HAL
open science

# Démarches d'apprentissage et de professionnalisation d'acteurs : quêtes artistiques et identitaires

Flore Augereau

**To cite this version:**

Flore Augereau. Démarches d'apprentissage et de professionnalisation d'acteurs : quêtes artistiques et identitaires. Art et histoire de l'art. Université Rennes 2, 2017. Français. NNT : 2017REN20013 . tel-01497123

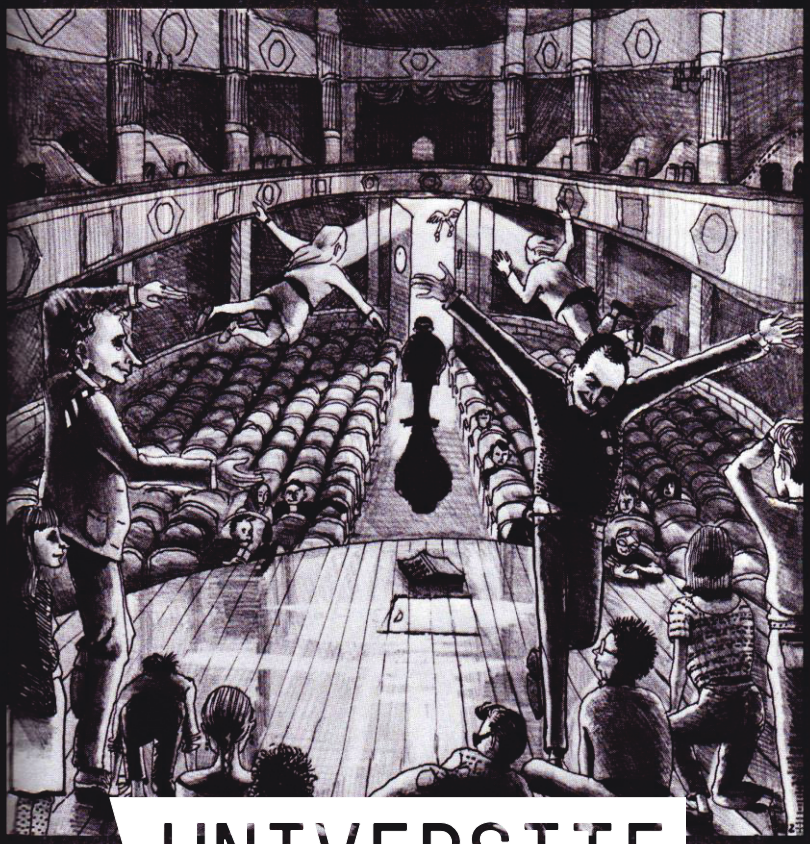
**HAL Id: tel-01497123**

**https://theses.hal.science/tel-01497123v1**

Submitted on 28 Mar 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE
BRETAGNE
LOIRE

**THÈSE / UNIVERSITÉ RENNES 2**
***sous le sceau de l'Université Bretagne Loire***
**pour obtenir le titre de**
**DOCTEUR DE l'UNIVERSITÉ RENNES 2**
***Mention : Études Théâtrales***
**École doctorale ALL (ED 506 : Arts Lettres Langues)**

présentée par
Flore Augereau
Préparée dans le département des Arts du Spectacle
Équipe d'accueil APP (Arts : pratiques et poétiques)
**EA 3208 - Laboratoire Théâtre**

# Démarches d'apprentissage et de professionnalisation d'acteurs : quêtes artistiques et identitaires

**Thèse soutenue le 12 janvier 2017**
devant le jury composé de :

**Christiane Page**
Professeure, Université Rennes 2, /Directrice de thèse

**Françoise Bréant**
Professeure , Université Paris Ouest Nanterre La Défense /*rapporteur*

**Marcia Strazzacappa**
Professeure, Universidade Estadual de Campinas / *rapporteur*

**Brigitte Prost**
Maître de conférence, université de Rennes 2/ *examinateur*

**Joseph Delaplace** / *Président*

UNIVERSITÉ RENNES 2 – HAUTE BRETAGNE

Unité de Recherche
École Doctorale - Humanités et Sciences de l'Homme

***Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire***

# Démarches d'apprentissage et de professionnalisation d'acteurs : quêtes artistiques et identitaires

Thèse de Doctorat

Discipline : Études Théâtrales

Présentée par Flore AUGEREAU

Directrice de thèse : Christiane PAGE

Soutenue le 12 janvier 2017

**Jury :**

M$^{me}$ Christiane PAGE, Professeure, Université Rennes 2
Directrice de thèse
M$^{me}$ Françoise BRÉANT, Professeure, Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Rapporteur
M$^{me}$ Marcia STRAZZACAPPA, Professeure, Universidade Estadual de Campinas
Rapporteur
M$^{me}$ Brigitte PROST, Maître de conférences, Université Rennes 2
Examinatrice

# Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Christiane Page, directrice de thèse impliquée, patiente et compréhensive à l'égard de tous ces moments de doute, de silence ou d'égarement qui ont jalonné ma recherche, ou devrais-je plutôt dire, l'ensemble de mon parcours universitaire. Merci pour tout ce que tu as fait pour moi au cours de ces dernières années.

Je tiens ensuite à remercier les membres de mon jury : Brigitte Prost, Françoise Bréant et Marcia Strazzacappa.

Merci à Marie Augereau, ma chère relectrice, pour la précision de tes remarques, ta disponibilité et ton endurance au cours des dernières semaines de rédaction.

J'adresse un immense merci à l'ensemble des acteurs ayant accepté de répondre à toutes mes questions au cours des entretiens. Merci de la grande confiance que vous m'avez accordée et pour la sincérité de vos témoignages. Cette étude vous est dédiée, en espérant que vous vous y reconnaîtrez. J'adresse un remerciement particulier à Dominique Reymond, pour m'avoir gentiment autorisée à utiliser un de ses dessins personnels en couverture de cette thèse.

Je souhaite également remercier l'ensemble des membres du laboratoire théâtre de Rennes 2, mes collègues de cinéma en méthodologie, ainsi que Marie-Pierre Guittier. Merci en particulier à Laura, pour une relecture qui a été très précieuse, à Jeanne pour avoir été en quelque sorte la marraine de mes premières années de doctorante, et à Mathilde pour nos échanges ainsi que pour toutes les expériences que nous avons partagées.

Enfin, merci à tous ceux, nombreux, qui m'ont soutenue tout au long de ce travail. À Benjamin, pour ta présence infiniment réconfortante au jour le jour et, bien sûr, pour ton incontournable et précieuse contribution informatique. À mes parents et à mon frère pour – entre autres milliards de choses – votre irréductible confiance en mes capacités et pour les montagnes de courage adressées quotidiennement. Aux membres de l'Athéo, de l'Adec, et évidemment à tous ceux – actuels et passés – des Veilleurs au Grain et en particulier à toi, Julie.

# Sommaire

**Introduction** ..... **7**

**PREMIÈRE PARTIE : LE THÉÂTRE COMME VOCATION ?** ..... **21**

**Chapitre 1. La vocation : approches définitionnelles** ..... **22**

I. Étymologie et évolution du terme ..... 24

II. Entre accomplissement de soi et insertion sociale ..... 26

III. Une mission « désintéressée » ? ..... 28

1) La notion kantienne de désintéressement ..... 29

2) Refus du gain matériel ..... 30

3) Refus de la quête de reconnaissance ..... 33

4) Un héritage romantique ..... 35

IV. Revendiquer la joie ..... 37

**Chapitre 2. La vocation théâtrale** ..... **44**

I. Approche historique ..... 45

1) Une profession malmenée (XVIe-XVIIe) ..... 45

2) Héritage, expression du talent ou opportunité ? (XVIIe-XIXe) ..... 47

3) Entre réalités et représentations (XIXe siècle) ..... 60

4) Désirs de théâtre, désirs de gloire ..... 70

II. Le jeu comme vocation (XX$^{e}$ siècle) ..... 74

1) La vocation selon Jacques Copeau ..... 75

2) Le jeu, un terrain propice à l'épanouissement ? ..... 86

**DEUXIÈME PARTIE : L'ATTITUDE VOCATIONNELLE : DU GOÛT À LA FORMATION** ..... **99**

**Chapitre 3. La constitution du goût théâtral : de l'inclination au désir de se former** ..... **103**

I. État des lieux de la recherche et méthodes pour une approche sociologique ... 103

II. Une enfance déterminante ? ..... 108

1) Jeu et activités enfantines ..... 108

2) Héritage familial ..... 112

III. Expériences de spectateur ..... 115
1) Récits de représentation ..... 115
2) Premiers spectacles ..... 117
3) Situation géographique ..... 120
4) Cinéma ..... 125
IV. Approches pratiques en amateur ..... 127
1) Lectures et récitations ..... 127
2) Pratiques scolaires et extra-scolaires ..... 128
3) Le goût de la scène ..... 132
V. Influences ..... 136
1) Reconnaissance des aptitudes ..... 136
2) Réserves et Oppositions ..... 140

**Chapitre 4. Entrer en formation professionnelle ..... 148**
I. Diversification de l'enseignement ..... 149
1) Face au Conservatoire National ..... 149
2) De la diversification à la hiérarchisation des formations ..... 161
II. Choisir ou être choisi ? ..... 172
1) Choisir sa formation ..... 172
2) Âge ..... 175
3) Concours ..... 176

**TROISIÈME PARTIE : AUPRÈS DU MAÎTRE ..... 182**

**Chapitre 5. Perceptions du maître ..... 186**
I. La nature pour maître ? ..... 187
1) Contraintes de l'*actio* (XVII$^{e}$) ..... 189
2) Vers un acteur créateur ..... 190
3) Pour un recours au maître ..... 192
4) Un échec de l'enseignement ? ..... 194
II. Figures du maître ..... 198
1) Modèles ..... 198
2) Patrons ..... 204
3) Penseurs et passeurs ..... 214
III. Séduction et pouvoir ..... 219

1) Personnalités ..... 220
2) Désirs et dépendances ..... 224

**Chapitre 6. Apprentissages ..... 233**
I. Du savoir-faire au savoir-être ..... 235
1) En quête de fondamentaux ..... 237
2) Imiter ou copier ? ..... 244
3) Chercher ..... 249
II. Obstacles ..... 260
1) Limites de l'enseignement ..... 261
2) Engagements et désengagements ..... 265
III. Ruptures ..... 273
1) Distance ..... 276
2) Conflit ..... 278
3) Émancipation ..... 281

**Conclusion ..... 287**

**Annexe 1. Grille des questions posées aux acteurs lors des entretiens ..... 294**

**Annexe 2. Entretien, exemple n°1 (extraits) ..... 295**

**Annexe 3. Entretien, exemple n°2 (extraits) ..... 300**

**Annexe 4. Entretien, exemple n°3 (extraits) ..... 305**

**Bibliographie ..... 309**

# Introduction

> L'acteur rend muet ou enthousiaste. Mais il rend également inapproprié tout discours programmatique autant qu'il interdit toute approche systématique. Ni quantifiable, ni réductible à des schémas, l'acteur permet cependant d'être pensé, sans jamais laisser s'épuiser sa pratique dans une thèse ou un système auquel l'essence de l'acte échappe. Par orgueil sémiologique ou autorité scientifique, certains ont avancé des convictions fermes sans qu'elles soient jamais entièrement confirmées. […] Si l'on souhaite tout de même en parler, quoi faire ? Se résigner et tout abandonner[1] ?
>
> Georges Banu

L'acteur, malgré les innombrables ouvrages qui lui ont été consacrés, est rétif à toute tentative de systématisation, parce que l'essence de son acte échappe à cette tentative, dit Georges Banu. En cela, il est « insoumis ». Geste insolite en effet que celui de l'acteur, qui ne produit rien d'autre que lui-même, ou du moins, rien d'autre que la perception qu'en a celui qui l'observe. Ainsi, l'acteur « d'un côté agit au nom d'une décision artistique personnelle ou de l'affiliation à un programme scénique rénovateur mais, de l'autre, se place sous l'emprise de ses données autobiographiques dont il n'apparaît pas le maître absolu[2] ». Étant lui-même l'objet de son art, l'acteur livre dans son exercice une part de sa propre existence. S'il ne le fait pas toujours à son insu, si son brio relève d'une consciente capacité à se donner sans s'exhiber, il ne sait en revanche pas exactement ce qu'il laisse échapper de lui-même, ni de quelle manière le spectateur reçoit ce don. Même l'acteur faisant preuve d'une grande maîtrise est en posture d'ignorance, laquelle fait de lui un « héros fragile », pour reprendre le titre d'un numéro thématique de la revue *Autrement*[3]. C'est précisément cette fragilité, cette instabilité du jeu perceptible mais indéfinissable, qui confère tout son mystère au geste de l'acteur.

---

[1] BANU, Georges, *Les voyages du comédien*, Gallimard, 2012, p. 7.
[2] *Ibid.*, p. 27.
[3] NAMIAND, Arlette (dir.), *Acteurs, des héros fragiles*, *Autrement*, n° 70, mai 1985.

Pourtant, s'il est révélé par le plateau, l'acteur est également dissimulé par le texte et la mise en scène, si bien qu'il « ne parle jamais en son nom[4] », estime Matthieu Mével, dont le titre de l'ouvrage, *L'Acteur singulier*, évoque à son tour un être échappant à la norme. Cette situation peut se révéler rassurante si l'acteur perçoit son rôle comme une protection de son intimité. Elle peut également contribuer à sa vulnérabilité s'il se sent dépossédé de la dimension créatrice de son geste. Interprète des mots de l'auteur, exécutant des directives du metteur en scène, il est au cœur du spectacle mais, dans l'ombre de ces deux grandes figures, n'en revendique pas la création. Indissociable de son art, il nécessite un œil artistique extérieur. Sa propre perception interne n'est guère un repère suffisant car il ne peut réellement ni se voir, ni s'écouter. Afin d'anticiper la confrontation au spectateur, c'est dans le regard d'un autre que se construit son geste artistique et que son corps fait sens, en partie à ses dépens. Ainsi, sa posture d'ignorance induit une posture de dépendance.

Est-ce en raison de leur posture d'ignorance que les acteurs parlent spontanément peu de leur art ? Ou est-ce en raison de leur posture de dépendance, c'est-à-dire par un sentiment d'illégitimité à le faire ? « Ceux qui en parlent le mieux sont finalement souvent les metteurs en scène, les réalisateurs qui commentent les interprétations, décrivent les limites d'un art, en dénoncent les complaisances et trucages[5]. », remarque Olivier Cohen. Pourtant, au XVIII^e^ siècle où l'art du jeu devient un objet théorique et où la figure du metteur en scène ne domine pas encore le théâtre, les auteurs de ces études sont alors aussi bien des philosophes ou des écrivains dramatiques (Diderot, Sainte Albine), que des acteurs (Riccoboni, d'Hannetaire, M^lle^ Clairon, Larive). Les ouvrages de ces derniers, entre l'essai et l'autobiographie, regorgent d'exemples tirés de leurs propres expériences et permettant donc au lecteur d'accéder à une perception interne du plateau. Mais après les *Réflexions sur Lekain et l'art théâtral* de Talma, parues en 1856, ce type d'ouvrage hybride se fait plus rare, laissant la place à des autobiographies ne contenant plus que des observations éparses sur le jeu, ainsi qu'à quelques méthodes pédagogiques rédigées par des professeurs du Conservatoire[6], qui s'intéressent davantage à la technique de l'acteur qu'à sa vie intérieure. Le règne de la presse et l'avènement du critique dramatique, suivi par celui du metteur en scène-théoricien, semblent avoir ôté à l'acteur

[4] MÉVEL, Matthieu, *L'Acteur singulier*, Actes-Sud Papiers, coll. « Apprendre », 2015, p. 13.
[5] COHEN, Olivier, *Profession : comédien*, Chiron, 2014, p. 95.
[6] François-Joseph Régnier publie notamment *Le Tartuffe des comédiens* en 1896, et Georges Le Roy un *Traité pratique de diction française* en 1912.

sa légitimité à s'exprimer sur sa profession. Que Jacques Copeau ait été dans un premier temps critique induit ainsi de sa part une approche pratique guidée par une perception externe de l'art du comédien. Si Copeau se constitue également acteur, il ne s'emploie pas, comme Stanislavski à la même période, à décrire minutieusement les difficultés internes au plateau pour y apporter des solutions. Ses écrits sur le jeu et l'école s'adressent en général moins aux acteurs qu'aux spectateurs et aux mécènes, aussi relèvent-ils davantage d'un projet global d'éducation morale et artistique que d'une réflexion sur ce que traversent les comédiens.

Dans l'accumulation de ses notes, Louis Jouvet – que Bernard Dort considère comme « l'un des plus lucides, des plus exacts parmi les comédiens et les metteurs en scène » concernant « l'expérience concrète de la scène[7] » – ne cherche pas tant, comme nombre de ses contemporains, à définir un idéal de jeu ni les pédagogies à mettre en place pour y parvenir, qu'à comprendre ce qui anime le comédien, c'est-à-dire le jeu de « possession et dépossession de soi[8] » dont il est à la fois le sujet et l'objet. Jouvet regrette que le propos de l'acteur sur son métier soit souvent « marqué d'une stupidité étonnante, d'une sorte de bassesse et de vulgarité, ou pour le moins, d'ignorance[9] ». « Il ne peut que se raconter lui-même », ajoute-t-il en référence aux récits autobiographiques. Il juge les études biographiques tout aussi insatisfaisantes :

> « On peut très peu expliquer sur le comédien : ce métier est réfractaire à l'analyse. » Pour tenter de s'en faire une idée, il serait plus simple et plus loyal d'en faire la théorie depuis le moment où le comédien aborde le métier et de le suivre dans son comportement jusqu'aux limites extrêmes où ses activités peuvent le conduire.
>
> Il serait plus simple de chercher à tracer du comédien non pas un portrait mais une description idéale et volontairement systématique, depuis son entrée en scène jusqu'au moment où sa pratique lui donne un sens de la complexité et de la finalité de son métier[10].

C'est en comédien, non en metteur en scène, ni même en pédagogue, que Jouvet aborde le comédien. La théorie de l'acteur devrait passer selon lui par l'analyse du parcours personnel de celui-ci, mais ni en termes biographiques, ni en termes méthodologiques : dresser le portrait d'un individu ou décrire sa technique de jeu sont des démarches insuffisantes, car elles ne révèlent pas la relation intime de l'acteur avec son métier, ni l'évolution de cette relation.

---

[7] DORT, Bernard, *Théâtres, essais*, Seuil, coll. Points, 1986, p. 10.
[8] JOUVET, Louis, *Témoignages sur le théâtre* [1952], Flammarion, coll. Champs arts, 2009, p. 281.
[9] *Ibid.*, p. 15.
[10] *Ibid.*, p. 294-295.

Avec le développement des études théâtrales, les universitaires ont pris le relais théorique des praticiens. Devant l'ampleur de la réforme théâtrale européenne qui s'est opérée au tournant du XX^e siècle et la grande production d'écrits de metteurs en scène, les chercheurs ont généralement abordé l'acteur du point de vue de ces derniers, que ce soit dans l'observation des processus de création ou dans celle du rapport éthique des artistes à la scène. En revanche, des travaux menés par des acteurs de façon autonome, comme ceux de la comédienne Béatrix Dussane[11], ne sont parfois plus édités, ce qui les rend difficiles d'accès. Toutefois, apparaissent aujourd'hui davantage d'études, sortes de témoignages-réflexions (*L'acteur singulier* de Mével, déjà cité, ou encore *L'acteur naissant*, de Jean-François Dusigne[12]) dont les auteurs, essentiellement à partir de leur propre parcours, étudient ce que traverse humainement et artistiquement l'acteur au travail. On peut également citer la publication des *Journaux*[13] de Dominique Reymond, dont le récit permet d'aborder le processus des répétitions de son point de vue de comédienne. Les acteurs sont aussi régulièrement sollicités par les chercheurs dans le cadre d'événements scientifiques aboutissant à la publication d'actes[14], à l'occasion de rencontres plus informelles (notamment autour de leur actualité culturelle) faisant cependant de plus en plus souvent l'objet de captations, ou encore pour contribuer à des revues thématiques. S'accumulent alors les témoignages d'acteurs, sous forme de discours ou d'entretiens. Quelle finalité scientifique peut avoir un tel faisceau de récits ? Ces discours produisent-ils déjà une forme d'analyse ou constituent-ils plutôt une source primaire en attente d'être étudiée ? Peut-on en tirer une théorie d'ensemble, notamment sur la posture artistique de l'acteur ? Ou bien chaque expérience est-elle trop intime, trop singulière, ou trop relative à la conception des metteurs en scène avec lesquels le comédien collabore pour soutenir la comparaison avec d'autres récits de même nature ?

Alors que du côté des études théâtrales, une telle étude n'a pas encore vu le jour, dans le domaine de la sociologie, discipline recourant communément à ce type de méthodes, les acteurs sont davantage abordés en tant que professionnels qu'en tant qu'artistes. Or,

---

[11] Béatrix Dussane a publié une quinzaine d'études portant essentiellement sur les acteurs. Plus aucune d'entre elles n'est disponible. Dans le cadre de cette thèse, j'ai notamment consulté son dernier ouvrage : DUSSANE, Béatrix, *Dieux des planches*, Flammarion, 1964.

[12] DUSIGNE, Jean-François, *L'acteur naissant, La passion du jeu*, Éditions théâtrales, Montreuil, 2008.

[13] REYMOND, Dominique, *Journaux de répétitions avec Klaus Michael Gruber et Antoine Vitez*, Klincksieck, 2014.

[14] On peut notamment citer l'ouvrage issu des *Controverses* d'Avignon de 1999, *Les figures de l'acteur*, Saussan, L'Entretemps, 2000.

l'activité ayant pour objet un geste aussi singulier que le leur ne peut être perçue que comme marginale. Si les acteurs, longtemps excommuniés, assimilés aux prostitués, itinérants, parviennent peu à peu à s'insérer dans la société, leur profession demeure aujourd'hui, de par son fonctionnement, réfractaire aux études statistiques. Lorsque Catherine Paradeise compare, au cours d'une même année, le nombre de professionnels autonomes avec celui des acteurs ayant touché au moins un cachet (quatre fois plus important), elle se demande lequel représente légitimement les comédiens en activité[15]. La multiplicité des employeurs, l'irrégularité des périodes de travail et l'importante mobilité induite par les tournées rendent les professions du spectacle résistibles à toute tentative d'insertion dans un système normalisé. De plus, la confrontation des deux chiffres révèle une attractivité de la profession infiniment supérieure aux opportunités professionnelles, disproportion entre l'offre et la demande qui s'observe également entre le nombre de candidats aux écoles supérieures et celui des admis. De la marge, naît peu à peu une élite.

« Insoumis », « singulier », « héros fragile », marginal, l'acteur fascine et se dérobe, y compris à lui-même. Pourtant, au détour des anecdotes qu'il raconte ou qu'on l'invite à raconter – parfois même lorsque l'entretien porte sur la pièce dans laquelle il joue à ce moment-là –, il mentionne souvent les origines de son désir de théâtre. Jouvet évoque la volonté de « faire la théorie [de l'acteur] depuis le moment où le comédien aborde le métier et de le suivre dans son comportement jusqu'aux limites extrêmes où ses activités peuvent le conduire ». Si ce projet paraît très séduisant, il est aussi extrêmement ambitieux. Intéressons-nous, dans un premier temps, au point de départ de ce parcours, que Jouvet désigne également comme l'« entrée en scène » de l'acteur. S'agit-il de son insertion professionnelle ou du début de sa formation ? Ou bien faut-il remonter plus loin encore, aux premières expériences scéniques, voire aux premières manifestations d'intérêt pour le théâtre ? Pour Jouvet, « la première phase du comédien est celle de la vocation[16] ». Le terme de vocation recouvre à la fois, étymologiquement et par glissements successifs de sens, les notions d'appel, de révélation, de mission, de foi, de profession et de don. Évoquant une démarche à la fois noble et nécessaire – tant au sujet qu'à la société qui se doit de reconnaître le talent inné et éclatant de ce dernier –, la vocation apparaît comme un sésame ouvrant légitimement les portes du métier à celui qui

[15] PARADEISE, Catherine, *Les comédiens, Profession et marchés du travail*, Presses Universitaires de France, 1998, p. 18.
[16] JOUVET, Louis, *Témoignages…*, *op. cit.*, p. 295.

déclare en avoir une. En sa qualité de professeur du Conservatoire national d'art dramatique, Jouvet reçoit de nombreuses lettres de jeunes gens désireux de faire leur entrée dans cette école prestigieuse. En réaction à leurs projections souvent empreintes de naïveté, il considère la vocation comme une ambition commune, si ce n'est vulgaire, qui se fourvoie sur le prétendu désintéressement de ses buts et révèle généralement une volonté de se fuir soi-même pour s'incarner dans la vie littéraire des personnages dramatiques. La seule réelle vocation qu'il reconnaît de la part d'un acteur se manifeste par « un choix persistant[17] », c'est-à-dire une passion théâtrale demeurée intacte à la fin de sa carrière.

Mais quelle que soit la nature réelle de la démarche qu'il recouvre, l'emploi du terme « vocation » cherche toujours à désigner l'exercice passionné d'une activité au sein de laquelle se conjugue enjeux personnels et enjeux professionnels. En cela, l'acteur qui ne peut dissocier son art de sa personne semble le sujet idéal de la vocation. Bien que le terme soit aujourd'hui moins employé par les jeunes acteurs que par ceux des années 1930, l'idée selon laquelle le comédien attache son existence à la scène n'en demeure pas moins profondément ancrée. Son acte est jugé sacré, aussi son engagement scénique doit-il être total. C'est par « un radical don de soi[18] », pour reprendre une formule de Georges Banu, que se distinguent certains acteurs. Cette considération s'observe tout au long du XX^e^ siècle : la fascination de Jacques Copeau pour la pureté d'un jeu enfantin où les participants s'investissent corps et âme, l'état de transe sans lequel certains acteurs comme Maria Casarès ne peuvent monter sur un plateau, la propension à exprimer une mise en danger de l'acteur, une « question de vie ou de mort[19] », ou encore le sentiment de « jouer sa vie » parfois exprimé par les candidats au moment de passer une audition d'entrée pour une grande école, sont autant d'exemples nourrissant le fantasme de l'autosacrifice de l'acteur sur l'autel du théâtre.

Si l'origine de ce geste sacrificiel serait à chercher dans le théâtre de la Grèce antique, l'idée d'un acteur entièrement dévoué à son art résulte également de la réforme théâtrale amorcée à la fin du XIX^e^ siècle par les metteurs en scène, lesquels ont souvent eux-mêmes consacré leur vie à la réalisation et à la transmission de leurs idéaux. À partir de cette quête au fondement de l'histoire théâtrale contemporaine, la problématique de la « possession et dépossession » de l'acteur ne se pose plus seulement au sujet de sa

[17] *Ibid.*, p. 282.
[18] BANU, Georges, *Les voyages…*, *op. cit.*, p. 29.
[19] LANG, Valérie, *Corps de bataille*, Les Solitaires Intempestifs, 2016, p. 49.

relation duelle au personnage, mais à propos de son ralliement à cette quête. Remettant en question des usages de jeu sclérosés, véhiculés par les formations traditionnelles comme le Conservatoire de Paris, de nombreux metteurs en scène ouvrent, tout au long du XX^e^ siècle, des espaces de formation afin de régénérer l'art du comédien. Dans son introduction aux actes[20] du colloque international *Former ou transmettre, le jeu s'enseigne-t-il ?*, qui s'est tenu au Théâtre de la Colline en 2001, Josette Féral considère que cette époque « a fait un effort particulier pour instituer une éthique de l'acteur liée non seulement à une véritable quête artistique mais aussi à l'intégrité d'une démarche de vie[21] ». L'instauration de cette éthique consiste notamment à entreprendre une recherche permanente de nouveaux langages artistiques, laquelle, aux antipodes d'un système de vedettariat, requiert une grande humilité de la part de l'artiste. Mais cet engagement à la fois artistique et personnel, parfois souhaité sans réserve, ne comporte-t-il pas cependant un risque d'aliénation ? Philippe Caubère, à propos de son expérience au Théâtre du Soleil, raconte par exemple : « […] dire « je » était interdit […] il fallait se mettre au service d'un auteur […] mais on n'avait pas le droit de se servir soi-même […]. Pour moi, ne pas dire « je », ça allait me tuer[22]. » L'effacement de l'identité de l'acteur, qui est à première vue nécessaire à l'exercice du jeu, semble parfois se poursuivre en dehors du plateau.

À partir de l'ensemble de ces paramètres et considérations sur sa posture artistique, comment l'acteur construit-il son identité de créateur ? Qu'investit-il à titre personnel dans l'exercice de son art et que cherche-t-il à accomplir ? Quelles démarches entreprend-t-il pour réaliser ses ambitions ? Si le processus de construction identitaire de l'acteur s'achève probablement en même temps que sa carrière, il prend sa source – ainsi que le dit Jouvet – dans la formulation première de sa vocation, c'est-à-dire de ses penchants initiaux pour le théâtre. Ces derniers seront ensuite inévitablement influencés par autrui, en particulier au cours de son apprentissage professionnel. En 1981, dans le volume des *Voies de la création théâtrale* consacré à la formation du comédien, Catherine Mounier estime que « presque tout jeune artiste recherche un "maître" qui devient un père spirituel pour assurer ses premiers pas. L'empreinte peut être assez forte pour éventuellement

[20] FÉRAL, Josette (dir.), *L'école du jeu, Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral*, L'Entretemps, Saint-Jean-de-Védas, 2003.
[21] *Ibid.*, p. 11.
[22] CAUBÈRE, Philippe, (entretien avec), propos recueillis par Pierre Charvet, *À voix nue : grands entretiens d'hier et d'aujourd'hui*, émission du 16 octobre 2006, INA, 2006. http://fresques.ina.fr/en-scenes/fiche-media/Scenes07006/philippe-caubre.html

susciter la révolte et permettre au débutant d'acquérir son autonomie[23]. » D'emblée, elle présente la démarche de formation comme un double processus de soumission et d'émancipation à l'égard du maître. Nécessitant un apprentissage par expérience directe, la formation de l'acteur est essentiellement envisagée dans la confrontation au maître – que celui-ci exerce au sein d'une école ou que, du fait de son expérience et de son action de transmission, les jeunes artistes qui travaillent avec lui se constituent ses disciples. Quels sont les enjeux de cette confrontation ? Quels enseignements fondamentaux l'acteur en retire-t-il ?

En France, il existe assez peu d'études abordant la formation de l'acteur professionnel dans une perspective d'ensemble : en dehors des deux ouvrages collectifs précédemment mentionnés (le volume des *Voies de la création théâtrale* et les actes du colloque *Former ou transmettre*), de l'ouvrage de référence qu'Odette Aslan a consacré aux différentes esthétiques de jeu (*L'Acteur au XX^e^ siècle*[24]), et de certains numéros thématiques de revues[25], les chercheurs qui s'intéressent à cette question choisissent généralement de se focaliser sur l'enseignement d'un seul maître[26]. Ou bien, suivant une approche relativement récente, ils observent des démarches d'enseignement similaires afin d'établir des filiations pédagogiques entre plusieurs maîtres de générations différentes[27]. Ainsi que l'expriment la plupart des titres de ces études, celles-ci abordent essentiellement la formation théâtrale du point de vue du maître, c'est-à-dire davantage comme un projet pédagogique que comme une démarche d'apprentissage. Si le discours de l'enseignant

---

[23] MOUNIER, Catherine, « Devenir comédien », in GOURDON, Anne-Marie (textes réunis et présentés par), *Les Voies de la création théâtrale, IX. La Formation du comédien*, CNRS, Paris, 1981, pp. 18-19.

[24] ASLAN, Odette, *L'acteur au XXe siècle*, l'Entretemps, Vic la Gardiole, 2005.

[25] On peut notamment citer deux numéros d'*Alternatives Théâtrales*, *Les penseurs de l'enseignement, de Grotowski à Gabily*, n° 70-71, paru en 2001, et *Créer et transmettre*, n° 98, paru en 2008 ; ainsi que le numéro 46-47 de la revue *Théâtre/Public*, dont un volet est dédié à la formation de l'acteur.

[26] Sur des pédagogues français en particulier, on peut mentionner la thèse de Monique Surel-Tupin sur Charles Dullin (bien qu'il s'agisse d'une recherche globale sur le metteur en scène, un volet important est consacré à la formation proposée à l'Atelier), l'étude de Christiane Page sur les méthodes éducatives de Léon Chancerel, ou encore la thèse à venir d'Ève Mascarau sur l'enseignement de Louis Jouvet. SUREL-TUPIN, Monique, *Charles Dullin*, Thèse de Doctorat sous la direction de Denis Bablet, Université Paris 3, 1979 ; PAGE, Christiane, *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XXe siècle : aliénation ou émancipation ?*, Artois Presses Université, Arras, 2009 ; MASCARAU, Ève, *Remonter le fleuve de l'empirisme : Louis Jouvet, le comédien et le personnage de théâtre dans les leçons au Conservatoire (1939-1941 ; 1947-1951)*, Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Louis Besson, Université de Nanterre Paris 10, soutenance prévue en novembre 2016.

[27] Deux grandes lignées françaises, l'une partant de Charles Dullin, l'autre de Jacques Copeau, ont ainsi été étudiées. LORELLE, Yves, *Dullin-Barrault, L'éducation dramatique en mouvement*, Éditions de l'Amandier, 2007 ; FREIXE, Guy, *La Filiation Copeau Lecoq Mnouchkine, Une lignée théâtrale du jeu de l'acteur*, L'Entretemps, Lavérune, 2014. On peut également mentionner l'ouvrage de Jean-Manuel Warnet sur les laboratoires, qui permet d'établir des liens entre les démarches artistiques et pédagogiques de nombreux metteurs en scène européens, de Stanislavski à Eugenio Barba. WARNET, Jean-Manuel, *Les Laboratoires, une autre histoire du théâtre*, L'Entretemps, Lavérune, 2013.

prime naturellement sur celui de l'élève, c'est à la fois parce qu'il est le reflet d'un savoir ou d'une expérience supérieurs, parce qu'il porte des ambitions idéologiques susceptibles d'engendrer de nouvelles formes ou méthodes artistiques, et enfin parce que, de manière plus prosaïque, il est généralement plus élaboré et plus accessible. N'existe-t-il pas néanmoins, entre un projet et sa réalisation, une certaine distance ? La portée effective d'un enseignement ne s'évalue-t-elle pas dans la réception de celui-ci ? Que peuvent notamment révéler les récits des acteurs sur les procédés pédagogiques employés par les maîtres pour transmettre leur conception du théâtre ?

C'est dans cette volonté d'aller-retour entre la parole du maître et celle de l'acteur sur sa démarche d'apprentissage que cette thèse de doctorat trouve sa source. Entre ambitions personnelles et dévouement artistique, entre dépendance au maître et volonté d'émancipation, ce travail propose d'interroger les enjeux de la formation théâtrale professionnelle en France, en adoptant comme point de départ, comme guide de recherche, les discours des acteurs. Ainsi, la réflexion se construit à partir de thèmes abordés de manière récurrente par ces derniers tels que la vocation, l'épanouissement personnel, le sacrifice, le jeu, l'entrée en formation, la relation au maître. Abordés les uns après les autres, mais aussi les uns par rapport aux autres, ces thèmes dessinent un parcours opérant parfois quelques détours, quelques retours en arrière, comme autant d'étapes traversées par l'acteur. Alors que dans sa perspective première, cette recherche portait sur les XX^e^ et XXI^e^ siècles, de l'exploration de ces thèmes est née à plusieurs reprises la nécessité de mettre en regard les récits contemporains avec des témoignages des XVIII^e^ et XIX^e^ siècles. Chacun des thèmes est également interrogé du point de vue du maître et de l'école, dans l'instauration d'un dialogue permanent entre l'élève et ses interlocuteurs. C'est pourquoi, en parallèle de ce parcours, s'esquissent parfois quelques lignes de l'histoire de la formation de l'acteur.

Outre les ouvrages universitaires sur l'enseignement des maîtres, il s'agit de ne pas occulter l'apport essentiel de deux ouvrages[28] consacrés aux écoles institutionnelles historiques : le Conservatoire, créé à la fin du XVIII^e^ siècle (et unique formation institutionnelle jusqu'au XX^e^ siècle), et l'École de la Rue Blanche, ouverte en 1941 (actuellement CNSAD et ENSATT). Dirigées ou commandées par ces dernières, ces études consacrent une place importante aux témoignages d'anciens élèves. Si cette

[28] SUEUR, Monique, *Deux siècles au Conservatoire National d'Art dramatique*, C.N.S.A.D., 1986 ; PARIENTE, Thierry (dir.), *ENSATT, L'école théâtre*, Les Solitaires Intempestifs, 2011.

démarche révèle le désir d'accorder la même valeur à leur parole qu'à celles des instances administratives et des professeurs, ces récits permettent également de combler certains manques historiques ou d'aborder certains événements sous un autre angle (on peut notamment évoquer l'origine et le contexte des contestations de Mai 68, exemple éloquent d'un épisode dont les élèves ont été les protagonistes). Ces deux ouvrages apportent également de précieuses informations sur le fonctionnement administratif de ces formations : configuration des lieux, recrutement des professeurs, programmes et volumes horaires des enseignements, règlements intérieurs, organisation des concours d'entrée et effectifs des élèves. Néanmoins, pour ce qui relève du déroulement des cours dispensés et des méthodes employées par les professeurs, ils ne présentent qu'un intérêt limité. Aucune étude de cette ampleur n'est en revanche consacrée aux autres établissements d'enseignement supérieur. Si la plupart d'entre eux n'existent ou n'ont obtenu ce statut que depuis les années 2000-2010, l'absence de données concernant celui du Théâtre National de Strasbourg (ESAD), créé en 1954, constitue un manque important au regard de sa fonction de pionnier : sa situation décentralisée et l'organisation de ses enseignements en ont fait le modèle de nombreuses écoles actuelles.

Les autres formations ayant marqué le XX^e^ siècle font l'objet de traitements inégaux. Le fonctionnement des écoles emblématiques d'avant-garde (le Vieux-Colombier de Copeau, l'Atelier de Dullin) a largement été abordé par les chercheurs ayant étudié la pédagogie de leurs fondateurs. Certains enseignants de cours privés, comme Jacques Lecoq ou François Florent ont eux-mêmes publié des ouvrages exposant leurs conceptions de l'enseignement théâtral[29]. D'autres, comme René Simon ou Tania Balachova dont les cours ont été tout autant prisés par les acteurs, n'ont en revanche pas entrepris cette démarche. Quant aux conservatoires de région, dont certains proposent un enseignement théâtral initial dès la fin du XIX^e^ siècle, leur histoire est encore à écrire. Bien que la présente étude soit loin de prétendre combler l'ensemble de ces lacunes (il aurait pour cela fallu la consacrer intégralement à cette tâche), la réunion des données glanées au fil des témoignages des acteurs donne quelques points de repères permettant d'élaborer des hypothèses.

[29] LECOQ, Jacques, *Le Corps poétique*, Actes Sud-Papiers, 1997 ; FLORENT, François, *Cette obscure clarté*, Gallimard, 2008.

À partir de quelles sources mener cette recherche ? Comme évoqué précédemment, malgré l'existence de nombreuses autobiographies, généralement rédigées à la fin de la vie de leurs auteurs, les acteurs estiment souvent limité l'intérêt de leur parole sur le théâtre. Bien que Louis Jouvet considère la démarche autobiographique comme une action de promotion de celui qui se livre (lui-même ayant très peu évoqué son parcours personnel au sein de ses écrits), le récit qu'elle induit peut constituer une documentation précieuse, notamment au sujet des origines du penchant théâtral, véritable *topos* du discours du comédien. La consistance des récits de formation varie en revanche d'un acteur à un autre. La véracité de ce type de propos peut bien évidemment être mise en doute ; toutefois, par leur mise en relation avec des données historiques fiables et d'autres témoignages concordants, ces propos acquièrent davantage de crédit. De plus, il s'agit généralement moins d'user de ces discours comme d'une source historique que de les analyser comme reflet d'une réalité subjective. En dépit de leurs oublis et de leurs erreurs, voire d'une falsification volontaire de certains faits, ces récits révèlent essentiellement ce que les acteurs souhaitent que leurs lecteurs retiennent d'eux et en cela, révèlent beaucoup de leur relation au théâtre.

En ce qui concerne les témoignages des générations d'acteurs les plus jeunes, lesquelles n'ont pas encore atteint le stade de l'écriture rétrospective, l'essentiel de leurs discours consiste en une parole enregistrée et retranscrite, qui fait généralement réponse aux questions d'un interlocuteur, chercheur ou journaliste. Orientée par une démarche différente de celle adoptée par cette étude, cette parole n'a pu alimenter cette dernière que par fragments. Pour cette raison, j'ai personnellement mené de nombreux entretiens[30] auprès des acteurs, avec la volonté de leur laisser une grande liberté d'expression, de manière à observer les thématiques qu'ils abordent par eux-mêmes.

Plus rares, des discours d'une autre nature, c'est-à-dire écrits à la période même de leur formation, sont également parfois venus alimenter mon propos. Journaux personnels ou lettres adressées au maître, ces documents mettent notamment en valeur les préoccupations des jeunes acteurs, leurs ambitions et les obstacles qu'ils rencontrent. Certains ont fait l'objet de publications, comme la correspondance entre Louis Jouvet et Jacques Copeau[31], ou encore les carnets[32] écrits par Philippe Caubère entre 1976 et 1981.

[30] Le lecteur trouvera en annexes de cette étude la grille et la méthodologie des questions posées au cours de ces entretiens, ainsi que la retranscription de certains extraits.
[31] COPEAU, Jacques, JOUVET, Louis, *Correspondance 1911-1949*, Gallimard, coll. Les cahiers de la NRF, 2013.

Pour accéder à la correspondance entre Jouvet et ses élèves du Conservatoire, il a en revanche été nécessaire d'accéder au fonds d'archives que la Bibliothèque Nationale de France lui a consacré.

