratiques théâtrales en milieu scolaire ne doivent pas en effet, selon ces militants, se réduire à « une simple pratique périscolaire jubilatoire et conviviale mais faire œuvre d'éducation ». La pratique scolaire du théâtre ne s'inscrit pas du côté du pur divertissement - comme le théâtre amateur est supposé l'être - mais dans un "engagement citoyen", en prise sur la réalité sociale du monde. Celle-ci exhorte néanmoins au plaisir et à la passion et cultivant ainsi l'ambiguïté d'une perspective didactique qui conserve une forme plus ou moins ludique : on y pratique des échauffements, des improvisations, on "joue" etc. Le processus observé de "déludisation" des jeux de récréation tels que le *téléphone arabe* est très révélateur de cette injonction contradictoire du plaisir dans le sérieux.

²⁰ Toutes les citations sont extraites soit des observations des cours de théâtre soit des entretiens menés auprès des enseignants et comédiens intervenants des options théâtre ligériennes.

Bon nombre d'élèves²¹ sont souvent déroutés voire découragés par ce brouillage de la frontière travail / loisir.

Le téléphone arabe est un jeu d'animation qui consiste à répéter une phrase entendue. Les joueurs sont assis ou debout les uns à côté des autres. Le premier joueur choisit une phrase ou doit en apprendre une qui lui est proposée. Il la chuchote à l'oreille de son voisin, lequel répète ce qu'il a entendu - ou cru entendre - dans l'oreille du suivant et la phrase suit son chemin. Le dernier joueur redit à haute voix ce qui lui a été transmis. La phrase alors restituée n'a en général qu'un lointain rapport avec la phrase initiale et provoque les rires. Lors de mes observations des cours de théâtre, j'ai pu noter que l'objectif et les règles de ce jeu se modifiaient sensiblement : le but ici est de retransmettre le message initial sans aucune déformation, comme le confirme la consigne donnée par le comédien au début de l'exercice : « *Je prononce bien, je détache, j'essaie de bien dire et moi, ma responsabilité d'écouteur, c'est d'être prêt* ». Si la phrase n'est pas correctement restituée, les élèves doivent recommencer l'exercice jusqu'à ce que celle-ci le soit. Quand les rires fusent - inévitablement, car pour la majorité de ces "élèves théâtre" de seconde, il s'agit d'un jeu - ils sont immédiatement sanctionnés verbalement : « *Camarades, il va falloir qu'on se discipline au niveau des rires... tous ceux qui ont ri n'ont pas réussi l'exercice. Il n'y a pas de quoi rire à tous les trucs...* » L'objectif visé ici n'est pas ludique mais s'inscrit du côté d'un

travail d'articulation et de concentration mais ce, à partir d'un jeu.

- « *Les amis, on n'est pas conservatoire... c'est pas le chacun pour soi* »

Le théâtre éducation n'a pas non plus vocation à former de futurs comédiens : il s'agit d'une école du spectateur - et en aucun cas une école de l'artiste - qui s'inscrit dans un projet démocratique visant à la démultiplication des publics. Le *talent* ou bien encore la *justesse* sont en théorie des critères de jugement non efficaces dans l'espace scolaire : « *il y a des conservatoires pour ça* » ; ce qui est jugé et évalué chez les élèves théâtre, c'est leur engagement, c'est-à-dire, sociologiquement, leur "bonne volonté culturelle". Par ailleurs, le conservatoire est souvent renvoyé, dans les propos de ces militants, à un apprentissage qui favoriserait l'*ego*, qui ne s'intéresserait qu'à la seule jouissance individuelle tandis qu'on attend de "l'élève théâtre" qu'il soit au service du collectif. Ce primat du collectif qui s'oppose également aux *one man show* télévisuels peut se lire scéniquement : il n'existe pas, dans le théâtre dispensé en L3, de premiers rôles à proprement parler, mais un partage "égalitariste" des personnages : le (ou les) personnage(s) principal(aux) sont toujours campés par plusieurs joueurs, il y a une utilisation récurrente du chœur, des scènes de groupe, de foule, de rue, etc. Ces principes de jeu renvoient à cette fiction d'égalité ontologique qui fonde l'institution scolaire et participent à l'émergence d'une nouvelle forme d'apprentissage du théâtre qui se plierait aux canons scolaires.