S'est également posée, au cours des recherches, la question de mener ou non des observations au sein d'écoles. Toutefois, le caractère anthropologique de cette démarche, par la posture d'implication du chercheur dans le processus et son inévitable influence sur le comportement des personnes observées, m'ont amenée à y renoncer au profit de le la seule analyse des discours des acteurs. De plus, une telle approche donne inévitablement la primeur à la perception pédagogique de l'enseignant, car c'est essentiellement lui qui prend la parole en cours. Enfin, pour une étude des parcours comme processus de construction identitaire, il apparaît en règle générale plus pertinent de s'intéresser au regard d'ensemble de l'acteur sur sa formation que d'observer aléatoirement des moments de son parcours. Dans leurs récits, les acteurs ciblent souvent eux-mêmes des expériences précises les ayant profondément marquées. Les mots qu'ils emploient alors – choisis ou spontanés, selon la nature du discours – sont généralement révélateurs de ce qu'ils ont personnellement traversé à ce moment-là. Leur recul sur ces événements leur permet également de formuler l'importance que ceux-ci ont eue sur la suite de leur parcours. Cependant, je tiens à préciser que ma propre formation au Conservatoire de Rennes entre 2005 et 2008, ainsi que ma pratique amateure d'actrice et de metteure en scène m'ont inévitablement guidée dans mes recherches et mes analyses, bien que cette expérience personnelle ne constitue jamais l'objet de ces dernières.

Bien qu'à première vue, le corpus de cette étude paraisse infini, il connaît certaines limites. Tout d'abord, le champ des recherches a été restreint à la France, choix qui relève moins de la revendication d'une tradition française (même si certains paramètres tels qu'une approche du jeu majoritairement textuelle ou encore l'existence du régime d'intermittence esquissent un certain profil de l'acteur français) que de la volonté d'étudier, notamment en ce qui concerne les formations institutionnelles, les spécificités d'un territoire, lesquelles sont en grande partie liées à une histoire nationale. Par ailleurs, au cours des années 2000, le Ministère de la Culture a mené des actions d'harmonisation de l'enseignement des écoles supérieures et des conservatoires de région et d'arrondissement, geste qui induit des démarches de formation spécifiques à l'administration française.

[32] CAUBÈRE, Philippe, *Les Carnets d'un jeune homme*, 1976-1981, Denoël, 1999.

Ensuite, bien que les protagonistes soient nombreux, l'étude de leurs discours se limite par le sujet même de cette étude : certes, les premières manifestations de leur penchant théâtral sont presque systématiquement abordées par les acteurs, mais rares sont ceux qui s'y attardent. Au sein des autobiographies, cette évocation, ainsi que celle de leur formation, ne font parfois l'objet que de quelques pages, si ce n'est quelques lignes. Outre l'éloignement temporel, les années d'apprentissage représentent souvent une période d'activité intensive, à l'égard de laquelle les acteurs éprouvent de la difficulté à démêler les événements les uns des autres. Ce phénomène s'observe également chez les acteurs les plus jeunes, qui peinent parfois à raconter précisément des expériences s'étant pourtant déroulées quelques mois auparavant.

Enfin, dans la perspective d'interroger l'incidence de la formation suivie sur le rapport de l'acteur à sa profession, il est apparu nécessaire, quand cela s'est révélé possible, d'opérer un choix permettant d'équilibrer la proportion d'acteurs issue d'écoles institutionnelles et la proportion d'acteurs ayant entrepris des démarches parallèles d'apprentissage. La constitution du panel de jeunes acteurs interrogés a notamment été guidée par cette préoccupation. En ce qui concerne les récits autobiographiques, certains témoignages peu substantiels, ou particulièrement difficiles d'accès et au contenu incertain, ont été laissés de côté.

Principalement articulée sur les deux grands thèmes que sont la vocation et l'apprentissage auprès du maître, cette étude se compose néanmoins de trois volets :

-La première partie propose une étude des différents sens que recouvre le mot « vocation » au fil des siècles. Il s'agit d'y examiner en particulier ce que l'usage de ce terme, traditionnellement employé pour qualifier la vie des artistes, révèle de leur statut social, et de voir en quoi les considérations auxquels ils sont sujets peuvent ou non s'appliquer aux acteurs, au regard notamment de l'activité singulière de ces derniers. Est ensuite étudiée la manière dont certains metteurs en scène, et en particulier Jacques Copeau, peuvent avoir recours au vocabulaire de la vocation pour susciter le dévouement de leurs collaborateurs. Enfin, sont interrogés les rapports éventuels entre l'exercice d'une activité sur un mode vocationnel et la pratique du jeu théâtral dans une conception ludique de ce dernier, c'est-à-dire à la lumière des études sociologiques et philosophiques menées sur le jeu dans une acception générale du terme.

- Par l'observation des parcours des acteurs au cours du XX$^{e}$ siècle, des premières manifestations de leur penchant pour le théâtre à leur décision de se former dans une perspective de professionnalisation, la deuxième partie établit le lien entre les notions de vocation et de formation. Il est ensuite question de leur choix de formation, en prenant en considération des problématiques contemporaines : bien que l'offre de formation théâtrale soit de plus en plus diversifiée, elle devient également plus sélective en raison d'une très forte concurrence.

- La relation pédagogique est au cœur de la troisième partie. Après l'étude des différentes figures que le maître peut incarner aux yeux de son disciple et de la nature de leurs rapports, la réflexion se concentre sur le processus d'apprentissage. Il s'agit notamment d'observer l'évolution des procédés employés par les enseignants afin de guider leurs élèves dans l'interprétation des textes et d'interroger les limites de l'enseignement. À l'issue de ce dernier volet, la notion d'apprentissage est abordée à travers l'acte de rupture entre l'élève et le maître, afin d'ouvrir la réflexion sur la perspective d'une formation plus autonome, détachée d'une autorité magistrale.

# PREMIÈRE PARTIE :

# LE THÉÂTRE COMME VOCATION ?

Ceux qui se croient ou sont nés artistes, d'âme, de goût, d'esprit, […] les artisans sans métier que leurs goûts innés torturent et qu'ils ignorent, et qui se jettent dans le théâtre comme l'affamé dans un bar automatique, les aristocrates qui cherchent une cour et une royauté, et qui vivent dans des loges ou des appartements modestes ou pauvres, tous les amants de ce que la vie n'apporte pas ou qu'il faut être savant pour découvrir, qu'il faut avoir de l'expérience ou de la sagesse pour y faire entrer, tous les chercheurs d'idéal ou d'idéaux, même les plus démunis, mêmes les moins désintéressés, tous ceux aussi qui par confusion prennent l'apparence pour la vérité […], vieilles comtesses de figuration au cinéma, vieux boyards, anciens archiducs, qu'un costume de studio régénère […] tout ce monde court vers ce lieu miraculeux comme à Lourdes, malades dont souvent la foi se révèle après l'essai, confluent de toutes sortes de désirs, de rêves, plus nombreux, plus souterrains que ceux de l'inconscient et des territoires freudiens[33].

Louis Jouvet

[33] JOUVET, Louis, *Le Comédien désincarné* [1954], Flammarion, 2009, p. 59.

# Chapitre 1.

# La vocation : approches définitionnelles

À l'aube d'une démarche de formation professionnelle, s'expriment souvent un ou plusieurs désirs ordinaires : faire « quelque chose de sa vie », « trouver sa place » dans la société, devenir financièrement autonome… Puis, ces désirs se précisent en fonction des personnalités, deviennent ambitions : avoir un salaire confortable, être passionné par son activité, se sentir utile ou reconnu par autrui… Selon ses aspirations mais également ses aptitudes, l'individu choisira sa voie professionnelle, opération qu'on appelle communément la vocation. Cependant, ce terme ancien a connu de nombreuses mutations et recouvre selon les époques et les disciplines des sens différents. Initialement « appel », il prend avec l'avènement du christianisme une connotation religieuse qui en fait l'objet de la détermination professionnelle : Dieu intime l'ordre à ses fidèles de consacrer leur existence à une activité. Aujourd'hui encore, le terme conserve une dimension sacrée que pourtant l'on peine à définir dès lors que la vie humaine n'est plus guidée par la foi religieuse. Une autre forme de foi, qui se désignera plutôt comme la poursuite d'un idéal, devra s'y substituer.

Au sein de cette démarche d'émancipation de la doctrine chrétienne indiquant la voie à suivre, chacun doit lui-même définir, choisir son idéal. Mais choisit-on réellement « ce qu'on est en profondeur[34] », s'interroge à juste titre la philosophe Judith Schlanger ? Cette notion de choix personnel bouleverse la conception traditionnelle de la vocation, au sein de laquelle c'est la vocation qui détermine l'individu et non l'inverse. La vocation est-elle innée ou résulte-t-elle d'un ensemble d'expériences ? Jusqu'au XIX^e^ siècle, toute profession est généralement reçue en héritage et déterminée dès la naissance : si ce n'est pas par Dieu, c'est par tradition familiale, ce qui revient longtemps au même. Quelques exceptions[35] vont cependant rompre avec ce système et seront ainsi à l'origine d'une nouvelle acception du terme vocation, désignant alors un destin hors-norme, car guidé par

[34] SCHLANGER, Judith, *La vocation*, [Seuil, 1997] Hermann éditeurs, 2010, p. 9.
[35] C'est notamment le cas de certains comédiens, comme Molière (fils de tapissier du Roi) ou Adrienne Lecouvreur (fille de chapelier), ainsi que nous le verrons au chapitre suivant.

un autre idéal que la foi religieuse ou le sens du devoir familial. Mais tous les idéaux se valent-ils ? Si oui, exercer une activité professionnelle sur le mode de la vocation ne deviendrait-il pas extrêmement banal ? Le terme ne pourrait-il pas aujourd'hui se substituer à l'idée « d'inclination professionnelle », ou de « choix professionnel », faisant de la vocation une notion dépassée ? Ou bien faut-il distinguer un idéal en particulier pour permettre à la vocation de conserver son caractère sacré, exceptionnel, et donc sa légitimité ?

À partir du XVIII^e^ et surtout au XIX^e^ siècle, la vocation devient l'un des thèmes littéraires d'une représentation romantique des artistes dont l'idéal est « l'art pour l'art », représentation dont le XX^e^ siècle hérite. Face à la difficile tâche de concevoir une définition moderne de la vocation et des ambitions qui la guident, certains chercheurs comme Eliot Freidson ou Gisèle Sapiro fondent leurs études sur cette idéologie romantique. Ils opèrent alors une distinction entre ambitions dites « intéressées » et ambitions nobles, dites « désintéressées », lesquelles pourraient seules faire l'objet d'une vocation[36]. Devenue une démarche exceptionnelle lui permettant de recouvrer sa dimension sacrée, la vocation devient l'apanage des activités en marge des modèles professionnels dominants, telles que l'art et la science.

Judith Schlanger quant à elle, met en discussion cette conception traditionnelle avec celle d'une vocation démocratique dont le but serait l'épanouissement personnel de chacun[37], et dont le caractère sacré résiderait essentiellement dans son irréversibilité (la vocation détermine la vie du sujet à partir du moment où il se l'est révélée à lui-même), non dans une sélectivité des ambitions, permettant ainsi de ne pas la restreindre à certains champs professionnels. Dès lors, deux *ethos* de la vocation s'opposent. Dans ce chapitre préliminaire, il s'agira, après avoir étudié les différentes mutations étymologiques et philosophiques du terme « vocation », d'en établir une définition moderne et pertinente pour la suite de cette étude.

[36] FREIDSON, Eliot, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », in *Revue Française de sociologie*, n°27, 1986. SAPIRO, Gisèle, « La vocation artistique entre don et don de soi », in *Vocations artistiques*, Actes de la recherche en sciences sociales n°168, Le Seuil, 2007. http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ARSS_168_0004
[37] SCHLANGER, Judith, *La vocation…*, *op. cit.*

# I. Étymologie et évolution du terme

Le terme « vocation » est issu du grec *klêsis* qui signifie « appel », et du verbe latin *vocare*, « appeler par la voix » ou « convoquer », mais aussi « nommer », « inviter » et même « exhorter »[38]. Ce verbe donne le nom *vocatio*, « invitation » ou « assignation » (en justice)[39]. La plupart de ces traductions recouvrent l'idée d'une sollicitation venue d'une instance extérieure, laquelle fait souvent autorité : on peut difficilement s'y soustraire. Ce n'est qu'à partir du IVe siècle après Jésus-Christ, avec la montée du christianisme, que *vocation* prend une connotation religieuse, et désigne l'appel de Dieu à ses fidèles. Dans le Nouveau Testament, cet appel est nominatif et prophétique, car le patronyme donné « est souvent significatif de la destinée de celui qui le porte[40] ». Par la nomination (à la fois désignation, élection et baptême) d'un individu, Dieu détermine simultanément son identité et sa vie. Plus largement, la vocation est l'appel à la foi, qui implique de « participer à une entreprise qui dépasse ses intérêts personnels et immédiats[41] » et annule tout autre projet. Puis le mot est employé pour désigner l'appel plus spécifique de ceux à qui Dieu intime de consacrer leur vie à la représentation de l'Église, s'appliquant ainsi pour la première fois à la sphère professionnelle. Dès lors que Dieu est émetteur de l'appel, « vocation » acquiert une dimension de révélation, mais également de mission, car ainsi que le souligne Marie-Odile Métral-Stiker, il existe « une dialectique entre l'appel et l'envoi ; Paul se dit « appelé apôtre […], "apôtre" voulant dire "envoyé"[42] ». Cette mission n'est pas ponctuelle : guidée par la foi chrétienne, elle est la finalité de la vie humaine. Fondamentales, ces deux notions de révélation et de mission seront constamment réinterrogées dans les définitions ultérieures de la vocation.

Puis le sens du mot s'élargit, et s'applique à partir du XVe siècle à d'autres professions. Jean le Bueil dans son roman semi-autobiographique, *Le Jouvencel* (1466) applique le terme à la fonction de chevalier :

---

[38] *Le Grand Gaffiot : dictionnaire latin-français* [1929-], Hachette, 2000. http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?p=1689

[39] *Ibid*.

[40] Ainsi Abraham signifie par exemple « père de la multitude ». MÉTRAL-STIKER, Marie-Odile, « Vocation » in *Encyclopaedia Universalis*. http://www.universalis-edu.com.scdbases.uhb.fr/encyclopedie

[41] BOUVIER, Alexis, *La vocation du comédien : approches sociologiques*, Mémoire de recherche, Grenoble 3, 2014. http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01061822/

[42] MÉTRAL-STIKER, Marie-Odile, « Vocation » … *op. cit.*

> Dieu vous a donné sens et entendement et personnaige pour porter les armes […]. Si ayez tousjours le cuer à Dieu et à la vocation en quoy vous estes convoqué ; […] pour ce, ne vous enorgueillissez point et entendez songneusement, dilligemment et loyaument à faire ce que vous avez à faire. Gardez justice, tant à ennemiz que aux amyz. […] Rendez et faites rendre à chacun ce qui est sien par bonne justice […][43].

Dieu reste l'émetteur de la vocation ; aussi la mission donnée (faire régner la justice) relève-t-elle toujours de la foi chrétienne, mais ne concerne plus uniquement le domaine ecclésiastique. Ce déplacement de sens va peu à peu faire de « vocation » un terme largement associé à la sphère professionnelle. En allemand, les termes « profession » et « vocation » sont désignés par le même mot, *Beruf*. Cette double signification proviendrait de la traduction de la Bible par Luther, qui selon Max Weber, considère que le devoir de l'homme envers Dieu « s'accomplit dans les affaires temporelles, qu'il constitue l'activité morale la plus haute que l'homme puisse s'assigner ici-bas[44] ». Dès lors que Dieu demande à chaque être humain d'exécuter sa part de travail au sein de la société, même un métier hérité de la famille devient vocation. Cependant, dans cette perspective, la vocation ne contient plus la notion de révélation, car la profession est déterminée dès la naissance.

Progressivement, et bien qu'il soit difficile de dater précisément ce glissement de sens, « vocation » se détache de sa dimension religieuse. Le terme demeure, mais en quoi peut-il encore évoquer un appel ? Dès lors que celui-ci ne provient plus de Dieu, qui ou quoi incite un individu à vouer sa vie à une activité en particulier ? Dans le cas d'une profession reçue en héritage, si l'on ne s'en remet plus à Dieu, peut-on encore parler de vocation ? À partir du XVIII^e^ siècle, apparaît l'idée que la vocation doit désormais relever d'un choix personnel :

> Il faut s'instruire et se sonder soi-même,
> S'interroger, ne rien croire que soi,
> Que son instinct; bien savoir
> ce qu'on aime;
> Et, sans chercher des conseils superflus,
> Prendre l'état qui vous plaira le plus[45].

[43] DE BUEIL, Jean, *Le Jouvencel*, éd. C. Favre et L. Lecestre, t. 2, 1887, pp. 25-26.
[44] WEBER, Max, *L'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme* [1905], « Chapitre 3, La notion de *Beruf* chez Luther, objectifs de la recherche » Plon, 1964, p. 90.
[45] VOLTAIRE, « Le Pauvre Diable » [1760], in *Contes en vers, satires, et poésies mêlées,* Firmin-Didot, 1876, p. 87.

Ce passage du *Pauvre Diable* de Voltaire insiste particulièrement sur le fait que seul l'individu se connaît suffisamment pour savoir et décider de lui-même quelle activité lui conviendra en fonction de ses goûts personnels. Jusqu'ici soumission, la vocation devient émancipation. L'appel n'est plus extérieur au sujet, ce n'est plus Dieu qui parle, mais lui-même. Pour autant, une vocation moderne n'est pas forcément athée car l'individu peut être croyant sans adhérer – à l'instar de Voltaire – au providentialisme, considérant qu'il est seul responsable de son destin. Il se donne ainsi le droit de s'exprimer, d'écouter sa propre voix intérieure.

## II. Entre accomplissement de soi et insertion sociale

De cette dernière mutation, résulte ce que Judith Schlanger nomme « la vocation moderne ». Pour trouver sa voie, il faut s'écouter soi-même, décider d'agir en fonction de son moi profond et non – si cela ne représente pas une gageure – selon les injonctions de la société. On peut également exprimer cette idée selon les termes de Nathalie Heinich, qui oppose professions « hétéro-déterminées », lesquelles « anticipent la demande d'autrui[46] » et professions autodéterminées, qui n'obéissent qu'aux motivations personnelles du sujet. Au sein de la vocation moderne, la motivation principale est de trouver son identité. Il s'agit d'une affirmation de soi-même qui sera perpétuellement prolongée par l'exercice de l'activité choisie. Malgré l'absence d'autorité extérieure enseignant à l'individu ce pour quoi il est fait, la décision fondamentale qu'induit la vocation retrouve ici sa dimension de révélation. Celui qui écoute sa vocation et y répond se révèle à lui-même. L'activité choisie

> devient un absolu existentiel qui se pense comme une priorité, et même comme un devoir. Et c'est la vocation qui décèle et qui affirme l'activité qui convient à la personne, et donc l'identité de la personne. L'investissement de chacun dans l'activité qui lui convient personnellement coïncide avec la réalisation de soi, qui est désormais l'objectif existentiel, éthique et spirituel de l'existence humaine[47].

[46] HEINICH, Nathalie, *L'élite artiste, excellence et singularité en régime démocratique*, Gallimard, 2005, p. 83.
[47] SCHLANGER, Judith, *La vocation…*, *op. cit.*, p. 27.

La vocation n'est pas une simple orientation professionnelle, il s'agit d'attacher de façon indéfectible son être à une activité, « de reconnaître son désir d'activité le plus profond et de lui confier sa vie[48] ». Par la présence du terme « devoir », on retrouve également la notion de « mission », pensée ici par le sujet comme à accomplir envers lui-même.

La combinaison des actions de se révéler à soi-même et de se consacrer à l'objet de cette révélation constitue ce que j'appellerai par la suite l'attitude vocationnelle, c'est-à-dire une vocation dont on ne peut encore affirmer l'irréversibilité, celle-ci ne pouvant se constater qu'à la fin de la vie (ainsi que le dit Louis Jouvet). Cette distinction permettra d'appliquer la notion de vocation aux parcours professionnels observés au sein de cette étude, alors même qu'ils sont nécessairement abordés dans leur incomplétude et sous forme de processus. Adopter une attitude vocationnelle, c'est considérer une activité comme constitutive de son identité, c'est se définir en tant qu'individu, en grande partie par cette activité et faire de sa pratique une priorité. Une telle attitude peut être adoptée une période durant, puis cesser pour diverses raisons. Malgré un profond attachement à une activité, on peut à terme refuser de la rendre exclusive et faire de cette activité non plus une vocation, mais une passion. L'irrémédiable détermination de l'existence induite par la vocation peut être perçue comme une atteinte à la liberté individuelle. Parmi ceux qui, à l'inverse, considèreront la vocation comme synonyme d'affirmation identitaire, certains ne parviendront pas à se réaliser personnellement au sein de l'activité choisie, ce qui pourra les amener à renoncer à ce qu'ils pensaient être leur vocation. Mais ceux qui ne s'en détournent pas se sentent indéfectiblement guidés par elle. C'est en cela que leur parcours, qualifié parfois dans le langage courant de « destin », se distingue des autres. Ainsi, malgré la disparition d'une présence divine, la vocation conserve une dimension mystique, car ce qu'elle implique peut dépasser l'individu. Le choix de la vocation ne se vit pas véritablement comme tel, car « la vocation s'impose. On ne décide pas d'en avoir une et on ne décide pas laquelle[49]. » La notion d'autodétermination contient en elle-même une contradiction qui échappe à tout effort de rationalisation. On pourra éventuellement considérer que le sujet *pense* s'autodéterminer. Car en définitive, la réalisation de sa vocation résulte de son parcours, inévitablement contraint par des conditions extérieures matérielles et sociales.

[48] *Ibid.,* p. 12.
[49] *Ibid.,* p. 92

Schlanger voit dans la vocation moderne la possibilité démocratique d'affirmer comme droit le choix professionnel, à condition que la société le reconnaisse comme tel. En Occident, le fait de considérer « que la vie individuelle relève en droit d'un projet autonome, et qu'il est essentiel, ou même pertinent, de s'interroger sur ses aspirations propres et ses goûts[50] » date seulement d'un peu plus de deux siècles. Ce droit reconnu, encore faut-il que l'activité choisie permette une insertion au sein de la société. L'attitude vocationnelle demande à l'individu de s'y consacrer totalement, de « lui confier sa vie[51] ». Or, afin de pleinement *vivre pour* sa vocation, ne paraît-il pas nécessaire de *vivre de* sa vocation ? Il faut par conséquent faire en sorte qu'elle soit utile à la collectivité, qu'elle apporte une contribution afin d'en retirer un bénéfice suffisant pour subvenir à ses besoins. Ainsi, une vie guidée par une vocation s'équilibrerait entre accomplissement de soi-même et production d'un bien ou d'un service à destination d'autrui, lequel génèrerait suffisamment de revenus pour en vivre.

## III. Une mission « désintéressée » ?

Cependant, pour Gisèle Sapiro et Eliot Freidson, cet équilibre n'est pas nécessaire, car ils considèrent la « mission » au service d'une cause extérieure à l'individu, surpassant tout objectif de réalisation de soi. Trouver sa vocation irait au-delà du choix d'une profession : ce à quoi on se voue ne serait pas l'activité elle-même, mais ce qu'elle représente, c'est-à-dire un principe supérieur auquel le professionnel croit fondamentalement, comme la justice, l'art, l'éducation, la connaissance, etc. Cette attitude consistant à ériger un principe comme supérieur à tout autre et à en instituer la réalisation comme but ultime de la vocation correspond à ce que j'appellerai par la suite une quête d'idéal supérieur. Les professionnels qui adoptent cette attitude peuvent exercer au cours de leur carrière plusieurs métiers (successivement ou simultanément) au sein d'un même domaine d'activité sans pour autant trahir leur vocation, car celle-ci est avant tout relative à cette quête, l'idéal supérieur étant lié au domaine d'activité, non à une spécialisation. Selon Gisèle Sapiro,

[50] *Ibid.,* p. 12.
[51] *Ibid*.

> Les métiers à vocation sont des activités relativement rares, impliquant l'idée de mission, de service de la collectivité, de don de soi et de désintéressement. Ils requièrent une forme d'ascèse, un investissement total dans l'activité considérée comme fin en soi, sans recherche de profit temporel[52].

Dans cette conception de la vocation, le fait de se consacrer pleinement à l'activité choisie est avant tout perçu comme un renoncement. Afin d'expliciter la notion de désintéressement, la sociologue fait référence à la distinction kantienne entre « plaisir intéressé » – lié au jugement d'un objet en fonction de ses propriétés et de l'intérêt que l'on porte à celles-ci, autrement dit à son utilité (objet que le sujet aura tendance à vouloir posséder pour atteindre le plaisir) – et « plaisir désintéressé » relatif au domaine de l'art – lié au jugement d'un objet en fonction non pas de ses propriétés mais de celles du sujet, à savoir ses facultés de perception et d'imagination (face à l'œuvre, le sujet n'exprimera aucune volonté, car le plaisir qu'il tire de sa contemplation est issu de ses propres facultés). C'est la théorie selon laquelle la beauté artistique n'est pas inhérente à l'œuvre mais à la perception de celui qui la regarde, défendue par Kant dans la *Critique de la faculté de juger*. Peut-on cependant appliquer cette notion kantienne de désintéressement initialement appliquée à une relation de jugement esthétique – où le sujet est spectateur – à la démarche vocationnelle de l'artiste – sujet créateur ?

## 1) La notion kantienne de désintéressement

Le fait d'employer ce terme au sujet de l'acte de création apparaît comme périlleux dans la mesure où, d'une part Kant n'aborde pas, dans la *Critique de la faculté de juger* la question des intérêts de l'artiste, et où d'autre part la relation artiste-œuvre apparaît plus complexe que la relation spectateur-œuvre : en tant qu'auteur de cette œuvre, il semble difficile que l'artiste n'exprime aucune volonté à l'égard de celle-ci. En réalité, la question de la vocation (qu'elle soit artistique ou non), en ce qu'elle est une manière de vivre une activité, relèverait dans la pensée kantienne de la dimension morale de la relation de l'homme au monde, que le philosophe explore dans la *Critique de la raison pratique* (bien qu'il n'y aborde pas cette question vocationnelle). La conception kantienne de l'activité humaine est guidée par la quête du « Bien » dont le fondement serait le

[52] SAPIRO, Gisèle, « La vocation artistique…», *op. cit.*

devoir. Or, au sein de cette quête, des intérêts sont inévitablement mobilisés car, à partir du moment où le sujet exprime une volonté envers un objet (ici, le devoir), même si cette volonté est guidée par la morale, il y a intérêt : « vouloir quelque chose et trouver une satisfaction à son existence, c'est-à-dire y prendre un intérêt, c'est la même chose[53]. » Selon Kant, lorsqu'on agit par devoir, on ne bannit pas les intérêts, mais les inclinations, lesquelles sont des désirs liés à des sensations plutôt qu'à la raison[54]. Une action guidée par une inclination s'intéresse à l'objet de l'action et à la sensation agréable qu'il procure, non à l'action elle-même. Dans ce cas, le sujet agit *par* intérêt, il ne se contente pas de *prendre* intérêt à l'action. Il y a donc chez Kant des intérêts plus nobles que d'autres, c'est-à-dire « supérieurs » à d'autres, en ce qu'ils sont dénués d'inclinations. En somme, bien que l'on ne puisse plus désigner cela comme une attitude « désintéressée », du moins pas dans un sens strictement kantien, on aboutit là aussi à une sélection des ambitions : l'action est guidée uniquement par le devoir (idéal « supérieur »), tout autre intérêt ou toute autre ambition ayant été évincés parce qu'ils sont inclinations. Afin de simplifier la distinction entre intérêt et inclination, synonymes dans le langage courant, tout en levant toute ambiguïté liée à un usage kantien de ces deux termes, il conviendra par la suite de parler ici « d'intérêts personnels » pour désigner le désir de bénéfices propres tels que le gain matériel ou la reconnaissance, que la plupart des conceptions de la vocation bannissent au nom d'un idéal « supérieur ».

### 2) Refus du gain matériel

Le désintéressement personnel auquel répond une conception traditionnelle de la vocation est à entendre dans un premier temps au sens financier. La nécessaire insertion sociale de l'activité (dans son apport à la collectivité) se détache de la recherche de bénéfices matériels, car pour reprendre la formule de Schlanger, le besoin de « gagner son identité » est au moins aussi important que celui de « gagner son pain »[55]. Le *vivre pour* domine le *vivre de*. Cette théorie s'oppose totalement à celle de Weber, qui considère qu'à partir du moment où Dieu n'ordonne plus les vocations, ce qui motive une

[53] KANT, Immanuel, *Critique de la faculté de juger*, §4, in *Œuvres philosophiques II*, Gallimard, collection Pléiade, 1985, p. 964.
[54] *Idem*, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, IIe section, in *Œuvres philosophiques…*, *op. cit.*, p. 275.
[55] SCHLANGER, Judith, *La vocation…*, *op. cit.*, p. 17.

personne à choisir un emploi est l'appât du gain[56]. Avant lui, Rousseau défend une thèse similaire dans *La Nouvelle Héloïse* :

> L'occasion, le désir de s'avancer, décident de l'état qu'on choisit. Ce n'est pas assez de sentir son génie, il faut aussi vouloir s'y livrer. Un prince ira-t-il se faire cocher parce qu'il mène bien son carrosse ? Un duc se fera-t-il cuisinier parce qu'il invente de bons ragoûts ? On n'a des talents que pour s'élever, personne n'en a pour descendre[57].

Pour Rousseau, la vocation ne serait qu'une aspiration à changer de condition, afin de grimper les échelons sociaux, en dehors de l'attitude vocationnelle définie par Schlanger : la dimension de révélation est corrompue par une ambition d'ordre matériel plus qu'identitaire. Cependant, la réflexion de Rousseau s'inscrit dans un contexte où le fait d'adopter une profession différente de celle exigée par la classe sociale dont on est issu est encore rare. Au XVIII^e^ siècle, période de profondes mutations sociales, se distinguent deux grands usages du terme « vocation » dont nous héritons aujourd'hui : certains y voient simplement le choix d'une profession, d'autres cherchent à conserver son caractère sacré, malgré la perte de la dimension religieuse. Les premiers appliquent le terme à l'ensemble des professions adoptées par choix (comme Rousseau ou plus tard Weber), tandis que les seconds tentent de distinguer certaines de ces activités en leur conférant des enjeux plus nobles (détachés d'intérêts personnels) correspondant à la quête d'« idéaux supérieurs ».

En tête de ces activités, on trouve la recherche scientifique et l'art, souvent considérés comme similaires à l'égard, d'une part, de la posture de recherche adoptée par l'artiste et le savant, et d'autre part, de la singularité des objets produits dont la finalité première n'est pas la commercialisation. Afin de souligner ce fonctionnement en marge du modèle économique traditionnel, Eliot Freidson distingue un travail « aliéné » (au sens marxiste du terme) d'un « travail de vocation » en ce que dernier « n'obéit pas au désir ou au besoin d'un gain matériel[58] », mais à un idéal, en l'occurrence artistique ou scientifique. Selon lui

> Le travail « de vocation » n'est une tâche que du point de vue subjectif, il est nettement distinct du travail rémunéré. Ceux qui veulent mêler les deux ordres, vulgariser leur science

[56] WEBER, Max, *L'Ethique protestante… op. cit*, p. 90.
[57] ROUSSEAU, *La Nouvelle Héloïse* [1762], in *Œuvres complètes t. II*, Gallimard, coll. Pléiade, 1961, V, lettre 2, p. 535.
[58] FREIDSON, Eliot, « Les professions artistiques comme défi… », *op. cit.*, p. 441.

> ou leur discipline ou qui, en art, donnent dans le commercial, sont considérés comme des déviants par leur communauté professionnelle[59].

Ainsi, dans cette conception de refus de marchandisation de la science et de l'art, le professionnel est pratiquement condamné à ne pas *vivre de* afin de mieux *vivre pour*, considérant que le gain financier risquerait de pervertir l'attitude vocationnelle, de détourner l'individu de son idéal. Freidson s'appuie notamment sur le mode de vie des artistes aux Etats-Unis qui ne peuvent « compter que sur des emplois occasionnels, des ventes sporadiques et des ressources toujours incertaines […] sans jamais pouvoir vivre de leur art[60] ». Selon lui, les scientifiques seraient dans une situation analogue si leur activité de recherche n'était pas soutenue par une « activité-support » d'enseignement, laquelle est reconnue comme un service et leur permet ainsi de vivre tout en se vouant à la recherche. Le fait d'exercer une activité sans en tirer de gain financier représente ce que Freidson appelle « exercer sur le mode de la vocation[61] ». En France, le système de subventionnement permet à de nombreux artistes de vivre de leur art, bien que cette spécificité ne fasse que différer le risque de s'écarter d'une attitude vocationnelle : là où l'on ne dépend pas directement d'une rentabilité de son art, on doit se soumettre aux exigences de cahiers des charges instaurés par les pouvoirs publics. Ainsi, dans le cas où l'artiste souhaite exercer son activité de façon détachée de toute subordination, il se voit contraint de renoncer à un certain confort matériel. Ici la réflexion débouche sur un paradoxe : alors qu'au premier abord, les notions de « vocation » et de « professionnalisation » paraissent inévitablement liées, toutes deux s'avèrent désormais presque incompatibles.

Néanmoins, la relation entre ces deux termes ne peut-elle pas s'envisager autrement que sur le mode de l'exclusion ou de l'affiliation ? La professionnalisation ne pourrait-elle pas être contingente de la vocation ? Si la fonction d'artiste échappe à une classification traditionnelle des professions, c'est parce qu'on ne peut la résumer à une profession : on ne définit pas – du moins pas uniquement – la valeur d'une œuvre en fonction du statut (professionnel ou non) de son auteur. Un artiste peut être reconnu comme tel sans vivre de son art[62], parce que son œuvre aura rencontré un public. De plus,

---

[59] *Ibid.*, p. 442.
[60] *Ibid.*
[61] *Ibid.*
[62] Dans sa définition à visée universelle du terme « artiste », l'UNESCO précise que l'activité de ce dernier n'est pas nécessairement professionnelle. UNESCO, *Recommandation relative à la condition de l'artiste*, adoptée à Belgrade le 27 octobre 1980, p. 25. Document PDF disponible en ligne : http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001114/111428mo.pdf

d'un point de vue philosophique, l'activité artistique se différencie d'une simple activité de travail, notamment dans la pensée de Kant qui considère l'art comme à la frontière entre jeu et travail, ou celle de Hannah Arendt, qui distingue le « travail » (*labor*) de l' « œuvre » (*work*)[63]. L'art se différencierait du travail au sens d'un labeur perçu comme une contrainte, parce qu'il ne serait pas ressenti comme tel, ne serait pas subi. Cependant, on ne peut en français se contenter du terme « œuvre » car de nos jours il désigne avant tout un objet fini, et non plus l'activité, le processus de création artistique. On parlera donc bien d'un *travail* artistique qui se différencie du labeur en ce qu'il n'est pas constitué de tâches à accomplir, mais est plutôt perçu par l'artiste comme une forme de recherche, une quête de l'œuvre correspondant donc à un « idéal supérieur ». Il vit cette quête comme nécessaire, ce qui en fait un terrain privilégié de la vocation. Le statut d'artiste dépasse ainsi la seule profession, car ce qui le guide est supérieur au profit financier mais n'est pas incompatible avec le fait de vivre de son art. Le gain retiré ne sera alors pas l'objectif de la quête, mais une ressource permettant de la mener à bien. Nathalie Heinich formule cette démarche comme « une inversion des moyens et des fins […] conduisant à gagner sa vie pour pouvoir exercer sa vocation, et non plus à exercer une activité pour gagner sa vie[64]. »

### 3) Refus de la quête de reconnaissance

Outre l'abandon du confort matériel et de la sécurité que celui-ci peut apporter, Gisèle Sapiro ajoute que les artistes sont souvent prêts à renoncer à une vie de famille pour se consacrer pleinement à leur art, car par tradition la vocation « suppose […] un investissement total, souvent manifesté à travers la souffrance corporelle ou morale qu'il engendre[65] ». S'ajoute à cela la considération que « l'*ethos* de l'artiste lui commande de rechercher la perfection interne de l'œuvre indépendamment du suffrage du public[66] ». Aussi la mission que se donne l'artiste ne serait-elle pas tant de se mettre au service de la collectivité que d'œuvrer au nom de l'art. Il en est de même pour les chercheurs en sciences humaines qui selon Freidson « cherchent à résoudre des problèmes intellectuels

[63] KANT, Immanuel, *Critique de la Faculté de Juger*, §43, in *Œuvres philosophiques*, *op. cit.*, pp. 1085-1086. ARENDT, Hannah, *La condition de l'homme moderne*, Pocket, 1988, pp. 22.
[64] HEINICH, Nathalie, *op. cit.*, p. 298.
[65] SAPIRO, Gisèle, « La vocation… », *op. cit.*
[66] *Ibid.*

qu'ils contribuent largement à inventer eux-mêmes ; ils s'adressent principalement aux collègues de leur discipline[67] ». Comme les artistes, ils ne travailleraient pas pour un public (du moins ce qu'on appelle le « grand public » qui se différencie du public d'experts), mais au nom d'un « idéal supérieur », en l'occurrence le savoir.

La notion de désintéressement personnel n'est donc pas à entendre uniquement au sens matériel, mais également comme un renoncement à tirer satisfaction personnelle d'une éventuelle reconnaissance publique. Cependant, si comme le dit Schlanger, la vocation résulte d'un goût prononcé pour une activité en particulier, comment se développe ce penchant ? Venant probablement initialement du plaisir tiré de l'expérience, n'est-il pas ensuite encouragé par la reconnaissance d'une aptitude par autrui ? Autrement dit le sentiment de se réaliser dans une activité ne vient-il pas de la satisfaction d'y réussir ? Malgré l'idée selon laquelle la vocation ne viendrait que de l'écoute d'une voix intérieure, on ne peut occulter l'influence de l'entourage dans cette décision. L'artiste est particulièrement confronté à la difficulté de répondre à l'idéal d'une vocation détachée d'intérêts personnels, dès lors que sa carrière dépend en partie de la reconnaissance de son œuvre par le public. Plus que des aptitudes, on lui reconnaît un talent. Qu'on le définisse comme l'expression du génie kantien ou comme la seule résultante d'une exploration approfondie de capacités créatrices inhérentes à tout homme, le talent est ce qui légitime l'artiste, établit son statut, et contribue à ce qu'il soit considéré comme un être d'exception. La rencontre entre l'œuvre et le public est à terme – même de façon posthume – essentielle pour que l'artiste puisse être reconnu comme tel. Gisèle Sapiro nuance l'idée de désintéressement personnel de l'artiste en ces termes :

> Ce don de soi apparaît comme désintéressé parce qu'il se fonde sur le renoncement aux profits temporels et la prise de risque liée aux aléas de la carrière, mais c'est dans l'espoir de bénéfices symboliques différés : reconnaissance, renom, gloire. La propension à sacraliser les produits de la culture légitime s'est en effet répandue par-delà les cercles de lettrés dans les sociétés modernes, ainsi qu'en témoigne le culte des créateurs et des artistes comme êtres à part, dont les biographies tiennent des hagiographies de saints[68].

Selon la sociologue, il y a un écart certain entre une figure fantasmée du créateur entièrement dévoué au service de son art et l'artiste irrémédiablement amené à jouir de l'intérêt que le public manifeste, parfois plus à l'égard de sa personne que de son œuvre elle-même. Or, la distinction entre les deux peut se révéler importante si l'on considère

[67] FREIDSON, Eliot, « Les professions artistiques… », *op. cit.*, p. 435.
[68] SAPIRO, Gisèle, « La vocation… », *op. cit.*

légitime l'intérêt de l'artiste pour la réception de son travail. Cet intérêt ne dessert *a priori* pas la quête de « l'idéal supérieur », tant que la création ne devient pas assujettie au goût du public. En revanche, dès lors que l'artiste se préoccupe des considérations sur sa personne devenue publique, il risque de se détourner de sa quête. Ainsi, demeure au sein de la vocation une tension entre mission et ambition personnelle. Cet impératif de désintéressement personnel est toutefois à relativiser, car s'il résulte en partie de la philosophie kantienne, il est également l'héritage d'un imaginaire issu de la littérature romantique.

### 4) Un héritage romantique

Les professions d'artiste et de savant sont, d'après Judith Schlanger, depuis deux siècles les vocations par excellence « par l'effet d'une mise en place romantique qui les présente […] comme des expériences extraordinaires, vécues par des êtres exceptionnels à travers des moments extrêmes d'inspiration et d'illumination[69]». La philosophe estime que cette représentation stéréotypée fait de la vocation une notion élitiste, lorsqu'elle la pense comme une revendication légitime à tout individu. Selon Séverine Sofio, cette représentation – dont l'exemple par excellence serait la figure du peintre isolé dans son atelier y œuvrant sans relâche – trouve ses origines dès le XVII^e^ siècle. Un groupe d'artistes mené par Charles Le Brun aurait notamment véhiculé les notions de don et d'investissement total afin de s'émanciper d'un cadre artisanal régi par une autorité corporative. Ils obtiennent la création de l'Académie royale de peinture et de sculpture, fondée sur la perpétuation des règles canoniques et leur assurant une situation privilégiée auprès du roi. « […] la mise en avant de la vocation participe alors d'une évidente stratégie de valorisation de l'activité artistique dans un contexte d'ascension sociale collective[70] », commente Séverine Sofio. Cette opération de valorisation trouve une résonance chez les acteurs des XVIII^e^ et XIX^e^ siècles qui, au sein de leurs mémoires, s'appliquent à faire d'eux-mêmes un portrait à leur avantage, modeste et exempt de vices, ainsi que nous l'étudierons par la suite.

---

[69] SCHLANGER, Judith, *La vocation…*, *op. cit.*, p. 30

[70] SOFIO, Séverine, « La vocation comme subversion, artistes femmes et anti-académisme dans la France révolutionnaire » in *Vocations artistiques…*, *op. cit.* https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2007-3-page-34.htm

Dans son ouvrage *L'élite artiste*[71], Nathalie Heinich analyse les représentations de l'artiste véhiculées par la littérature romantique. S'appuyant notamment sur la figure du peintre, elle distingue trois périodes, trois régimes de son mode d'activité : le régime traditionnel attaché aux techniques artisanales et au fonctionnement corporatiste de regroupements par ateliers (en déclin à partir de la Révolution Française), le régime académique au fonctionnement plus libéral (apparu au XVII^e^ siècle), et le régime vocationnel (apparu au XIX^e^ siècle). Ce dernier reprend les notions de don et d'engagement total de l'artiste dans son œuvre, mais en revendiquant la création comme le fruit d'une inspiration sublime, du « feu sacré », et non comme le respect des normes classiques. Le désintéressement personnel s'illustre dès lors par la maxime « l'art pour l'art » qui formule la quête d'un idéal supérieur. Dès lors, le régime vocationnel est attaché au mode de vie bohème, lequel marginalise l'artiste tout en le présentant comme un homme supérieur au commun des mortels.

Nathalie Heinich insiste sur le fait que ces représentations sont à étudier avec précaution, l'écueil étant de les considérer soit comme un mythe sans fondement, soit à l'inverse comme l'expression de la réalité pure :

> La conclusion est simple : un certain mode de vie, qui n'avait été jusqu'alors qu'un épiphénomène, a été partagé à partir du romantisme par un nombre croissant d'individus, et investi par toute une époque de significations affectivement et symboliquement chargées, qui en fait pour longtemps un objet de fascination. […] si la bohème artistique est un mythe – et elle l'est en partie, en tant que pourvoyeuse d'un imaginaire collectif, de récits, de représentations partagées –, c'est un mythe fondateur de statut, constructeur de vocations, créateur de réalités[72].

Suivant ce constat, il s'agit donc de nuancer certaines affirmations radicales, sans pour autant nier qu'elles puissent faire écho à des comportements réels. Sur la question de la réussite publique notamment, Nathalie Heinich précise qu'avec le régime vocationnel, elle « se déplace, passant de la prospérité – qui gouvernait l'univers artisanal du métier comme celui, académique, de la profession – à la postérité[73] ». La littérature romantique véhicule l'image de peintres œuvrant pour une gloire dans l'au-delà, démarche qui se concrétise par l'usage généralisé de signer ses toiles. À la fin du XIX^e^ siècle, Van Gogh incarnera *a posteriori* la figure emblématique du succès posthume. En comparant ces figures romanesques avec le discours réel des écrivains sur la reconnaissance de leur

[71] HEINICH, Nathalie, *L'élite artiste…*, *op. cit.*
[72] *Ibid.*, pp. 38-39.
[73] *Ibid.*, p. 19.

propre œuvre, Nathalie Heinich remarque que ce discours évolue au cours du siècle. Alors que Musset estime en 1831 que l'artiste doit travailler à la fois pour le grand public et pour les connaisseurs sans évoquer la notion de postérité, les Goncourt en 1856 voient dans celle-ci l'accès à un « paradis des hommes de lettres[74] », et Flaubert déclare en 1870 qu'il faut « […] toujours écrire, quand on en a envie. Nos contemporains (pas plus que nous-mêmes) ne savent ce qui restera de nos œuvres. […] Donc travaillons, si le cœur nous en dit[75] ». En somme, le désintéressement personnel n'apparaît pas empreint de morale kantienne, car la finalité n'est pas l'art mais l'accès au paradis ou – puisqu'on ne peut pragmatiquement rien présager du succès de l'œuvre – la volonté du cœur, autrement dit le plaisir personnel.

Si la notion de désintéressement, notamment par le biais de ces représentations romantiques, a peu à peu imprégné les conceptions modernes de la vocation artistique, elle ne peut néanmoins s'appliquer telle quelle à l'ensemble des disciplines. Les artistes de spectacle ne peuvent *a priori* exercer leur art avec une totale ascèse, car celui-ci implique un contact direct avec le public : dans ces conditions, se désintéresser de la réception de l'œuvre semble, sinon impossible, du moins ardu. La figure du poète ou de l'artiste maudit résiste au comédien et au danseur.

## IV. Revendiquer la joie

Bien qu'on puisse résolument parler de vocation moderne dès lors qu'il y a détachement de la foi religieuse, que l'appel ne vient plus de Dieu mais du sujet lui-même, entre les différentes conceptions étudiées demeure une opposition quant à l'attitude du sujet et aux motivations qui le guident. Dans la pensée d'Eliot Freidson notamment, elle est présentée comme une attitude de recherche, de spiritualité vécue comme une mission. Elle est tournée vers un but à atteindre et se conjugue donc au futur (le sujet projette la réalisation d'un « idéal supérieur »). Chez Judith Schlanger, l'attitude se traduit par une volonté d'agir, de se réaliser personnellement dans l'activité, laquelle est autotélique : elle ne poursuit pas d'idéal qui serait plus grand, plus noble que celui-ci. La vocation est davantage vécue comme un état, et se conjugue au présent, c'est-à-dire

[74] *Ibid.*, p. 114.
[75] FLAUBERT, Gustave, à Léon de Saint-Valéry, 15 janvier 1870, cité par HEINICH, Nathalie, *L'élite artiste…*, *op. cit.*, p. 114.

dans l'adhésion permanente du sujet à l'activité qu'il pratique[76]. Pour le sociologue, la vocation est avant tout mission, devoir, et même sacrifice ; pour la philosophe, elle est épanouissement, droit (si elle est devoir, c'est envers soi-même). La principale divergence s'opère autour de la notion d'ambition, qui pose problème dès lors qu'elle est celle de l'individu. Afin que la vocation conserve son caractère sacré (sans lequel on ne pourrait la différencier d'un choix ordinaire de profession), Freidson pense que la seule ambition à laquelle elle doit répondre est la réalisation d'un « idéal supérieur », extérieur à tout intérêt personnel. Cette considération exclut d'emblée de nombreuses professions et fait de celles restantes des exceptions réservées à une élite. Schlanger oppose à cette idée une conception de la vocation comme terrain d'expression démocratique, où l'individu pourrait pleinement s'exprimer et se réaliser en fonction de ses désirs et goûts les plus profonds. Cependant, les deux conceptions ne sont pas diamétralement incompatibles si l'on considère que celle de Schlanger permet d'englober en partie celle de Freidson, c'est-à-dire si l'on n'exclut pas que le sujet puisse se réaliser personnellement tout en poursuivant un « idéal supérieur ».

En adoptant l'idée de la vocation moderne comme l'exercice d'une activité au sein de laquelle le sujet va se réaliser (conservant un caractère sacré par le seul fait que l'activité choisie dépasse l'individu car elle est le moteur de son existence), elle sera revendiquée comme l'expression légitime de l'ambition suivante : celle de s'épanouir professionnellement de façon continue. Cette ambition, qui se vit au quotidien et non dans l'attente de résultats à venir, est la seule qui soit essentielle à cette conception de la vocation. Comment définir ce qu'est l'épanouissement personnel ? Initialement, le verbe « épanouir » s'emploie pour désigner le déploiement de végétaux (à partir du XIII^e^ siècle), puis s'applique au corps animal et humain (à partir du XVI^e^) : aux ailes des oiseaux, aux vaisseaux qui se dilatent ; au corps passant de l'adolescence au stade adulte ; ou encore au visage montrant des signes de joie. Attribué à partir du XVII^e^ siècle à la rate – organe où l'on considère longtemps que se logent les humeurs – puis à partir du XVIII^e^ au cœur humain – où se logeraient les sentiments –, le terme dépasse la seule attribution au domaine organique pour désigner également un développement d'ordre spirituel,

[76] Le sujet ne pouvant concrètement pratiquer son activité en permanence, cela implique des périodes de projection où il recherche des moyens de pratiquer son activité. Cela est notamment valable pour le comédien dont l'activité est généralement discontinue (ou « intermittente », si l'on peut encore entendre ce mot sans connotation liée au régime d'indemnisation spécifique des métiers du spectacle).

élargissant ainsi son sens[77]. Ainsi, s'épanouir personnellement consisterait à grandir, s'ouvrir au monde extérieur, déployer ses capacités physiques et psychiques. De plus, le verbe est employé dans sa forme pronominale ; est donc induite une action du sujet sur lui-même. S'épanouir constitue une démarche personnelle qui ne s'enclenche que par la volonté et l'action du sujet, lequel la vit comme une nécessité.

Dès lors que la notion d'épanouissement concerne le développement spirituel de l'homme, elle est liée à celle de joie. Gilles Deleuze, reprenant la pensée spinoziste, décrit la joie comme « l'affect qui permet de remplir, d'augmenter une puissance[78]». Le terme « puissance » est à entendre au sens de « capacités » (car Spinoza considère que les choses ne se définissent pas par leur essence, mais par leur puissance, c'est-à-dire par ce qu'elles *peuvent* faire). Cette joie, c'est celle « d'être » (de se réaliser), mais pas d'« être content de soi[79] ». Il s'agit avant tout de se sentir capable, non de se reconnaître comme effectivement capable. En d'autres termes, cette joie se détache d'éventuelles satisfactions venant après l'action, car elle s'exprime d'abord *dans* l'action, elle lui est intrinsèquement liée. L'activité permet d'exprimer ce qu'on est, davantage que ce qu'on voudrait être. En déplaçant ainsi l'objectif de la vocation d'un idéal « supérieur » externe au sujet, à la pratique d'une activité dépourvue d'objet extérieur, on s'extrait du schéma traditionnel entre sujet, action et objet de cette action. Ne restent que le sujet et l'action, qui ne poursuit pas d'autre but qu'elle-même, et est donc son propre objet. En cela, elle est dépourvue d'intérêt personnel, car tous les intérêts sont tournés vers l'action (le sujet est absorbé par l'action). Il ne s'agit pas – au moins dans un premier temps – de « bien » ou « mal » faire, simplement de faire. La joie ne s'exprime pas dans la perspective d'un résultat, mais dans la sensation d'être en pleine possession de ses moyens, de soi-même. La joie est aussi une forme de conquête, celle d'un « morceau » de la chose par laquelle s'exprime la puissance. Deleuze donne l'exemple de la conquête d'un « morceau de couleur » dans le cas d'un peintre exprimant sa puissance par la peinture. Cette conquête n'aboutit pas à une possession de la chose ni même d'un « morceau » de celle-ci, car s'il y a possession, c'est de soi-même. Du rapport de l'individu avec cette chose – qui dans le cadre de cette réflexion sur la vocation est l'activité – naîtrait selon Deleuze « un nouvel

[77] D'après les définitions des dictionnaires du Littré (http://www.littre.org/definition/%C3%A9panouir) et du Trésor de la Langue Française (http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9panouissement)
[78] DELEUZE, Gilles, à propos du concept de joie, in BOUTANG, Pierre-André, *Abécédaire de Gilles Deleuze (l')*, Éditions Montparnasse,1997.
[79] *Ibid*.

individu formidable[80] », c'est-à-dire un individu grandi, « augmenté », et à terme – dans le cas d'une répétition de cette situation –, épanoui. Je formule donc l'hypothèse de l'épanouissement comme expression répétée d'une puissance parvenant, sinon à s'augmenter à chaque fois, du moins à ne pas diminuer (diminution causée par l'affect inverse de la joie, la tristesse). Ou, s'il devait y avoir parfois diminution, celle-ci devrait être proportionnellement inférieure à l'augmentation. En somme, trouver sa vocation consisterait à trouver un terrain d'activité dont la pratique non seulement permet de se réaliser soi-même, se dépasser (augmentations de puissances) mais également de le faire de façon répétée. L'expression de la joie liée à l'activité serait donc le premier mouvement d'attachement à celle-ci, ce qui pousse l'individu à renouveler l'expérience jusqu'à l'adoption d'une attitude vocationnelle, autrement dit jusqu'à ce qu'il ne puisse plus se passer de cette pratique.

Dès lors qu'on cherche à renouveler l'expérience de la joie dans le but d'atteindre un épanouissement, s'exprime un intérêt personnel. Quoi de plus intéressé en effet que la quête de réalisation de soi-même ? De plus, si dans l'expression même de la puissance, le résultat n'importe pas, Spinoza précise que la joie « est de plus en plus alimentée à mesure que l'homme imagine davantage qu'il est loué par d'autres »[81], car cela lui permet de prolonger sa puissance, non plus directement dans l'action, mais symboliquement, par la reconnaissance d'autrui. À terme, la joie liée à une activité particulière (d'autant plus lorsque cette activité implique une confrontation, voire une collaboration directe avec autrui) passe donc par le contentement de soi, que Spinoza nomme également « amour-propre » (et que Kant considère comme la pire des inclinations). À l'inverse, « si on imagine qu'on est blâmé par d'autres[82] », on considérera son impuissance, ce qui aboutit à ressentir un sentiment de tristesse, lequel est, dans ce cas précis, l'« humilité » selon Spinoza. Par conséquent, à moins de s'isoler ou de rester sourd aux avis d'autrui, une vocation ne saurait se passer durablement d'un intérêt personnel, c'est-à-dire d'un désir de reconnaissance. Cependant ce désir est subordonné à celui d'augmenter sa puissance dans un premier temps pour soi-même, c'est-à-dire d'éprouver la joie *dans* l'action – premier degré de la joie – et non uniquement dans l'approbation de l'action par autrui –

[80] *Idem*, Cours du 20 janvier 1981 à l'université Paris VIII, « La voix de Gilles Deleuze en ligne ». http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=39
[81] SPINOZA, *Éthique*, *Deuxième partie, De l'origine et de la nature des affections*, [Librairie Garnier Frères 1934], Librairie philosophique J.Vrin, 1983, p.345.
[82] *Ibid.*, p. 347.

second degré. Aborder la vocation par la pensée spinoziste permet de la percevoir non plus d'un point de vue moral, mais d'un point de vue éthique.

Car même dans une conception vocationnelle guidée par un idéal supérieur, la notion de désintéressement personnel ne se révèle-t-elle pas une gageure ? N'y a-t-il pas une importante part de fantasme dans la dimension sacrificielle de la vocation ? Que le sujet place au second plan confort ou vie de famille est-il révélateur de sa soumission à la réalisation de son idéal ou à un choix dans l'échelle de ses priorités ? Tout comme dans la quête d'épanouissement, la poursuite de cet idéal relève d'un besoin de se définir en tant qu'être humain : le sujet cherche à se réaliser en même temps que son idéal, car intrinsèquement lié à sa vocation, il l'estime tout autant constitutif de son identité. En exerçant son activité autrement que sur le mode classique de la profession, en la percevant différemment d'un simple gagne-pain, enfin en s'y consacrant toute sa vie, c'est lui-même qui lui confère sa dimension sacrée. Ainsi que le dit Natalie Heinich, « l'acharnement au travail […] est d'autant plus probable que le propre de toute vocation est de se présenter au sujet sous la forme non d'un labeur imposé, mais d'un plaisir ou, du moins, d'un besoin qu'il lui faut satisfaire[83] ». Pour confirmer cette idée par les mots même d'un artiste, on peut citer l'acteur Jacques Charon : « un comédien ne s'éloigne pas de sa famille : le rideau tombe entre sa famille et lui. […] Quand un homme sent qu'il tient sa vraie vie, je crois qu'il n'accepte plus de perdre son temps dans la vie des autres[84] ». La notion de sacrifice est biaisée car la pratique de l'activité apporte, en dernière analyse, davantage de satisfaction que tout autre objet. Mettre en avant le sacrifice relève généralement d'une stratégie visant l'acceptation, voire le ralliement d'autrui à la manière dont on exerce l'activité, en somme à l'idéal supérieur : lorsqu'au XVII^e^ siècle certains peintres prônent le désintéressement, c'est pour obtenir de l'État les moyens de concrétiser leur idéal artistique par la création de l'Académie. Toutefois, le plein investissement qu'induit la vocation peut parfois mener le sujet à s'oublier dans son activité. Car si celle-ci fait partie de son identité, Judith Schlanger la distingue néanmoins de l'essence morale du sujet : « l'être moral garde, et doit garder, une certaine distance avec son aventure, avec ce qui lui arrive et même avec ce qu'il souhaite[85] ». Cette attitude est nécessaire pour conserver sa dignité et éviter toute aliénation, à laquelle certains

[83] HEINICH, Nathalie, *L'élite artiste…*, *op. cit*, p. 87.
[84] CHARON, Jacques, *Moi, un comédien*, Albin Michel, 1975, p. 152.
[85] SCHLANGER, Judith, *La vocation…*, *op. cit*., p. 74.

artistes ont pu être sujets, comme la peintre Séraphine de Senlis[86]. Dans son cas, l'acte sacrificiel relève de troubles psychanalytiques.

[86] Fervente catholique, Séraphine de Senlis attribue sa vocation à la volonté de Dieu. N'ayant pu devenir religieuse, la peinture devient le médium par lequel elle entre en dialogue avec Dieu, entendant et obéissant à la voix d'un ange. Elle vit dans une totale ascèse, jusqu'à sa rencontre avec Wilhelm Uhde, son mécène. Cette reconnaissance la fait peu à peu basculer dans la mégalomanie, puis dans une psychose hallucinatoire où elle devient l'envoyée de Dieu, finissant ainsi par s'aliéner totalement à son idéal. JODEAU-BELLE, Laetitia, « Le sacrifice fait à Dieu de Séraphine de Senlis », in *L'Evolution Psychiatrique* n°80, Juillet-Septembre 2015.

Ce qui, en somme, différencie la vocation d'un simple projet professionnel, c'est qu'elle n'est pas guidée par des ambitions mais par une nécessité irrationnelle de pratiquer une activité, que le sujet estime constitutive de son identité. Quelles que soient les ambitions du sujet, elles sont subordonnées à cette nécessité. Que l'on reconnaisse et affirme cette quête d'épanouissement personnel ou qu'on l'entreprenne à travers la poursuite d'un idéal supérieur, s'exprime toujours, à terme, un besoin de se réaliser.

Ainsi, les intérêts personnels comme le gain matériel et la reconnaissance n'entravent pas la vocation, tant qu'ils demeurent subordonnés à la nécessité de s'épanouir par l'exercice de l'activité, tant qu'ils n'en deviennent pas les objectifs premiers. L'épanouissement doit venir de la pratique même de l'activité, non de bénéfices ultérieurs. Rien n'exclut alors qu'un simple projet professionnel devienne vocation. Le sujet peut commencer à travailler au sein d'un secteur dans un but rémunérateur avant de se rendre compte qu'il s'y épanouit pleinement et de reconnaître que son activité est devenue nécessaire à son existence. L'attitude vocationnelle peut être adoptée à tout moment : avant, après, ou même en dehors (tant qu'il s'agit de son activité principale) de la professionnalisation. Mais s'il est amené à sacrifier ce qui contribue à cet épanouissement au nom de son désir de s'enrichir, ou encore s'il ne trouve plus de satisfaction dans sa pratique mais continue de l'exercer par habitude, le sujet sera en dehors des termes de la vocation. En somme, la vocation n'exige ni grandes ambitions, ni renoncement à des ambitions prosaïques. Aucun domaine d'activité n'est *a priori* privilégié : il s'agit avant tout d'une manière de vivre sa profession, non de la profession elle-même.

De l'attitude vocationnelle à la vocation, s'exerce une fidélité permanente à l'activité choisie, malgré la longueur du parcours professionnel (voire de la vie) dont les obstacles peuvent nuire à l'épanouissement personnel. Cette conception de la vocation, bien que dite « moderne », tend cependant de nos jours à ne plus représenter un idéal car nombreux sont ceux qui revendiquent la possibilité d'exercer différentes professions au cours de leur vie, de se réaliser au sein de différentes passions, mais aussi de changer d'avis et de goûts.

# Chapitre 2.

# La vocation théâtrale

Le métier d'acteur, en ce qu'il présente de nos jours, comme toutes les professions artistiques, des perspectives (réelles ou fantasmées) particulièrement attractives, répond à de nombreuses ambitions : pratique d'une activité de création permettant l'expression de soi, désirs de gloire, de fortune, de voyages, d'ouverture culturelle, de liberté… Il suscite par conséquent de nombreuses « vocations ». Néanmoins, entre son apparition au XV^e^ siècle et aujourd'hui, les considérations sociales sur la profession de comédien ont profondément évolué, passant du discrédit moral au vedettariat. Dans ces différents contextes, quelles motivations animent les prétendants au métier d'acteur ? Recherchent-ils des avantages personnels (célébrité, fortune) ou souhaitent-ils pratiquer le théâtre par passion, voire par quête d'un « idéal supérieur »? Quel discours les comédiens tiennent-ils au sujet de leur profession et de quelle manière celle-ci est-elle perçue par leurs contemporains ? Ces représentations sont-elles le reflet des mutations que connaît le terme « vocation » ? Au tournant du XX^e^ siècle, alors que le milieu théâtral européen est bousculé par une profonde remise en question éthique et artistique, le désintéressement devient, dans le discours des metteurs en scène, un moyen de régénération de la scène. Pour Jacques Copeau notamment, l'acteur doit être au service de son art, et pour cela se détacher de perspectives de succès personnels, fuir toute forme de cabotinage. De quelle manière cet idéal de metteur en scène peut-il s'appliquer aux acteurs ? Entre repères historiques, récits biographiques et autobiographiques, et représentations littéraires, ce chapitre explorera les enjeux artistiques et sociaux, personnels et collectifs, de la vocation d'acteur.

# I. Approche historique

## 1) Une profession malmenée (XVIe-XVIIe)

Jusqu'au XV$^{e}$ siècle, les archives ne témoignent de l'existence d'aucun acteur professionnel en France. Depuis plus d'un millénaire, le théâtre, « infâme commerce[87] », et les comédiens sont condamnés par le christianisme. Tout au long du IV$^{e}$ siècle, différents conciles décrètent qu'ils sont excommuniés tant qu'ils exercent leur activité. C'est pourtant l'Église elle-même qui réintroduit le théâtre dans la société du X$^{e}$ siècle, afin d'illustrer les épisodes de l'histoire sainte, lors de cérémonies religieuses. Avec le développement des mystères (XIV$^{e}$ siècle), les représentations sortent de l'édifice religieux et deviennent participatives (le nombre de rôles joués par les habitants de la ville organisatrice pouvait s'élever au-delà de cent). Bien que l'intérêt populaire pour les mystères dépasse la seule foi chrétienne, cette pratique reste ponctuelle et intrinsèquement liée à un engagement spirituel. Être comédien demeure une fonction temporaire. On ne peut y consacrer sa vie et ainsi l'exercer sur le mode de la vocation, car la société ne le pense ni ne l'organise comme tel. Mais à partir du XV$^{e}$ siècle, certains acteurs se démarquant par leur prestation se voient proposer de jouer en dehors de leur ville, parfois contre quelque dédommagement[88]. Cet intérêt marqué pour la qualité de jeu des acteurs est décisif : le théâtre n'est plus uniquement un outil pédagogique au service de la religion, il est désormais perçu comme un objet de plaisir. Avec l'essor de représentations profanes, il devient un loisir régulier. À partir de la seconde moitié du XV$^{e}$ siècle, les premières troupes professionnelles se constituent.

Mais alors que les condamnations à l'encontre des comédiens semblent depuis longtemps apaisées, elles reprennent au cours du XVI$^{e}$ siècle. Une nouvelle série de conciles (de 1560 à 1598), interdit les divertissements de foire, mais aussi « les comédies, tragédies, farces, moralités et autres jeux […] vu que de tout temps cela a été défendu

[87] SAINT CYPRIEN, *Les comédiens hors-la-loi*, texte du II$^{e}$ siècle disponible en ligne sur https://archive.org/stream/lescomdienshor00mauguoft/lescomdienshor00mauguoft_djvu.txt

[88] Louis Petit de Julleville mentionnent plusieurs cas de « prêt » d'acteurs d'une ville à l'autre, in *Les comédiens en France au Moyen Age*, Librairie Léopold Cerf, 1885, pp. 334-335.

entre les chrétiens, comme apportant corruption de bonnes mœurs[89]». Le théâtre est alors en plein essor, y compris au sein de la vie de cour où il est l'un des divertissements les plus appréciés. À partir de cette époque et jusqu'au début du XIX^e^ siècle, la question du statut des acteurs génère une tension entre le pouvoir politique et une large partie du pouvoir religieux (mais n'est que le reflet de querelles plus larges agitant le pays). L'Édit du 16 avril 1641, signé par Louis XIII, semble notamment lever l'opprobre qui frappe les comédiens. Nombreux sont ceux qui se lancent alors dans cette carrière, les plus connus étant les Béjart, qui accompagnés de Molière, fondent l'*Illustre Théâtre* en 1643. Le texte royal n'a, à terme, que peu d'impact : l'influence des prêtres sur leurs paroissiens est telle que ces derniers font davantage autorité. Par exemple, dans le quartier où s'est implanté Molière, les salles se vident dès lors que l'abbé interdit à ses fidèles de se rendre au théâtre[90].

Mais l'intolérance de la part de l'autorité cléricale n'est pas l'unique problème des acteurs. À Paris, jusqu'en 1629, les troupes qui souhaitent organiser des représentations doivent payer une onéreuse redevance aux Confrères de la Passion y ayant le monopole. En province, elles sont soumises au bon vouloir des magistrats de chaque ville, devant soumettre leur répertoire à la censure et accepter qu'on leur impose le lieu, les horaires de la représentation, ainsi que le prix des places[91]. De plus, les comédiens sont exclus de la société par un mode de vie qui sera qualifié deux siècles plus tard par George Sand de « bohème » : ils sont itinérants, vivent en groupes mélangeant hommes et femmes sans obligatoirement de lien familial ou marital, et pour certaines troupes, sans chef pour les diriger[92]. Tant de liberté rend ces marginaux suspects du point de vue de la morale. S'ajoute à cela l'acte impudique de s'exhiber sur scène (qui plus est, pour en retirer une rémunération) qui leur vaut, comme les acteurs de la Rome antique, d'être assimilés à des prostitués. Enfin, les archives font état de nombreuses dissolutions, reconstitutions et associations de troupes, ainsi que des changements incessants de comédiens, révélant la précarité de cette profession alors en pleine structuration, précarité liée au contexte social tendu de la guerre de Trente Ans.

---

[89] DUBU, Jean, *Les Églises chrétiennes et le théâtre (1550-1850)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1997, p.20.
[90] MONGREDIEN, Georges, *La vie quotidienne des comédiens au temps de Molière*, Hachette, 1966, p. 52.
[91] FAIVRE, Bernard, « La "profession de comédie" », in DE JOMARON, Jacqueline, *Le Théâtre en France*, Librairie générale française, 1993, pp. 131-132.
[92] CHAPPUZEAU, Samuel, *Le Théâtre français*, 1674. Consacrant plusieurs pages au fonctionnement interne des troupes, il dit par exemple: « Ils n'admettent point de supérieur, le nom seul les blesse ils veulent tous être égaux et se nomment camarades».

Dans de telles conditions, quel intérêt trouvent dans le théâtre des jeunes gens dont nombreux sont issus de bonnes familles, comme Molière, Montfleury, Floridor, et avant eux Valleran le Conte, François de Vautrel ou encore Montdory ? La documentation relative à cette époque ne permet que d'échafauder des conjectures. Cependant, la représentation que se fait le public des comédiens est à l'époque probablement moins dépréciative que ne le laissent imaginer les discours officiels politiques et religieux. Reste que d'un point de vue contemporain, certains parcours apparaissent comme singuliers, si ce n'est héroïques. La démarche de Valleran le Conte qui tente avec acharnement mais sans grand succès d'imposer à Paris, dès le début du XVII^e^ siècle, le théâtre littéraire de son compagnon Alexandre Hardy, révèle selon Georges Mongrédien « une véritable vocation[93] ». Les biographes de Molière mettent en avant son attachement à Madeleine Béjart et sur le même plan une passion dévorante pour l'art théâtral. N'en faut-il pas en effet pour embrasser une carrière à la fois incertaine et décriée ? Il est également tentant d'y déceler la manifestation d'une vocation moderne avant l'heure. De par leur posture d'esprit libre, détachée de tout impératif d'embrasser une profession par devoir familial ou religieux (puisque celui-ci ne peut moralement admettre le choix d'une carrière théâtrale), ces acteurs semblent opérer un vrai choix personnel au sein duquel importent peu la régression de leur statut social ou l'inconfort matériel que réserve souvent le début du parcours[94]. De plus, ces carrières apparaissent comme exemplaires car guidées par une volonté – infaillible malgré les nombreux obstacles – de donner ou redonner au théâtre ses lettres de noblesse, ce qui correspond à la quête d'un « idéal supérieur ». Pour une étude des démarches conduisant au métier d'acteur, on retiendra de ces exemples l'autodétermination du sujet en fonction de son ambition personnelle, sans souci de correspondre à une norme imposée.

## 2) Héritage, expression du talent ou opportunité ? (XVIIe-XIXe)

Au cours du XVII^e^ siècle, la profession se stabilise. C'est la période faste du théâtre de cour où certains comédiens approchent les grandes figures du pouvoir (Richelieu,

[93] MONGREDIEN, Georges, *La vie quotidienne…*, *op. cit.*, p. 54.
[94] Jacqueline de Jomaron dresse un portrait très lucratif de la profession au milieu du XVII^e^ siècle où, entre autres, dans la troupe de Molière, passées les premières années difficiles, la situation financière est confortable. « La raison d'État », in DE JOMARON, Jacqueline (dir.), *Le Théâtre en France…, op.cit.*, pp. 184-185.

Mazarin, Louis XIV), lesquelles s'intéressent à la culture, notamment comme terrain d'expression de la puissance monarchique. Le théâtre est un outil de communication économique et politique. Plusieurs textes en faveur d'une réhabilitation des acteurs et des spectacles sont commandés à des membres du clergé officiant à la cour : *La Pratique du Théâtre*, par l'Abbé d'Aubignac (1657), *Idée des spectacles anciens et nouveaux,* par l'Abbé de Pure (1668). Si une grande partie de l'Église juge toujours la profession de comédien déshonorante, une tolérance (relative) est de mise[95], malgré les condamnations officielles toujours résurgentes. De plus, à Paris comme en province, des salles sont construites ou aménagées et dédiées au théâtre, ce qui facilite l'accueil des spectacles et par conséquent les démarches administratives des troupes. Ces dernières deviennent, au fil des unions entre acteurs et des naissances qui en résultent, de véritables familles. Cette évolution renforce les liens entre les membres et contribue à limiter les départs. Leur fonctionnement s'est par ailleurs organisé selon Chappuzeau, dont les travaux[96] font état de mesures démocratiques (égalité des sexes face au salaire, aide aux acteurs trop âgés ou trop malades pour jouer, etc.) mais également de règles destinées à protéger la troupe des fluctuations de ses membres (perte des droits lorsqu'un comédien la quitte, dépendance des époux – l'un ne pouvant entrer ou partir sans l'autre). Cette nouvelle configuration plus familiale permet également à la troupe de s'auto-renouveler : les enfants accompagnent leurs parents dans les tournées et, ainsi confrontés au métier, y font leurs premières armes, devenant des « enfants de la balle ». Certaines familles, comme les Béjart, les Baron ou les Poisson, forment plusieurs générations d'acteurs, parfois jusqu'à la Révolution Française. Ainsi, après avoir été un terrain d'émancipation professionnelle, le métier de comédien une fois structuré devient, selon les usages de l'époque, l'objet d'un héritage familial, au même titre que n'importe quelle autre profession. Malgré tout, certains acteurs non issus du milieu théâtral parviennent à la rejoindre.

À partir du XVIII^e^ siècle, grâce à la mode littéraire des mémoires et à celle, au XIX^e^ siècle, des publications posthumes de correspondances, on commence à accéder à la vie personnelle des acteurs les plus connus (tous appartiennent à la Comédie-Française) et

[95] Selon Jacqueline De Jomaron et Henri Lagrave, bien que les cas de Molière et d'Adrienne Lecouvreur, auxquels l'Église refusa la sépulture chrétienne, laissent penser le contraire, les deux illustres acteurs feraient figure d'exception : en raison de leur célébrité, ils font figure d'exemple. Pour les autres acteurs, la menace était réelle, mais nombreux contournaient la loi religieuse en renonçant publiquement à leur activité (notamment afin de se marier), pour la reprendre parfois aussitôt. DE JOMARON, Jacqueline, « La raison d'État » et LAGRAVE, Henri, « Les comédiens en quête de statut », in DE JOMARON, Jacqueline (dir.), *Le Théâtre en France…, op.cit.*, pp. 188-190, et 306-310.
[96] CHAPPUZEAU, Samuel, *Le Théâtre français…, op.cit.*

parfois aux représentations qu'ils se font de leur profession. L'ensemble de ce corpus est cependant à analyser avec prudence, car bien que représentant une aubaine pour le chercheur, ce dernier ne peut lui accorder qu'un crédit limité. Le but des mémoires n'est bien souvent en effet, pas tant de documenter le lecteur que de lui faire valoir le mérite et les nobles idéaux de l'auteur, à la fois pour glorifier à travers lui la profession d'acteur dans la perspective d'une réhabilitation sociale, et pour bâtir sa légende personnelle. Quant aux publications posthumes de correspondances, elles sont souvent agrémentées de biographies recomposant un parcours empreint d'images romantiques, plus représentatives d'une représentation rétrospective fantasmée de la vie d'acteur que d'une objectivité historique.

*Adrienne Lecouvreur (1692-1730)*

La mort prématurée d'Adrienne Lecouvreur ne lui permit pas de laisser à la postérité de nombreux écrits, mais le parcours exceptionnel de cette tragédienne d'origine miséreuse a été l'objet de nombreuses biographies (auxquelles s'ajoute une pièce de théâtre éponyme en 1849, dont fut ensuite tiré le célèbre opéra de Francesco Ciléa en 1902). L'Abbé d'Allainval, son premier biographe en 1730, raconte que dès l'âge de dix ans la jeune fille aime réciter des vers, alors même que son milieu social ne la destine pas à ce type d'activité.

> […] la demoiselle Le Couvreur était de ces personnes extraordinaires qui se créent elles-mêmes. La nature n'avait pas été prodigue envers elle comme envers Baron ; elle n'avait point, comme lui, sucé, pour ainsi dire, avec le lait, le génie du Théâtre ; elle n'avait point eu, dès son enfance, Molière, Racine, Despreaux, Chapelle pour lui former le goût et les sentiments[97].

L'auteur établit ici une nette différence entre les comédiens héritant d'une profession familiale comme Baron, et la jeune actrice dont l'origine des facultés théâtrales demeure mystérieuse et que seul un talent inné, « une passion pour le théâtre qui était née avec elle[98] » peut expliquer. On voit ici poindre l'idée du don, que d'Allainval alimente lorsqu'il évoque la première expérience scénique d'Adrienne Lecouvreur, unanimement louée pour « une façon de réciter toute nouvelle […] si naturelle et si vraie, qu'on disait

[97] D'ALLAINVAL, *Lettre à mylord *** sur Baron et la demoiselle Le Couvreur, où l'on trouve plusieurs particularités théâtrales,* 1730, p. 47. Texte en ligne sur http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2054725.pdf
[98] *Ibid.*, p. 46.

[…] qu'elle n'avait plus qu'un pas à faire pour devenir la plus grande comédienne[99] ». La notion de « vocation » est ici sous-tendue, mais le terme ne s'applique alors pas encore à une telle démarche. Il est en revanche employé par Georges Monval au XIX^e^ siècle :

> Explique qui pourra cette mystérieuse vocation de l'enfant d'un pauvre chapelier de campagne ! Pourquoi le Cimabüe quitta-t-il tout à coup l'étude des sciences pour se donner à la peinture ? Pourquoi le petit pâtre Lantara crayonnait-il d'instinct paysages et troupeaux sur les rochers d'Achères ? *Est deus in nobis*[100].

Ici, le mot « vocation » est employé pour désigner le développement d'un goût inattendu par rapport à une origine sociale déterminée. Face aux exceptions que représentent Adrienne Lecouvreur, Cimabüe et Lantara, Monval utilise l'expression latine *est deus in nobis*, « Dieu est en nous ». On perçoit ici le passage d'une conception religieuse de la vocation où seule la volonté divine permet d'expliquer l'originalité d'un parcours, à l'idée que l'individu s'autodétermine.

Cependant, la démarche d'Adrienne Lecouvreur est inverse à celle des chefs de troupes tels Valleran Leconte ou Molière qui renoncent à un statut social confortable en se lançant dans la carrière de comédien. Bien que toujours considérée comme marginale, la profession s'est développée et organisée, et peut au début du XVIII^e^ siècle figurer pour des enfants d'artisans indépendants (le père d'Adrienne Lecouvreur n'appartenait pas à une corporation assurant une stabilité de l'emploi), une opportunité de s'élever dans l'échelle sociale. Est-ce l'attrait d'une vie plus confortable ou la revendication d'exercer son don pour la déclamation qui guide la « vocation » d'Adrienne Lecouvreur ? « On n'a des talents que pour s'élever[101] », dit Rousseau. En entrant à 25 ans à la Comédie-Française, l'actrice accède à la plus haute marche du milieu théâtral, jouissant d'une pension annuelle et de la protection royale, somme toute d'une situation confortable à l'égard de son enfance malheureuse. Peu nombreuses, les lettres retrouvées ne font que de rares allusions à sa profession, ne permettant pas de connaître ses motivations. Bien que ses contemporains la décrivent comme une excellente tragédienne et lui attribuent un renouvellement de la diction théâtrale grâce à un phrasé naturel, on ne sait si ce jeu relève d'une revendication artistique ou du résultat d'un apprentissage en dehors des traditions de la déclamation emphatique. Sa correspondance témoigne surtout d'une tumultueuse vie

---

[99] *Ibid.*, p. 48.
[100] MONVAL, Georges, *Lettres de Adrienne Lecouvreur*, Librairie Plon, 1892, p. 10. Texte en ligne sur http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6580536z.r=lettres%20de%20adrienne%20lecouvreur
[101] ROUSSEAU, *La Nouvelle Héloïse… op. cit.*, p. 535.

amoureuse qui, avec le célèbre refus de l'Église de lui accorder une sépulture, lui vaut en grande partie sa notoriété posthume.

L'ascension sociale d'Adrienne Lecouvreur n'est pas isolée. De nombreux acteurs accèdent, par le biais du théâtre, à une situation plus enviable que celle de leurs parents.

*M^lle^ Clairon (1723-1803)*

Hyppolyte Clairon est la première actrice, en 1798, à publier des *Mémoires*[102], geste significatif en ce qu'il expose aux yeux du public sa vie privée (agrémentée de réflexions sur le théâtre), expression d'une volonté de passer à la postérité. La véracité de ses propos fut sérieusement mise en doute par les commentateurs de ses *Mémoires*, qui la soupçonnaient de bâtir elle-même sa légende. Son discours conserve toutefois un grand intérêt, notamment pour analyser la formation du mythe vocationnel chez les acteurs à travers les notions de révélation, de don, et de désintéressement personnel. Fille de sergent, elle relate une enfance dénuée d'instruction, qui ne la prédestinait pas à devenir une grande tragédienne :

> […] aucune idée d'art, de talent, de connaissance quelconque n'a favorisé mon éducation ; lire est la seule chose que je susse à l'âge de onze ans, mon catéchisme et mon livre de prières étaient les seuls livres que je connusse ; des contes de revenants et de sorciers, qu'on me disait être des histoires véritables, c'était tout ce dont on m'entretenait[103].

Elle ajoute que sa mère ne lui accordait guère d'attention, sinon pour la contraindre à des travaux de couture. Régulièrement consignée dans sa chambre par punition, son attention est un jour attirée par la vue de sa voisine, M^elle^ Dangeville, comédienne à la Comédie-Française.

> […] elle prenait une leçon de danse : tout ce que la nature et la jeunesse avaient pu réunir de charmes était répandu sur elle. Tout mon petit être se rassembla dans mes yeux ; je ne perdis pas un de ses mouvements. Elle était entourée de sa famille ; la leçon finie, tout le monde l'applaudit, et sa mère fut l'embrasser. Cette différence de son sort au mien me pénétra d'une douleur profonde ; mes larmes ne me permettaient plus de rien voir[104].

Cette expérience peut faire office « d'appel », car il s'agit, dans le récit de M^lle^ Clairon, du premier contact avec le monde extérieur. Les « larmes » traduisent ici un choc, une

[102] CLAIRON, Mademoiselle, *Mémoires d'Hyppolite Clairon*, publiés par elle-même, 1798. Texte en ligne sur : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k108754s.r=m%C3%A9moires%20clairon
[103] *Ibid.,* pp. 166-167.
[104] *Ibid.*, p. 169.

première révélation sur le chemin d'une vocation, qui ne se formule alors que comme un désir de recevoir des marques d'affection. Dans ce but, la jeune fille s'emploie à reproduire les mouvements observés chez sa voisine, d'abord pour elle-même, puis en société, attirant ainsi l'attention et les faveurs d'amis de la famille. L'un d'eux la renseigne alors sur ce qu'est le théâtre, et l'y emmène.

> Il n'est point en mon pouvoir de rendre aujourd'hui ce qui se passait alors en moi ; je sais seulement que pendant le spectacle et le reste de la soirée, on ne put ni me faire manger, ni me faire articuler une parole. Toute concentrée en moi-même, je ne voyais, n'entendais rien autour de moi : –Allez-vous coucher […] furent les seuls mots qui me frappèrent, et j'y courus. Mais, au lieu de chercher à dormir, je ne m'occupai que du soin de retrouver, de dire, de faire tout ce que j'avais vu ; et l'on fut confondu le lendemain de m'entendre répéter plus de cent vers de la tragédie, et les deux tiers de la petite pièce. Cette prodigieuse mémoire étonna moins encore que la façon dont j'avais saisi le jeu de chaque acteur. Je grasseyais comme Grandval, je bredouillais et faisait le saut de Crispin, comme Poisson ; je faisais l'impossible pour attraper l'air fin de mademoiselle Dangeville [...]. Enfin, on me regarda comme un prodige[105].

Ici, la révélation se confirme : M^lle^ Clairon décrit d'abord une situation de repli sur elle-même, quasiment d'absence au monde extérieur, où toute son attention est canalisée par un effort de mémorisation de la représentation. Cette occultation de son entourage et de ses besoins physiologiques (manger, dormir) souligne que seuls existent, alors, son expérience théâtrale et elle-même. Si l'appel vient au départ de l'extérieur, l'objet de celui-ci est très vite intégré : comme avec les gestes de M^lle^ Dangeville, en assimilant toutes les attitudes des acteurs, elle fait sienne la représentation. C'est par cette appropriation que sa vocation peut se révéler ensuite aux yeux d'autrui, qui lui reconnaît un véritable don. Celui-ci est cependant immédiatement contrarié :

> Mais ma mère, en fronçant le sourcil, dit qu'elle aimerait mieux que je susse faire une robe ou une chemise, que toutes ces sottises là ; ce propos me mit hors de moi-même. Je me voyais soutenue, j'osais dire […] que je voulais jouer la comédie. Les injures et les soufflets me forcèrent à me taire ; et m'empêcher d'expirer sous les coups, fut tout ce que les spectateurs purent faire. Ce premier moment passé, on me déclara qu'on me laisserait mourir de faim, ou qu'on me casserait bras et jambes […] ; j'eus la fierté de retenir mes larmes et de prononcer […] : Eh bien ! tuez-moi donc tout de suite, car sans cela je jouerai la comédie[106].