²¹ Les conceptions sociales du théâtre et plus largement les conceptions sociales de l'école des élèves les moins enclins à adhérer à ce genre théâtral s'y heurtent parfois violemment. Si pour les catégories favorisées l'école s'appuie obligatoirement sur le plaisir d'apprendre, les milieux populaires conçoivent l'école comme un lieu de labeur où les efforts doivent être constants et où il n'y a pas de plaisir possible. Ainsi les dispositions théâtrales et scolaires de certains primo entrants, même s'ils connaissent une forte *libido artistica* entrent en contradiction avec l'injonction scolaire du sérieux dans le plaisir.

Ni loisir, ni formation pré-professionnelle, le théâtre éducation est, en quelque sorte, une nouvelle instance d'apprentissage du théâtre. Progressivement, elle développe ses propres concepts, méthodes et un vocabulaire spécifique afin de se différencier du théâtre amateur et du théâtre professionnel : on ne parle jamais en effet d'apprentis comédiens ou bien encore d'acteurs mais de *joueurs* ; plutôt que de spectacle, on préfère parler de *représentation de travaux* ou bien encore

de *petites formes*. On évite l'emploi de *jeu théâtral* lui substituant de plus en plus celui de *travail théâtral*. On a vu que les rôles principaux étaient partagés entre plusieurs élèves : il s'agit de répondre aux nécessités liées au nombre d'élèves, mais aussi à cette exigence du collectif. Afin de reconnaître le personnage, tous les joueurs qui l'interprètent, arborent un même signe distinctif tel qu'un foulard rouge. Autant d'exemples qui montrent qu'une représentation de travaux implique de nouveaux codes de lecture scéniques dont bon nombre de parents d'élèves sont le plus souvent dépourvus.

Le théâtre éducation défend ainsi un théâtre citoyen, engagé, qui repose sur un *ethos* spécifique : l'ascèse ludique. Cet espace est mis en place et investi d'une part par des enseignants progressistes, souvent à la marge de l'institution scolaire, qui cherchent à être "profs autrement", d'autre part, par des comédiens en provenance du théâtre public. Comment définir socialement ces comédiens qui oeuvrent à la transmission scolaire du théâtre ? Quels sont les enjeux de cet investissement scolaire pour eux-mêmes, pour leurs compagnies et/ou les structures culturelles qui les emploient ?

Des comédiens de retour à l'école...

Nul ne peut entrer dans une institution sans conditions. La condition première pour intervenir dans cette option scolaire est de disposer d'une forte légitimité institutionnelle. Les textes officiels indiquent, en effet, que seules les compagnies dramatiques conventionnées ainsi que les CDN, théâtres nationaux et les établissements d'action culturelle de caractère national²² sont habilités à encadrer une option théâtre. N'importe quelle structure culturelle ou compagnie ne peut ainsi prétendre au partenariat L3 : c'est à la Drac que revient la charge de désigner les compagnies ou structures habilitées à l'intervention scolaire. Être partenaire d'une option théâtre pour une compagnie ou une structure renforce la reconnaissance institutionnelle qui lui est accordée et engendre

²² Note de service n°89.362 du 29 novembre 1989, cahier des charges pour l'ouverture d'une option théâtre de la série A3.

des profits symboliques - et économiques²³ - non négligeables.