Face à la ténacité de sa mère, elle raconte avoir refusé de s'alimenter pendant deux mois, au bout desquels elle obtient finalement gain de cause. La description d'une telle

[105] *Ibid.*, pp. 171-172.
[106] *Ibid.*, pp. 172-173.

fermeté de décision, d'une telle obstination, préfigure en cette période préromantique la conception d'une vocation exaltée : plutôt mourir que de renoncer au théâtre. Ce n'est pas un simple caprice de jeunesse, il s'agit bien là de confier sa vie à une activité en dépit de tout obstacle. Dans cette première approche du théâtre, M[lle] Clairon met en valeur son talent inné pour l'imitation, ce qui la différencie d'Adrienne Lecouvreur, présentée comme naturellement douée pour l'interprétation des textes. S'étant démarquée de ses contemporains par un jeu très étudié où l'intelligence prend le pas sur la sensibilité, son récit fonctionne également comme une présentation à ses lecteurs de sa personnalité d'actrice.

Bien qu'au départ sa vocation théâtrale soit clairement motivée par le désir d'être aimée, la suite de ses *Mémoires* la présente comme exempte d'intérêts personnels, à travers des valeurs telles que la modestie et l'honneur. La première est revendiquée à l'occasion du récit de l'un de ses premiers engagements à Gand : « je ne fus ni flattée des suffrages que j'obtins, ni tentée de la fortune immense que m'offrit milord Ma…[107] ». Cette phrase à elle seule écarte tout désir de gloire et d'argent, considéré comme vulgaire et contraire à la vocation. Sans doute se défend-elle également de la pénible réputation que lui valut en 1740 un pamphlet[108] la décrivant comme une grande séductrice avide de s'enrichir. Plus loin, elle relate son expérience à l'Opéra de Paris, où elle rencontre, dit-elle, un certain succès.

> Mais je vis qu'il fallait si peu de talent à ce spectacle, pour paraître en avoir beaucoup, je trouvais si peu de mérite à ne suivre que les modulations du musicien ; le ton des coulisses me déplut si fort, la médiocrité des appointements rendait la nécessité de s'avilir si absolue, qu'au bout de quatre mois je fis signifier mon congé[109].

Ce passage révèle particulièrement ce que l'actrice souhaite que le lecteur retienne de sa démarche de quitter l'opéra : une exigence de travail et le refus de s'abaisser à des tâches ou actions dégradantes[110] pour compléter son revenu. Sa critique de l'opéra, comme la mise en récit de sa vocation, participe également d'une stratégie de promotion

---

[107] *Ibid.*, p. 186.
[108] Anonyme, *Histoire de Mademoiselle Cronel, dite Frétillon, actrice de la Comédie de Rouen, écrite par elle-même*, [1740] in RAVAISSON, François, *Archives de la Bastille*, Durand, 1881, vol. n°12, pp. 348-351. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k69596m/f357.item.r=fr%C3%A9tillon
[109] CLAIRON, Mademoiselle, *Mémoires…*, *op. cit.*, p. 187.
[110] La « nécessité de s'avilir », consiste à trouver un protecteur qui assume les frais non couverts par le salaire reçu. Peu de femmes artistes de scène, en dehors des actrices de la Comédie-Française qui leur assure une situation financière stable, peuvent aux XVIII[e] et XIX[e] siècles, se passer de ce recours, en raison notamment des frais exorbitants de costumes (plus coûteux que ceux de leurs homologues masculins). La figure du protecteur, si l'on lui donnait un équivalent contemporain, oscillerait entre le mécène, l'amant fortuné, et dans le pire des cas, le proxénète.

du théâtre comme genre noble. Cette manœuvre passe par la dépréciation de genres spectaculaires considérés comme inférieurs, mais alors en plein essor, comme l'opéra-comique. En 1761, M^lle^ Clairon s'illustre particulièrement dans la lutte contre l'excommunication des acteurs. Par le biais de l'avocat Huerne de la Mothe, elle adresse au Parlement un texte requérant davantage de tolérance envers les acteurs de la Comédie-Française que, par amalgame, « l'on confond avec les farceurs et histrions[111] ». Malgré la condamnation et la censure du texte, l'actrice poursuit son combat. Celui-ci lui vaut une courte incarcération à la suite de laquelle elle met un terme à sa carrière. Sa démarche fait écho à celle des peintres qui, au siècle précédent, revendiquaient la grandeur de leur art pour créer des académies et ainsi se distinguer professionnellement du régime corporatiste des ateliers. De plus, au-delà du discours, les mémoires de M^lle^ Clairon participent en eux-mêmes à la représentation d'une vocation dont les intérêts personnels sont différés : équivalents à la signature du peintre au bas du tableau, ils sont le symbole de sa foi en une gloire posthume.

*La création du Conservatoire*

Partagé par d'autres acteurs de la Comédie-Française, le combat en faveur d'une réhabilitation du théâtre se manifeste de différentes manières au cours du XVIII^e^ siècle. Alors que M^lle^ Clairon interpelle vivement le pouvoir politique, d'autres souhaitent améliorer la réputation morale des acteurs en éduquant ces derniers. Dans cette optique, ils créent la première formation publique[112] française dédiée aux aspirants au métier de comédien. Dès 1756, le tragédien Lekain avait tenté de convaincre le conseil royal de la nécessité d'établir cette école. Elle ne sera cependant officiellement[113] créée que trente ans plus tard, le 17 juin 1786, sous la forme d'une unique classe de déclamation dramatique établie au sein du Conservatoire Royal de Musique (ouvert en 1784), accueillant douze élèves et encadrée par cinq professeurs, tous de la Comédie-Française. Pour Lekain (qui, décédé en 1778, ne fait pas partie de cette équipe enseignante), cette école était avant toute chose un moyen de contrôler l'accès à la profession. Dans son

[111] HUERNE de LA MOTHE, François-Charles, *Liberté de la France contre le pouvoir arbitraire de l'excommunication*, Bibliotheca regla monacensis, Amsterdam, 1761. https://books.google.fr/books?id=ntJGAAAAcAAJ&printsec=frontcover&dq=excommunication+huerne&hl=fr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

[112] Auparavant, les jeunes acteurs pouvaient faire appel à leurs aînés pour recevoir des leçons privées.

[113] Il semble que des cours aient eu lieu entre 1774 et 1784, car certaines archives mentionnent les « élèves du Théâtre du Roi ». On suppose que l'école existe de façon officieuse (aucun bâtiment ne lui est dédiée), financée par Louis XVI. SUEUR, Monique, *Deux siècles…*, op. cit., p.16.

*Mémoire précis tendant à constater la nécessité d'établir une École royale* adressé à la chambre du Roi, il écrit :

> Le bon goût […] s'altère de jour en jour ; les artistes faits pour le soutenir en perdent les moyens ; les modèles qui en sont les dépositaires vieillissent insensiblement, et il est fort à craindre qu'après leur mort ou leur retraite, l'art de représenter les pièces de théâtre ne retombe dans la barbarie dont Baron et Mlle Lecouvreur l'avaient retiré[114].

Tel que l'envisage Lekain, le Conservatoire a pour mission de transmettre, outre des techniques, une noble conception de l'art théâtral. Il s'agit pour cela de veiller à la bonne moralité des élèves, c'est pourquoi il préconise dans son projet de règlement[115] de ne sélectionner que de bons sujets, à la conduite irréprochable. D'autres dispositions de ce projet affermissent cet objectif : il y est stipulé que les élèves sont sous l'autorité des Gentilshommes de la Chambre du Roi, lesquels veillent au maintien de l'ordre et de la décence au sein de l'école. Toute assignation en justice mérite l'exclusion, et il est également interdit aux jeunes acteurs de se produire sur les scènes d'opéra-comique, genre à nouveau désigné comme vulgaire (considération en partie liée à la concurrence qu'il fait aux pièces jouées par la Comédie-Française). Toutes ces règles poursuivent à terme la même ambition que les revendications de M^lle^ Clairon[116] : faire valoir la grandeur des acteurs du Théâtre Français. Par son étroite affiliation à ce dernier, le Conservatoire apparaît comme l'équivalent théâtral de l'Académie royale de peinture et de sculpture créée un siècle et demi plus tôt : il témoigne d'une volonté similaire d'encadrement et d'ennoblissement des pratiques artistiques.

La création de l'école et la volonté de trouver de « bons sujets » représentent une opportunité pour de jeunes gens n'ayant pas reçu le théâtre en héritage, car les seules conditions d'accès sont d'avoir au minimum 14 ans, d'être alphabète et de posséder « une figure honnête, de mœurs douces, […] une taille avantageuse[117] ». Bien qu'une audition

---

[114] Extrait du *Mémoire précis tendant à constater la nécessité d'établir une École royale pour y faire des élèves qui puissent exercer l'Art de la Déclamation dans le tragique, et s'instruire des moyens qui forment le bon acteur comique*, d'après SUEUR, Monique, *Deux siècles…*, *op. cit.*, pp. 13-14.

[115] Ce projet de règlement établi par Lekain, et les acteurs Bellecourt et Préville est intégralement retranscrit dans l'ouvrage de Monique Sueur, pp. 14-16.

[116] Il est cependant intéressant de souligner que tous les acteurs ne sont pas favorables (et c'est notamment le cas de Mademoiselle Clairon) au Conservatoire, considérant que le théâtre ne nécessite pas de formation, selon l'idée que tout enseignement peut être tiré de l'observation de la nature, idée très ancrée au siècle des Lumières.

[117] Extrait du règlement établi par Lekain, Bellecourt et Préville, d'après SUEUR, Monique, *Deux siècles …*, *op.cit.*, p. 14.

soit obligatoire, aucune expérience de la scène n'est exigée[118]. Outre la possibilité de se former, la création du Conservatoire peut permettre aux néophytes d'accéder très rapidement, grâce à des exercices publics, à des engagements professionnels, notamment à la Comédie-Française (les deux institutions fonctionnant en partenariat étroit jusqu'au XX^e siècle). Auparavant, seuls les enfants d'acteurs pouvaient très jeunes y faire leurs débuts (comme M^lle Dangeville à l'âge de 15 ans, M^lle Raucourt à 16 ans ou Charlotte Vanhove à 14 ans). Les autres devaient – dans le meilleur des cas – attendre d'avoir une vingtaine d'années (M^lle Clairon à 20 ans, Lekain à 23 ans), le plus souvent une trentaine (Larive, Dazincourt, Florence ou encore Préville entre 28 et 32 ans), voire une cinquantaine d'années pour un acteur tel que Grandmesnil (53 ans). Ainsi, dès les débuts du Conservatoire, des élèves comme Louise Desgarcins et surtout François-Joseph Talma, fils de dentiste, sont engagés au sein de la haute institution peu de temps après avoir commencé de leur formation. Talma, reçu en juillet 1786 après avoir abandonné la carrière paternelle, fait ses débuts le 21 novembre 1787 et remporte dès lors un grand succès. À partir de 1808[119], les exercices publics sont remplacés par le « concours de sortie » établissant un classement des meilleurs élèves auxquels le jury décerne des prix (dotations financières) ou des accessits. Les élèves récompensés par les premiers prix sont, de façon quasi automatique, engagés au sein de la Comédie-Française. Cette dernière ayant perdu son monopole en 1791, les directeurs des nouveaux théâtres parisiens assistent également à ces présentations, leur permettant de recruter des acteurs parmi les autres concurrents, bien que souvent, ceux n'étant pas satisfaits de leur classement ou n'ayant pas reçu de distinction choisissent (dans la mesure du possible car la durée d'études est généralement limitée à trois ans) d'étudier une année supplémentaire afin de retenter leur chance l'année suivante.

Le Conservatoire présente également l'avantage de la gratuité des études, argument de poids pour certains parents dans l'incapacité d'offrir une situation professionnelle à leur progéniture, eux-mêmes étant précaires au sein de leur activité. Au cours du XIX^e siècle, le pensionnat est même offert, mais uniquement aux élèves masculins[120]. En dehors de

[118] Il est toutefois vraisemblable que des facultés déclamatoires (et notamment une bonne élocution) se soient révélées indispensables. Cf. Chapitre 6, « Techniques ».

[119] L'histoire du Conservatoire au XIX^e siècle se fait le reflet des nombreux bouleversements politiques qui traversent cette époque, expliquant les modifications incessantes du règlement de l'institution. La classe dramatique ferme notamment entre 1789 et 1806 (rouverte par Napoléon) et également entre 1831 et 1836, avant tout pour des raisons budgétaires (les classes de musique sont en revanche à chaque fois maintenues).

[120] Ce pensionnat accueillait également les élèves du Conservatoire de musique dont la majorité était des hommes. Il était moralement inenvisageable d'y mélanger les deux sexes, et aucun autre bâtiment ne

cette inégalité, le Conservatoire établit des règles assez paritaires, car hommes et femmes y sont reçus en nombre égal et soumis au même règlement. Une différence est cependant appliquée concernant l'âge minimum d'admission : 14 ans pour les femmes, 16 pour les hommes[121]. Bien que cet écart ne trouve pas de justification dans le projet de règlement de 1756, on peut émettre l'hypothèse que les rôles requièrent des femmes plus jeunes que les hommes, en accord avec l'usage de l'époque de marier les filles plus tôt que les garçons[122]. Ce n'est qu'en 1894 qu'est établie une limite d'âge supérieure, à savoir 20 ans pour les femmes et 24 pour les hommes, les deux années supplémentaires accordées à ces derniers s'expliquant par la prise en compte du temps nécessaire à leur service militaire. Au regard de ces règles plutôt démocratiques, cette formation semble somme toute assez accessible jusqu'au milieu du XIX^e^ siècle, d'autant que l'audition (ne demandant alors aucun frais d'inscription) peut se faire tout au long de l'année. Mais cette accessibilité est à relativiser au regard du faible nombre de candidats : 15 en 1829, une trentaine en 1850. Ces faibles chiffres s'expliquent de plusieurs manières. Tout d'abord, les enfants d'acteurs souhaitant suivre les traces de leurs parents ne semblent pas, au début du XIX^e^ siècle, intéressés par la formation dispensée au Conservatoire. Nombreux sont ceux qui font leurs premiers pas sur scène auprès de leurs parents et contractent des engagements, parfois même avant d'être en âge d'entrer dans cette école. Celle-ci ne paraît alors rien pouvoir leur apporter de plus que ce qu'ils ont acquis « sur le tas ». De plus, à partir des années 1770 et jusque dans les années 1840, le théâtre interprété par des enfants est à la mode, et de nombreuses salles comme L'Ambigu-comique, le Théâtre Beaujolais, le Théâtre des Jeunes Artistes, le Théâtre des Jeunes Élèves ou encore le Gymnase Enfantin se spécialisent dans ce type de spectacles. Ainsi sensibilisés à l'art théâtral, nombre de ces enfants, dont seulement certains sont issus de parents acteurs (Virginie Dejazet ou Aline Duval par exemple, sont filles d'artisans), feront ensuite carrière sans avoir besoin de passer par le Conservatoire. Enfin, malgré une volonté d'ouverture, le milieu théâtral ne

---

permettait d'accueillir les femmes. À partir de 1871, cette injustice prend fin : le pensionnat ferme ses portes, compensé par la mise en place d'un système de bourses accordées sans distinction de sexe. Toutefois, celui-ci semble provisoire ou en tout cas insuffisant car jusqu'aux années 1970-1980 (avec l'apparition progressive d'un système de bourses plus généreux), de nombreux élèves sont contraints de travailler en parallèle de leurs études pour subvenir à leurs besoins.

[121] Il y eut vraisemblablement des exceptions. En témoigne le journal du comédien Samson (alors professeur) qui mentionne l'arrivée d'une fillette de 9 ans dans les murs de l'école. SAMSON, *Mémoires*, Paris, Paul Ollendorff, 1882, p. 264. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k204369w/f360.item.r On peut aussi donner l'exemple de Suzanne Brohan, reçue à l'âge de 11 ans.

[122] Ce règlement n'a pas de lien avec la notion de majorité sexuelle, celle-ci n'étant introduite dans le droit français qu'en 1832. *Loi du 28 avril 1832 relative aux modifications apportées au Code pénal et au Code d'instruction criminelle*. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000515393

peut en réalité convenir qu'à une petite partie de la société. Les situations parentales de ceux qui y accèdent (chapelier sans corporation, sergent, blanchisseuse, dentiste) dessinent un profil social médian : ce sont des urbains dont l'activité n'est pas régie par une confrérie, sachant lire mais n'ayant pas fait d'études, pouvant ainsi admettre que leur enfant ne suive pas leurs traces. Cette constatation est corroborée par l'étude des données sociologiques que l'on peut tirer des acteurs les plus célèbres de l'époque[123]. Les milieux populaires sont, quant à eux, encore très largement illettrés.

*Samson (1793-1871)*

Pour le comédien Samson, la création du Conservatoire est déterminante, ainsi qu'il le raconte dans ses *Mémoires*[124]. Ses parents criblés de dettes l'encouragent à se présenter à l'audition d'entrée, à la fois pour bénéficier de la gratuité des études et parce que selon eux le théâtre est « une carrière où l'on peut de bonne heure suffire à ses besoins[125] ». Si confortable soit-il, ce choix n'est pas effectué par défaut si l'on en croit Samson et les nombreuses anecdotes qu'il livre au sujet de son enfance. Jeune, il semble développer une grande attirance pour le théâtre (spectacle et littérature), doublée de prédispositions pour le métier d'orateur. Sa première ambition professionnelle – si tant est qu'on puisse la qualifier comme telle, à un âge qui ne devait pas excéder dix ans – est tournée vers la prédication. Voisin de l'église Saint-Eustache, il s'y rend très souvent :

> J'assistais, autant que je le pouvais, à tous les offices, à toutes les cérémonies, à toutes les prédications. Rentré à la maison, je m'arrangeais une chaire avec quelques chaises et récitais toute la Passion que j'avais apprise ; puis je contrefaisais de mon mieux le ton et les gestes des prédicateurs que j'avais coutume d'entendre. On me prêtait une attention qui me flattait et m'excitait, on se récriait d'admiration sur ma mémoire qui, en effet, était prodigieuse, j'aurais voulu alors devenir prédicateur ; mais nous changeâmes de logement […][126].

Ce qui intéresse ici le jeune Samson n'est pas tant le contenu spirituel du discours, que la façon dont il est proféré. Fasciné par l'éloquence des prêtres, il mobilise, à seule fin de les imiter, des capacités d'observation et de mémoire qui lui valent une certaine gloire. Mais contrairement à M^lle^ Clairon, celle-ci n'est pas sa motivation première. Les

[123] CHARLE, Christophe, « Des artistes en bourgeoisie, Acteurs et actrices en Europe occidentale au XIX^e^ siècle », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n° 34, 2007, pp. 71-104.
[124] SAMSON, *Mémoires… op. cit.*
[125] *Ibid.*, p. 58.
[126] *Ibid.*, p. 3.

précisions sur la mise en place d'un espace de jeu révèlent un plaisir ludique. Ce n'est qu'ensuite que ce goût pour l'activité se double de l'admiration des proches du jeune imitateur. Il forme alors un projet professionnel que cette approbation légitime.

Adolescent, Samson s'oriente vers la plaidoirie, qui l'enthousiasme par sa dimension rhétorique. Il continue d'exercer sa voix et son articulation, et se passionne pour la lecture de textes dramatiques, ayant accès à la bibliothèque de l'avocat qu'il assiste. Mais, rappelé par ses parents, il travaille ensuite dans un domaine qui lui déplaît (un bureau de loterie), avant d'enfin se présenter à l'examen d'entrée du Conservatoire en 1809 et de laisser libre cours à son « ardent et sincère amour[127] » pour le théâtre. Le récit de Samson est finalement révélateur de la façon progressive dont peut se déclarer une vocation, ainsi que sa fragilité vis-à-vis des aléas de l'existence. Malgré une attirance certaine pour l'art théâtral, le jeune homme se plie à la volonté de ses parents et aux nécessités matérielles : il n'adopte pas d'attitude vocationnelle avant son entrée au Conservatoire. Loin de la démarche presque sacrificielle que semblent avoir adoptée Valleran Leconte et Molière, la vocation est ici le résultat d'une heureuse concordance entre goûts personnels, volonté parentale et opportunité de formation. Néanmoins, Samson n'est âgé que de seize ans lorsqu'il entre au Conservatoire, tandis que Molière en avait vingt-et-un lors de la fondation de L'Illustre Théâtre[128]. Cette considération sur l'âge a son importance, car elle suppose la vocation comme le résultat d'un processus de construction identitaire, et non comme la révélation d'un don conditionnant le sujet dès sa naissance. Elle pose la question de la maturité nécessaire à l'acquisition d'une connaissance suffisante de soi-même pour déterminer son activité professionnelle. L'étude des *Mémoires* de Samson démontre que l'autorité parentale peut grandement influencer le choix professionnel, aussi s'en émanciper est-il nécessaire pour éprouver ses désirs personnels.

La carrière de Samson révèle une passion constante pour le théâtre. Comédien, auteur dramatique, il est également longtemps professeur au Conservatoire. Ses *Mémoires* malheureusement inachevés ne permettent pas de dresser un bilan de sa carrière du point de vue vocationnel ; cependant le lecteur accède à quelques réflexions rétrospectives sur son rapport au métier d'acteur. Alors qu'il relate son enfance, il fait notamment la déclaration suivante :

[127] SAMSON, *Mémoires… op. cit.*, pp. 76-77.
[128] La date de naissance de Valleran Leconte demeure quant à elle inconnue.

> Jamais l'amour du bien ne s'est éteint en moi depuis cette époque ; les notions du juste et de l'injuste me sont toujours demeurées présentes. Pendant tout le cours de ma vie, mes opinions littéraires, morales et politiques ont toujours été pures d'intérêt personnel. Jamais l'exemple des succès et des positions obtenus par des moyens qui répugnent à la délicatesse n'a été dangereux pour moi[129].

Alors qu'il n'est qu'au début de son récit autobiographique, Samson éprouve le besoin de se défendre contre des accusations dont on ne sait si elles sont à son encontre effectives, ou si elles demeurent hypothétiques. À nouveau, l'écriture de mémoires est l'occasion de démentir la mauvaise réputation dont les acteurs souffrent toujours, en revendiquant les valeurs que sont l'intégrité et le désintéressement personnel.

### 3) Entre réalités et représentations (XIXe siècle)

Car l'acteur est encore, au XIX^e^ siècle, l'objet de considérations paradoxales sur sa profession. La Révolution Française ayant ouvert le débat sur les injustices qu'il subit, la religion chrétienne tolère désormais les sacrements des comédiens, mais sans avoir levé officiellement les condamnations. Parallèlement au développement considérable du théâtre, permis par la fin du monopole des établissements d'État, et l'essor de la presse ayant un impact direct sur la fréquentation des salles, les acteurs gagnent en renommée. Les journaux se passionnent pour leurs prestations scéniques et leur vie privée, relatent leurs moindres faits et gestes, faisant d'eux des personnalités publiques. Ainsi exposé, le comédien peut être admiré pour son talent et par ailleurs condamné par la société, qui l'accuse toujours de mœurs dissolues. Les actrices sont particulièrement sujettes à cette double perception car davantage que leurs homologues masculins, elles pâtissent de l'amalgame persistant entre activité scénique et prostitution. Hormis les pensionnaires de la Comédie-Française (qui bénéficient d'une situation plus stable) et quelques exceptions fortunées, elles sont contraintes de recourir aux faveurs d'un ou de plusieurs protecteurs pour subvenir à leur besoins. Or, il est parfois difficile de distinguer cette pratique de galanterie de la prostitution. Considérées comme des femmes libres, rarement mariées, les actrices sont très courtisées. Ainsi, même celles dont la glorieuse carrière ne nécessite plus le recours à un protecteur peuvent avoir de nombreux amants.

[129] SAMSON, *Mémoires… op. cit.*, pp. 30-31.

*Bohème et talent inné*

Le mode de vie hors-normes des acteurs, et surtout des actrices, constitue une matière littéraire pour les auteurs romantiques, qui en font des figures dotées de grandes vertus de cœur. Qu'il s'agisse de la Tisbé d'Hugo (*Angelo, tyran de Padoue*, 1835), des chanteurs d'opéra Lélio et Consuelo de Sand (*La dernière Aldini*, 1837 ; *Consuelo*, 1843), ou des Florine et Coralie de Balzac (*Illusions perdues*, 1839[130]), tous sont d'origine miséreuse, victimes de la société. Chez Hugo et Balzac, les femmes sont dans un premier temps contraintes de recourir à des protecteurs, mais dès lors qu'elles ont des amants, elles sont prêtes à sacrifier tout confort, quitte parfois à en mourir. Chez Sand, les tumultueuses histoires de cœur, bien qu'au premier plan de l'action, sont abandonnées au profit de la liberté qu'apporte « la vie de bohème ». L'attachement de ces acteurs à leur art ne vient pas tant de l'exercice lui-même (n'est pas exprimé par exemple le plaisir de déclamer ou de chanter), que de l'indépendance qu'il leur apporte et des succès qu'ils peuvent en retirer. La vocation s'exprime essentiellement par la présence récurrente d'un talent inné. Seule Sand mentionne des études préalables, lesquelles ne font que révéler un don s'exprimant par la seule personnalité. Azoleto, compagnon de Consuelo, est notamment décrit « artiste jusqu'aux os, c'est-à-dire cherchant et sentant la vie avec une intensité effrayante[131] ». Ce tempérament passionné est l'apanage de tous ces personnages : malice, gaieté, sensibilité, générosité, franchise, fierté, sont autant de qualités les prédisposant naturellement à l'interprétation de leurs personnages, eux-mêmes souvent exaltés. Cette porosité entre vie et scène s'exprime également par l'incidence que le regard de l'être aimé peut avoir sur les capacités de l'interprète : Lélio et Coralie sont déstabilisés lorsqu'ils s'imaginent y lire de la réprobation (alors que Coralie supporte sans peine les sifflements de la cabale) ; à l'inverse cette dernière se met à jouer exceptionnellement bien dès qu'elle est assurée du contraire. L'« art pour l'art » ne s'exprime pas par un acharnement au travail, jamais représenté, mais par une exaltation de tous les aspects de la vie dont l'amour et la scène sont les moteurs : que Coralie tombe éperdument amoureuse le jour même de ses débuts en est la métaphore.

Dans une étude sociologique sur les acteurs du XIX^e^ siècle, Christophe Charle remet en question « ce roman rose de l'étoile sortie du ruisseau qui doit tout à ses dons[132] ». Les

[130] Le roman étant divisé en trois parties, 1839 est la date de publication de *Un grand homme de province à Paris*, deuxième et seule partie où apparaissent les personnages des deux comédiennes.
[131] SAND, George, *Consuelo*, t. 1, Michel Lévy, 1856, p. 22.
[132] CHARLE, Christophe, « Des artistes en bourgeoisie… », *op. cit.*

données dont il dispose révèlent que la proportion de comédiens issus des classes populaires est faible, notamment en comparaison des autres domaines artistiques[133]. Pareillement aux peintres, l'imagerie romantique des acteurs se fait l'écho, voire la préfiguration de parcours réels d'acteurs, dont les biographes ont largement contribué à donner de leur singularité une impression de généralité. L'actrice romantique par excellence est Marie Dorval, à la fois en tant qu'interprète de ce genre dramatique et par son profil : elle connaît une enfance miséreuse sur les tréteaux de province, est dotée d'un caractère passionné à la vie comme à la scène, ainsi que d'une « riche nature toute d'amour et de poésie qui se développe toute seule sans culture[134] », autrement dit d'un don. Cette conception du talent théâtral trouve cependant sa source dès le XVIII^e^ siècle, où les élans inspirés « par la nature » étaient bien plus appréciés qu'une froide étude des rôles. En cherchant à s'émanciper des règles classiques, de nombreux acteurs ont rejeté toute approche intellectuelle du jeu, perçue comme une entrave à leur créativité. En prônant un jeu libre et sensible, M^elle^ Dumesnil, notamment, préfigurait l'actrice romantique. Ainsi, la non-représentation de l'acteur au travail (en dehors de quelques prestations scéniques) dans les œuvres romantiques est vraisemblablement symptomatique de cette méfiance envers une approche cérébrale des rôles, et non d'un manque d'ardeur à la tâche.

Enfin, contrairement à celle du peintre, la figure romantique de l'acteur ne se désintéresse pas de la reconnaissance de son public. La présence de celui-ci est considérée comme un facteur essentiel de l'acte de création, aussi la notion de gloire posthume est-elle inappropriée.

*Rachel (1820-1858)*

La comédienne Rachel, fille de colporteur, petite chanteuse de rue jusqu'à l'âge de dix ans, incarne également, quelques années après Marie Dorval, cette figure de l'actrice issue de la bohème et incroyablement douée d'un talent naturel. Son parcours est jalonné d'interventions d'hommes de musique et de théâtre (tels Alexandre Choron, Saint-Aulaire, Samson) qui, intrigués par son élégance et sa finesse, la prennent sous leur aile.

[133] Cependant, ces données sont lacunaires, car elles ne concernent que quatre théâtres parisiens parmi les plus célèbres, et sur certaines périodes seulement. *Ibid.*
[134] PREMARAY (de), Jules, « Marie Dorval » (article nécrologique), in *Marie Dorval, 1798-1849, Documents inédits*, A. Lacroix, Bruxelles, 1868, p. 358.

Dans ses *Mémoires*, Samson relate la première fois qu'il l'a vue sur scène, alors âgée de quatorze ans :

> Le feu sacré brûlait dans cette jeune et faible poitrine. Elle était alors très petite, et cependant, chargée d'un personnage d'une reine, elle rapetissait, par son air de grandeur, les acteurs qui l'entouraient. […] Il y avait cependant çà et là, si je puis parler ainsi, des *lacunes* d'intelligence ; le rôle n'était pas parfaitement compris, sans aucun doute, mais partout on y sentait l'accent tragique ; partout la vocation éclatait et les belles destinées théâtrales de cette merveilleuse enfant se faisaient déjà pressentir[135].

Bien qu'il relève quelques défauts liés à l'éducation de la jeune fille, le comédien ne tarit pas d'éloges à son égard, éloges qu'il réitérera à propos des leçons qu'il lui donnera par la suite. Mais la « vocation éclatante », et même le « feu sacré » que relève Samson réside surtout dans la projection que lui-même fait à partir des qualités scéniques de l'actrice. Dans sa description de la jeune fille, comme dans celle que fera ensuite sa veuve[136], Rachel apparaît toujours polie, mesurée, attentive, mais jamais particulièrement enthousiaste. Lors de cette représentation à l'issue de laquelle il la félicite, la jeune actrice affiche un comportement détaché, absorbée par un « jeu où il fallait sauter à cloche-pied[137] ». Non dénuée de sensibilité, celle-ci est cependant mesurée, loin de l'exaltation romantique. Dans son enfance, puis dans son adolescence, elle passe de mains en mains, de maître en maître, gagne les hautes marches de la Comédie-Française et devient l'une des actrices les plus renommées de son époque, sans jamais avoir été véritablement aux commandes de sa vie. En exerçant l'activité théâtrale, elle se plie d'abord à la volonté de ses parents : « je travaille pour qu'à ton arrivée je mérite les baisers que tu me donneras[138] », écrit-elle à sa mère en 1833.

Adulte, sa conception de la profession apparaît au détour d'une lettre adressée à son frère, qui s'apprête à embrasser la même carrière qu'elle :

> Si, comme je le prévois, ta vocation te porte vers le théâtre, tâche au moins d'en élever l'art, fais-en une chose consciencieuse, non pour te faire une position, comme on fait d'une jeune fille qui sort du couvent, qu'on marie pour lui donner le droit de danser au bal six fois au lieu de trois fois, mais bien plutôt par amour, par passion pour ces œuvres qui nourrissent l'esprit et qui guident le cœur[139].

---

[135] SAMSON, *Mémoires… op. cit.*, pp 305-306.
[136] SAMSON (Veuve), *Rachel et Samson, souvenirs de théâtre*, Ollendorff, 1898.
[137] SAMSON, *Mémoires… op. cit.*, p. 306
[138] RACHEL, lettre datée du 17 mai 1833, in HEYLLI, Georges, *Rachel, d'après sa correspondance*, Librairie des bibliophiles, 1882. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k205060t.r=heylli%20rachel
[139] *Ibid.*, lettre datée du 7 juillet 1843.

On peut sans hésitation attribuer cette « passion pour ces œuvres qui nourrissent l'esprit » à l'enseignement que lui a prodigué Samson, le maître ayant entrepris de combler les « lacunes » de son élève par l'étude dramaturgique des rôles, laquelle en précédait l'approche pratique[140]. Racontée par Madame Samson, cette période d'apprentissage correspond à une totale prise en charge de l'éducation de la jeune fille. Elle fit même de courts séjours dans la maison de campagne du couple, nouant avec lui un lien filial (en témoignent ses affectueuses lettres adressées au couple, dont l'une est notamment signée « votre quatrième fille[141] »). Cet apprentissage transmet à Rachel une éthique artistique, là où le théâtre apparaissait auparavant comme une soumission à des parents voyant là une opportunité sociale (son père l'avait notamment retirée du Conservatoire pour un engagement au théâtre du Gymnase). Comme celle de son maître Samson, sa vocation résulte de la combinaison des trois facteurs suivants : prédispositions théâtrales reconnues par l'entourage, ambitions parentales, et opportunités de formation. Dans cet exemple, la révélation n'appartient pas au sujet mais à celui qui décèle son talent. Il met également en exergue le rôle de l'éducation dans la formation d'une vocation s'attachant à un idéal théâtral.

*Valeurs bourgeoises*

En parallèle du courant romantique, la figure de l'acteur apparaît également sous la plume de Scribe, d'une part avec le personnage d'Henriette au sein de *L'Ambassadrice* (opéra-comique d'Auber, dont il écrit le livret avec Saint Georges en 1836) et d'autre part avec celui d'Adrienne Lecouvreur dans la pièce éponyme (écrite avec Legouvé en 1849). Dans les deux œuvres, la condition sociale des actrices est sans cesse rappelée comme inférieure à celle des aristocrates qu'elles fréquentent, mais toutes deux sont destinées à s'élever par le mariage, sans jamais avoir recours à la galanterie. Qui plus est, cette ascension n'est pas le résultat de leur ambition, mais bien de leur amour : dans les deux œuvres, le prétendant se fait initialement passer pour plus humble qu'il n'est. Représentant par excellence de la comédie bourgeoise, plaidant pour l'accès des classes moyennes aux élites, Scribe dépeint une actrice consensuelle. Cet embourgeoisement littéraire est le reflet d'une certaine réalité, au regard des discours de l'époque et notamment – paradoxalement – celui des romantiques. Théophile Gautier constate avec

[140] Cf. Chapitre 6 de cette étude.
[141] *Ibid*., lettre datée du 24 janvier 1843.

une pointe de nostalgie l'entrée progressive des acteurs dans la norme : « ils se marient, font des enfants, payent leurs dettes […] obtiennent la croix d'honneur, et vivent de la vie la plus prosaïque du monde[142] ». George Sand, pour qui l'idéal littéraire du mode de vie bohème n'a à un niveau plus personnel, représenté qu'une période de jeunesse, observe sereinement et positivement ce changement : « Je crois qu'aujourd'hui le plus grand nombre est dans les conditions du devoir ou du bonheur domestique et qu'il serait bien temps d'en finir absolument avec les préjugés du passé[143] ».

Si les actrices dépeintes par Scribe peuvent prétendre à une ascension sociale, c'est par la noblesse des valeurs qu'elles incarnent. Modestes, elles ne recherchent pas l'admiration dont elles sont les objets, laquelle n'est due qu'à leur talent. Celui-ci ne résulte pas d'un don ; il est le fruit de leur labeur. Scribe apporte une perception nouvelle de la vocation d'acteur, en insérant notamment dans ses deux œuvres des scènes de répétitions. Si elles relèvent avant tout d'un procédé dramaturgique permettant de mêler fiction et réalité (les partenaires de scène des deux actrices exprimant par ce biais des sentiments amoureux), elles montrent également l'acteur au travail. Ce trait est particulièrement présent dans *Adrienne Lecouvreur*, où à de nombreuses reprises l'actrice apparaît appliquée à son art. Au second acte se déroulant à la Comédie-Française, la tragédienne est représentée étudiant son rôle, tandis que les autres acteurs jouent aux échecs ou tiennent des conversations frivoles. Puis, lorsqu'elle est invitée à déclamer lors d'une réception mondaine, elle dit vouloir en profiter pour examiner les manières des dames afin de les reproduire en scène. Elle incite également son amant à lire de la poésie et de la tragédie. C'est enfin au dénouement des deux œuvres que l'amour pour le théâtre se déclare pleinement. Henriette, déçue des infidélités de son fiancé pour lequel elle a abandonné la scène, retourne sur scène : « Aux beaux-arts, à mes premiers succès, fidèle à jamais, la gloire, préférable aux amours, charmera mes jours[144] », dit-elle. Et Adrienne, dans sa dernière tirade, avant de succomber au mortel poison infligé par sa rivale, dit : « Ô, triomphes du théâtre ! mon cœur ne battra plus de vos ardentes émotions !... Et vous longues études d'un art que j'aimais tant, rien ne restera de vous après moi[145]… ». L'actrice est présentée comme vertueuse, jusque dans l'humble exercice d'un art qu'elle élève à un rang supérieur à la condition aristocratique.

---

[142] GAUTIER, Théophile, *Histoire de l'art dramatique en France depuis vingt-cinq ans*, Hetzel, 1858, p. 49.
[143] SAND, George, *Histoire de ma vie*, t. 9, Michel Lévy, 1856, p. 132.
[144] AUBER, Daniel, SAINT-GERMAIN, SCRIBE, Eugène , *L'Ambassadrice*, Acte III, scène 4.
[145] LEGOUVÉ, Ernest, SCRIBE, Eugène, *Adrienne Lecouvreur*, Acte V, scène 5.

*Incarnations du vice*

Dans la seconde moitié du siècle, les romanciers proposent une image des comédiennes aux antipodes de celle de Scribe, inspirée de réalités moins glorieuses. Car à cette période, la frontière entre femmes galantes et prostituées s'atténue encore. Parmi ces dernières, certaines tentent une carrière dans le spectacle afin d'être rayées des listes de la prostitution, comme Céleste Mogador[146]. C'est également la grande époque des courtisanes, avec des figures comme Marguerite Bellanger, La Belle Otero, ou encore Liane de Pougy, dont l'activité artistique officielle (danse ou théâtre) leur permet de se faire un nom et de rencontrer des protecteurs fortunés. Loin d'être l'expression d'une vocation, le théâtre est pour ces actrices de circonstance un vecteur d'ascension sociale, ou encore un outil de promotion de leur personne.

Se faisant le reflet de cette situation, la littérature de l'époque relève d'une opération de condamnation des actrices, qu'elle accuse de nombreux vices. La plus célèbre de ces représentations est Nana, personnage sulfureux du roman de Zola (1880). Dénuée de talent, elle ne doit son succès qu'à une plastique affolant les hommes de Paris. Vénale, dépensière et vaniteuse, elle les ruine et les humilie. Cet égoïsme virant parfois au sadisme est aussi présent dans des œuvres moins connues de nos jours, telles *Filles de marbre* de Théodore Barrière et Lambert Triboust (1853), et *Dinah Samuel* de Félicien Champsaur (1882). Dans *La Faustin* d'Edmond de Goncourt (1881), l'actrice est capable d'un amour sincère la faisant abandonner sa carrière, mais une fois mariée celle-ci lui manque : « elle était reprise par les griffes de la vocation, de l'habitude, par la toute-puissante servitude imposée à l'avenir par de longues années passées dans le culte d'un travail aimé[147] ». Ce profond attachement au théâtre, loin d'être décrit par l'auteur comme une vertu de l'âme, apparaît comme une perversion de l'amour qu'une épouse doit éprouver à l'égard de son mari. Alors que celui-ci, à l'issue du roman, est mourant, la jeune femme se fascine pour son agonie et ne peut s'empêcher d'en adopter tous les signes extérieurs, comme pour l'étude d'un rôle.

---

[146] « On m'a dit que j'avais une jolie voix ; je vais travailler et je tâcherai d'entrer dans un théâtre. Je finirai par gagner de l'argent, et quand j'aurai un engagement, je pourrai être rayée ». MOGADOR, Céleste, *Adieux au monde, Mémoires de Céleste Mogador*, IV, Locard-Davi et de Vresse, 1854, p. 194. https://books.google.fr/books?id=SOYyAQAAMAAJ&printsec=frontcover&dq=mogador+c%C3%A9leste&hl=fr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=mogador%20c%C3%A9leste&f=false

[147] GONCOURT, Edmond, *La Faustin*, G. Charpentier, 1882, p. 314.

Jusqu'alors, quelles que soient les nuances de conception, la vocation participait d'une célébration de l'artiste, le rendant attirant par son mode de vie singulier, ou encore méritant, par la modestie et le sérieux de son attitude travailleuse. Mais appliquée aux femmes (les comédiennes étant particulièrement visées en raison de la rareté de la gent féminine au sein des autres arts, mais également de leur renommée et de l'ostentatoire liberté débridée de certaines d'entre elles), la vocation devient un défaut aux yeux des misogynes, qui déplorent que la passion des actrices pour leur art puisse supplanter leur amour conjugal.

*Sarah Bernhardt (1844-1923)*

L'emblème absolu de ces artistes à la fois adulés et décriés est Sarah Bernhardt (qui inspire à Champsaur et Goncourt les personnages de Dinah Samuel et de La Faustin). Tournées internationales, publicités, photographies pour des magazines, caprices, scandales, actions humanitaires… apparaît avec elle le « star system ». Excessive et fantasque, elle écrit une autobiographie[148] à son image, où abondent enjolivements et omissions. Comme ses prédécesseurs, il s'agit de laisser une trace avantageuse à la postérité, cependant sa stratégie d'autopromotion diffère, car elle assume sans complexes son désir de gloire. À cet égard notamment, son récit apporte une autre perception de la vocation.

Comme Rachel, elle embrasse dans un premier temps la carrière théâtrale pour répondre à la volonté de son entourage. Sa mère étant courtisane, elle est une enfant illégitime que son père reconnaît toutefois. Mourant prématurément, ce dernier lui laisse une part de son héritage à la seule condition qu'elle se marie, ce qu'elle refuse catégoriquement. Elle doit par conséquent exercer une profession pour subvenir à ses besoins, sa mère ne pouvant l'entretenir. C'est alors qu'un de ses proches recommande de lui faire passer le concours d'entrée au Conservatoire, perspective qu'initialement elle rejette. Pourtant, ses mémoires relatent quelques anecdotes de jeunesse laissant apparaitre un goût et des dispositions précoces pour le théâtre. Dans sa première pension, une jeune actrice vient parfois déclamer des vers, visites que la petite fille qu'elle est alors attend impatiemment, et à l'issue desquelles elle récite à son tour. Son éducation se poursuit ensuite dans un couvent où les religieuses décident un jour de monter une courte pièce :

[148] BERNHARDT, Sarah, *Ma double vie*, Editions Phébus, 2000.

> Je me demandais avec anxiété quelle part j'allais prendre dans cette pieuse comédie ; car je ne doutais pas, étant donné ma petite personnalité, qu'on m'eût distribué quelque chose. Et j'en tremblais d'avance. Et je m'énervais toute seule, et mes mains se glaçaient, et mon cœur battait, et mes tempes bourdonnaient[149].

Ses espoirs sont déçus : on ne lui confie aucun rôle. « Confondue, outrée, furieuse[150] », mais souhaitant absolument participer, elle aide une camarade à apprendre son texte. Cette dernière restant pétrifiée lors des répétitions, c'est Sarah qui la remplace avec, dit-elle, brio : « je fus entourée, choyée, adulée[151]. » Mais son ambition théâtrale semble s'arrêter là, car elle souhaite alors devenir religieuse : « je fus prise d'un amour mystique, ardent, qu'entretenaient […] la mise en scène du culte, et les encouragements câlins, fervents et sincères de mes éducatrices[152] ». Le deuil de son père ainsi que son propre baptême (suivi de sa première communion) nourrissent ses fantasmes : elle rêve d'une cérémonie de prise de voile, de dévouement à Dieu. Mais, comme le lui font remarquer ses proches, sa foi révèle surtout « un besoin d'aimer […] et d'être aimée[153] ». Son rejet pour le théâtre n'est d'ailleurs motivé que par la peur du mépris que peut inspirer cette activité. Elle se souvient d'avoir croisé un jour Rachel dont la pâleur inspirait pitié, et à qui « une petite fille […] avait tiré la langue[154] ». Par amalgame, elle craint qu'il ne lui arrive la même chose.

Ainsi, jusqu'à l'annonce de son inscription au concours du Conservatoire, le récit de jeunesse à l'égard du théâtre alterne entre signes avant-coureurs de son talent et aversion préjugée, laquelle annonce volontairement son caractère indocile. De façon similaire, l'épisode de sa première expérience de spectatrice est ambigu. « Quand le rideau se leva, lentement, je crus que j'allais m'évanouir. C'était en effet le rideau de ma vie qui se levait[155] ». Malgré cette formulation grandiloquente conférant à ce souvenir une allure de révélation, la suite mentionne des larmes et des sanglots, à la fois par regret du couvent et par empathie, dit-elle, avec la triste situation du personnage d'Alcmène dans *Amphitryon*. Bien que le choc de la représentation soit la conséquence d'un renoncement forcé et douloureux à la vie religieuse, Sarah Bernhardt évoque au passage la forte impression que fait sur elle le jeu de la comédienne (alors que le pathétisme du rôle appelle plutôt à la

[149] *Ibid.*, p. 43.
[150] *Ibid.*
[151] *Ibid.*, p. 46.
[152] *Ibid.*, p. 48.
[153] *Ibid.*, p. 65.
[154] *Ibid.*, p. 67.
[155] *Ibid.*, p. 70.

dérision). Autrement dit, elle laisse entendre une sensibilité exacerbée pour l'art de l'acteur.

Suite à son admission au Conservatoire, elle se montre plus favorable à sa nouvelle carrière : devant l'étonnement général que provoque son succès (car elle n'a pas donné une scène, mais, dit-elle, la fable des *Deux Pigeons*[156] de La Fontaine, ce qui aurait dû la disqualifier), elle est « heureuse à mourir de joie[157] ». Son besoin de reconnaissance se reporte sur le théâtre, bien qu'elle n'ait pas tout à fait abandonné son projet initial, ainsi qu'elle le raconte au sujet de son concours de sortie du Conservatoire en 1862 :

> […] avec l'exagération que j'ai toujours apportée en toute chose, je me montai la tête : je me déclarai à moi-même que si je n'avais pas le premier prix, je devais renoncer au théâtre. Mon amour mystique et attendri pour le couvent me reprit de plus belle.
>
> Oui, j'irais au couvent. Mais seulement si je n'avais pas le premier prix.
>
> Il se livrait dans mon frêle cerveau de jeune fille le combat le plus fou, le plus illogique qu'on puisse rêver. Je me sentais toutes les vocations vers le couvent, dans ma détresse de mon prix manqué ; et toutes les vocations pour le théâtre, dans l'espoir du prix à conquérir[158].

Ce dilemme est intéressant à différents égards. Tout d'abord, il permet de souligner à nouveau, de façon évidente, l'importance de la réussite dans la vocation d'acteur. Elle est ici déterminante. Bien que la future tragédienne n'ait pas obtenu le premier prix de comédie tant convoité (elle doit se contenter du second), son engagement à la Comédie-Française achève de la déterminer au théâtre. Ensuite, le fait de placer sur un pied d'égalité vocation religieuse et vocation théâtrale mysticise la seconde et signale, sinon un désintéressement personnel, du moins le besoin de se livrer corps et âme à son domaine d'exercice, quel qu'il soit. Mais ce qui apparaît ici comme fondamental, c'est la question du choix. Contrairement à Rachel et Samson, Sarah Bernhardt se place elle-même en position de décider. Son hésitation la rend maître de son destin. Ce choix a-t-il été réellement possible ou entre-t-il dans la constitution de sa propre légende ? Son désir de piété pouvait-il dépasser le seul fantasme ? Peu importe. Le fait de souligner la possibilité d'être décisionnaire de sa propre vie est tout à fait significatif chez l'actrice, comme le montre la suite de ses mémoires. Elle y présente notamment ses départs successifs de la Comédie-Française et du Théâtre du Gymnase comme des faits de sa volonté. Selon elle,

[156] Cette fable est également celle qu'Adrienne Lecouvreur récite à son amant dans la pièce de Scribe. Bien qu'il puisse s'agir d'un hasard, il est probable que Sarah Bernhardt, qui a joué ce rôle au théâtre en 1880 et au cinéma en 1913, fasse là un hommage à l'illustre tragédienne, à laquelle elle s'identifie.
[157] *Ibid.*, p. 82.
[158] *Ibid.*, p. 96.

ce n'est pas la célèbre gifle à l'une des sociétaires qui lui vaut l'exclusion du Français, mais son refus de s'excuser. La situation confortable dont elle bénéficie ne justifie pas cet abaissement, d'autant que l'ambiance rivalitaire ne lui convient pas. Quant au Gymnase, elle l'aurait abandonné du jour au lendemain sans autre raison que son désir de voyager[159] et sa désapprobation du répertoire joué, jugé inintéressant. En 1866, elle trouve enfin sa place à l'Odéon : « C'est le théâtre que j'ai le plus aimé. […] On ne pensait qu'à monter des pièces. On répétait le matin, l'après-midi, tout le temps. J'adorais cela.[160] » Sa comparaison des trois théâtres laisse entendre que l'exigence dans le travail (notamment dans le choix des textes) et la convivialité ambiante comptent autant, sinon plus qu'une situation confortable et des opportunités de carrière. Pour la première fois au sein d'un récit d'acteur, apparaît la revendication d'un épanouissement personnel dans l'exercice de l'activité. À la fois l'une des dernières actrices romantiques (Sand et Hugo lui donnent les rôles qui lui apportent la reconnaissance première du public) et symbole de modernité par sa carrière, son discours vocationnel est à cette double image : son talent est à la fois inné (sa voix « d'or ») et le fruit de son travail (elle souligne qu'elle assistait à toutes les classes du Conservatoire), son tempérament excessif se conjugue avec une gestion stratégique de ses affaires personnelles (maîtrise des outils de communication), enfin son désir décomplexé de reconnaissance côtoie le topos romantique de la gloire posthume (« la vie m'a appris […] que si l'on doit être quelqu'un, ce n'est qu'après la mort[161] »). Entre ambition, fantasmes et regard lucide sur la société qui l'entoure, Sarah Bernhardt fait preuve d'une indépendance d'esprit lui permettant d'atteindre son objectif : se « faire consacrer Étoile[162] ».

### 4) Désirs de théâtre, désirs de gloire

Avec l'exemple de Sarah Bernhardt, on observe une affirmation des intérêts personnels au sein de la vocation, lesquels sont, dans son cas, les moteurs d'une carrière aux répercussions artistiques importantes. Son goût de la célébrité et sa personnalité feront

[159] Ce départ précipité ayant lieu au printemps 1864, on peut cependant supposer qu'il est dû à sa situation personnelle : son fils Maurice étant né au mois de décembre, elle a vraisemblablement fuit en Espagne pour vivre sa grossesse loin des regards. Dans ses mémoires, elle tait l'existence de son enfant durant de nombreuses pages, avant de le faire subitement apparaître lorsqu'il est déjà un petit garçon.
[160] BERNHARDT, Sarah, *Ma double vie…*, *op. cit.*, p. 136.
[161] *Ibid.*, p. 336.
[162] *Ibid.*, p. 229.

d'elle une ambassadrice du théâtre français, contribuant ainsi à la reconnaissance de dramaturges tels Edmond Rostand ou Victorien Sardou, ou à maintenir l'intérêt du public pour l'art de la scène au moment même où émerge son plus grand concurrent, le cinéma. Alors que traditionnellement, la mise en avant du désintéressement personnel ajoutait implicitement de la valeur à l'œuvre accomplie, il s'agit désormais de distinguer vertus morales et talent artistique.

Plus qu'une étoile, Sarah Bernhardt sera « la divine », considérée pendant plus de quarante ans comme la plus grande actrice de son époque. Emblématique de la manière dont les acteurs sont perçus à la fin du XIX^e^ siècle, se développe autour d'elle tout un vocabulaire révélateur de l'adoration qu'ils suscitent. « Etoiles », « stars », les noms des grands acteurs sont « mis en vedette » sur les affiches : ils apparaissent en plus grands caractères que les titres des pièces ou des auteurs (la légende raconte qu'au Havre, placardés sur la rive droite du bassin, on pouvait les lire depuis la rive opposée). Le public se déplace davantage pour eux que pour le texte, et il n'est pas rare de voir une pièce pourtant renommée être boudée, faute d'une distribution prestigieuse. Les vedettes sont acclamées par le public, rappelées interminablement à la fin des représentations. Les grandes actrices, appelées « divas » (« divine » pour Sarah Bernhardt), peuvent faire l'objet d'un véritable culte. Couvertes de fleurs et de cadeaux, elles sont adulées mais également craintes pour la puissance de leur charisme, à l'image des déesses dont elles héritent leur surnom. Dans le même ordre d'idées, l'expression « monstre sacré », employée par Jean Cocteau à l'égard de la grande Sarah, souligne à la fois cette appartenance divine et le caractère hors norme, monstrueux, de son existence luxueuse et entourée d'animaux de compagnie hors du commun, tels un boa et un crocodile. Les deux termes de l'expression, au premier abord opposés, se rejoignent par la dimension inhumaine qu'ils confèrent aux acteurs. Leur monstruosité relève aussi de leurs performances scéniques. L'ère du « grand spectacle » cherche à impressionner le spectateur, autant par des procédés techniques (explosions, machineries) que par le jeu de l'acteur, lequel déclame d'une voix tremblante, roule des yeux et multiplie les effets. La notion de « monstre » – que Shakespeare employait déjà à l'égard du comédien dans la scène 2 de l'acte II d'*Hamlet*, et que l'on retrouve également dans l'expression plus récente de « bête de scène » – est également à analyser dans le contexte du XIX^e^ siècle. Le terme est à cette époque rattaché aux « phénomènes de foire », véritables « monstres humains » souffrant de malformations, exposés dans les foires et les cirques. Comme les

comédiens, ces monstres humains sont sujets à une double perception : par leur différence, ils effraient tout en suscitant la curiosité. Dans les deux cas, la société est face à des individus qui ne correspondent pas à la norme.

En s'exposant, non plus seulement au théâtre mais aussi dans les médias, en floutant la barrière entre la scène et la vie quotidienne, entre sa profession et sa personne, Sarah Bernhardt marque un véritable tournant dans la manière qu'a le public de considérer les acteurs, adorés non plus seulement en tant qu'artistes, mais en tant que personnalités publiques. Parce qu'il expose son corps et que celui-ci constitue l'unique élément tangible de son art, l'acteur (comme le danseur), plus que tout autre artiste, est objet de fascination. Comment dissocier en effet l'être humain de l'artiste et l'artiste de l'objet artistique ? Et lorsque l'interprète livre un peu de lui-même à travers l'œuvre – induisant ce que Georges Banu nomme « l'indice biographique[163] » –, les frontières tendent encore à s'atténuer. Où se situe la frontière entre expression de soi, nécessaire à tout épanouissement personnel, et exhibition de soi ? Ce possible amalgame peut encourager des « vocations » qui n'en auraient que le nom, car uniquement portées par un désir narcissique.

Dans la seconde moitié du XIX^e^ siècle, le nombre de jeunes gens qui souhaitent embrasser une carrière d'acteur, probablement inspirés par la gloire de leurs aînés, explose selon les chiffres du Conservatoire : d'une trentaine de candidats au concours d'entrée en 1850, il est de 188 en 1885, et de 242 en 1900. Désormais, même les héritiers entreprennent cette formation, telles les célèbres Augustine et Madeleine Brohan, ainsi que leur nièce Jeanne Samary, qui suivent les traces de leur mère et grand-mère Suzanne ; ou encore Alexandre Coquelin (Coquelin cadet) à la suite de son frère Constant (Coquelin aîné). La transmission du métier par héritage aurait tendance à diminuer selon les quelques données sociologiques issues de cette période : d'environ 30% dans la première moitié du siècle, les enfants d'acteurs n'avoisineraient plus que les 10% à la fin de celui-ci[164], bien que les biographies de comédiens puissent inspirer une impression inverse, ce pourcentage étant plus élevé parmi les célébrités de l'époque. La forte augmentation des candidats s'explique probablement par un engouement pour la profession, laquelle est officiellement et définitivement réhabilitée au milieu du XIX^e^ siècle. Sur le plan religieux, le concile de Soissons (1849) appelle les membres du clergé à plus de tolérance envers la

[163] BANU, Georges, *Les voyages…*, *op. cit.*, p. 21.
[164] CHARLE, Christophe, « Des artistes en bourgeoisie… », *op. cit.*

profession théâtrale. Sur le plan civil, la Constitution du 14 janvier 1852 fait des comédiens des citoyens à part entière. Ainsi, la perspective de notoriété que fait miroiter la presse n'est plus assombrie par la perte de droits civiques et séduit de nombreux jeunes gens. Bien que les préjugés envers le théâtre persistent au sein des classes sociales les plus élevées, il devient progressivement aux yeux de la bourgeoisie un domaine d'activité convenable, ainsi que le remarque Francisque Sarcey en 1886, au sujet du Conservatoire : « […] le recrutement, qui ne se faisait guère que parmi les déclassés, puise aujourd'hui dans la bourgeoisie assise. Une mère bourgeoise n'éprouve plus la même terreur à mettre son fils au théâtre : c'est une carrière comme une autre[165]. »

Statistiquement, peu d'entre eux auront accès à la célébrité, réservée à quelques exceptions : les autres acteurs, véritables faire-valoir, sont éclipsés par l'aura de la « tête d'affiche », rendant son statut d'autant plus enviable. On considère que toute l'interprétation d'une scène, voire d'un spectacle, dépend de l'acteur star. La configuration des cours dispensés au Conservatoire se calque sur cette pratique devenue norme : chaque élève travaille seul ses scènes, et fait appel à un camarade volontaire pour lui donner la réplique lors du passage devant le professeur (qui, entre 1907 et 1908, peut être Sarah Bernhardt elle-même). N'ayant pas répété, l'élève-réplique lit le texte. Comme dans certaines classes de musique, l'enseignement consiste à former des solistes, ce qui ne peut qu'alimenter les vanités. Le concours de sortie, ainsi que la période de préparation qui le précède, opère une distinction entre les potentielles vedettes et les autres, car tous les élèves ne sont pas autorisés à y participer. Chaque année, la presse relaye cet événement mondain, détaillant le jeu de chaque candidat et conjecturant sur son avenir professionnel. Peu à peu, la formation est remise en question par des observateurs extérieurs. En 1886, Sarcey remarque qu' « on n'y travaille plus guère. On n'y est plus enragé de plaisir […]. Tout ce monde […] préfère la considération à la célébrité, et l'argent à toutes les deux [166]». En 1902, le comédien Dumény publie un long article dans *Le Figaro* sur l'enseignement du Conservatoire, qui selon lui devrait « faire travailler le cerveau des jeunes gens en vue de l'avenir, et ne pas s'en tenir à développer leur mémoire imitative dans l'espérance d'un succès au Concours de fin d'année […] plus profitable au maître qu'à l'élève[167] ». Cinq ans plus tard, un journaliste spécialisé achève son feuilleton sur le concours de sortie par une réflexion sur l'avenir des élèves primés : « les succès

[165] SARCEY, Francisque, « L'acteur », *Revue d'art dramatique*, I, 1886, p. 75.
[166] *Ibid*.
[167] DUMÉNY, Camille, « Le Faux enseignement », *Le Figaro*, 10 octobre 1902, p. 4.

scolaires n'ont aucune signification […] c'est à partir du jour où les jeunes acteurs quittent les bancs de l'école qu'ils commencent réellement à travailler[168] ». En somme, les professeurs sont accusés de préparer uniquement les élèves à l'obtention d'un prix, faussant leur perception du métier d'acteur. Toutefois, ces remises en question font écho à une crise plus large des pratiques théâtrales, traversant alors toute l'Europe.

## II. Le jeu comme vocation (XX$^{e}$ siècle)

Les metteurs en scène du tournant du XX$^{e}$ siècle (Stanislavski, Antoine, Appia, Craig, Copeau, Meyerhold), dans leur vive remise en question d'un théâtre de divertissement bourgeois sclérosé par l'usage de procédés éculés, ciblent en particulier l'attitude scénique des acteurs. Estimant que la fonction et l'art du comédien ont été dévoyés par le vedettariat et le mercantilisme, ils rêvent d'un interprète au service de l'œuvre, et dont le jeu se dépouillerait de tout artifice. S'opère ainsi un retour à la quête de « l'art pour l'art », où les intérêts personnels sont proscrits. Implicitement, la qualité de l'œuvre dépend à nouveau des valeurs morales de l'artiste. En quête de moyens pour régénérer l'art de l'acteur, Jacques Copeau établit un parallèle entre jeu théâtral et jeu enfantin : admiratif de la profonde implication des enfants lorsqu'ils jouent, il souhaite que les acteurs adoptent une attitude similaire, et se désintéressent de l'opinion du public. Parallèlement, apparaissent en Europe de nombreuses études sur la nature, les mécanismes et la finalité du jeu (sans spécificité théâtrale). Les recherches de Johan Huizinga, Roger Caillois et Jacques Henriot sur l'attitude ludique, permettent notamment de faire la transposition avec le projet théâtral de Copeau. Bien que ce dernier qualifie ce jeu idéal de « désintéressé », il s'agira également, au cours des pages qui suivent, de s'interroger sur les motivations qui animent cette attitude ludique et sur le plaisir qui s'y attache, en perspective de la réflexion sur le rôle de l'épanouissement personnel au sein de la vocation.

[168] BRISSON, Adolphe, « Chronique Théâtrale, Les concours de tragédie et de comédie », *Le Temps*, 8 juillet 1907, p. 2.

## 1) La vocation selon Jacques Copeau

Si Stanislavski, Craig et Copeau ouvrent chacun une école, c'est que selon eux la revitalisation du jeu de l'acteur nécessite une réforme de la pédagogie théâtrale. Ils condamnent les académies existantes, estimant que leur enseignement se fonde sur une imitation stérile des professeurs. Stanislavski sera ainsi déçu de L'École dramatique des théâtres impériaux de Moscou, où il ne reste que trois semaines, comme du Conservatoire de Paris qu'il fréquente en tant qu'auditeur libre en 1885. Craig, lui, qualifie les établissements traditionnels d'écoles de « perroquets[169] ». Quant à Copeau, il fustige en 1917 le Conservatoire en ces termes, à l'occasion d'une de ses nombreuses conférences new-yorkaises :

> 2 ou 3 fois la semaine, 2 heures de cours par un sociétaire de la *Comédie-Française*. Bons professeurs rares. La plupart s'en fichent. Que peuvent faire les meilleurs avec 2h de leçon 2 ou 3 fois par semaine ? L'élève travaille un rôle, ou plutôt une scène « de son emploi ». On le corrige. Il ressasse le même texte. Il arrive à le dire à peu près comme son professeur. Trucs, tics, habitudes, façons de faire. L'élève joue déjà. Va en tournée avec son maître. Fait du cinéma. Arrive vanné à la leçon.
>
> Classe de maintien, par une danseuse d'opéra. Classe de littérature, par un petit pion, ami d'un député. Facultatifs. On n'y va pas.
>
> Concours. Jury. Prix. Entrée à l'*Odéon*, ou à la *Comédie-Française*. Débute dans son rôle de concours. Pas de répétition, pas de travail ni de renouvellement[170].

Selon Copeau, le fonctionnement et le contenu des cours du Conservatoire donnent aux élèves l'idée d'un métier facile, où la réussite ne tient qu'au rapide apprentissage de quelques « trucs » destinés à impressionner le spectateur. Autrement dit, la formation produit des acteurs cabotins.

### *Le désintéressement : une arme contre le cabotinage*

La définition de Jean-Marie Piemme pour le *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, indique que le cabotin « en fait toujours trop […] pour attirer sur lui le regard et l'attention […] et cherche moins à jouer en profondeur […] qu'à produire une suite

[169] CRAIG, Edward Gordon, *Le théâtre en marche*, Gallimard, 1964, p. 109.
[170] COPEAU, Jacques, *Registre VI, L'École du Vieux-Colombier*, Gallimard, 2000, p. 174.

d'effets faciles lui assurant la reconnaissance du public[171] ». Par ses gestes grandiloquents et son célèbre vibrato qui impressionnent les spectateurs à travers le monde, Sarah Bernhardt est devenue l'emblème de cette attitude[172]. Selon Copeau, le cabotinage s'est alors tellement généralisé qu'il devient difficile à déceler, et donc à combattre :

> Le cabotinage est […] la maladie de l'insincérité, ou plutôt de la fausseté. Celui qu'elle atteint cesse d'être un individu authentique, cesse d'être un être humain. Il est démonétisé, dénaturé. La réalité extérieure n'atteint plus le cabotin. Ses propres sentiments il ne les éprouve plus. […] Il implique de la faiblesse, de la pauvreté, plutôt que de la perversité. […] Je ne parle pas seulement des « so called stars » […]. Je parle de tout acteur, du moindre acteur et de son moindre geste, de cette mécanisation de toute la personne, de cette absence absolue d'intelligence profonde et de vraie spiritualité[173].

Cette définition englobe davantage d'attitudes que celle de Jean-Marie Piemme, car elle concerne tout acteur dont la démarche n'est pas sincère, c'est-à-dire non seulement celui qui cherche à s'attirer les faveurs du public, mais également celui qui joue son rôle de façon machinale, parfois sans même s'en rendre compte. Ce constat sur un jeu théâtral trop souvent altéré par des automatismes fait écho aux recherches de Stanislavski sur l'acteur-créateur amorcées lorsque ce dernier s'aperçoit qu'il ne parvient plus à réinventer ses rôles, les jouent sans spontanéité. Dans *La Formation de l'acteur*[174], le maître Tortsov, double littéraire de Stanislavski, différencie quatre types de jeux : le jeu sincère (qui est le jeu recherché[175]) ; le jeu automatique qui correspond à un travail de longue haleine ne parvenant plus à se renouveler et reposant donc finalement sur l'utilisation de clichés, mais qui ont été étudiés ; le jeu forcé qui cherche à impressionner le public par l'usage de clichés grossiers ; et enfin « l'exploitation de l'art théâtral » qui cherche à mettre en valeur le physique de l'acteur pour séduire le spectateur. Parmi ces quatre niveaux d'interprétation, les deux derniers correspondent à la définition que Piemme fait du cabotinage ; celle de Copeau en revanche englobe également le jeu automatique (bien qu'il le considère moralement moins répréhensible).

---

[171] PIEMME, Jean-Marie, « Cabotin » in CORVIN, Michel, *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, t. 1, [Bordas, 1991], Larousse, 1998, p. 275.

[172] Dans le cas précis de Sarah Bernhardt, le caractère « facile » des effets auxquels elle a recours vient du fait qu'elle les maîtrise parfaitement. En d'autres termes, elle utilise une technique qui ne s'est pas acquise sans travail, mais sur laquelle elle finit par se reposer, ne se réinventant plus. Il s'agit donc de différencier son cas de celui de jeunes acteurs s'employant à l'imiter sans chercher une interprétation personnelle.

[173] COPEAU, Jacques, *Registres I : Appels*, Gallimard, 1974, p. 123-124.

[174] STANISLAVSKI, Constantin, *La Formation de l'acteur*, [Payot, 1963], Payot & Rivages, 2001.

[175] Stanislavski cherche à atteindre la vérité, alors que Copeau parle de spiritualité. Les deux hommes se rejoignent cependant sur cette notion de sincérité, qui relève davantage de la démarche de l'acteur que du résultat produit, c'est-à-dire de l'esthétique du jeu.

À partir de ce combat mené contre le cabotinage, s'établit un lien explicite entre l'ambition personnelle de l'acteur (son attitude vis-à-vis du public) et la qualité de son geste créateur (le jeu) : la vulgarité de la première pervertit le second. Ainsi, la réflexion de Copeau sur le renouvellement de l'art de l'acteur s'accompagne d'un discours vocationnel moralisateur.

En 1913, le manifeste intitulé « Un essai de rénovation dramatique », annonçant l'ouverture du Vieux-Colombier, a notamment le projet de « décabotiniser l'acteur » afin de l'amener à entreprendre une réelle démarche artistique. Alors que les premières pages de ce texte dressent un bilan sévère du milieu théâtral français, Copeau pointe toutefois une exception : l'entreprise d'André Antoine, qui propose un modèle différent de production. Dès 1887, Antoine refuse de survaloriser l'acteur, que ce soit au détriment de ses partenaires de jeu (affirmant la nécessité d'un travail de troupe) ou des autres composantes de l'art théâtral. Le comédien doit désormais s'intégrer à l'ensemble de la représentation, en accord avec les préceptes du Naturalisme. Antoine ne mène pas de réflexion sur la vocation théâtrale, mais en redéfinissant le rôle du comédien comme participant de la réalisation d'une œuvre et non plus comme le centre du spectacle, il pose la question de la responsabilité de l'interprète quant à la nature du théâtre qu'il défend.

Malgré une conception théâtrale très éloignée des théories naturalistes de son aîné, Copeau approuve le fonctionnement en troupe « homogène » réunie selon lui par une « foi partagée[176] », et souhaite l'adopter : « Le […] Vieux-Colombier groupe à son tour, sous l'autorité d'un seul homme, une troupe de comédiens jeunes, désintéressés, enthousiastes, dont l'ambition est de *servir* l'art auquel ils se consacrent[177] ». Copeau opère ainsi un retour à la quête de « l'art pour l'art », au sein de laquelle la valorisation du désintéressement est une arme contre le cabotinage. Plusieurs expressions et termes tels que « initier [l'acteur] à la moralité de son art », « ardeur résolue », « discipline », « modestie » insistent sur la noblesse de la démarche. La notion de sacrifice est elle aussi présente : au sujet des tentatives extérieures de le décourager de son entreprise, il affirme que « les mots n'ont point de prise sur « qui s'est délibérément sacrifié à une idée, et prétend la servir[178] ». De cette conception vocationnelle héritée de représentations romantiques (plus proches cependant de celles des peintres que de celles des acteurs), apparait une volonté jusqu'ici inédite : l'idéal doit être collectif. Par l'usage du mot

[176] COPEAU, Jacques, « Un essai de rénovation dramatique », in *Registres I…, op. cit.*, p.28.
[177] *Ibid.*
[178] *Ibid.,* p. 19.

« foi » et d'un vocabulaire religieux qui jalonne toute son œuvre, Copeau érige le théâtre au rang de culte. La forme du manifeste, par l'emploi de la première personne du pluriel, officialise l'idéologie de groupe. Cependant, celle-ci est formulée par Copeau, « seul homme » sous l'autorité duquel est la troupe, selon ses propres termes. Alors que la vocation (bien que Copeau rejette initialement ce terme[179]) apparaissait jusqu'ici comme l'expression d'une quête identitaire et personnelle, elle devient un vecteur de communion collective servant un projet artistique.

Après une analyse du parcours personnel de Copeau et de l'affirmation de sa vocation théâtrale, il conviendra d'étudier comment cette expérience s'articule avec son discours de directeur de troupe (notamment à travers la notion de désintéressement), afin de définir ses attentes à l'égard de ses collaborateurs et la manière dont leurs aspirations personnelles peuvent ou non se conjuguer aux siennes.

*Parcours personnel*

Comme de nombreux acteurs avant lui, c'est tout d'abord dans ses jeux d'enfant que Copeau décèle l'expression première de sa future vocation :

> Je m'essayais sans témoins à reproduire exactement certaines attitudes, en m'efforçant de leur donner l'accompagnement des sentiments intérieurs dont je supposais qu'ils étaient la marque. […] j'ai cherché l'ébranlement d'une fibre secrète, l'exaltation de quelque chose qui ressemblait au goût de la chair, à l'amour des êtres et de la nature, au besoin de fuir, de se dénaturer, ou de se consumer, ou de se sacrifier. Je transformais la vie. […] Tout ce qui me venait à l'esprit, tout ce qui troublait mon cœur ou mes sens, tout ce que j'apprenais, devinais, inventais, il fallait que cela fut joué dans l'instant même, jusqu'à son dénouement et quel qu'en fût le risque. […] C'est à cause de ces jeux […], c'est pour les retrouver et les poursuivre, je le crois bien, que, m'étant épris du théâtre en même temps que de la vie, je m'en suis tardivement approché […][180].

[179] Copeau refuse alors le terme vocation, car il lui évoque à l'époque tout ce qu'il rejette : « Ce qu'on appelle vocation pour le théâtre, 9 fois sur 10 ne mérite pas d'être encouragé. Vocation est déjà déformation. Vocation est ce qui fait ce petit jeune homme en corset qui reçoit chaque matin la manucure. Spécialisé dans l'art de paraître et de faire de l'effet. Vocation, indice de mauvais caractère, vocation à l'ignorance et à la paresse. Je l'ai connu le jeune garçon qui, dès l'âge de 15 ans, n'étudie plus rien à l'école sous prétexte qu'il va être comédien. Et la jeune fille stupide qui […] écrit comédie avec un k et conservatoire avec deux s. Elle voudrait "déclamer". Elle prend des drogues pour acquérir la pâleur tragique et sa vocation commence par le maquillage. Tels sont les candidats au théâtre. Pourris dans l'œuf[179]. » COPEAU, Jacques, *Registre VI, L'École …, op. cit.*, p. 175.

[180] *Idem*, Registres *I…, op. cit.*, pp. 38-40.

Si dans un premier temps, à l'instar de Mlle Clairon, Samson ou Sarah Bernhardt, Copeau imite le comportement de personnes qui l'entourent[181], il décrit ensuite des jeux qui ne cherchent pas à reproduire des situations observées, mais à en créer à partir de n'importe quel prétexte. Cette différenciation entre jeu d'imitation et jeu d'invention, d'expérimentation, constitue le fondement de sa conception d'un jeu théâtral évitant les clichés employés par toute forme de cabotinage. Tel que le décrit Copeau, ce type de jeu requiert le plein investissement du sujet. Reprenant une expression employée par ses propres enfants (issue du danois dont ils héritent de leur mère), il nomme cette attitude « être *aku* ». Cela signifie, dit-il, « se confondre tout à fait avec le personnage, la chose, l'événement qu'on veut représenter, c'est faire corps avec son jeu, le prendre pour la réalité[182] ». Le jeu d'invention appelle ainsi le don de soi, jusqu'à « se sacrifier ». Mais cette notion de sacrifice n'apparaît pas ici comme une démarche douloureuse, il s'agit au contraire d'une forme d'épanouissement : on retrouve la volonté de se dépasser soi-même, le goût de l'épreuve consentie, en somme l'expression de la puissance spinoziste. Mais dès lors que Copeau partage ses jeux, ce goût se trouve contrarié par une volonté différente :

> Je jouais le plus souvent seul. Non que je manquasse de complices pour entrer dans ma fantaisie. Mais ils ne m'y suivaient pas assez longtemps. Ils sortaient du jeu, soit par fatigue, faute de conviction et de concentration, ou par effroi, car j'aimais qu'on s'enfonçât dans la fiction assez fort et loin pour s'y perdre, au point qu'on n'en revînt pas sans quelque difficulté[183]…

Dès l'enfance, Copeau montre à l'égard de la pratique du jeu une grande exigence, une radicalité incomprise par ses camarades, auxquels « se perdre » dans le jeu ne procure aucun plaisir. Certains d'entre eux semblent y percevoir, au contraire, une forme de danger.

Malgré ce goût du jeu, Copeau n'a pas souhaité devenir acteur lorsqu'il était jeune, venant au théâtre par l'écriture, à la fois par le projet d'écrire une pièce[184], et par son activité de critique dramatique. Son parcours théâtral ne débute réellement – du moins dans sa dimension scénique – qu'en 1911 (il a alors 32 ans), lorsque sa pièce *Les Frères*

---

[181] Cependant, Copeau imite des comportements spontanés, non des postures de représentation que sont une répétition de danse (Mlle Clairon), une prédication (Samson) ou une déclamation poétique (Sarah Bernhardt).
[182] *Idem*, *Journal, 1901-1948*, t. 1, Éditions Claire Paulhan, 1999, p. 557.
[183] *Idem*, *Registres I…, op. cit.*, p. 39.
[184] Sa première pièce, intitulée *Brouillard du matin*, est jouée en 1897 au lycée Condorcet. Ce sera la seule avant *Les Frères Karamazov*, malgré la formulation de nombreux projets.

*Karamazov*, adaptée du roman de Dostoïevski, est portée à la scène. Avant cela, et malgré sa participation à la fondation de la *Nouvelle Revue Française* en 1908, son journal révèle une incapacité récurrente à se réaliser dans un projet qui lui soit personnel. Il entreprend à plusieurs reprises la rédaction d'œuvres qui demeurent inachevées. Mais surtout, il a le sentiment de ne pas encore avoir trouvé sa voie. En février 1910, il écrit : « J'ai trente-et-un ans aujourd'hui. Il me semble que jusqu'à ce jour ma vie ne fut que feintes et que biais… Angoisse de me réaliser.[185] » Quelques mois plus tard, il a un pressentiment : « Ça va commencer… Cette fois j'en suis sûr. Je ne me suis jamais senti aussi lucide. J'ai franchi une étape. Il s'est fait un déclenchement.[186] » Il achève peu de temps après son adaptation des *Frères Karamazov*, aboutissement de quatre ans de tâtonnements. Durant les mois qui suivent, consacrés aux répétitions et représentations de la pièce au Théâtre des Arts, Copeau délaisse son journal, car il est pleinement occupé. Il le reprend quelque temps avant de l'abandonner à nouveau durant les deux ans (de juin 1912 à juillet 1914) employés à l'ouverture du Vieux-Colombier et à sa première saison. « J'ai vécu dans l'action, non point débordé mais dévoré par elle.[187] », s'explique-t-il à lui-même, justifiant la suspension de son activité de diariste non par le seul manque de temps, mais par « l'action dévorante », autrement dit une activité intensive et passionnante qui l'absorbe et peut-être se substitue au besoin de s'épancher par écrit. La dernière note avant cette seconde et longue coupure, datée du 28 mai 1912, semble annoncer qu'il a enfin trouvé son terrain d'épanouissement, sa vocation : « Disposition radieuse de tout l'être. […] Plénitude, régularité, joie. Transformation des organes, des fonctions, allégresse et activité continue de l'esprit[188] ». Son ami Roger Martin du Gard remarque l'enthousiasme de Copeau : « Dès qu'il parlait de théâtre, son visage ardent demeurait d'une mobilité extrême ; sa voix chaude se faisait plus sourde, prenait des inflexions chantantes, persuasives[189] ». Ainsi, la vocation théâtrale de Copeau est manifestement une quête de réalisation de soi, que ce soit dans l'exercice du jeu (« la joie, jouer dans la joie, il n'y a pas d'autre secret », dit-il) ou dans ses fonctions de directeur, dramaturge et metteur en scène.

Mais son discours officiel sur la vocation met davantage en exergue la notion de désintéressement personnel, qui s'exprime de plusieurs manières. Au mercantilisme,

---

[185] *Idem*, *Journal, 1901-…*, t. 1, *op. cit.*, p. 459.
[186] *Ibid.*, p. 511
[187] *Ibid.*, p. 563
[188] *Ibid.*, p. 562.
[189] Cité par MIGNON, Paul-Louis, in *Jacques Copeau*, Julliard, 1993, p. 69.

Copeau oppose l'absence de profit : toute la troupe a de modestes revenus, et les difficultés financières du Vieux-Colombier sont presque permanentes. À titre plus personnel, son journal révèle également le caractère chronophage de son activité, qui l'éloigne régulièrement de sa famille[190]. Enfin, il exprime à plusieurs reprises son indifférence envers un succès personnel. À Roger Martin du Gard, il écrit en 1915 : « Je n'aime en moi que l'œuvre que j'accomplirai peut-être – comme les croyants aiment leur dieu, avec la soif de le voir un jour. Que je voie mon œuvre faite, et qu'alors je m'en aille, sans même que mon nom soit retenu parmi les hommes[191]. Cet idéal d'une gloire posthume et anonyme est à nouveau formulé dans une lettre à Jean Schlumberger en 1919 : « je ne veux pas me mettre sur les rangs de la course au succès. […] Je rêve d'une pure gloire, sereine, durable, qui s'attache à l'œuvre elle-même[192]. »

*Attentes envers ses collaborateurs*

De la part de ses collaborateurs, qu'ils soient à l'administration, à la technique ou au jeu, il exige une attitude analogue : « Il faut travailler sans relâche, avec une modestie profonde, avec un absolu désintéressement[193] », dit-il à Jouvet qui s'apprête à le rejoindre. À son jeune neveu Michel Saint-Denis, qui montre des dispositions pour l'écriture dramatique, il propose d'abord de devenir son secrétaire. Il lui écrit :

> Il faudra que tu sois capable – et c'est là que je t'éprouverai – de t'intéresser aux besognes les plus humbles, même les plus fastidieuses. Pour cela, te défendre du besoin d'amusement que je trouve chez presque tous les hommes et qui gâte leur valeur. Ils vont tout de suite au jeu et refusent la peine. […] Si je vaux moi-même quelque chose, je crois que c'est surtout parce que je me suis trouvé, par la force des choses, continuellement contrarié dans mon éducation. Je n'ai jamais fait tout à fait, ou exclusivement, ce qui me plaisait[194].

Dans cette lettre, l'effort désintéressé que Copeau demande à son neveu annonce un renoncement, non plus seulement au gain matériel ou à la reconnaissance, mais à toute forme d'amusement, voire de plaisir. Nous sommes alors au mois de juillet 1919,

---

[190] Bien que sa relation conjugale soit périodiquement conflictuelle en raison de ses nombreuses infidélités, les choses s'enveniment durant l'année 1911, lors de la création des *Frères Karamazov*. « Tu te donnes plus et mieux à n'importe qui de tes amis qu'à moi », lui écrit Agnès Copeau. COPEAU, Jacques, *Journal…*, *op. cit.*, t. 1, p. 544.
[191] *Idem*, MARTIN du GARD, Roger, *Correspondance*, t. 1, 1913-1928, Gallimard, 1972, p. 198.
[192] COPEAU, Jacques, *Anthologie inachevée à l'usage des jeunes générations*, Gallimard, 2012, p. 390.
[193] *Idem*, JOUVET, Louis, *Correspondance…*, *op. cit.*, p. 82.
[194] COPEAU, Jacques, *Journal…*, *op. cit.*, t. 2, pp. 146-147.

quelques jours après son retour de New York où la troupe du Vieux-Colombier s'est délocalisée durant deux ans.

Au cours de cette intense période de travail, Copeau a connu de nombreuses désillusions. Alors qu'il avait vécu la première saison de 1913-1914 comme un moment d'heureuse cohésion auquel il se référera constamment, la séparation (notamment avec Dullin et Jouvet) due à la guerre ainsi que les contraintes de production new-yorkaises (rythme de création effréné, adaptation aux goûts du public) ont pesé sur les retrouvailles et la reprise du travail. Selon Paul-Louis Mignon, la volonté de Copeau à cette période « s'habille d'autoritarisme, que l'évolution des personnalités et des talents avec le temps ne lui permet plus de le leur imposer naturellement comme en 1913[195] ». Dans son journal, Copeau exprime alors sa déception quant à l'orgueil de ses collaborateurs, et la mauvaise volonté des acteurs au cours des séances de travail annexe à celui des répétitions (notamment les exercices d'improvisation, alors totalement inhabituels et déconcertants pour la plupart des comédiens). Ceux qui lui sont les plus proches ne sont pas épargnés : il se montre très contrarié par la demande de Jouvet d'apparaître en évidence comme régisseur général sur le programme, et estime que Dullin, dont le jeu reçoit les honneurs de la presse, fait preuve d'une « prétention croissante[196] ». Son intransigeance envers toute forme de cabotinage lui rend insupportable toute expression de la personnalité des acteurs sur scène, jugée immodeste, voire considérée comme une manifestation d'arrivisme. « Ils portent en eux la perversion du Vieux-Colombier[197] », écrit Copeau dans son journal, au sujet de Jouvet et Dullin. Trouvant ce dernier de plus en plus décevant sur scène et estimant qu'il n'a plus de considération pour la « foi commune », il le remercie en février 1919. Et alors qu'il se surprend à éprouver de la tendresse pour la ferveur dont Jouvet fait preuve au travail, il rejette aussitôt son sentiment : « *Danger de cela.* Il faut sacrifier les mouvements du cœur. Il y a trop de cœur dans tout ce que je fais[198] ». De conflits en compromissions, cette période de crise détruit l'enthousiasme collectif des débuts. Alors que le désintéressement demandé par Copeau s'accompagnait jusqu'alors d'une joyeuse et contagieuse exaltation, il se manifeste alors davantage sous forme d'amertume et de frustration. Quelques jours après le départ de

[195] MIGNON, Paul-Louis, *Louis Jouvet, Un homme de science du théâtre, les années d'apprentissage*, Éditions de l'Amandier, 2009, p. 81.
[196] COPEAU, Jacques, *Journal…*, *op. cit.*, t. 2, p. 88.
[197] *Ibid.*, p. 99.
[198] *Ibid.*, p. 103.