Si les compagnies conventionnées sont désignées dans les textes, comme des équipes artistiques potentielles, dans les faits, les partenariats L3 tendent de plus en plus aujourd'hui à s'établir avec une structure culturelle alors qu'à leur création, ces options étaient généralement encadrées par une compagnie conventionnée. Cette évolution, observable à l'échelle régionale et nationale, trahit la volonté des Drac, sinon d'exercer un plus grand contrôle, du moins d'assurer une plus grande stabilité des partenariats. Les CDN et autres scènes nationales sont en effet garants d'une plus grande longévité au regard des compagnies dont la durée de vie est parfois éphémère et surtout vouée à des variations de légitimité. Ce transfert qui se fait dans les options théâtre s'inscrit dans la même orientation que la progressive dépossession de l'outil de travail des comédiens (les salles de théâtre). Dans chaque cas, on assiste à un processus d'autonomisation des théâtres par rapport aux comédiens. Cette évolution des partenariats est par ailleurs révélatrice des "intérêts", qui au-delà de la mission de prosélytisme culturel, poussent les institutions culturelles, à prendre en charge une option et, plus généralement, à établir des conventions avec les établissements scolaires. L'option théâtre est aussi une école du spectateur : les élèves sont donc tenus d'assister - au minimum - à une vingtaine de spectacles par an, généralement dans la ville où est implantée leur établissement. Cette obligation scolaire contribue de manière non négligeable à l'équilibre financier, sinon symbolique, des établissements culturels. La mise en discipline du théâtre devient ainsi un enjeu essentiel pour ces structures régionales : ce public captif et "éduqué", permet d'enrayer le déclin d'une partie du public traditionnel de la culture savante, en remplissant les salles et, par là

²³ Pour les CDN ou scènes nationales de la Région, l'option L3 leur permet de faire travailler des comédiens locaux qu'ils n'emploient pas ou rarement dans leurs créations. Les subventions allouées par la Drac pour l'encadrement d'une option théâtre s'élèvent à 15000 euros par an, soit 5000 euros environ par niveau (seconde/première/terminale) : une somme non négligeable pour des compagnies conventionnées dont le rayonnement est généralement régional.

même, de légitimer l'activité de ces structures et d'en assurer la pérennité.

Cette option place ainsi des barrières à l'entrée qui ne permettent pas à qui veut d'y intervenir. Dialectiquement, l'École n'attire pas n'importe quels comédiens. Pour la plupart en effet, ces intervenants sont proches, parfois à leur corps défendant, du champ scolaire :

- soit ils sont enfants d'enseignants : « *Moi, je suis issu d'une famille de ça, donc j'ai baigné un peu là-dedans, donc je connais bien la boutique...* »,
- soit, notamment du côté des fondateurs, ils ont enseigné eux-mêmes par le passé, devenant ainsi des "ex-pairs". Un des viviers de recrutement des comédiens, dans les années quatre vingt, était l'Éducation nationale²⁴ : « *Oh ! Je la connais bien [l'institution scolaire] je suis fils d'enseignant, j'ai enseigné, je la connais bien.* »,
- soit enfin, notamment pour la relève, ils sont des produits du théâtre Éducation , ayant appris leur profession sur les bancs de l'école. l'institution scolaire devient alors la ou l'une des instances de professionnalisation du comédien : « *Moi, alors là, je suis intéressant pour vous parce que je suis un pur produit du théâtre à l'école !* ».

Au regard de la population active qui, selon l'Insee pour l'année 1999 dans les Pays de la Loire, comprenait 6.1 % d'enseignants - instituteurs et professeurs confondus -, on peut observer que, dans l'ensemble du groupe interrogé, un enquêté sur deux est proche de l'Éducation nationale. Quand on entre dans le détail de l'enquête, il apparaît qu'un tiers des comédiens sont enfants d'enseignants ou ont été enseignants eux-mêmes ; si l'on prend en compte les comédiens dont le ou la conjoint(e) enseigne, on arrive à 40 % et si enfin l'on prend en compte ceux qui ont des frères et/ou sœurs enseignants, on obtient un total de 50 % de la population d'ensemble. La proximité du champ scolaire se lit

également, en ce qui concerne les jeunes comédiens, dans leur fréquentation des dispositifs théâtre Éducation lors de leur scolarité : en effet, un enquêté de moins de 35 ans sur deux est un ancien élève L3 (on assiste-là à un phénomène de reproduction endogène), par ailleurs, 40 % d'entre eux déclarent avoir rencontré le théâtre par le biais de l'institution scolaire, contre 29 % chez les enquêtés de plus de 35 ans. Cette forte représentation de l'école comme lieu de socialisation théâtrale pour la relève rend compte de la mise en place progressive, à partir des années quatre vingt, des dispositifs théâtre Éducation et plus généralement du processus de scolarisation du théâtre.