Dullin, en rédigeant des notes pour une conférence, Copeau exprime sa grande déception vis-à-vis de l'ensemble de sa troupe :

> Je leur ai donné tout ce que je pouvais. J'ai essayé de les cultiver – et, à l'exception de deux ou trois, j'ai échoué… […] Je peux dire qu'ils sont formés, mais aussitôt que vous lâchez les rênes, toutes les mauvaises habitudes reprennent le dessus. Pour moi, je pense qu'aussi longtemps qu'il ne sera pas possible de faire autrement, nous devons former des acteurs, les surveiller attentivement, éliminer les mauvais éléments de la Compagnie, mais je pense – peut-être que je me trompe une fois de plus – que le seul espoir que nous ayons pour l'avenir du théâtre, c'est d'élever, de développer, d'entraîner des enfants […]. Je pense que le développement moral de l'enfant, dans le but d'en faire un artiste du théâtre est beaucoup plus important que ce qu'on appelle la vocation de l'acteur. […] J'ai vu beaucoup de garçons désirant être acteurs […] Et ils ne font rien que dire des vers, ou déclamer […]. Ils ne travaillent pas. […] Ils sont acteurs, c'est tout[199].

N'obtenant pas satisfaction avec des acteurs adultes, Copeau reporte ses espoirs sur l'école du Vieux-Colombier, destinée notamment à former des enfants.

*Projet éducatif*

Dès 1913, Copeau a l'intuition que la fondation d'une école sera nécessaire à la réalisation de son projet. Il projette alors déjà d'y former des enfants, pour se préserver « des influences antérieures modelant le caractère même et la nature des individus[200] », autrement dit pour être le premier à exercer sur eux une influence théâtrale. Très tôt, il destine ses propres enfants et neveux au Vieux-Colombier, prédisposés par leur éducation à embrasser son idéal artistique. Sa volonté d'accueillir des enfants s'explique également par sa conviction (acquise d'après sa propre expérience et l'observation de sa progéniture) que la pureté qu'il recherche dans le jeu théâtral peut trouver sa source dans leurs jeux. Il est persuadé de l'existence d'un « don naturel des enfants pour la création artistique, un don considérable[201] ».

En 1915, lors de la vacance théâtrale imposée par la guerre, il avait – enthousiasmé notamment par ses rencontres avec Craig, Appia et Jaques-Dalcroze – commencé à dessiner le projet de son école. Lors de ses premières expérimentations avec un groupe d'enfants pratiquant la gymnastique au sein d'un club parisien, il note :

---

[199] *Idem*, *Anthologie inachevée…*, *op. cit.*, p. 385-386.
[200] *Idem*, « Un essai de rénovation dramatique » …, *op. cit.*, p. 29.
[201] *Idem*, *Anthologie inachevée…*, *op. cit.*, p. 386-387.

> Que tout repose sur la discipline : avoir ces enfants *en main*. Le but : des instruments parfaitement souples et nuancés. Puissants aussi. Des instruments vivants, qui *répondent à la pensée du chef et du maître*. Ces instruments vivants, humains : des hommes dont la personnalité est à la fois suffisamment développée et maîtresse d'elle-même, exaltée et disciplinée pour s'abdiquer joyeusement entre des mains plus fortes[202].

Bien que le contexte guerrier ait probablement pesé sur ces réflexions à la dimension quasi-militaire, la répétition du terme « instruments » élimine toute manifestation de choix personnel de la part des enfants. Le fait que Copeau rejette initialement le mot « vocation » (qui, en son sens moderne, résulte d'un ensemble d'expériences personnelles permettant une maturation des goûts et aspirations du sujet) est également révélateur de ce refus à laisser s'exprimer spontanément la volonté des élèves. Sa visée pédagogique est de former de futurs collaborateurs idéaux pour le Vieux-Colombier, de « les attirer vers le grand art du théâtre pour ainsi dire sans qu'ils sans doutent[203] », non de les guider dans une démarche de réalisation personnelle (où le théâtre serait davantage un vecteur qu'une fin en soi).

Quelques années plus tard, Copeau use finalement du mot « vocation », notamment en 1922, lors d'un cours dispensé à l'École sur l'histoire de la troupe[204]. S'appuyant sur son propre parcours, il y établit un lien explicite entre la vocation théâtrale et l'attirance naturelle des enfants pour le jeu. Ainsi, il n'estime pas leur imposer une vocation, mais favoriser le développement d'inclinations déjà présentes. Cependant, le fonctionnement même de l'École induit la soumission des élèves au projet du Vieux-Colombier, notamment par une discipline de fer, un enseignement empreint de morale[205] et l'isolement des élèves vis-à-vis des activités professionnelles de la troupe : pour être préservés de toute tentation histrionique et apprendre l'humilité, ils sont amenés à exercer diverses activités administratives et techniques en parallèle des cours, ne se livrent pas à l'interprétation de textes avant d'avoir acquis une grande expérience du jeu improvisé, et ne se confrontent presque jamais au public (à l'exception des élèves plus âgés ayant parfois le privilège de figurer dans certains spectacles).

---

[202] *Idem*, *Registre VI, L'École… op. cit.*, p. 98.
[203] *Idem*, « Notes pour la troisième conférence du 17.03.1917 », in *Les Registres du Vieux-Colombier, Registres IV*, Gallimard, 1984, pp. 512-513.
[204] *Idem*, *Registre VI, L'École… op. cit.*, p. pp. 363-374.
[205] Celui-ci est revendiqué à de nombreuses reprises par Copeau. Le livre de bord de l'École apporte des précisions quant à l'importance de la morale en toute activité : la confection d'un ourlet est par exemple sujette à de « grandes conversations techniques et morales » pour déterminer le temps idéal à consacrer pour obtenir une réalisation optimale. « Livre de bord, année 1922-1923 », in COPEAU, Jacques, *Registre VI : L'École…*, *op. cit.*, p. 376.

Une fois ouverte, l'école du Vieux-Colombier accueille des élèves d'âges différents, enfants et adultes (ayant jusqu'à une trentaine d'années) dont le but sera parfois de se former au jeu d'acteur sans volonté d'intégrer la troupe. En 1921, une élève du nom de Madeleine Lebrun (dont l'âge est inconnu), écrit à Copeau :

> Vous nous considérez comme des instruments destinés à réaliser vos plans, et en dehors de ça, tout le reste vous est absolument égal. J'ai accepté tout ce qu'il fallait, j'ai fait le sacrifice de mon indépendance, je me suis pliée à tout, parce que j'avais la volonté de travailler, et parce que vous avez dans l'esprit des choses assez intelligentes qui me semblaient utiles à entendre ; mais j'ai eu tort. La première chose avant tout, pour travailler, c'est d'être heureux, libre, et d'agir [selon] son instinct. […] Après m'avoir fait faire pendant un mois un travail technique intéressant, mais froid, vous me donnez à brûle-pourpoint à lire des choses […] qui sont très loin de moi, auxquelles je n'ai pas de raisons bien fortes de m'intéresser[206].

Selon ce témoignage, l'instrumentalisation des élèves au profit du projet artistique ne s'arrête pas à l'orientation générale de l'École. Il se manifeste jusque dans la pédagogie employée, ici par des lectures imposées sans en indiquer les raisons. Madeleine Lebrun ne remet pas en question l'exigence du travail demandé, mais refuse de se soumettre aveuglément à un idéal qui n'est pas le sien.

Que ce soit dans le manifeste de 1913, ses échanges avec ses collaborateurs, ses diverses allocutions publiques ou ses cours à l'école du Vieux-Colombier, le discours vocationnel de Copeau relève d'une stratégie (consciente ou inconsciente) promotionnelle de son projet par des valeurs morales, afin de rallier des adeptes. Si lui-même est sincère lorsqu'il formule son pieux vœu de gloire posthume attachée uniquement à l'œuvre, celui-ci devient caduc dès lors que son nom est associé au Vieux-Colombier en tant que directeur, auteur, metteur en scène, acteur, et qu'il multiplie les conférences. Et bien qu'il mette un point d'honneur à employer, dans toutes ses allocutions et jusque dans son journal, la première personne du pluriel pour désigner le travail de création, ses collaborateurs lui en attribueront toujours la paternité. Son exigence de désintéressement, notion qu'il pousse à son paroxysme, provoque des résistances. Car si Copeau trouve les conditions de son propre épanouissement dans son extrême dévouement à l'œuvre, son refus de céder à ceux qui le partagent un pouvoir décisionnaire suppose qu'ils se plient sans réserve à sa volonté[207].

---

[206] Extrait d'une lettre de Madeleine Lebrun, retranscrite dans SICARD, Claude, « Préface », in COPEAU, Jacques, *Registre VI : L'École…*, *op. cit.*, p. 12.
[207] Cf. chapitre 5, « Patrons ».

## 2) Le jeu, un terrain propice à l'épanouissement ?

Copeau, dans son rapprochement du jeu théâtral au jeu enfantin, fait à plusieurs reprises mention de la joie que procurent l'un et l'autre. Celle-ci est manifestement à l'origine de sa propre vocation, pourtant son discours vocationnel à destination de ses disciples tend parfois, par méfiance envers le narcissisme des acteurs, à bannir la notion de plaisir. Implicitement, il opère ainsi une hiérarchisation, et même une sélection des plaisirs induits par l'activité théâtrale. De quelle manière se manifeste la joie ludique ? Peut-on établir un parallèle avec une joie spinoziste ? Autrement dit, en quoi le jeu peut-il être un facteur de réalisation de soi-même, l'occasion de remplir une puissance ? À quelles conditions ? Pour tenter d'apporter une réponse à ces questions, je propose d'approfondir le parallèle entre jeu d'acteur et jeu ludique, en ayant recours aux recherches contemporaines sur le jeu dans son sens le plus large.

*Du jeu ludique au jeu théâtral*

Développée à partir du XVIII^e^ siècle, la théorisation du concept de jeu connaît un essor important aux XIX^e^ et XX^e^ siècles, notamment dans le domaine de la pédagogie. Les études s'intéressent en particulier aux facultés intellectuelles, compétences techniques ou qualités sociales qu'enfants comme adultes peuvent développer par des activités ludiques. Parmi elles, celles de Johan Huizinga, Roger Caillois et Jacques Henriot proposent une définition du jeu qui permet d'établir le lien avec le jeu théâtral[208]. Bernard Dort, dans le *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*[209], définit le jeu théâtral comme renvoyant « toujours à l'idée d'une action gratuite, mais organisée, qui procure du plaisir », termes qu'il emprunte à Huizinga, auxquels il faut ajouter la notion essentielle de « conscience d'être *autrement* que la *vie courante*[210] » de la part du joueur. Selon Dort, la définition de Huizinga peut intégralement s'appliquer au jeu théâtral si on ajoute la présence du public comme donnée essentielle à l'organisation du jeu.

[208] Cette analogie entre jeu théâtral et jeu au sens général a auparavant été établie par Christiane Page, dans sa thèse sur le jeu dramatique. PAGE, Christiane, *L'engagement dans le jeu en jeu dramatique : une base pour le jeu théâtral*, Thèse de doctorat sous la direction de Michel Corvin, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, 1995.
[209] DORT, Bernard, « Jeu », in CORVIN, Michel, *Dictionnaire…*, *op. cit.*, pp. 887-890.
[210] HUIZINGA, Johann, *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu* [1938], Gallimard, 1988, pp. 57-58.

Cependant, le philosophe Jacques Henriot, reprenant chacun de ces critères dans son ouvrage *Le jeu*[211], remet en question les notions de gratuité et de plaisir, pourtant acquises au jeu pour de nombreux théoriciens. Il réfute l'idée selon laquelle le jeu n'aurait d'autre finalité que son déroulement pour le plaisir des joueurs, et n'aboutirait à aucune « production de biens[212] ». Henriot considère que le joueur peut poursuivre une infinité de buts à travers le jeu, notamment dans une démarche psychanalytique : « Le jeu apparaît comme un mode d'expression. Le joueur exprime ce qu'il porte au fond de lui, ce qui le gêne ou l'obsède. Il s'en délivre ainsi plus ou moins. »[213] Il y a donc, d'une certaine manière, production de biens, non pas matériels mais spirituels. Mais pour Caillois, « gratuit » ne signifie pas « inutile », puisqu'il reconnaît au jeu une vocation sociale. Les deux chercheurs ne s'accordent pas sur une définition du terme « gratuité », de la même manière qu'Henriot ne se retrouve pas dans l'appellation de « désintéressement » qu'il trouve « discutable[214] ». Le conflit terminologique vient du fait que l'un tente d'établir une sélectivité des ambitions, tandis que l'autre les hiérarchise : Caillois essaye de déterminer un but, une ambition spécifique au jeu qui exclurait toutes les autres, alors qu'Henriot affirme qu'une seule est nécessaire (que le joueur veuille jouer) et que les autres ne sont pas à bannir tant qu'elles lui sont subordonnées. Par exemple, il affirme qu'un éventuel gain financier obtenu grâce au jeu (dans le cas des jeux d'argent par exemple, ou encore de joueurs professionnels comme les acteurs ou les joueurs d'échecs) ne le remet pas en cause tant que le joueur s'est réellement pris au jeu. Il y a ici une corrélation à établir entre l'attitude de jeu et l'exercice d'une activité sur le mode de la vocation moderne, en ce que toutes deux n'ont pour but essentiel que l'activité elle-même.

Quant à la notion de plaisir, que Huizinga traduit par un « sentiment de tension et de joie » inhérent à tout jeu, Henriot la met de côté car il estime ne pas pouvoir, d'un œil extérieur, affirmer que le joueur ressente effectivement et immanquablement du plaisir. Il considère que le plaisir n'est pas d'avantage suscité par le jeu que par une autre activité, car toute conduite humaine est selon lui guidée par une quête du plaisir, ou tout au moins

[211] En fait, Henriot s'appuie sur la définition de Roger Caillois, dont il reprend les six critères qu'il approuve, reformule ou réfute. HENRIOT, Jacques, *Le jeu*, [1969, Presses Universitaires de France], Synonyme – S.O.R., 1983.
[212] CAILLLOIS, Roger, *Les jeux et les hommes*, [1958], Gallimard, 1967, p. 35.
[213] HENRIOT, Jacques, *Le jeu, …, op. cit.*, p.16.
[214] *Ibid*., p. 95.

par une fuite du déplaisir[215]. Le plaisir est donc essentiel au jeu, mais « ne peut suffire à le caractériser[216] ».

Henriot ne garde finalement que quatre critères essentiels : le joueur doit pouvoir choisir quand il joue et quand il cesse de jouer ; le joueur ne connaît pas à l'avance l'issue du jeu ; le jeu est réglé, même si parfois ces règles s'inventent au fur et à mesure ; le jeu induit une illusion, mais le joueur agit avec distance (il sait que ce qu'il fait est jeu) tout en se laissant convaincre par cette illusion, (il se « prend au jeu »). Henriot précise que les trois premiers critères, s'ils sont essentiels, ne sont pas propres au jeu car applicables à d'autres domaines, celui du travail notamment. En revanche, le dernier est la particularité du jeu. C'est cette distance que Huizinga formule comme « une conscience d'être autrement que la vie courante ». Plus qu'une activité spécifique, le jeu est une manière d'envisager une activité, il est une attitude, ou plutôt une double attitude, que Diderot avait soulignée en soulevant le premier la question du rapport entre illusion et distance au sein du jeu théâtral (*Le Paradoxe sur le comédien).* Tout peut devenir jeu dès lors qu'on l'aborde avec cette attitude : « Le jeu n'est pas dans la chose, mais dans l'usage qu'on en fait[217] », dit Henriot. En somme, ce n'est pas parce que l'on participe à un jeu, que l'on joue réellement, et à l'inverse on peut adopter une attitude ludique en accomplissant n'importe quelle action de la vie courante.

Henriot applique cette thèse au théâtre :

> […] pour jouer un rôle de façon, sinon passionnée, du moins convaincante, le comédien doit entrer plus ou moins dans son personnage, l'épouser du dedans, s'identifier à lui dans une certaine mesure, au moins pendant le temps que dure la représentation. Trop de détachement tue le spectacle. L'illusion du spectateur n'est rendue possible que par la participation de l'acteur. Sans doute l'équilibre est-il pour celui-ci difficile à calculer, à réaliser, à maintenir. S'il passe au-delà, s'enfarine le visage et la poitrine, en vient à se prendre réellement pour le personnage qu'il doit seulement feindre d'être, la marge de jeu s'évanouit. Il n'y a plus simulation, mais assimilation[218].

Pour Henriot, un acteur qui ne se prendrait pas au jeu de son propre rôle ou qui s'y laisserait prendre sans établir de distance, ne *jouerait* pas (au sens où il l'entend, car au sens théâtral, à partir du moment où pour le spectateur l'acteur représente un autre que lui-même, il joue). La mention de « personnages », exprimant une conception théâtrale

[215] *Ibid*., p. 58.
[216] *Ibid*., p. 59.
[217] *Ibid*., p. 26.
[218] *Ibid.*, p. 96.

quelque peu datée, peut être remplacée par la notion de « possibles », que Jean-Pierre Ryngaert formule ainsi : « on ne joue […] pas à être *soi*, on joue des *possibles*, une gamme de représentations dans laquelle l'individu se glisse, sans jamais qu'il y ait perte de *jeu*, évacuation de l'imaginaire, du rêve[219] ». Autrement dit, dans le *jeu* théâtral, par l'attitude ludique adoptée, on est différent, on est « autre » (qui n'est pas forcément personnage) tout en étant soi. Il s'agit en fait d'un « possible de soi » lié à la manière dont on agit sur le plateau, et non à l'hypothétique présence d'une entité extérieure (le personnage) qui viendrait prendre possession de l'acteur.

Cependant, l'art de l'acteur ne peut se résumer au *jeu* tel qu'il est défini par Henriot puisque, comme l'indique Bernard Dort, certaines conceptions théâtrales ne s'y appliquent pas. Il souligne que longtemps, le terme est synonyme d'interprétation et consiste surtout à déclamer le texte en l'accompagnant de gestes codifiés. Le travail de l'acteur, laisse alors peu de place à la liberté d'invention, à l'imprévu essentiel au jeu. Pour autant, si le *jeu* réside dans l'attitude du joueur et non dans l'usage, il n'est pas identifiable d'un point de vue extérieur (le joueur est le seul à savoir qu'il *joue*). On ne peut donc affirmer que ces acteurs-orateurs ne jouaient pas. Et du point de vue de la réception, la dissociation entre comédien et personnage n'est formulée qu'avec Diderot[220]. Au XVIII^e^ siècle, la mode est au jeu « naturel » qui consiste à incarner (et non interpréter) le personnage, situant l'art théâtral en dehors du *jeu* décrit par Henriot, car refusant la notion de distance qui lui est nécessaire. L'acteur joue au sens théâtral, sans *jouer* au sens ludique. En relevant la dualité de « la petite Clairon et la grande Agrippine[221] », Diderot souligne le recul qu'a le comédien sur son rôle, et donc sa capacité à jouer.

Bernard Dort donne deux exemples de metteurs en scène du XX^e^ siècle, André Antoine et Bertolt Brecht, dont la conception du jeu théâtral échappe également à la notion de double attitude. Chacun refuse dans sa terminologie le verbe « jouer »[222]. Chez le premier, l'acteur « vit », chez le second, il « travaille ». Antoine souhaite libérer l'art de l'acteur de

---

[219] RYNGAERT, Jean-Pierre, « Jeu et images de l'autre : repérages », in MONOD, Richard (dir.), *Jeux dramatiques et pédagogie*, Edilig, 1983, p.85.

[220] Rousseau notamment considérait que les « valets filous, si subtils de la langue et de la main sur scène », risquent dans la vie courante de prendre « la bourse d'un fils prodigue ou d'un père avare pour celle de Léandre ou d'Argan ». ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Lettre à M. D'Alembert sur son article « Genève »*, [1967], Garnier-Flammarion, 2002.

[221] DIDEROT, Denis, *Paradoxe sur le comédien*, Gallimard, collection Folio, 1994, p.41.

[222] Cependant, il n'est pas certain que les acteurs antoniens et brechtiens ne « jouaient » pas. Il s'agit ici d'un idéal esthétique, non de sa réalisation.

ses conventions, Brecht au contraire les affirme au maximum. Le *jeu* théâtral se situerait donc à la jonction entre *vie* (oubli, ignorance – ou du moins illusion d'ignorance – de la convention théâtrale) et *travail* (affirmation de cette convention). Quand l'acteur ne fait plus de différence entre ce qu'il fait sur le plateau et la réalité, quand il n'a plus de distance – laquelle est souvent induite par la conscience de jouer pour un public –, alors il ne *joue* plus, il *vit*[223]. A l'inverse, quand l'acteur n'entre pas dans le jeu, quand il reste extérieur à l'action qu'il fait, il ne *joue* pas, il *travaille*. Pour *jouer*, l'acteur doit à la fois se laisser porter par le jeu, *vivre* dans le jeu, et avoir conscience que ce qu'il fait est un jeu, qu'il est en train de *jouer*, voire de *travailler*.

*Le jeu comme travail ?*

La notion *travail* pose problème, car elle semble diamétralement opposée à celle de *jeu* (sauf chez Henriot) à cause de plusieurs présupposés. D'une part, *jeu* est généralement associé au *loisir*, lequel est antonyme de *travail*. D'autre part, alors que Huizinga et Dort considèrent que jeu et plaisir sont intrinsèquement liés, le travail est considéré par la société comme une activité sérieuse et avant tout utile, au sein de laquelle le plaisir est accessoire, voire censuré. Enfin, le fait que le jeu soit de façon récurrente défini comme une activité gratuite suppose qu'il ne peut être pratiqué sans autre fin que le jeu lui-même, en somme qu'il est inutile à la société.

Cette dichotomie jeu/travail est remise en question dès lors que le jeu théâtral ne relève plus du seul loisir mais d'un engagement au sein d'un projet soumis à différents objectifs et à des contraintes. Le jeu théâtral devient travail et parfois obligation : cela concerne bien entendu les acteurs professionnels, mais également les amateurs investis dans un projet, qu'il soit de loisir ou de formation. Cependant les règles, les contraintes font partie du *jeu*. Comme le dit Henriot, « on peut faire quelque chose sans jouer ; on peut faire la même chose *par jeu*. La différence tient seulement au sens que l'on donne à son acte[224] ». C'est l'attitude du joueur potentiel qui détermine ou non le *jeu* : toute contrainte peut devenir une des règles du *jeu* si le joueur l'accepte comme telle. Mais, lorsque jouer relève d'un engagement à long terme, lorsque la contrainte est le fait même de *jouer*, qu'en est-il ? Le jeu doit être un acte voulu par le joueur, il s'agit de l'un de ses critères

[223]Si Dort donne ici l'exemple des théories naturalistes, je pense que dans une autre approche théâtrale, le phénomène de la transe, en ce qu'il brouille la notion la distance du sujet par rapport à ce qu'il fait, peut également être un exemple où l'acteur ne *joue* pas, mais *vit* (même si ce mode d'être est particulier).
[224]HENRIOT, Jacques, *Le jeu…*, *op. cit.*, p. 54.

essentiels. Dès lors qu'on s'y sent obligé, peut-on encore *jo*uer ? Faire du *jeu* un travail n'est-il pas une gageure ?

Il est en réalité trop simple de penser que l'activité de l'acteur se résume au jeu. Outre ceux qui *vivent* ou *travaillent* sur scène sans *jouer*, l'interprétation d'un rôle demande une préparation qui n'est pas toujours ludique. Les acteurs professionnels ne sont pas « payés pour *jouer* », en tout cas pas uniquement, car un acteur peut difficilement *jouer* en permanence, même s'il le souhaite. Comme le dit Henriot, le travail de l'artiste, c'est « l'exercice patient par lequel il assure sa technique et construit la base sur laquelle il peut ensuite prendre appui pour "jouer"[225] ». Afin de nourrir le jeu, et également de pallier des moments éventuels de non-*jeu*, l'acteur apprend des techniques, se forme. En somme son travail est de tenir son rôle, mais il reste libre de « se prendre au jeu » ou non, car le jeu est par définition éphémère, fragile. On ne peut se forcer à *jouer*.

Par ailleurs, est-il seulement possible de pratiquer le jeu théâtral de manière détachée de toute dimension de travail ? Rares sont les dispositifs de pratique théâtrale sans aucune obligation. Même dans le cas d'ateliers dits « de loisir », les participants ont des responsabilités au nom du *travail* collectif, sans négliger l'obligation d'assiduité et d'investissement personnel que l'on s'impose parfois pour compenser un éventuel investissement financier. Seules de rares propositions à la fois gratuites (ou dont le prix est symbolique), établissant des règles très ouvertes (notamment sur l'assiduité ou la participation) et sans objectif de production collective (spectacle de fin d'année ou présentation de travaux à l'issue d'un stage notamment) peuvent rester des espaces de pratique théâtrale libre, sans obligation.

*Plaisirs du jeu*

Si de nombreux jeunes gens souhaitent faire du théâtre leur travail, n'est-ce pas parce que le *jeu* représente un terrain favorable à la joie, et donc à l'épanouissement (et à terme, à la vocation) ? La formule de Huizinga selon laquelle le plaisir ludique serait « un sentiment de tension et de joie » établit un lien potentiel avec notre conception de l'épanouissement, bien que Huizinga n'emploie pas le terme « joie » au sens strictement spinoziste. À quoi correspond cette joie ? De quelle manière la différencier d'autres plaisirs induits par le jeu théâtral, notamment ceux que rejette Copeau ? Existe-t-il un

[225] *Ibid.*, p. 82.

plaisir spécifiquement ludique, pouvant être source d'une motivation créatrice pour l'acteur ?

Parmi les plaisirs intervenant dans le jeu, la notion de divertissement est récurrente, selon l'idée ancrée que le jeu n'est qu'un loisir. Ainsi pour Blaise Pascal, le jeu ne serait qu'une manière de s'amuser pour tromper l'ennui[226]. Pour Roger Caillois, qui étudie les fonctions du jeu chez l'enfant dans une perspective pédagogique, le jeu va au-delà de l'amusement, car il permet l'expression du joueur en tant que personne. Le jeu demande au joueur d'être actif, de mobiliser certaines facultés, alors qu'on peut se divertir de façon passive. Selon ces conditions, le divertissement est un plaisir différent de la joie spinoziste qui est par essence active. Le divertissement peut être dans un premier temps le but du jeu, mais dès lors que le joueur s'implique, le plaisir induit dépasse le simple amusement. De plus, le divertissement n'est pas spécifiquement ludique, c'est un passe-temps qui n'est pas forcément réglé et n'induit pas systématiquement une illusion.

Les écrits de Copeau et de Stanislavski sur le cabotinage mettent en exergue le plaisir de l'autosatisfaction, induit dans le jeu théâtral par la présence du spectateur. Les deux maîtres s'en méfient, voire la rejettent, car la satisfaction vient après l'action et peut donner à l'acteur un sentiment illusoire d'achèvement pouvant l'amener à se contenter durablement de son succès, sans plus chercher à se renouveler. Cette attitude risque de paralyser la création artistique et donc l'entreprise de réforme théâtrale. Torstov, le double de Stanislavski dans *La formation de l'acteur*[227], s'adresse en ces termes à l'une de ses élèves :

> Vous avez montré vos petites mains, vos petits pieds, votre charmante personne, parce que vous étiez à votre avantage sur la scène […] Shakespeare n'a pas écrit *La Mégère apprivoisée* pour qu'une élève […] puisse montrer au public ses petits pieds ou flirter avec ses admirateurs. […] Malheureusement notre art est fréquemment exploité à des fins personnelles. Vous avez voulu montrer votre beauté ; d'autres recherchent la popularité ou le succès, ou veulent faire une carrière. Dans notre profession, ce sont des choses courantes, et je me hâte de vous mettre en garde contre cela[228].

Le jeu théâtral, en ce qu'il induit la présence d'un public, est propice au développement de la vanité du comédien. Celui-ci sait qu'il est regardé, et il est naturel qu'il en retire un certain plaisir (car on peut difficilement être comédien si l'on n'aime pas

[226] PASCAL, Blaise, *Pensées*, fragment 131, éd. Brunschvigg, s. d., p. 388.
[227] STANISLAVSKI, Constantin, *La formation…*, *op. cit.*
[228] *Ibid.,* p. 48.

s'exposer au regard des autres). Pour Stanislavski, le problème est quand cette conscience d'être regardé se confond avec la volonté d'être à son avantage, car cela peut desservir le reste de la représentation. Ce plaisir-là, s'il est répandu au théâtre, n'est pas spécifiquement ludique, car il peut advenir dès lors qu'on est sous le regard d'un observateur. De plus, ce plaisir ressenti peut-il s'apparenter à de la joie ? Probablement est-ce là l'expression du second degré de la joie, ce que Spinoza appelle l'amour-propre, mais le fait de chercher l'admiration du spectateur procure un plaisir qui n'est pas directement lié à l'activité scénique, mais réside dans la projection de l'effet que cette activité produit sur autrui. Il n'est donc qu'indirectement lié au jeu.

À l'inverse d'un jeu exclusivement tourné vers le public, Louis Jouvet met en garde ses élèves contre un jeu autocentré : « Du moment où on joue la comédie, on la joue pour les autres et non pour soi. Si on joue pour son plaisir, on n'amuse jamais personne[229] ». Pour Jouvet, lorsqu'un comédien est à l'aise, a le sentiment que la scène est facile, cela signifie qu'il « ne passe pas la rampe », qu'il n'est pas dans un acte de partage. De même, à une élève qui doit jouer la recherche d'un objet et qui mobilise pour cela une énergie démesurée (se précipitant sur scène, courant partout et prenant des airs affectés sans réellement chercher l'objet), Tortsov dit : « […] ne courez pas pour le seul plaisir de courir, ne souffrez pas pour le plaisir de souffrir. Ne faites rien « en général » pour le plaisir de faire quelque chose. Il faut que tout acte ait un but[230] ».

Dans ces deux exemples, Stanislavski et Jouvet rejettent l'oubli du projet théâtral, qui se fait toujours en fonction d'un public. Sans ce dernier, le théâtre n'existe plus. Même en son absence, l'acteur travaille toujours en projetant la présence du spectateur. Le jeu théâtral implique donc, parmi toutes les règles envisageables, la règle immuable de prendre en compte le public, sans pour autant tomber dans la volonté unique de le séduire. En somme, l'acteur qui oublie cette règle sort du jeu spécifiquement théâtral. Dans le second exemple, le plaisir pris par l'acteur est peut-être lié à un *jeu*, mais il ne répond pas aux contraintes, aux règles du jeu théâtral données par le maître. Pour Jouvet, il existe cependant dans le jeu théâtral et dans le respect de ses contraintes, un autre plaisir :

> On est fait pour faire effort. Un moment arrive où l'effort devient agréable. Il faut avoir du mal à faire une chose même facile. L'aisance ne peut arriver qu'au bout de l'effort. […] Il faut se méfier du confort, en scène, il n'y en a pas. Le plaisir qu'on trouve à jouer la comédie est

[229] JOUVET, Louis, cité par MOCH-BICKERT, Éliane, in *Louis Jouvet, Notes de cours*, Librairie Théâtrale, Paris 1989, pp. 34-35.
[230] STANISLAVSKI, *La formation de l'acteur… op. cit.,* pp. 47-48.

un plaisir supérieur au confort[231].

Dans l'inconfort, on peut selon Jouvet trouver un plaisir plus important que le divertissement ou la satisfaction de son ego. Ce plaisir correspond à ce que Caillois nomme le *ludus*, qui correspond au « goût de la difficulté gratuite[232] », c'est-à-dire le plaisir de répondre à des consignes, des règles, parfois totalement arbitraires. Afin qu'il y ait jeu, le *ludus* doit s'accompagner de ce que Caillois nomme *paidia*, « une puissance primaire d'improvisation et d'allégresse[233] ». Il la décrit également comme l'expression d'« une liberté première », ou encore comme intervenant « dans toute exubérance heureuse que traduit une agitation immédiate et désordonnée, une récréation primesautière et détendue, volontiers excessive[234] ». Au regard des exemples d'actions où s'exprime selon Caillois la *paidia* (« mettre de l'étoffe en charpie », « faire s'écrouler un assemblage », ou encore « traverser une file[235] »), l'excessivité s'accompagne d'un désir de transgression. L'ardeur dont fait preuve l'élève de Tortsov cherchant un objet, l'énergie démesurée qu'elle mobilise sans maîtrise s'apparente tout à fait au phénomène de *paidia*.

Deux professeurs d'École Normale expriment en ces termes l'équilibre entre ces deux plaisirs du jeu : « Il apparait ainsi qu'une *paidia* sans *ludus* risque fort de n'être qu'un désordre aveugle vite consumé, et qu'un *ludus* sans *paidia* peut sombrer dans le formel, le vide et les rituels ridicules[236]. » Ainsi la jeune femme enthousiaste décrite par Stanislavski, qui se démène physiquement mais ne répond pas réellement à la consigne de chercher l'objet, fait preuve d'une *paidia* sans *ludus*. À l'inverse, une « trop grande difficulté des règles ou la crainte d'un échec trop redouté[237] » risque d'entraver le libre élan du jeu et le plaisir qui s'y attache. Francine Ruel, actrice québécoise, dans un numéro thématique sur le jeu des *Cahiers du théâtre*, témoigne de son expérience du plaisir au début de sa formation, dans les années 60. Elle raconte qu'au Conservatoire d'art dramatique de Québec, tous ses professeurs présentaient la pratique théâtrale comme laborieuse, au point d'assimiler la scène à un lieu de souffrance. Jusqu'à l'arrivée d'un nouveau professeur :

Pour lui, le théâtre est un évènement heureux. Monter sur scène, c'est une fête. Chaque

[231] JOUVET, Louis, cité par MOCH-BICKERT, Eliane, in *Louis Jouvet, Notes…*, *op. cit.*, pp. 27-28.
[232] CAILLLOIS, Roger, *Les jeux et les hommes…*, *op. cit.*, p. 75.
[233] *Ibid*.
[234] *Ibid.*, p. 77.
[235] *Ibid.*
[236] CABET, Jean-Louis, LALLIAS, Jean-Claude, « Quelles activités théâtrales ? Pour quelle école ? Avec quels maîtres ? » in Richard MONOD, *Jeux dramatiques et pédagogie*, *op. cit.*, p. 116.
[237] *Ibid.*

> fois qu'on travaille avec lui, on continue de travailler aussi fort, mais c'est l'occasion des plus beaux fous rires, des échanges ; on joue avec les mots, on déplace l'air et on installe la vie. C'est enfin ça et on est bon, et on est bien. […] Cet homme m'aura tout simplement appris *la passion* de ce métier mais surtout *le plaisir*. Nos personnages respirent, transpirent enfin, ils sont en vie, en chair, et je ne veux plus m'arrêter de faire du théâtre, jamais[238] !

D'après ce témoignage, ce qui amène le plaisir – au-delà de l'entente probable entre professeur et élèves – c'est l'enthousiasme avec lequel est abordé le théâtre. Dans le récit de l'actrice, le terme « jeu » apparait alors, tandis qu'auparavant ne sont employés que des termes relatifs au travail et à l'apprentissage de techniques (allant jusqu'à inventer des verbes tels que « je sophocle », « j'alexandrine » ou encore « je ba-be-be-bi-bo-bu »[239]). Non que le travail disparaisse à l'arrivée de l'enseignant : « on continue de travailler aussi fort, mais c'est l'occasion de beaux fous rires[240] ». Le travail théâtral n'est plus uniquement considéré du point de vue de la difficulté et du sérieux. En en riant, les élèves le mettent à distance, le désacralisent. De plus, l'actrice mentionne à deux reprises la « vie » comme émergeante au cours de cette expérience, comme si elle était auparavant absente de son parcours d'apprentissage. Cette « vie » est un entrain empreint de fantaisie, la *paidia* avec lequel ce professeur aborde l'art théâtral. Cette dernière permet de retrouver le *ludus*, le goût de la difficulté. On peut supposer que la liberté revendiquée par Madeleine Lebrun dans sa lettre à Copeau, dépend en partie de la perte d'enthousiasme, de *paidia*, qu'un *ludus* imposé a affaibli.

La combinaison du *ludus* et de la *paidia* forme-t-elle un plaisir spécifiquement ludique ? Le *jeu* résultant également d'une combinaison de deux attitudes, ne peut-on pas attribuer chaque attitude à l'un de ces deux plaisirs ? La *paidia*, en tant que plaisir du désordre, de la transgression, du fait d'agir en dehors de la vie courante, correspond à l'attitude de se prendre au jeu. Le *ludus*, en cherchant la difficulté par des contraintes imposées, des règles, permet d'organiser le désordre induit par la *paidia*, et de poser des limites au jeu afin qu'il ne déborde pas sur la vie courante : il équivaut donc à la distance que le joueur met entre lui et son jeu, sa conscience que ce n'est qu'un jeu. Ainsi induit dans la double attitude ludique, cette combinaison de plaisirs ne serait pas la motivation du jeu, mais sa condition *sine qua non* : on ne peut jouer sans ressentir de plaisir. Ce n'est pas le résultat qui le procure, mais l'action, ou plutôt l'attitude elle-même.

---

[238] RUEL, Francine, « le plaisir, comme cadeau de… : témoignage », in *Cahiers de théâtre : jeu*, *n°33*, 1984, p.194.
[239] *Ibid*.
[240] *Ibid*.

Ce plaisir ludique peut-il correspondre à une définition spinoziste de la joie ? Autrement dit, l'attitude ludique permet-elle l'augmentation d'une puissance ? Selon Henriot, le fait de « se prendre au jeu » est une décision que le joueur prend sans « posséder toutes les données du problème[241] », autrement dit un pari qu'il fait sur ses propres capacités, un défi qu'il se donne et relève. Comme dans l'opération d'augmentation d'une puissance, ce n'est pas le résultat qui compte, mais l'attitude, car il s'agit de relever ce défi, et non de le remporter. Oser, accepter de dépasser ses inhibitions, correspond bien au fait de se sentir capable. C'est essayer, c'est s'éprouver soi-même qui procure dans un premier temps de la joie, et non la perspective de réussir, qui est le second degré de la joie. Mais le fait d'oser, ne se manifeste-t-il pas uniquement par la *paidia* et non le *ludus* ? Le *ludus* est-il essentiel à la joie ? Sans doute permet-il de prolonger la joie, car en cadrant l'action, il donne au sujet le moyen d'évaluer ensuite ses capacités : si le joueur atteint le but qu'il s'est donné en ayant respecté toutes les règles du jeu, alors sa capacité sera effective.

*L'attitude ludique comme mode d'activité*

Ainsi, *jouer* permet d'augmenter une puissance et donc d'éprouver de la joie. Pour Jean Duvignaud, le jeu est le moyen de rendre l'existence supportable car il permet l'expérience d'un plaisir immédiat, contrairement aux plaisirs matériels par exemple, qui sont d'abord objets de désirs avant d'être éventuellement satisfaits[242]. Il serait risqué d'affirmer, à partir de ces quelques constats, que le jeu est l'unique moyen d'accéder à un plaisir immédiat, ou à la joie spinoziste. Cependant, le jeu constitue un terrain idéal à l'expression de l'augmentation d'une puissance. Résidant dans la seule attitude du joueur, le jeu est une faculté que tout être humain possède, rendant ainsi le plaisir qui lui est lié accessible dès lors que le joueur est disposé à *jouer* (aucune condition matérielle n'est nécessaire). En dehors de lui-même (qui peut cependant parfois représenter un obstacle important), rien ne peut *a priori* empêcher le joueur de *jouer*. Aussi le *jeu* est-il un moyen universel d'accéder à tout moment à la joie. Exercer son activité professionnelle sur un mode ludique permet donc d'augmenter une puissance de façon régulière, et à terme, de s'épanouir. Mais, bien que toute activité puisse potentiellement permettre d'adopter cette attitude ludique, il y a fort à parier qu'une profession nécessitant l'accomplissement de

[241] HENRIOT, Jacques, *Le jeu…*, *op. cit.*, p. 37.
[242] DUVIGNAUD, Jean, *Le Jeu du jeu*, Balland, 1980, p. 134.

tâches très répétitives, ou encadrée de façon trop contraignante, ne pourra longtemps être exercée sur le mode du *jeu*. À l'inverse, les activités artistiques, en ce qu'elles impliquent l'expression personnelle du sujet et un renouvellement de l'exercice, apparaissent de façon évidente comme des terrains d'épanouissement, expliquant leur popularité.

Bien que l'activité de l'acteur soit nommée « jeu », le jeu théâtral, on l'a vu, n'est pas forcément le *jeu* ludique, d'une part parce que certaines conceptions de l'art de l'acteur l'excluent, et d'autre part parce qu'un comédien peut sortir à tout moment de l'attitude ludique. Il doit malgré cela continuer à jouer (au sens théâtral du terme) pour ne pas interrompre inopinément la représentation. Aussi, bien que l'activité théâtrale soit propice à l'épanouissement de celui qui l'exerce, elle ne le garantit pas, car même les acteurs souhaitant *jouer* s'en sentent parfois empêchés.

En raison de préjugés moraux longtemps attachés à l'acte de s'exposer en public, la vocation ne confère pas au métier d'acteur le même prestige qu'à d'autres professions artistiques (comme les peintres) et ce, en dépit des tentatives de réhabilitation théâtrale au XVIII$^{e}$ siècle. Au début du XX$^{e}$ siècle, malgré son progressif détachement de la religion, la vocation reste souvent associée à des valeurs morales judéo-chrétiennes. Implicitement ou explicitement, la valeur du travail accompli dépend du « désintéressement » de la démarche. Avec l'apparition de la figure du metteur en scène comme protagoniste de l'entreprise théâtrale, l'idéal de celui-ci s'impose à l'ensemble de l'équipe artistique, ce qui peut générer des conflits entre les ambitions personnelles de chacun et le projet collectif. Afin d'endiguer les dissensions, Copeau fait de la vocation un enjeu de formation professionnelle. Dès lors, l'apprentissage ne consiste plus seulement à acquérir des techniques, ni même une solide expérience de la scène, mais à se forger une conception éthique de l'art théâtral. Si Copeau impose la sienne, au cours du XX$^{e}$ siècle, d'autres formations – ainsi que nous le développerons ultérieurement – se borneront à tenter de sensibiliser leurs élèves à une démarche de création responsable.

Car lorsqu'il débute son processus de formation, le jeune acteur n'a pas encore une conception aboutie du jeu théâtral, ni en termes esthétiques, ni en termes éthiques. Ses ambitions encore imprécises s'expriment souvent sous la forme d'une envie très forte, laquelle va se confronter aux désirs d'autrui : son entourage plus ou moins proche, mais surtout les maîtres auquel le comédien aura recours, dont l'idéologie sera déterminante. Ainsi, dans la vocation moderne, si le choix de l'activité résulte de l'écoute de soi, les modalités de son exercice dépendent en partie de l'éducation professionnelle.

# DEUXIÈME PARTIE :

# L'ATTITUDE VOCATIONNELLE : DU GOÛT À LA FORMATION

> Être artiste ! Pour mériter ce bonheur, je supporterais le manque d'affection de mes proches, la misère, les déceptions, je vivrais dans un grenier et ne mangerais que du pain noir ; je souffrirais de mes défauts, de mes imperfections, mais, en revanche, j'exigerais de la gloire… de l'authentique et retentissante gloire[243].

Anton Tchékhov, *La Mouette*, Acte II

[243] TCHÉKHOV, Anton, *La Mouette, Théâtre complet 1*, Gallimard, col. Folio classique, 1973, p. 332.

L'activité guidée par une vocation attache à elle l'existence du sujet, de telle manière que sa pratique est ressentie comme une priorité, et même une nécessité. Au sein des répertoires de besoins élaborés par Bronislaw Malinowski (*Une théorie scientifique de la culture*[244], 1944), Abraham Maslow (*Motivation and Personality*[245], 1954) ou encore Virginia Henderson (*Principes fondamentaux des soins infirmiers*[246], 1960) on retrouve ce besoin formulé comme « besoin de se récréer » (Malinowski, Henderson) ou « besoin d'accomplissement de soi » (Maslow), « c'est-à-dire la tendance de l'individu à devenir actualisé dans ce qu'il est […] formulée comme le désir de devenir de plus en plus ce que l'on est, de devenir tout ce que l'on est capable d'être[247]. » On retrouve ici une définition similaire à celle de l'épanouissement personnel appuyé sur le concept spinoziste de joie. Bien que Maslow ne fasse pas directement le lien avec la pratique d'une activité en particulier, il précise que cette nécessité peut se manifester, selon les personnes, à travers des objectifs aussi divers qu'être une « bonne mère », développer ses capacités physiques par le sport, ou encore exprimer sa créativité artistique. C'est l'idée selon laquelle chacun choisit une manière personnelle d'exprimer et de réaliser ce qu'il est, d'affirmer son identité par ses actes. Lorsque le sujet adopte une attitude vocationnelle, se consacre pleinement à une activité, il fait exclusivement dépendre de celle-ci la satisfaction de ce besoin.

De quelle manière se développe une telle dépendance à une activité ? De l'appropriation du terme « vocation » par la religion chrétienne, la notion a conservé sa dimension de révélation. Ce phénomène suppose une soudaineté – reprise par les représentations romantiques de la vie d'artiste – qui se heurte à la conception moderne de la vocation. D'une part, bien que le sujet puisse, par confrontation à une cause extérieure, être l'émetteur de sa révélation, le terme suppose l'action d'une force mystérieuse, en contradiction avec la revendication de la vocation comme choix personnel. D'autre part, le caractère soudain de la révélation s'oppose à l'idée désormais établie de la vocation

[244] MALINOWSKI, Bronislaw, *Une théorie scientifique de la culture, et autres essais* (1944), Seuil, « Points », 1970.
[245] MASLOW, Abraham, *Motivation and Personality*, Eyrolles, 2013.
[246] HENDERSON, Virginia, *Les principes fondamentaux des soins infirmiers*, Broché, 1969.
[247] MASLOW, Abraham, *Motivation…*, *op. cit.*, p. 66.

comme résultat d'un long parcours professionnel, et même, dans de nombreux cas, à celle d'adoption d'une attitude vocationnelle. Par comparaison, la révélation est à l'attitude vocationnelle ce que le coup de foudre est à l'amour. La survenue de l'une comme de l'autre attache immédiatement le sujet à l'objet aimé, s'impose à lui sans aucune explication rationnelle. Sans réfuter l'éventualité de la révélation, il s'agit de ne pas ignorer la possibilité d'un processus jalonné d'expériences, de rencontres et de chocs plus ou moins importants, aboutissant à l'attachement du sujet à son activité.

Mais comment savoir, s'ils ne l'expriment pas eux-mêmes, que les acteurs adoptent une attitude vocationnelle ? Tous ne vivent pas leur profession sur ce mode, ne ressentent pas la pratique de leur activité comme constitutive de leur identité. Ceux qui sont concernés par ce ressenti peuvent l'éprouver très tôt (dès l'adolescence voire selon certains témoignages, dès l'enfance), comme très tard. Car nombreux sont les jeunes gens, qui attirés par la profession théâtrale, ont entamé des démarches (concours, formations) mais n'ont pas pour autant arrêté un projet professionnel. Bien que passionnés, ils sont freinés par des considérations rationnelles : crainte de l'échec, de la précarité, de devoir renoncer à d'autres activités. Pour beaucoup, consacrer sa vie au théâtre signifie être prêt à tous les sacrifices. Or, tant qu'ils n'ont pas été confrontés à des épreuves pouvant émousser ou aviver leur désirs, ils ne peuvent être certains de leurs capacités à les franchir.

Face à cette variété des situations et surtout des perceptions de chacun vis-à-vis de sa relation intime au théâtre, je structurerai mon analyse des parcours en fonction d'étapes concrètes : premiers contacts avec le théâtre (sous forme littéraire, spectaculaire ou pratique), premières expériences du jeu, et enfin volonté de se former dans une perspective professionnelle. Cette dernière étape marque un tournant dans la relation au théâtre – ne serait-ce qu'en termes de temps consacré à cette activité – car elle représente un premier achèvement, la fin d'une phase. La formulation du projet professionnel (accompagnée d'une recherche active de formation), en ce qu'elle est porteuse d'enjeux existentiels, constitue une démarche très proche de l'attitude vocationnelle, bien qu'on ne puisse strictement les superposer.

Une fois formulée la volonté de se professionnaliser (que le sujet la nomme ou non vocation), se pose la question de la formation. Jusqu'au XX$^{e}$ siècle, le choix demeure restreint, car le Conservatoire demeure l'unique formation officielle. Puis, l'offre de l'enseignement amateur et professionnel du théâtre se diversifie, proposant à l'impétrant

différentes conceptions du métier d'acteur. Les projets artistiques et pédagogiques de ces écoles expriment des attentes particulières à l'égard de leurs élèves, instaurant de l'une à l'autre des critères de recrutement variables. Face à cette offre mais aussi aux étapes de sélection imposées, comment se positionne l'aspirant acteur ? Son projet personnel doit-il s'accorder avec celui des établissements et des professeurs qui y exercent ? Qu'attendent de lui ces derniers? Doit-il, à l'instar des élèves du Vieux-Colombier, se soumettre à un idéal ? Avant d'aborder, dans des chapitres ultérieurs, la relation pédagogique, il convient de s'interroger sur les aspirations qui animent l'élève et le maître, sur la rencontre entre un projet encore en cours de définition et une conception théâtrale plus mûre.

Dans cette seconde partie, j'étudierai le début du parcours de l'acteur (de l'apparition des premiers penchants pour le théâtre à la recherche de formation professionnelle) dans une perspective sociologique, observant ainsi l'incidence des grandes mutations culturelles du XX$^{e}$ siècle sur les vocations scéniques. Je poserai ainsi la question du chemin à parcourir entre le désir d'être acteur et la réalisation de ce projet – dont la première étape est l'entrée en formation, laquelle repose sur la reconnaissance de capacités –, autrement dit, de la tension entre goût, aptitudes du sujet, et opportunités d'insertion professionnelle.

# Chapitre 3.

# La constitution du goût théâtral : de l'inclination au désir de se former

Lorsqu'on étudie les chiffres des candidats au concours d'entrée du Conservatoire, on constate qu'ils augmentent considérablement en 1900, puis continuent de croître de façon régulière[248] tout au long du XX$^{e}$ siècle. Si la soudaineté d'un tel engouement peut, au tournant du siècle, s'expliquer – ainsi que nous l'avons vu précédemment – d'une part par la fin des persécutions à l'encontre des acteurs, et d'autre part par la renommée et l'aura de certaines vedettes, la croissance constante de la popularité de cette profession depuis lors est à interroger en fonction d'autres facteurs historiques. Le développement économique du théâtre et l'émergence de politiques culturelles ont particulièrement contribué à rendre cet art accessible au plus grand nombre, en particulier les jeunes. Cette démocratisation théâtrale permet ainsi à davantage d'entre eux de développer un goût pour le théâtre. De quelle manière ce goût se forme-t-il ? Par quels vecteurs les futurs acteurs entrent-ils en contact avec le théâtre ? Afin d'apporter une réponse à ces questions, il conviendra d'étudier les discours des acteurs, mais également les contextes dans lesquels ils évoluent.

## I. État des lieux de la recherche et méthodes pour une approche sociologique

La question de la formation du goût a largement été étudiée en termes sociologiques, notamment depuis *La Distinction*[249], ouvrage de référence dans lequel Pierre Bourdieu met en évidence la manière dont les goûts sont en grande partie déterminés par le milieu

[248] En dehors de quelques chutes ou hausses notables de ces chiffres, qui s'expliquent toujours soit par des périodes de bouleversements politiques (Seconde Guerre, Mai 68), soit par des modifications de règlement sur les conditions d'admissibilité au concours d'entrée (ayant justement pour objectif de limiter le nombre de candidats).

[249] BOURDIEU, Pierre, *La Distinction, critique sociale du jugement*, Les Editions de Minuit, 1979.

social au sein duquel le sujet (ou, en termes sociologiques « l'agent ») évolue. Le théâtre y est classé dans la catégorie des pratiques culturelles « nobles », avec entre autres la musique classique, la peinture, la littérature, par opposition à des pratiques plus populaires et plus récentes telles que la chanson et la bande dessinée. Selon Bourdieu, plus le sujet possède un capital culturel (c'est-à-dire des éléments culturels transmis par l'entourage familial, volontairement ou non) élevé, plus ses choix culturels s'orientent vers des pratiques « nobles » comme le théâtre. Cette détermination sociale s'explique non seulement par des passations directes ou indirectes de parents à enfants, mais aussi par le fait qu'un capital culturel élevé favorise l'acquisition d'un capital scolaire important, lequel permet d'élargir l'horizon culturel hérité. D'autres facteurs sont également à prendre en considération, tels que le capital économique et l'origine géographique qui, d'un point de vue matériel, facilitent l'accès aux biens culturels et aux lieux de formation. Dans un ouvrage antérieur, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*[250], Bourdieu et Passeron soulignaient également l'incidence de l'environnement social et des habitudes culturelles sur l'accès aux études supérieures, et donc, indirectement, à des professions privilégiées.

Cependant, ces deux ouvrages analysent les pratiques culturelles du seul point de vue du spectateur, ou plus exactement de celui de ses connaissances culturelles et de son discours sur les objets (œuvres mais aussi presse, décoration, vêtements), sans aborder le goût pour les pratiques de loisir (artistiques, sportives, etc.). Il faut attendre les années 1990 pour que paraissent des études commandées par le ministère de la Culture portant sur les pratiques en amateur, telles que *Les amateurs*[251] où le théâtre est largement abordé. Parallèlement, sont publiées plusieurs études sur la profession d'acteur, dont la plus complète est probablement *La profession de comédien*[252], également commandée par le ministère, immédiatement suivie de *Les comédiens*[253]. Bien que ces deux dernières présentent des données précieuses sur l'origine sociale et géographique des acteurs, ainsi que sur leur formation générale et professionnelle (la seconde étude distinguant trois générations différentes de comédiens, propose ainsi non seulement un état des lieux mais également une étude de l'évolution des démarches de professionnalisation), elles

[250] *Idem*, PASSERON, Jean-Claude, *Les Héritiers, les étudiants et la culture* [1964], Les Éditions de Minuit, 1985.
[251] DONNAT, Olivier, *Les amateurs, Enquête sur les activités artistiques des Français*, Ministère de la Culture, DAG, 1996.
[252] MENGER, Pierre-Michel, *La profession de comédien, Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Ministère de la Culture et de la Communication, DAG, 1997.
[253] PARADEISE, Catherine, *Les comédiens, Profession et marchés du travail*, Presses Universitaires de France, 1998.

n'établissent pas de lien entre les pratiques théâtrales en amateur chez les enfants et adolescents et les démarches de formation professionnelle. Concernant le domaine de la danse, une telle étude a pourtant été entreprise en 2010 dans un ouvrage[254] établissant la relation entre formation du goût par la pratique amateure et la vocation de danseur. En l'absence d'une étude similaire appliquée au domaine du théâtre, deux questions se posent.

D'une part, bien que le théâtre soit classé par Bourdieu dans la catégorie des pratiques culturelles « nobles », est-ce à dire qu'un jeune acteur aura davantage de chances d'accéder à la profession si son capital culturel est élevé ? Les chiffres de 1997 révèlent que 48% des acteurs étaient alors enfants de cadres ou de professions intellectuelles (catégorie sociale à laquelle appartiennent les comédiens depuis 1982), mais que seuls 4% d'entre eux étaient issus du milieu du spectacle[255]. Cette tendance confirme les observations récentes de Stanislas Nordey sur les origines des candidats aux concours des écoles supérieures d'acteur : « il y avait une proportion infime de fils d'ouvriers, de fils de chômeurs, de fils de paysans […] de gens issus de la diversité – même si le mot est horrible[256] ». Ainsi, entre le XIX^e^ siècle où une majorité d'acteurs sont soit enfants d'acteurs soit issus de la petite bourgeoisie, et la fin du XX^e^ siècle, le statut social du comédien a sensiblement évolué. Il convient donc de s'interroger sur les facteurs à l'origine de ces mutations, en reprenant notamment les critères établis par Bourdieu tels que le capital culturel, le capital économique, le capital scolaire et l'origine géographique.

D'autre part, il s'agit de poser la question du rapport premier au théâtre : le goût du jeu théâtral se transmet-il de la même manière qu'une pratique de spectateur ou de lecteur ? S'agit-il initialement du même goût qui s'affine ensuite selon le rapport (externe ou interne) à l'œuvre, ou bien de deux goûts indépendants l'un de l'autre ? Selon les époques, les acteurs ont-ils majoritairement une première approche littéraire, spectaculaire ou pratique du théâtre ? À ce sujet, les biographies et surtout les autobiographies des acteurs apportent souvent de précieuses informations. Bien qu'à nouveau, il s'agisse d'analyser ces témoignages avec un nécessaire recul, c'est de leur pluralité et de la corrélation des discours que l'on tentera de tirer des conclusions. De plus, en accord avec l'apparition au milieu du XX^e^ siècle de la notion de « pacte

[254] SORIGNET, Pierre-Emmanuel, *Danser, enquête dans les coulisses d'une vocation*, Broché, 2010.
[255] MENGER, Pierre-Michel, *La profession de comédien…*, *op. cit.*, p. 33.
[256] NORDEY, Stanislas (entretien avec), « Ouvrir le théâtre à tous », propos recueillis par Sylvain Diaz, in *La distribution*, n°7 de la revue en ligne Agôn, ENS Lyon, octobre 2015. http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=3450

autobiographique » entre un auteur et ses lecteurs, le discours des acteurs relève désormais moins d'une opération stratégique de promotion personnelle ou théâtrale que d'un partage de leur expérience, généralement dans une démarche de sincérité. Ils ont notamment moins recours à un imaginaire romantique de la vocation que leurs prédécesseurs, et surtout, se présentent rarement comme des êtres exceptionnels.

Afin de clarifier le propos, les acteurs étudiés ont été classés en six groupes différents, chaque groupe représentant une génération. L'appartenance de chaque acteur à son groupe sera notifiée par le numéro de celui-ci, entre parenthèses et à la suite du nom de l'acteur. Toutefois, chaque groupe ne représente qu'un tout petit panel d'acteurs : entre huit et dix-sept selon les générations, bien que les observations sur les groupes 3, 4 et 5 s'enrichissent de celles de Catherine Paradeise sur les trois générations qu'elle étudie. Sans permettre de tirer des conclusions arrêtées, cette classification n'a d'autre ambition que de relever des tendances d'approches du théâtre au sein d'un même groupe. L'échantillonnage a essentiellement été opéré en fonction de la matière autobiographique (privilégiée par rapport à la matière biographique) disponible. Mais lorsqu'un choix a été possible (notamment parmi les générations 2 et 3), celui-ci a été guidé par la volonté de diversifier les parcours, notamment du point de vue de la formation suivie.

Le groupe 1 concerne les acteurs nés à la toute fin du XIX$^{e}$ siècle (entre 1880 et 1900) et s'étant donc formés au théâtre au début du XX$^{e}$ siècle, la plupart avant la Première Guerre Mondiale. Sont notamment étudiés : Charles Dullin (1885-1949), Sacha Guitry (1885-1957), Louis Jouvet (1887-1951), Béatrix Dussane (1888-1969), Mary Marquet (1895-1979), Antonin Artaud (1896-1948), Charles Boyer (1899-1978), Madeleine Renaud (1900-1994).

Les acteurs du groupe 2, nés entre le tout début du XX$^{e}$ siècle et le début des années 1920, se forment dans un climat politique tendu, avant, voire pendant la Seconde Guerre Mondiale. Il s'agit de Louis Seigner (1903-1991), Jean Dasté (1904-1994), Edwige Feuillère (1907-1998), Pierre Dux (1908-1990), Jean Mercure (1909-1998), Jean-Louis Barrault (1910-1994), Bernard Lajarrige (1912-1999), Gisèle Casadèsus (1914-), Jean Meyer (1914-2003), Bernard Blier (1916-1989), Madeleine Robinson (1917-2004), François Périer (1919-2002), Jacques Charon (1920-1975), Robert Dhéry (1921-2004), Gérard Philipe (1922-1959), Maria Casarès (1922-1996), Sophie Desmarets (1922-2012).

Le groupe 3 est composé d'acteurs nés entre le début des années 1920 et le début des années 1940, et commençant leur formation théâtrale après-guerre. Ce groupe coïncide

avec celui que Catherine Paradeise nomme dans son étude « les anciens[257] ». Ce sont Denise Gence (1924-2011), Michel Bouquet (1925-), Catherine Sellers, (1926-2014), Françoise Seigner (1928-2008), Antoine Vitez (1930-1990), Philippe Noiret (1930-2006), Jean Rochefort (1930-), Roger Planchon (1931-2009), Fred Personne (1932-2014), Jean-Pierre Marielle (1932-), Henri Tisot, (1937-2011), Marcel Maréchal (1937-).

Le groupe 4, composé d'acteurs nés entre le début des années 1940 et le milieu des années 1960, n'a pas connu la guerre et correspond au groupe des « médians » qui se caractérise par un niveau d'étude plus élevé que leurs prédécesseurs. En font partie : Jean-Pierre Vincent (1942-), Georges Lavaudant (1947-), Philippe Caubère (1950-), Dominique Valadié (1952-), Ariane Ascaride (1954-), Dominique Blanc (1956-), Dominique Reymond (1957-), Valérie Dréville (1962-), Denis Podalydès (1963-), Yann-Joël Collin (1964-), Philippe Torreton (1965-), Valérie Lang (1966-2013).

Les acteurs du groupe 5 sont nés entre le milieu des années 1960 et le milieu des années 1980. Il s'agit du groupe des « jeunes ». Une grande majorité d'entre eux est constituée de bacheliers. Il s'agit de Mélanie Leray (1972-), Lazare (1975-), Mathieu Montanier (1978-), Arthur Igual (1979-), Anne-Lise Heimburger (1981-), Thomas Jolly (1982-), Noémie Develay-Ressiguier (1983-).

Enfin, le sixième groupe concerne des acteurs ou aspirants acteurs nés entre le milieu des années 1980 et la fin des années 1990, actuellement en début de carrière ou en cours de formation, et qui ont été spécialement interrogés dans le cadre de cette thèse. Contrairement à tous les précédents, ils sont désignés par un prénom n'ayant pas de lien avec leur identité réelle afin de préserver leur anonymat[258]. Ce sixième groupe est singulier : d'une part les acteurs s'expriment avec moins de recul sur leur formation que les autres groupes, et d'autre part, tous parmi eux ne réaliseront probablement pas leur projet professionnel (certains témoignages révélant déjà une forme de découragement vis-à-vis de celui-ci).

[257] PARADEISE, Catherine, *Les comédiens…*, *op.cit.*

[258] Ce groupe a également largement interrogé sur ses démarches d'autoformation (thème qui devait initialement être étudié à la fin de cette étude) et sur les particularités de l'apprentissage au sein de créations à la frontière entre amateurisme et professionnalisme. A notamment été abordée la délicate question des conflits entre les différents participants, c'est pourquoi, à la demande de certains d'entre eux, il a été décidé de préserver l'anonymat de l'ensemble de ce groupe.

## II. Une enfance déterminante ?

Que peut-il se jouer dès l'enfance ? Certains comportements enfantins annoncent-ils des dispositions particulières, un goût voire un talent inné pour une activité ? Ou bien tout comportement, tout goût est-il déterminé par l'éducation reçue et donc, en matière de théâtre, par le capital culturel familial ?

### 1) Jeu et activités enfantines

La tentation de chercher la manifestation d'une vocation innée dans les jeux enfantins des acteurs est fréquente, autant de la part des acteurs eux-mêmes (sans distinction de groupe) que de celle de leurs biographes ou interviewers. Ainsi, Béatrix Dussane (1) qualifie de « tout premiers cabotinages[259] » son habitude à se faire, « haute comme trois pommes, […] un manteau à longue traîne » avec le dessus-de-lit maternel ; François Périer (2) établit un lien entre son choix de carrière et ses mensonges d'enfant, qu'il qualifie de « jeu » pratiqué « pour le goût du risque[260] » ; et Jean-Philippe Guérand, biographe de Bernard Blier (2) analyse : « Quand il opère de l'appendicite Coco, son âne à bascule au poil gris couturé de cicatrices, elle [sa sœur] est à la fois sa partenaire soumise et son premier public[261] ». Dans ces trois exemples, sans doute s'agit-il moins d'une véritable croyance que d'une manière de romancer les souvenirs afin d'accrocher l'intérêt du lecteur. « Pour les biographes, un homme de théâtre ne peut être […] comme les autres. La vocation ou la vie du comédien doivent leur fournir des signes de prédestination […] pour l'émerveillement des lecteurs[262] », dit Jouvet. Certains comédiens interrogés refusent cependant ce facile raccourci entre jeu enfantin et jeu d'acteur : à Jean Mambrino la questionnant sur son enfance et d'éventuels « incidents annonçant [sa] future vocation de comédienne[263] », Catherine Sellers (3) répond : « J'aimais me déguiser un peu comme ces reines du Moyen Age avec leurs grosses

[259] DUSSANE, Béatrix, *Premiers pas dans le temple*, Calmann-Lévy, 1955, p. 40.
[260] PÉRIER, François, *Profession : menteur*, Le Pré aux Clercs, 1990, p. 10.
[261] GUÉRAND, Jean-Philippe, *Bernard Blier, un homme façon puzzle*, Robert Laffont, 2009, p. 29.
[262] JOUVET, Louis, *Témoignages…*, *op. cit.*, p. 293.
[263] MAMBRINO, Jean, *Le théâtre au cœur, Entretiens*, Desclée de Brouwer,1996, p. 189.

couronnes et leurs longs voiles. Mais je suppose que tous les enfants font cela[264]». Sans affirmer implacablement que « tous les enfants font cela », il est certain que tous ceux qui jouent de la sorte ne deviennent pas acteurs.

Sans nier la manifestation, au sein de ces attitudes, d'un goût pour le jeu, il paraît étonnant de considérer le seul fait de jouer comme l'expression d'une prédisposition. Car, bien que le jeu demeure associé à l'enfance et au théâtre, il est une attitude profondément humaine et universelle. Détourner un objet de sa fonction première, mentir, se déguiser, imiter une démarche ou une attitude, constituent certes des comportements auxquels on peut trouver un équivalent théâtral, mais qui sont, somme toute, adoptés de façon récurrente au sein du jeu car ils possèdent une fonction transgressive ou exploratoire, sans laquelle il n'y aurait pas jeu. On peut retrouver ces attitudes ailleurs que dans le domaine théâtral, au sein d'autres jeux (notamment de société), de comportements sociaux (mimétisme, mensonge) ou de pratiques sociales (événements costumés), chez les enfants comme les adultes. D'ailleurs le langage distingue ces jeux du jeu théâtral : l'enfant se *déguise*, il ne se costume pas[265], et il joue *à* la reine, il ne joue pas la reine (ou le médecin). On ne peut donc définir ces habitudes ludiques comme signes annonciateurs d'aptitudes spécifiquement théâtrales. Le jeu, pour les enfants comme les adultes, est un terrain infini d'expérimentations à partir duquel on pourrait percevoir les vocations les plus diverses : si Bernard Blier avait été chirurgien, l'opération de l'âne Coco aurait probablement fait l'objet d'une autre interprétation.

Lorsque Jacques Copeau établit, ainsi que nous l'avons vu précédemment, un parallèle entre jeu enfantin et jeu théâtral, il ouvre certes un champ d'expérimentation pratique d'une importance capitale pour l'art du comédien, mais en considérant l'enfant comme l'acteur idéal, ou plus exactement en *faisant* de lui l'acteur de son théâtre futur, il systématise le goût naturel de l'enfant pour le jeu comme signe d'une prédisposition théâtrale qu'il suffirait d'encourager et d'accompagner afin qu'elle devienne vocation. Toutefois, rien ne garantit que les impératifs liés à la pratique du théâtre (travail du texte, adaptation aux contraintes techniques, et – sans qu'il soit question de cabotinage – confrontation avec le public) leur plairont tout autant. Jean Dasté (2), disciple de Copeau, déclare : « En réalité, c'est dans le plaisir de jouer qu'éprouvent les enfants (j'aimais

[264] SELLERS, Catherine, in MAMBRINO, Jean, *Le théâtre au cœur…*, *op. cit.*, p. 190.
[265] Avec le déguisement, l'on cherche à ressembler, à se rapprocher de l'apparence d'un personnage tandis que le costume de théâtre, d'un point de vue historique comme d'un point de vue esthétique, ne relève pas toujours d'une recherche de vraisemblance : il peut être porteur de multiples signes liés au projet artistique, lequel fait la spécificité du jeu théâtral.

particulièrement à me déguiser) que je trouve la source, la raison profonde qui motiva le choix de mon métier[266]. » Le plaisir ludique est « la source », non une prédisposition qui le distinguerait d'un autre enfant : si Dasté n'avait pas été poussé à la récitation de poèmes et inscrit à un cours de diction par sa mère qui reportait ses propres rêves de théâtre sur son fils, il n'aurait probablement pas développé les facultés indispensables à l'exercice de sa profession.

Mais si le jeu en lui-même n'est pas spécifiquement théâtral, il permet au joueur d'expérimenter, d'accéder à des situations jusqu'alors inconnues, à partir desquelles il peut se découvrir des affinités particulières pour une activité ou une posture. Plus que le fait de jouer, c'est la répétition d'un même jeu (qui alors, peut-être, n'en est plus vraiment un) qui révèle un penchant spécifique. Lorsque, par jeu, le jeune Samson imitait l'attitude et le phrasé du prédicateur, il goûtait le plaisir du discours, ainsi que celui d'impressionner ses proches, ce qui l'amenait à réitérer l'expérience. Maria Casarès (2) raconte quant à elle que, son père l'ayant initiée à la poésie, elle déclamait souvent pour elle-même des poèmes « à tue-tête perchée sur un arbre du jardin », mais « en sourdine et tremblante d'une étrange émotion à l'école[267]», marquant ainsi une différence entre la pratique solitaire – qui s'apparente à un jeu bien qu'on ne puisse le certifier – et l'exercice public : tous deux lui procurent un plaisir différent. Plus récemment, Guillaume (6) se rappelle avoir passé beaucoup de temps à chercher comment agrémenter ses récitations de poésie :

> Quand j'étais en primaire, j'aimais beaucoup réciter des poésies. […] J'adorais trouver des accessoires. C'était vraiment mon kiff. C'est-à-dire que le premier poème, je me souviens, c'était un poème sur un chat, donc j'avais demandé à ma maman de me fabriquer une queue de chat et j'avais des poils de lapin dans les poches que je faisais surgir au moment où je devais dire que le chat mettait « des poils par-ci par-là ». […] Et après ma maman m'a proposé de faire du théâtre, parce que j'avais l'air d'aimer ça.[268]

Avec des approches différentes les unes des autres, ces trois enfants manifestent un même goût pour la mise en voix du discours, capacité essentielle de l'acteur[269]. Pas plus que précédemment, il ne s'agit d'interpréter ce goût comme la manifestation évidente d'une vocation théâtrale. Cependant, à partir de l'activité ludique, s'exprime un penchant

[266] DASTÉ, Jean, *Qui êtes-vous ?*, La Manufacture, Lyon, 1987, p. 12.
[267] CASARÈS, Maria, *Résidente privilégiée*, Fayard, 1980, p. 44.
[268] Guillaume, entretien personnel réalisé le 22/09/2015.
[269] Cette affirmation s'appuie sur les conditions de la production théâtrale en France (contexte de cette étude), où l'acteur est par tradition quasiment toujours formé aux techniques vocales, dans la perspective d'un théâtre majoritairement textuel.

défini, lequel caractérise le sujet, devient constitutif de son identité. Ce penchant à lui seul ne détermine en rien l'avenir professionnel de l'enfant : en l'absence d'une pratique théâtrale, il peut continuer à se satisfaire par la lecture ou la récitation, ou bien évoluer par l'approche d'un autre domaine d'activité (écriture ou enseignement, par exemple). Il est toutefois intéressant de revenir sur le cas de Guillaume, dont le goût pour le discours s'accompagne d'une volonté d'illustrer le sens textuel par l'apport d'accessoires – autrement dit de mettre le texte en scène. Par l'intervention de sa mère, ce double goût va s'exprimer par le théâtre. Ainsi, bien qu'un penchant ne détermine rien en soi, il est essentiel au processus car il contribue souvent à orienter le sujet vers une activité qui se révélera plus tard être l'objet de son ambition professionnelle.

Les penchants se forment en partie par l'éducation, en premier lieu celle reçue par les parents, qui initient souvent leurs enfants à leurs propres passions, ainsi que l'ont précédemment montré les exemples de Jean Dasté et Maria Casarès (2), tous deux sensibilisés très jeunes aux textes dramatiques et poétiques. Dans le cas de Denis Podalydès (4), c'est le goût même du spectacle qui lui est transmis par son père :

> Quand nous avions trois ou quatre ans, mon père s'habillait parfois en clown, et nous faisait des sketchs. Il savait également jongler. Il était très bon cinéaste et photographe. […] À la longue, nous n'en pouvions plus, parce qu'il filmait toujours Noël qui était devenu un rituel théâtral et conventionnel. Il mettait un très puissant projecteur sur la crèche, qui était elle-même un petit théâtre recouvert de santons de Provence […]. Quand il nous disait « Entrez ! », nous ouvrions les portes, et il nous filmait découvrant les cadeaux, nous donnait des indications, nous faisait recommencer : nous ressortions, ré-ouvrions les cadeaux, mais là, nous ne les découvrions plus...[270]

Dans cet exemple, on ne peut à terme plus parler de jeu, mais de mise à contribution des enfants dans une activité pratiquée par le père. Celle-ci les amène à vivre une expérience finalement analogue à celles d'acteurs soumis à une exigence artistique. Bien que les enfants se lassent assez vite de ces tournages, le domaine de prédilection de leur père sera bientôt le leur. Quelques années plus tard, ils se passionnent à leur tour pour la création de spectacles :

> Mon père nous avait construit un énorme Guignol en bois, très beau, il était très bricoleur. Ce n'était pas du tout un jouet : ça devenait déjà un vrai théâtre. Ce guignol avait des rideaux qu'il fallait tirer avec des petites poulies, et de vrais décors. […] Pendant une semaine, nous

[270] PODALYDÈS, Denis, « Farci de mots » (propos recueillis par GUTERMANN-JACQUET, Deborah, HEIMBURGER, Anna-Lise, LEBOVITS-QUENEHEN, Anaëlle) in LEBOVITS-QUENEHEN, Anaëlle (dir.), *Le Diable probablement,* numéro 10, 2011, p. 62.

> répétions, et la représentation avait lieu le week-end. Les choses ont pris un tour quasi « professionnel » dès ce moment, alors que nous avions 10 ou 12 ans. Nous jouions devant nos plus jeunes frères, père et mère, et lorsque nous sentions que nous tenions un bon truc, nous faisions venir mon oncle, ma tante, ma grand-mère, nos cousins, tout l'immeuble[271] !

Par ces deux souvenirs, Denis Podalydès montre de quelle manière les passions paternelles se transmettent aux deux frères, dépassant le simple jeu pour devenir une activité sérieuse, « quasi professionnelle », car prenant une place vraisemblablement prépondérante dans leur vie. Rien n'indique cependant que toute attitude ludique en soit exclue. Ces créations théâtrales de jeunesse demeurent un loisir partagé en famille, ayant certes été un vecteur de transmission volontaire d'un goût pour le spectacle (probablement accompagné de valeurs telles que l'exigence dans la création), mais bien que Podalydès établisse clairement le lien entre ces expériences familiales et les professions de réalisateur et d'acteur de son frère et de lui-même, la mutation du goût en projet professionnel n'est pas aussi linéaire. Tous deux ont d'abord effectué des études supérieures de biologie et de lettres avant de se diriger vers le cinéma et le théâtre. En somme, le capital théâtral hérité est ici à la frontière entre transmission d'un goût et transmission d'une vocation.

### 2) Héritage familial

Alors qu'au début du XIX^e^ siècle, environ un tiers des comédiens suivaient les traces d'un membre de leur famille, ils sont au XX^e^ siècle beaucoup moins nombreux dans ce cas. Chacun des groupes constitués comporte au moins un ou deux acteurs dont un parent[272] est lui-même acteur, ou artiste du spectacle. Ces enfants s'imprègnent ainsi d'un capital culturel « incorporé », que Bourdieu définit dans *La distinction* :

> […] le capital culturel incorporé des générations antérieures fonctionne comme une sorte d'*avance* (au double sens d'avantage initial et de crédit ou d'escompte) qui, en lui assurant d'emblée l'exemple de la *culture réalisée dans les modèles familiers*, permet au nouveau venu de commencer dès l'origine, c'est-à-dire de la manière la plus inconsciente et la plus insensible, l'acquisition des éléments fondamentaux de la culture légitime –et de faire

[271] *Idem*, p. 61.
[272] Il peut s'agir du père ou de la mère – souvent des deux –, mais aussi d'un des grands-parents, d'un oncle, d'une tante, d'un frère ou d'une sœur.

> l'économie du travail de déculturation, de redressement et de correction, qui est nécessaire pour corriger les effets des apprentissages impropres[273].

Les souvenirs d'enfance des acteurs concernés reflètent ce phénomène d'acquisition culturelle par imprégnation, par *familiarisation*. Au tournant du XX^e^ siècle, les deux grands noms de Sacha Guitry et Mary Marquet (1), héritiers directs de la grande période des « monstres sacrés », incarnent parfaitement cette incorporation d'un capital théâtral. Baignés dans ce milieu dès la naissance, ils assistent très tôt (vers l'âge de cinq ans) aux représentations auxquels participent leurs parents, et surtout fréquentent de nombreuses personnalités théâtrales, dont « Mme Sarah », qui leur fait forte impression[274]. Ces enfants sont souvent en effet fascinés par d'autres acteurs que leurs propres parents. Lorsque Gisèle Casadesus (2), fille du chef d'orchestre de la Gaîté-Lyrique, assiste à cinq ans à *La Belle Hélène*, son attention se porte sur les comédiens et non sur les musiciens[275]. De même, le premier souvenir théâtral de Françoise Seigner (3) (des séances d'enregistrements radiophoniques auxquelles elle assiste parce que ses parents n'ont trouvé personne pour s'occuper d'elle) contient davantage d'anecdotes sur Madame Simone ou Saturnin Fabre que sur son père Louis, pourtant censé être le protagoniste du récit (celui-ci s'insérant dans la biographie de l'acteur[276]). Ainsi, dans le domaine du spectacle où la profession déborde souvent sur la vie privée, le capital culturel se transmet par fréquentation directe de l'activité et de l'entourage professionnel des parents. Plusieurs témoignages laissent penser que le sentiment d'appartenance à ce milieu est notamment dû à sa singularité, vécue positivement par les enfants : « Une famille de bohèmes, de saltimbanques […]. Dès que c'était possible, il nous emmenait en voyage sur les tournages qu'il faisait à l'étranger. Adieu l'école [277]! », dit Françoise Seigner. Valérie Lang (4), dont les parents sont encore acteurs au moment de sa naissance, grandit parallèlement au développement du festival du Théâtre universitaire de Nancy, créé par son père. Elle estime avoir « eu la chance de grandir dans ce monde généreux, excessif, débordant de vie et de liberté qu'est le théâtre[278] ». C'est de manière naturelle (« sans

---

[273] BOURDIEU, Pierre, *La distinction…*, *op. cit.*, pp. 77-78.
[274] LORCEY, Jacques, *L'esprit de Sacha Guitry*, Atlantica, 2000 (notamment pp. 29-30) et MARQUET, Mary, *Ce que j'ose dire…*, J'ai lu, 1974 et *Ce que je n'ai pas dit…*, J'ai lu, 1977 (notamment pp. 10-16).
[275] CASADESUS, Gisèle, *Le jeu de l'amour et du théâtre*, Philippe Rey, 2007, p. 18.
[276] SEIGNER, Françoise, *Louis Seigner de la Comédie-Française, Une biographie affective*, Editions du Rocher, 2008, pp. 64-65.
[277] *Ibid.*, p. 130.
[278] LANG, Valérie, « Valérie Lang, tout feu tout femme », *Le Monde*, 9 février 2009. http://www.lemonde.fr/culture/article/2009/02/09/valerie-lang-tout-feu-tout-femme_1152790_3246.html

m'en rendre compte[279] », dit Mary Marquet) que ces enfants, se tournent vers le théâtre une fois adultes : « c'était comme continuer l'enfance[280] », dit Valérie Lang.

Tous n'ont cependant pas une approche aussi immédiate du théâtre. Pierre Dux (2), fils « illégitime » d'Émilienne Dux et Alexandre Vargas, est dans les premières années de sa vie élevé par un tiers et n'accède ainsi à l'univers parental qu'à l'adolescence. Il n'est au premier abord pas tenté par la profession d'acteur, mais c'est finalement bien son origine familiale qui oriente son choix : d'abord spectateur passionné, admiratif de ses parents, il a ensuite l'occasion de se confronter à la scène en acceptant de remplacer au pied levé un jeune acteur, dans un projet où travaille sa mère. Petit à petit, au contact des élèves de celle-ci, naît « l'envie d'entrer dans le monde du spectacle »[281]. De la même génération, Jacqueline Porel (2), petite-fille de Réjane, est quant à elle âgée de deux ans seulement lorsque décède son illustre aïeule. C'est donc par l'intermédiaire d'un père qui n'est pas lui-même acteur[282], mais un riche héritier et « de ceux dont on dit "il connaît tout le monde"[283]», qu'elle décide de devenir actrice. Dans ce cas, le capital culturel est étroitement lié au capital économique. Valérie Dréville (4), autre héritière « indirecte » (ses parents n'exercent plus leur activité à sa naissance), raconte quant à elle le pouvoir des évocations : « il y avait une atmosphère, il y avait les conversations, les photos, les souvenirs. Tout cela agissait sur l'imagination, peut-être plus que si cela avait réellement existé[284]».

Ainsi, directement ou indirectement, le capital culturel incorporé permet d'acquérir le goût du théâtre « en deçà du discours, par l'insertion précoce dans un monde de personnes, de pratiques et d'objets cultivés[285] ». L'apprentissage passe par l'expérience, non par la transmission volontaire d'un savoir. Plusieurs de ces acteurs racontent en effet que leurs parents ne souhaitaient pas particulièrement les voir marcher sur leurs pas, voire s'y opposaient catégoriquement. Mary Marquet révèle que son père la trouve « trop grande » ; Lucien Guitry tente de décourager Sacha (lequel s'inspire d'ailleurs de ce conflit pour écrire celui qui oppose le mime Deburau à son fils[286]) et lui interdit de jouer

[279] MARQUET, Mary, *Ce que je n'ai pas dit…*, *op. cit.*, p. 14.
[280] LANG, Valérie, « Valérie Lang, tout feu tout femme », *op. cit.*
[281] DUX, Pierre, *Vive le théâtre ! Souvenirs pour Élodie*, Éditions Stock, 1984, pp. 27-28.
[282] Jacques Porel n'a vraisemblablement pas eu d'activité professionnelle en dehors de la rédaction d'un ouvrage en souvenir de sa mère : *Fils de Réjane*, Plon, 1954.
[283] PÉRIER, François, Profession…, *op.cit.*, p. 99.
[284] DRÉVILLE, Valérie, in SALINO, Brigitte (propos recueillis par), « Libres enfants d'Antoine Vitez », *Le Monde*, édition du 03/07/2008.
[285] BOURDIEU, Pierre, *La distinction…*, *op. cit.*, p. 81.
[286] GUITRY, Sacha, *Deburau*, Fasquelle, 1918.

sous son nom de famille ; et Louis Seigner tente de dissuader sa fille Françoise, estimant que son caractère ne convient pas à l'exercice du théâtre. Malgré leur naissance favorable, ils doivent souvent faire leurs preuves : hormis Sacha Guitry, tous ont été admis au Conservatoire, parfois au bout de plusieurs tentatives, légitimant ainsi en partie leur place au sein de la profession[287].

# III. Expériences de spectateur

Lorsque l'enfant n'est pas issu d'un milieu artistique, le vecteur le plus évident de confrontation avec le théâtre est celui des représentations théâtrales. Pourtant, celles-ci demeurent longtemps peu accessibles, à la fois pour des questions pratiques telles que le coût des billets ou la localisation géographique des salles, et pour des raisons symboliques bien connues : qualifié de pratique « noble » par Bourdieu, le théâtre est, revers de la médaille, fréquemment jugé bourgeois et élitiste, considération qui perdure aujourd'hui malgré d'ambitieuses politiques culturelles de démocratisation menées depuis l'après-guerre. Car si les chiffres actuels démontrent que le pourcentage de Français n'ayant jamais été au théâtre tend à se réduire, cette pratique n'est encore en revanche une habitude que pour une minorité d'entre eux[288]. C'est pourquoi les notions de capital culturel, de capital économique, de capital scolaire et d'origine géographique, en ce qu'elles favorisent ou défavorisent non seulement l'accès au théâtre, mais aussi l'appréciation de celui-ci (et donc le renouvellement de l'expérience), sont primordiales.