Ainsi, l'opposition de sens commun entre l'art et l'école, perçus comme deux mondes irréconciliables, ne résiste pas à l'analyse : la très grande majorité des trajectoires sociales observées - des comédiens intervenant toujours dans une L3 de la Région -, révèle une proximité héritée et/ou directe par rapport au champ scolaire. L'intervention scolaire pour les comédiens semble ainsi subordonnée à une socialisation - primaire et/ou secondaire - prolongée dans le monde scolaire, qui les a dotés de dispositions propres à l'*ethos* professoral. Ces dispositions intellectualistes et pédagogiques acquises dans leur jeunesse ou lors de leur prime professionnalisation s'actualisent sur la scène scolaire.

Ce processus de scolarisation du théâtre permet ainsi à une catégorie de comédiens, issus du monde scolaire (donc structurellement à la marge de leur propre univers d'appartenance), d'investir à partir des années quatre vingt, un nouvel espace encore peu régulé.

Une relève féminine

Les comédiens ligériens qui ont investi la scène scolaire au début de ces options

²⁴ Menger Pierre Michel, *La profession de Comédien*, La documentation française, 1997.

comptent près de 75% hommes²⁵. Ce résultat semble aller à l'encontre des travaux menés en sociologie de l'art qui montrent que la sphère scolaire est toujours réservée aux femmes artistes. Les recherches de Raymonde Moulin dans le champ des arts plastiques rendent bien compte de ce phénomène²⁶ : ce sont les plasticiennes qui sont le plus souvent enseignantes. Le théâtre, art de la rébellion, ferait-il exception à la règle ? Comment expliquer cette sur-représentation masculine ? En fait, on assiste à une féminisation progressive des interventions. 60 % des femmes comédiennes en L3 ont moins de trente-cinq ans tandis que 70% des hommes ont plus de trente-cinq ans. Cette féminisation de l'activité partenariale ne tend pas vers la parité entre hommes et femmes mais renvoie à un processus d'inversion des genres. Pourquoi des lors l'option L3 est-elle aujourd'hui de moins en moins investie par les hommes ? L'option L3 et plus généralement les dispositifs théâtre Éducation représentent au début des années quatre vingt, un espace social à conquérir, encore peu régulé et normé. Aussi cette nouvelle pratique est-elle mobilisée par les *leaders* du champ théâtral régional, soit les directeurs de compagnies à fort rayonnement régional, soit des hommes. Le type de partenariat instauré à l'époque - avec des compagnies - n'est, en outre, pas étranger à cette masculinisation. La diffusion et la transformation progressive de cette pratique la rendent moins distinctive que par le passé ; dès lors celle-ci est déléguée vers les membres "dominés" des compagnies (les femmes). Ainsi, tant que ces options sont rares et par conséquent distinctives et garantes d'une forte reconnaissance institutionnelle, elles sont investies par des hommes ; mais au fur et à mesure que le profit symbolique diminue, se profile peu à peu une relève féminine. Par

²⁵ Si l'on prend en compte la population totale, 62% d'entre eux sont des hommes quand l'Insee en recense 57% en 1999. rappelons que la profession de comédien est une des rares professions du champ artistique à connaître la mixité ; la division sexuelle des emplois, soit une équivalence relative des rôles féminins et rôles masculins dans le répertoire classique ou contemporain, garantit aux femmes une part incompressible de l'activité. Cf. Pierre Michel Menger, *op. cit.*

²⁶ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Flammarion Poche essai, 1997 et *Le marché de l'art*, Flammarion, Poche essai, 2003.

ailleurs, la différenciation sexuée de cette pratique renvoie à la structure sexuée des compagnies. Elle est à l'image de la hiérarchie des genres qui s'établit dans les compagnies avec *grosso modo* des hommes directeurs, metteurs en scène et des femmes jeunes, comédiennes. Notons au passage que ces options L3 sont autant de viviers de recrutement pour ces directeurs de compagnie qui vont employer, à l'issue de leur scolarité, de jeunes comédiennes²⁷ qu'ils forment aussi à l'intervention scolaire : un comédien enquêté de moins de 35 ans sur deux est un ancien élève L3. Enfin, cette féminisation de l'intervention en L3 doit être rapportée à la progressive institutionnalisation de ce dispositif. Comme le montre l'évolution d'autres champs professionnels, il existe toujours une corrélation forte entre institutionnalisation d'une activité sociale et sa féminisation. Ici, l'institutionnalisation va de pair avec un processus de scolarisation : en effet, plus le "théâtre" séjourne à l'école, plus il revêt une forme scolaire : séparation des cours théoriques et pratiques, mise en place de grilles et systèmes de notation, de programmes, inflation du nombre d'exercices écrits, etc. Ce processus de scolarisation entraîne corrélativement l'arrivée - ou l'envoi - de femmes, supposées socialement plus compétentes.

Les intérêts des intéressés...

Autour du processus de scolarisation du théâtre se nouent de multiples enjeux. Du côté de l'Éducation nationale, admettre le théâtre au nombre des disciplines scolaires, c'est notamment tenter de résoudre les problèmes qu'engendre la démocratisation scolaire au moyen d'une instrumentalisation de cet art crédité de nombreuses vertus pédagogiques et thérapeutiques. C'est, dans un même mouvement, remodeler la hiérarchisation sociale des filières en créant un bac de "choix relatif" pour un public féminin issu des classes moyennes²⁸. C'est également s'(e)

²⁷ L'option théâtre est un bastion féminin qui compte environ 90% de filles.

²⁸ Cette hiérarchisation sociale des filières repose sur une définition univoque de l'excellence scolaire centrée sur les disciplines scientifiques et la prolétarianisation du Bac G.

(ré)appropriier le contrôle et la gestion des questions d'Éducation , d'enseignement et de formation professionnelle artistique détenus jusqu'à présent par le ministère de la Culture.

Du côté de la Culture, cette école du spectateur représente une nouvelle forme d'action culturelle qui succède aux échecs du théâtre populaire et des maisons de la Culture. En formant un public éduqué et captif, elle doit permettre d'enrayer le déclin du public traditionnel de la culture savante. Cette manne constitue un enjeu pour les compagnies et structures culturelles régionales investies de cette mission de prosélytisme culturel : il s'agit d'un public immédiat - les élèves remplissent les salles - mais aussi différé - ces partenaires misent sur cette école du spectateur, qui doit donner et maintenir le goût des spectacles de théâtre chez ces élèves et les fidéliser. C'est également un vivier pour les directeurs de compagnies, qui recrutent une main d'œuvre, parfois à moindre coût (contrat de qualification, etc.). Cette prise en charge d'option L3 permet enfin aux CDN et scènes nationales de faire travailler des comédiens locaux (cachets) et aux compagnies conventionnées de sous-traiter à des compagnies locales.

Bibliographie

Beaud Stéphane, *80% au bac, et après ?*, La découverte, 2002.

Bourdieu Pierre, Darbel Alain, *L'amour de l'art*, Minuit, 1969.

Dubois Vincent, *La politique culturelle*, Belin, 1999.

Durkheim Emile, *Éducation et société*, PUF, 1922.

Durkheim Emile, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 1938.

Ethis Emmanuel, « La forme Festival à l'œuvre : Avignon ou l'invention d'un « public médiateur » », p. 183, in Donnat Olivier, Tolila Paul (dir.) *Le(s) public(s) de la culture*, Presses de sciences po, 2003.

Faguer Jean Pierre, Balazs Gabrielle, une nouvelle forme de management : l'évaluation, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n°114, septembre 1996.

Menger Pierre Michel, *La profession de comédien*, La documentation française, 1987.

Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Flammarion Poche essai, 1997.

Proust Serge, *Le comédien désemparé*, Economica, 2006.

Teillet Philippe, « Publics et politiques des musiques actuelles », in Donnat Olivier, Tolila Paul (dir.) *Le(s) public(s) de la culture*, Presses de sciences po, 2003.

Terrail Jean Pierre, *La scolarisation de la France*, La dispute, 1997