## 1) Récits de représentation

Si l'héritage théâtral « de père en fils » s'illustre d'acteur à acteur, il peut également se transmettre de spectateur à spectateur. Par le truchement de leurs parents, les « profanes » acquièrent une autre forme de capital culturel théâtral. Avant de se confronter eux-mêmes aux œuvres (empêchés par leur jeune âge ou un éloignement géographique), certains

[287] Toutefois, on ne peut exclure l'éventualité d'une influence de l'aura parentale sur la décision du jury.
[288] Ministère de la Culture et de la Communication, Département des Études de la Prospective et des Statistiques (DEPS), *Chiffres clés de la culture et de la communication 2016*, Ministère de la Culture et de la Communication, 2016, p. 165.

découvrent le théâtre à travers le seul récit des représentations, qui alimentent les conversations parentales. Cette transmission s'observe particulièrement dans les témoignages du début du siècle (groupes 1 à 3), où le théâtre n'est pas encore sérieusement concurrencé par le cinéma toujours muet, ni par la télévision, tout juste au stade de ses premières expérimentations. Surtout, la scène bénéficie encore de l'aura de ses « monstres sacrés ». Ainsi, Jean Dasté (2) raconte avoir très tôt entendu sa mère parler des grands acteurs comme Mounet-Sully, Sylvain, Bernhardt, récits ayant selon lui contribué à l'affirmation de sa vocation théâtrale[289]. Similairement, Louis Seigner (2) se rappelle du plus beau souvenir parisien de sa mère : « ce dont elle nous parlait toujours avec flamme c'était […] la COMEDIE-FRANÇAISE où elle y avait vu Ruy Blas avec…Mounet-Sully ! L'extase, la révélation[290] ». De la génération suivante, Antoine Vitez (3), dont le père originaire d'un milieu très modeste a acquis une culture philosophique et artistique au sein de groupes anarchistes, entend en revanche davantage louer des spectacles du Cartel, seul théâtre trouvant grâce aux yeux paternels[291].

Certains acteurs soulignent la manière dont ces récits ont nourri leur imaginaire. Pour Denise Gence (3), les souvenirs de spectacles maternels faisaient office d'histoires racontées pour l'endormir : « Pour moi, il me semble que tout a commencé au pied de mon lit. […] Je l'écoutais, c'était comme un conte de fées vrai, vécu.[292] ». Jacques Charon (2), dont la maison d'enfance se trouvait à quelques rues de la Comédie-Française, assimile lui aussi les spectacles racontés par sa mère, aux contes de fées :

> Les personnages qui me hantaient étaient plus envoûtants que Cendrillon ou Peau d'âne ou le Chat botté. Ces héros-là, un enfant sait qu'il ne pourra jamais les attraper, même en grandissant. Ceux auxquels je rêvais existaient pour de vrai ailleurs. Et ailleurs était tout près de la maison, au bout du jardin. Le monde féerique logé dans la Comédie-Française, je le savais interdit aux petits, mais permis aux grands. Maman m'avait cent fois raconté la belle aventure : on entre, on achète le programme, on s'assied devant un grand rideau rouge, on entend frapper trois coups, le rideau s'ouvre et la fête commence.
>
> La fête derrière le rideau, c'était la vie qu'à cinq ans j'attendais déjà. La vie des bienheureux qui ont fini de s'ennuyer du mauvais côté de la rampe. Quand on m'a donné mon premier « bleu[293]», on m'a donné mon paradis[294].

---

[289] DASTÉ, Jean, *Qui êtes-vous ?...*, *op. cit.*, p. 107.
[290] SEIGNER, Louis, in SEIGNER, Françoise, *Louis Seigner…*, *op. cit.*, p. 24.
[291] VITEZ, Antoine, in MAMBRINO, Jean, *Le théâtre au cœur…*, *op. cit.*, p. 55.
[292] GENCE, Denise, *Notes parlées*, Ramsay, 1994, p. 18.
[293] Un « bleu » est une place gratuite pour la Comédie-Française, que le père de Jacques Charon obtenait facilement en tant que salarié aux magasins du Louvre.

Par procuration, ces enfants se font une première représentation de ce qu'est le théâtre, le perçoivent tel un monde merveilleux en dehors du quotidien, dont l'existence tangible rend toutefois possible la réalisation de leurs rêves.

### 2) Premiers spectacles

Puis, arrive la première expérience de spectateur. Là encore, celle-ci est beaucoup plus présente à l'esprit des acteurs du début du siècle que chez les jeunes générations (5 et 6), probablement parce que l'enfance de ces dernières est davantage emplie de distractions variées (cinéma, télévision mais aussi activités extra-scolaires), parmi lesquelles les représentations théâtrales – souvent vues dans un cadre pédagogique et donc généralement vécues comme des obligations – se distinguent rarement. Des phrases telles que « j'ai très certainement été voir des spectacles avec l'école, mais je ne m'en souviens plus » ; « on nous avait emmenés voir une pièce et on faisait partie des turbulents […], je ne sais plus, c'était un grand classique, certainement du Molière […] ce n'est pas un grand souvenir », sont autant de signes d'un manque de sensibilisation de ces jeunes au théâtre, et d'une banalisation du spectacle dans la société contemporaine.

Tandis qu'au début du siècle, se rendre (pour la première fois ou non) au théâtre est un événement. Les usages sont semblables à ceux du siècle précédents : Florence Naugrette, dans une étude sur les premiers souvenirs de spectacles de la génération romantique, montre que de nombreux enfants vivent leur première expérience très tôt – cinq ans –, ce qui est encore le cas au début du XX^e^ siècle. La chercheuse estime que cette première confrontation au théâtre « se caractérise par la trace toujours prégnante d'un plaisir intense, d'une émotion forte […] qui résulte de la conjonction d'une excitation sociale, de l'émerveillement devant la pompe, et des séductions de l'illusion[295] ». Là encore, ce constat s'applique également aux récits des générations 1 à 3.

Si les jeunes Parisiens comme Béatrix Dussane (1) et Jacques Charon (2) se rendent à la Comédie-Française, en province ou dans les faubourgs parisiens, d'autres vivent de premières expériences de spectateur moins prestigieuses (exercice scolaire d'un grand

[294] CHARON, Jacques, *Moi, un comédien…*, *op. cit.*, pp. 26-27.
[295] NAUGRETTE, Florence, « Les premiers souvenirs de théâtre des romantiques », *Orages* n°4, mars 2005, pp. 99-116.

frère ou d'une grande sœur, scène dans le cadre d'une cérémonie religieuse, spectacle de patronage, théâtre de marionnettes ou cirque), mais pas nécessairement moins impressionnantes. Si les premiers ont de quoi s'émerveiller devant le décorum de la représentation (le programme, les dorures, les trois coups, le rideau de velours rouge), l'attention des jeunes spectateurs est avant tout canalisée par le spectacle en lui-même, et notamment par le jeu et la présence des interprètes. Plusieurs se rappellent avoir pleuré de peur face à la cruauté d'une scène ou aux cris d'une tragédienne interprétant la fureur. Au cirque Fratellini, Robert Dhéry (2) raconte avoir d'abord été terrorisé par les clowns, puis avoir refusé de partir à la fin de la représentation pour « rester avec eux[296] ». Que les impressions générales sur le spectacle en lui-même varient peu d'une expérience à l'autre est le reflet d'une focalisation sur la représentation comme événement, et non comme œuvre : « La découverte de la chose théâtrale, performance et événement mêlés, est valorisée pour elle-même ; dès lors, peu importe la qualité de la mise en scène et des interprètes, peu importe le prestige du lieu[297] », dit Florence Naugrette.

Passée la fascination pour la scène, apparait souvent une curiosité pour les dessous de la représentation : « je ne savais pas ce qu'il y avait derrière les coulisses […] je trouvais ça magique […] la lumière qui s'allume, des gens qui se mettent à vivre une histoire, j'avais envie de participer aux aventures du théâtre[298] », dit Paul (unique acteur du groupe 6 se rappelant précisément sa première expérience de spectateur, et la considérant comme décisive). Jacques Charon – dont les parents, commerçants du quartier, connaissent le personnel du théâtre – découvre l'envers du décor dès sa première venue à la Comédie-Française :

> Je me souviens d'avoir demandé : « On va aller derrière le rideau ? » Et je me souviens aussi de ma stupeur. J'étais comme un enfant gelé à la porte du père Noël. Je sais ce qu'a ressenti Alice à l'instant de traverser le miroir.
>
> À l'étage de la corbeille, il y a une petite porte peinte en gris. D'un côté de la porte, c'est le monde de tout le monde, qui applaudit la comédie. De l'autre côté, c'est le monde des magiciens qui font la comédie[299].

Cette curiosité à l'égard des coulisses est la première manifestation d'un penchant qui s'intéresse autant – sinon plus – aux secrets de réalisation du spectacle, qu'à la fable racontée par la pièce. D'abord simple spectateur fasciné par l'essence quasiment magique

[296] DHÉRY, Robert, *Ma vie de Branquignol*, Calmann-Lévy, 1978, p. 26-27.
[297] NAUGRETTE, Florence, « Les premiers souvenirs… », *op. cit*.
[298] Paul, entretien personnel réalisé le 02/09/2015.
[299] CHARON, Jacques, *Moi, un comédien…*, *op.cit.*, p. 27.

de la représentation, Jacques Charon prend ensuite conscience que celle-ci relève d'une construction, d'une activité humaine. Cette révélation lui permettra ensuite de s'imaginer sur scène à son tour, de désirer faire partie des secrets de la réalisation théâtrale, des « magiciens qui font la comédie ».

Ceux qui découvrent le théâtre à un âge plus avancé n'en ressortent pas toujours moins impressionnés. François Périer (2) se souvient de sa première « véritable » expérience théâtrale (n'ayant auparavant assisté qu'à des opérettes) vécue à l'âge de douze ans :

> Là, ce fut le choc, l'éblouissement. D'abord, les ors et les stucs de la Porte-Saint-Martin éclipsèrent en un clin d'œil les fastes défraîchis du Théâtre lyrique du XVI^e^. Quant à *Cyrano*, je souhaite à tous les enfants qui découvrent le théâtre de commencer par cette pièce sublime. Je ne sais plus ce qui m'a le plus frappé ce jour-là, entre le texte d'Edmond Rostand, les magnifiques costumes et la voix grave de Gabriel Signoret […]. Je ne suis peut-être pas sorti de là assuré de ma vocation mais avec l'idée que ce devait être bien extraordinaire d'être acteur.[300]

Bien qu'il emploie le terme « vocation », François Périer ne fait pas ici appel au langage de la révélation. Sa décision de devenir acteur est le résultat d'un processus dont l'expérience de spectateur est une étape essentielle, mais non déterminante. C'est en observant des acteurs au travail et en les admirant que, pour la première fois, il imagine ce que doit être cette profession, avant de réellement s'y projeter. D'autres, comme Jean Meyer, racontent cette projection comme étant plus immédiate : « Le 14 juillet 1926, la Comédie-Française donnait *La Fille de Roland*. Après avoir assisté à la matinée gratuite, je décidai d'entrer dans la "Maison"[301]». En précisant la date, il fait de l'anecdote un événement décisif. De façon analogue, le biographe de Bernard Blier (2) relate qu'à onze ans, à l'issue d'une représentation, le garçon annonce à ses parents sa volonté de faire du théâtre[302]. Plus récemment, Arthur Igual (5) confie: « Je me souviens être allé voir un spectacle […] cinq ou six fois, avant de me rendre compte que je n'y allais pas tant pour voir le spectacle que pour m'imaginer sur scène[303] ». Ces jeunes spectateurs, s'identifiant davantage aux acteurs qu'aux personnages, éprouvent le désir de monter à leur tour sur les planches.

---

[300] PÉRIER, François, *Profession…*, *op.cit.*, p. 36.
[301] MEYER, Jean, *Place au théâtre*, Éditions de Fallois, 1991, pp. 12-13.
[302] GUÉRAND, Jean-Philippe, *Bernard Blier, un homme…*, *op. cit.*, p. 36
[303] IGUAL, Arthur (propos recueillis par HEIMBURGER, Anna-Lise, LEBOVITS-QUENEHEN, Anaëlle, SHAKI, Edwige) in LEBOVITS-QUENEHEN, Anaëlle (dir.), *Le Diable probablement…*, *op. cit.*, p. 179.

Malgré ces récits énonciateurs de révélations, peut-on réellement parler à ce stade d'ambition professionnelle ? Ne s'agit-il pas simplement d'une inclination qui certes, se précise, mais ne se manifeste que sous la forme de projections, de fantasmes ? François Périer (2), se souvient, à propos d'une lettre envoyée à Louis Jouvet et requérant ses conseils : « Je venais au théâtre pour les plus mauvaises et les plus extérieures des raisons : le goût de se montrer, de faire l'histrion, de bomber le torse[304] ». Chez les acteurs masculins des groupes 1, 2 et 3, le même type de profil revient souvent : un manque de projet professionnel, des études secondaires peu brillantes, ou encore une réticence à suivre la voie tracée pour eux par leurs parents, parfois les trois à la fois. Ces jeunes gens cherchent un terrain d'expression, voient le théâtre comme une opportunité d'exercer une profession en dehors du commun, réservée à quelques élus. Du côté des femmes, les situations diffèrent quelque peu (refus de se marier, nécessité financière de travailler), mais à terme, le désir de s'émanciper et d'affirmer son identité par un choix de carrière personnel est similaire.

Lorsque le contact avec le théâtre s'établit à l'adolescence, c'est moins souvent du fait d'un environnement familial propice que du privilège d'habiter une zone urbaine, où l'activité théâtrale est toujours plus concentrée. François Périer (2) obtient des invitations par une connaissance, voisine de la salle de La Porte Saint-Martin, Jean Meyer (2) profite de la représentation gratuite du 14 juillet à la Comédie-Française, et Arthur Igual (5) peut retourner voir le spectacle car il a lieu en plein air (Jardin du Luxembourg). Ainsi, la densité de l'activité théâtrale parisienne multiplie les occasions de se confronter avec les œuvres dramatiques.

### 3) Situation géographique

Ces inégalités géographiques sont toutefois exacerbées au début du siècle, où seules la capitale et Lyon – dans une moindre mesure –, disposent d'une véritable vie théâtrale : des spectacles variés sont produits toute l'année, lesquels alimentent les conversations et ornent les murs de leurs affiches. C'est par ce dernier biais que Jean Mercure (2), pourtant issu d'une famille hostile au théâtre, établit son premier lien avec celui-ci, sur le chemin du lycée emprunté quotidiennement :

[304] PÉRIER, François, Profession…, *op.cit.*, p. 52.

> C'était les débuts du Cartel […] et les murs fleurissaient d'affiches fabuleuses, parfois dessinées (une chimère, chez Baty, une rose qui sort d'un cœur). Il y avait des titres extraordinaires qui ont bercé, troublé, nourri mon enfance et me faisaient rêver. […] Pour moi, un monde qui pouvait s'exprimer par des titres pareils, c'était plus important que la littérature, plus important que tout ! Ma vocation théâtrale est vraiment venue par l'affiche. J'ai lu toutes les pièces parues à l'époque dans les diverses revues théâtrales, et, dès l'âge de quinze ans, en cachette, je suis allé au théâtre, d'abord une fois par semaine, puis deux fois, puis tous les soirs […].[305]

Ce témoignage souligne l'importance, non seulement de la ville, mais aussi du quartier de résidence comme facteur pouvant favoriser l'éclosion d'un penchant théâtral. Parmi les générations 1 à 3, plus de la moitié des acteurs ont grandi à Paris ou aux alentours, et environ 10% dans la région lyonnaise, dont la situation théâtrale se distingue de celle des autres villes de province.

À Lyon, Le Théâtre des Célestins accueille alors de nombreux spectacles parisiens, mais produit également ses propres créations, exportées ensuite à la capitale. Il crée ainsi une émulation au sein de la ville, dotée également d'une autre grande salle, l'Eldorado (dédiée au mélodrame et à la comédie), d'un opéra, d'un « Casino de Paris » consacré au music-hall, sans compter de nombreuses autres initiatives, parmi lesquelles des représentations amateures en plein air. « La ville à cette époque [les années 1920] est une fourmilière de jeunes créateurs de spectacle. Il y en a partout, dans les écoles, les mairies, les cafés […], dans des hangars.[306] », se souvient Louis Seigner (2). De façon similaire à ses collègues parisiens, il raconte avoir vécu un « choc fantastique » en se rendant pour la première fois aux Célestins :

> J'en suis sorti bouleversé, enthousiaste, et là, oui là, je me suis dit : Mon vieux, tu dois faire du théâtre ! Il faut que tu fasses du théâtre ! Alors me prend l'envie d'apprendre quelques-unes de ces belles tirades classiques et romantiques et… Je récite…Je déclame même dans la rue ! On s'arrête sur mon passage, on me prend pour un fou. Oui, oui, je suis mordu[307] !

Malgré ce qui apparaît être, de façon évidente, une révélation, Louis Seigner ne commencera sa formation théâtrale que trois ans après. La raison de cette attente est, explique-t-il, qu'il ne connait à l'époque personne pouvant le renseigner à ce sujet. Ainsi, en l'absence d'un réseau de relations généralement constitué par le biais d'un capital

[305] MERCURE, Jean, in MAMBRINO, Jean, *Le théâtre au cœur…*, *op. cit.*, pp. 78-79.
[306] SEIGNER, Louis, in SEIGNER, Françoise, *Louis Seigner…*, *op. cit.*, p. 31.
[307] *Idem*, p.26.

(culturel, scolaire ou économique), l'influence du lieu de résidence géographique sur la démarche théâtrale reste limitée.

Ailleurs en province, la situation ne permet guère aux jeunes gens de développer des ambitions d'acteur. Non qu'il n'y ait pas de représentations : l'activité théâtrale s'y est développée au cours du XIX^e^ siècle ; en témoigne la construction de nombreuses salles à l'italienne dans les grandes et moyennes villes du territoire. De plus, avec le développement du tourisme, les stations balnéaires et thermales se dotent de casinos, lesquels accueillent des spectacles en haute saison. Mais la recherche universitaire actuelle demeurant lacunaire sur l'histoire provinciale du théâtre français (ainsi que l'explique Florence Naugrette[308]), il est difficile de se rendre compte de son importance – notamment en termes de fréquence des représentations – et donc de l'impact qu'elle peut, à l'époque, avoir sur les jeunes générations : il n'est par exemple pas certain que les jeunes enfants y soient tolérés ou qu'il y soit mis en place des matinées comme dans les théâtres de la capitale. On sait cependant que les acteurs professionnels résident presque systématiquement à Paris. Selon Émile Copfermann[309], au début du siècle, les troupes venant jouer dans les théâtres provinciaux sont essentiellement composées d'acteurs parisiens, qui ne quittent la capitale que le temps d'une tournée (ou, dans le cas particulier du théâtre de Bussang, le temps d'une saison partagée avec des comédiens amateurs). Quant aux expériences de pré-décentralisation, comme le Théâtre national ambulant de Firmin Gémier (1911-1912), elles ne se distinguent des tournées que par leur longueur : les comédiens se sont formés à la capitale et ne restent en province que le temps de l'aventure. Quelques troupes ont beau s'y constituer, comme La Roulotte à Bordeaux ou Le Rideau Gris à Marseille, elles peinent à se professionnaliser. Et lorsqu'en 1937, cette dernière monte à la capitale (invitée à se produire à l'occasion de l'Exposition internationale), une partie de la troupe se compose d'acteurs parisiens engagés spécialement pour cette représentation. En somme, si en province des occasions de se rendre au théâtre existent, et sensibilisent certains enfants à cet art, en l'absence d'acteurs y résidant et pouvant, comme à Paris ou à Lyon, s'investir auprès des jeunes générations, les opportunités d'approcher le milieu de la scène sont quasiment nulles. S'initier à la

[308] NAUGRETTE, Florence, « La province, parent pauvre de l'histoire du théâtre ? Nouvelles recherches sur la Normandie », in *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, n° 39, 2006, p. 132-142.
[309] COPFERMANN, Émile, « L'État intervient », in De Jomaron, Jacqueline (dir.), *Le théâtre en France*, *op. cit.*, pp. 888-900.

scène implique généralement de se rendre à la capitale, démarche peu répandue en dehors des milieux aisés pouvant financer des études supérieures pour leurs enfants.

Parmi les acteurs étudiés ayant grandi en province, trois d'entre eux correspondent à ce profil. Figeacois, Charles Boyer (1) découvre le théâtre à l'occasion de la venue de Lucien Guitry à Toulouse. Même pour les bourgeois relativement aisés que sont ses parents, ce type d'excursion ne peut être à l'époque qu'exceptionnel, car plus de 150 kilomètres séparent les deux villes. À l'issue de la représentation, le jeune homme aurait – lui aussi – déclaré vouloir devenir acteur[310]. Sa mère s'y oppose, aussi entreprend-il des études de philosophie à la Sorbonne. Une fois à Paris, le jeune homme a toutefois le loisir de fréquenter des personnalités théâtrales, et de commencer à jouer. Son expérience est proche de celle de Louis Jouvet (1). S'étant d'abord initié au théâtre dans les cours de déclamation dispensés par le collège catholique de Rethel[311], il assiste probablement – on ne peut l'affirmer avec certitude, Jouvet n'ayant jamais lui-même écrit sur cette partie de sa vie – à ses premières représentations à Paris. À partir de quinze ans, il y rend ponctuellement visite à sa mère, gérante d'une pâtisserie située en face de la salle de l'Hippodrome, où les clients commentent les spectacles auxquels ils viennent d'assister. Souhaitant devenir acteur, il se heurte aux préjugés de ses oncles sur la profession et entame par dépit des études de pharmacie, lesquelles lui permettent de s'établir définitivement à la capitale. Ayant ainsi gagné en indépendance, il consacre son temps libre au théâtre. Quant à Antonin Artaud (1), né à Marseille, il acquiert par ses études secondaires une solide connaissance de la littérature dramatique mais dans son cas également, c'est à Paris où il se rend pour ses études supérieures[312] qu'il se familiarise avec le milieu théâtral. L'effervescence de celui-ci après la Première Guerre Mondiale est telle qu'il parvient à rencontrer tous les chefs de file d'avant-garde, auprès desquels il travaille comme acteur ou assistant. Ces trois parcours, résumés de façon succincte, illustrent la manière dont les trois capitaux (culturel, économique et scolaire) peuvent venir équilibrer une origine géographique défavorable.

Du côté des femmes, ce phénomène migratoire vers la capitale ne s'observe que sur un seul cas. Edwige Feuillère (2), originaire de Vesoul, se rend à Paris en 1928 pour se présenter au concours du Conservatoire. Dans cet exemple, le capital économique agit de manière différente. La situation financièrement confortable de son père lui permet de

[310] CHASSAGNARD, Guy, *Charles Boyer, profession : acteur*, Seignat, 2008, p. 11.
[311] MIGNON, Paul-Louis, *Louis Jouvet, Un homme…*, *op. cit.*, pp. 13-16.
[312] MERÈDIEU, Florence de, *C'était Antonin Artaud*, Fayard, 2006.

mener assez loin ses études secondaires, par le biais desquelles elle se confronte à la scène. Son désir de devenir comédienne ne correspond toutefois pas aux projets parentaux, aussi ne se réalise-t-il qu'après la faillite de l'entreprise paternelle : « lorsque mon père […] dut partir, nous laissant […] sans ressources, j'éprouvai un soulagement. C'était en somme le prix de ma liberté[313]. » Au début du XX^e siècle, il arrive fréquemment que les acteurs héritiers d'un fort capital économique et culturel (en province ou non), auxquels la famille a néanmoins défendu de se lancer dans une carrière théâtrale, acquièrent la possibilité de choisir leur destin suite au déclin financier de leurs parents.

Si, en dehors de la région lyonnaise, on ne trouve pas, au début du siècle, d'exemples d'acteurs provinciaux issus de classes populaires, c'est que ceux-ci sont à tous les égards défavorisés. Car même en supposant qu'ils parviennent à former un projet professionnel théâtral et à regagner la capitale en dépit de leurs désavantages, les provinciaux éprouvent longtemps des difficultés à s'insérer dans la profession. En raison de leur accent, ils ne correspondent pas au modèle de phrasé théâtral recherché, extrêmement normé. L'arrivée au Conservatoire de ce type d'acteur correspond au développement de l'enseignement dramatique en province[314], qui donne à ces jeunes les moyens d'acquérir une prononciation plus consensuelle.

La Seconde Guerre Mondiale va commencer à bousculer l'hypercentralisation des organes de création théâtrale, et plus largement artistique : après l'exode parisien de juin 1940, de nombreux artistes et intellectuels s'installent dans le sud de la France, et y poursuivent tant bien que mal leur activité. En raisons de leurs attraits touristiques, les villes du bassin méditerranéen ne manquent pas d'équipements : salles de cinéma, studios de tournage et salles de spectacles (théâtres, opéras, casinos). C'est notamment dans ce contexte que Gérard Philipe, d'origine cannoise, se familiarise avec le milieu artistique et décide de devenir acteur. Ce choix de carrière ne s'impose pourtant pas immédiatement à lui : adolescent, son talent pour la récitation et son physique agréable lui valent régulièrement des encouragements à monter sur scène, qu'il ignore systématiquement. En 1940, il s'y résigne enfin, cédant à l'insistance de Suzanne Devoyod (ex-sociétaire de la Comédie-Française qui organise des récitals poétiques pour des œuvres caritatives). Décelant chez le jeune homme un potentiel, elle est la première à lui suggérer une carrière

[313] FEUILLÈRE, Edwige, *Les feux de la mémoire*, Albin Michel, 1977, p.52.
[314] Cf. chapitre 4.

d'acteur[315]. Si celui-ci entreprend des études de droit, l'idée fait son chemin : un an plus tard, il annonce à ses parents son intention de faire du cinéma. Sa mère lui obtient un rendez-vous avec le cinéaste Marc Allégret qui, après l'avoir auditionné, le recommande à Jean Huet, son collaborateur responsable du Centre des Jeunes du Cinéma[316] à Nice. Commence alors sa carrière théâtrale et cinématographique, laquelle ne le conduira à Paris qu'en 1943. L'effervescence culturelle régnant alors dans le sud de la France encourage ainsi considérablement sa carrière, de la formation de son désir à ses premiers pas professionnels.

### 4) Cinéma

À l'instar de Gérard Philipe, de nombreux aspirants acteurs désirent initialement faire du cinéma plutôt que du théâtre. Dans les années 1920-1930, les salles de projection se multiplient, et l'avènement du parlant relance la production cinématographique française. Le cinéma exerce alors un fort pouvoir d'attraction sur les jeunes gens. Bernard Blier, François Périer ou encore Robert Dhéry, tous trois nés entre 1916 et 1921, relatent une adolescence rythmée par plusieurs séances de cinéma hebdomadaires. Dhéry, qui habite un village de province, découvre le septième art lors d'un voyage linguistique en Angleterre : « Cette fantastique cure de cinéma […] m'ouvrit l'appétit. Quelle école, bon sang ! Quelle initiation…[317] ». À son retour, il annonce à son père son souhait de faire carrière dans le septième art. En l'absence de formation dédiée, il s'initie au théâtre, auquel il n'avait pourtant jamais été confronté jusqu'alors.

Plus populaire que le théâtre, le cinéma engendre davantage d'ambitions. Toute époque confondue, les discours des acteurs révèlent que les projections filmiques agissent de la même manière que les représentations théâtrales sur l'imaginaire des jeunes spectateurs. D'abord attirés par l'univers fictionnel et l'atmosphère qui s'en dégage, ils s'intéressent ensuite souvent aux coulisses de la réalisation, ainsi que le raconte Mathieu Montanier (5) :

---

[315] Selon Mme Philip, mère de Gérard, dont le témoignage est recueilli par PHILIPE, Anne, ROY, Claude, *Gérard Philipe, souvenirs et témoignages*, Gallimard, 1960, pp. 18-19.
[316] Les très rares traces de l'existence de ce centre laissent supposer une existence très courte de celui-ci.
[317] DHÉRY, Robert, *Ma vie de…*, *op. cit.,* p. 29.

> […] le fait de lire des bouquins sur des stars des années 40, de voir des vieux films en noir et blanc, ça me fascinait complètement, je m'identifiais aux personnages. Après je rejouais les scènes… mais je ne me formulais pas encore que je voulais être acteur, c'était juste une fascination d'enfant pour de vraies personnes qui me faisaient rêver, beaucoup plus que les dessins animés par exemple.[318]

Ici, l'imaginaire enfantin se nourrit à la fois des personnages et de la vie de leurs interprètes. À l'adolescence, c'est surtout cette dernière, largement relatée par les médias, qui suscite les désirs : « je feuilletais *Cinémonde* en y cherchant la clef du destin grandiose auquel je me destinais[319] » (2), se souvient François Périer. De façon analogue, Gérard Philipe (2) reconnaît que sa vocation est « née par vanité » : « Me voyant sans avenir bien déterminé, j'ai voulu avoir mon nom en grand sur les affiches[320] ». Philippe Noiret (3) estime que de nombreux acteurs de sa génération ont été marqués par des vedettes françaises et américaines telles que Raimu, Gabin, Michel Simon, Clark Gable, Gary Cooper ou, dans son cas, Fred Astaire : « Il était tellement éloigné de ce que je pouvais être, encombré dans mon mètre quatre-vingt-cinq pataud […]. Lorsque je regardais cette espèce de miracle bondissant, j'étais émerveillé[321]. » Quant à Blanche (6), se rappelant les premières représentations qu'elle se faisait du métier d'actrice, ironise : « je voulais jouer dans des films et… être connue et tout ça[322] ». Alors qu'avant-guerre, presque tous les acteurs jouaient indifféremment au théâtre et au cinéma, petit à petit les deux milieux se sont nettement distingués. Ainsi, en souhaitant se former au jeu, certains acteurs entreprennent une formation les orientant davantage vers le théâtre que le cinéma, renonçant (souvent sans regrets) à leur ambition première.

En somme, au début du XX^e^ siècle, à l'âge où commence à se poser la question de l'avenir professionnel, l'approche théâtrale la plus répandue est celle d'un spectateur s'identifiant à l'acteur. Le désir de se former professionnellement ne naît ainsi pas d'un goût pour le jeu théâtral, mais de la volonté de monter sur scène. On ne peut parler de vocation, car l'attirance pour le métier d'acteur vient des représentations que l'on s'en fait à partir d'images véhiculées par les industries du spectacle, non d'une connaissance des réalités de l'activité. Lorsque les aspirants acteurs des groupes 1 à 3 tentent le concours du Conservatoire, auditionnent pour entrer dans un cours privé ou dans une troupe, ils

[318] MONTANIER, Mathieu, entretien personnel réalisé le 20 /11/2005.
[319] PÉRIER, François, Profession…, *op.cit.*, p. 47.
[320] PHILIPE, Gérard, entretien radiophonique cité par BONAL, Gérard, *Gérard Philipe*, Seuil, 1994, p.34.
[321] NOIRET, Philippe, *Mémoire cavalière*, Robert Laffont, 2007.
[322] Blanche, entretien personnel réalisé le 20/08/2015.

n'ont souvent jamais joué sur scène. Le seul public auquel ils se sont confrontés se compose de quelques proches et, le cas échéant, d'un professeur auprès duquel ils ont reçu quelques leçons de diction, qui représentent leur unique formation initiale.

## IV. Approches pratiques en amateur

De nos jours, avant de prétendre se former professionnellement au jeu, une approche pratique en amateur est incontournable. Il n'est désormais plus rare d'entrer en contact avec le théâtre directement par la scène, notamment lors d'initiations dans un cadre scolaire ou extra-scolaire. Celles-ci s'accompagnent parfois d'une sortie théâtrale venant enrichir l'expérience, opérant ainsi une inversion de l'approche précédente.

### 1) Lectures et récitations

Parmi les acteurs des groupes 1 et 2, nombreux sont ceux qui expriment leur goût précoce de lire et de dire des textes dramatiques. Avec la loi Ferry de 1882 sur l'instruction obligatoire, l'éducation des enfants s'homogénéise. La lecture d'œuvres dramatiques et la récitation de poèmes ou tirades du répertoire classique font partie des programmes scolaires, et participent à une opération de sensibilisation (probablement la première d'une telle envergure) des plus jeunes au théâtre, du moins dans sa dimension littéraire. Pour certains – comme Jacques Charon qui raconte avoir dévoré tout le répertoire à sa portée – les lectures dramatiques se révèlent bien plus passionnantes que les bandes-dessinées (alors en plein essor au sein de la presse enfantine) de leurs camarades. Comme leurs prédécesseurs des XVIII$^{e}$ et XIX$^{e}$ siècles, certains enfants s'adonnent également à la récitation par jeu, recréant pour eux-mêmes les pièces vues en famille.

Récompensant alors chaque année les meilleurs élèves par des prix, les écoles décernent souvent celui de récitation à l'issue d'un concours public, lequel représente pour plusieurs acteurs la première confrontation au regard des spectateurs. Distingués à ces occasions, ils prennent conscience de leurs facultés d'orateur. Ce succès leur vaut

parfois des sollicitations à venir réciter dans des salons ou autres événements mondains[323]. S'il paraît, d'un point de vue contemporain, étonnant d'inscrire cette pratique dans un exercice théâtral, les codes de jeu du début du siècle n'appellent pas encore une grande implication corporelle, aussi ces récitations publiques sont-elles considérées comme un bon exercice de préparation au métier d'acteur, et constituent souvent un moyen d'évaluer les qualités de l'interprète.

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, les récitations poétiques scolaires se pratiquent toujours mais se font progressivement plus rares, au profit d'autres activités (initiations artistiques notamment). Bien que le plaisir des mots et de l'oralisation soit toujours régulièrement énoncé par les acteurs comme un facteur ayant mené à leur profession, il intervient généralement, selon ces derniers, plus tardivement qu'auparavant au sein du processus d'attachement au théâtre.

### 2) Pratiques scolaires et extra-scolaires

Bien que la tradition d'un théâtre scolaire remonte au XVI^e siècle, les témoignages étudiés dans le cadre de cette étude ne mentionnent des représentations théâtrales (se distinguant des récitals de déclamation par une mise en espace avec décors et costumes) qu'à partir des années 1920, dans des établissements d'enseignement secondaire. Selon les récits d'Edwige Feuillère et Pierre Dux (2), il s'agit d'initiatives d'enseignants choisissant quelques élèves pour monter un spectacle, donné à l'occasion de la fête annuelle du collège ou du lycée[324]. Ancêtres des actuels clubs théâtre, ces expériences en marge des cours sont alors vraisemblablement gratuites, mais sélectives. Là encore, les présumés meilleurs sont distingués par le professeur, loin d'adopter une pédagogie laissant à chacun la possibilité de s'initier à la scène. À partir des années 1950, quelques récits mentionnent des spectacles montés à l'école primaire, cette fois par la classe entière. Mais à nouveau, certains élèves sont valorisés par la distribution de rôles : « La maîtresse […] m'a confié le rôle de Josépha ; le « grand rôle ». Quel (b)onheur[325]! », se

[323] C'est entre autres le cas de Gérard Philipe (2), Jean Dasté (2) et Madeleine Renaud (1). BONAL, Gérard, *Les Renaud-Barrault*, Seuil, 2000, p. 38.
[324] DUX, Pierre, *Vive le théâtre…*, *op. cit.*, pp. 17-18, FEUILLÈRE, Edwige, *Les feux de la mémoire...*, *op. cit.*, pp. 45-47.
[325] LOUCACHEVSKY, Sophie, in Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique, *Journal n°1*, 2014, http://www.cnsad.fr/Documents/JOURNAL.pdf

souvient Sophie Loucachevsky (4). De même, dans *Marius* de Marcel Pagnol, Henri Tisot (3) interprète le difficile rôle de Panisse[326]. Cette distinction constitue-t-elle un encouragement, une des raisons les ayant poussés par la suite à une carrière théâtrale ? Outre l'attribution d'un rôle majeur, cette première expérience scénique leur laisse un souvenir très intense, majoritairement dû au succès emporté auprès du public, comme le raconte Philippe Caubère (4) :

> Le succès se transforma en triomphe, et les applaudissements en ovations. Lorsque je descendis de scène, l'ivresse de l'orgueil m'avait à ce point envahi que je marchais à dix centimètres du sol, ne voyant ni n'entendant plus personne, ne percevant plus que mon émotion et les violents battements de mon cœur. […] Quelqu'un, je ne sais plus qui, vint vers moi et me demanda d'un drôle d'air ce que je voulais faire plus tard ; je répondis tout de suite, comme s'il s'agissait d'une évidence : « acteur ». Ce fut pour moi comme une révélation, artistique, érotique et spirituelle. Presque un pressentiment. Que très vite j'oublierai.[327]

Les succès de Caubère, d'Henri Tisot ou d'Edwige Feuillère, leur valent par la suite une certaine notoriété auprès de leurs camarades et professeurs. Même à son stade premier, la pratique du théâtre peut ainsi créer une forme de starification, laquelle contribue probablement à éveiller davantage chez les quelques élus le désir de devenir acteur. À l'inverse, d'autres se souviennent avoir vécu cette première expérience comme un échec : « J'arrive sur scène. Tellement ému ! Je deviens tout rouge et je sors sans un mot ! La catastrophe. Je suis parti me cacher[328]… », raconte Marcel Maréchal (3).

À contre-courant de ces pratiques, à partir des années 1920 en France, certaines écoles proposent aux élèves des expériences théâtrales dont le but est avant tout pédagogique, appliquant ainsi les principes éducatifs de l'Éducation Nouvelle. Né à la fin du XIX^e^ siècle, ce courant a pour objectif le développement libre et personnel de l'individu, dégagé de toute obligation de se conformer à un modèle imposé. Lorsque les enfants abordent le théâtre, le but n'est pas de monter un spectacle, mais de leur proposer une expérience collective où chacun peut faire des suggestions et se nourrir de celles des autres. Au sein de cette démarche, les enfants choisissent eux-mêmes leur rôle et lorsque, à leur demande, le travail aboutit à une représentation, c'est avec précaution, « pour garder à l'entreprise son aspect collectif et éviter que les enfants ne se trouvent en

[326] TISOT, Henri, *Le fils du pâtissier*, Plon, 1985, p. 80
[327] CAUBÈRE, Philippe, *Les Carnets…*, *op. cit.*, p. 93.
[328] MARÉCHAL, Marcel, *« Un colossal enfant »*, entretiens avec Nita Rousseau, Actes sud, 1992, p. 13.

situation de pseudo-vedettes[329] ». Si cette volonté est similaire à celle de Copeau (qui s'inspire de certains principes de l'Éducation Nouvelle), ces écoles n'ont pas comme lui pour objectif de former de futurs acteurs, mais d'utiliser le théâtre comme vecteur d'apprentissages.

Parmi les témoignages les plus récents (groupes 5 et 6), on trouve peu de traces d'initiations scolaires au théâtre, probablement moins parce qu'elles sont inexistantes que parce que, dans les mémoires, elles ont été supplantées par d'autres expériences, notamment des ateliers extra-scolaires. Se déroulant la plupart du temps sur une année, ces derniers permettent une pratique plus approfondie, expliquant qu'ils soient estimés plus importants. Ce type d'ateliers s'est considérablement développé au cours du XX^e^ siècle, à la fois dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur (qui les proposent en marge de leur formation), et au sein d'autres structures, spécialisées dans les activités de loisir à destination de différents publics. Au départ rares et relevant d'initiatives spontanées, les secondes se sont peu à peu multipliées et fédérées, créant ainsi une vie sociale et culturelle en dehors des cadres familiaux, scolaires ou professionnels. Avant la Seconde Guerre Mondiale, les plus développées d'entre elles sont les patronages religieux ou laïques. C'est de cette manière que François Périer, par exemple, fait ses premiers pas sur scène au milieu des années 1930[330]. À cette période, les enfants et adolescents peuvent également être initiés à diverses activités par le biais du scoutisme. Puis, sous le régime de Vichy se développent les Maisons des Jeunes et de la Culture (dont les fondements avaient été posés dès 1906 par une association parisienne, la « Mouffe »[331]), qui constituent aujourd'hui un réseau important de structures socio-culturelles institutionnalisées, car gérées par les collectivités territoriales. Avant leur existence, certaines mairies proposaient cependant déjà quelques activités au sein même de leurs locaux : plusieurs témoignages[332] attestent l'existence, en région parisienne, de cours de théâtre gratuits à destination des enfants comme des adultes, menés par d'anciens pensionnaires de la Comédie-Française ou de l'Odéon. Ainsi, petit à petit, apparaissent de nouveaux moyens de s'initier à la pratique théâtrale, aussi bien en province qu'à la capitale.

---

[329] PAGE, Christiane, *Pratiques théâtrales dans l'éducation…, op. cit.*, p. 79.
[330] PÉRIER, François, Profession…, *op.cit.*, p. 46.
[331] MAUREL, Christian, *Les Maisons des Jeunes et de la Culture en France depuis la Libération*, E.H.E.S.S., Marseille, 1992, p. 164. http://www.60ansdesmjc.fr/IMG/pdf/These_reduction_c_maurel.pdf
[332] LAJARRIGE, Bernard, *Mémoires d'un comédien au XXe siècle*, L'Harmattan, 2009, p. 29, et CHARON, Jacques, *Moi, un comédien…*, *op. cit.*, p. 44.

Après-guerre, avec les premières vagues de décentralisation culturelle et dramatique, l'État souhaite faciliter l'accès des spectateurs provinciaux à l'art. Toutefois, les Centres Dramatiques créés par Jeanne Laurent, comme les Maisons de la Culture de Malraux, ne constituent que des espaces de création et de diffusion, où ne sont pas encore menées d'actions de médiation. L'idée d'initier le spectateur à l'art par la pratique n'a pas encore fait son chemin. C'est à partir des années 1970 que le Ministère de la Culture, sous les impulsions consécutives de Jacques Duhamel et Jack Lang, mène une politique de démocratisation culturelle affirmant le droit de chaque citoyen, non seulement à l'accès aux œuvres, mais également à l'exercice d'une activité artistique et culturelle. C'est à cette période que l'offre à l'intention des amateurs s'élargit le plus sensiblement, l'État encourageant la création de nombreuses structures et de nombreux postes d'animation culturelle, pour lesquels sont notamment sollicités des artistes. Les effets sont réels : selon Olivier Donnat, le pourcentage d'amateurs augmente significativement autour des années 1970[333]. Ce développement de la pratique en amateur a une conséquence directe sur la formation théâtrale initiale : parmi les acteurs des groupes 5 et 6, la quasi-totalité a commencé à pratiquer le théâtre entre 8 et 15 ans.

Puis, à la fin des années 1980, apparaissent dans les lycées les premières options artistiques obligatoires, permettant une formation plus conséquente dès l'âge de quinze ans : en ce qui concerne l'enseignement théâtral, les élèves bénéficient de trois heures de pratique hebdomadaires (enrichies de deux heures de théorie) encadrées par un professeur du lycée accompagné d'un professionnel. Certains doublent cette expérience d'une option facultative, d'un atelier extra-scolaire, de stages ponctuels ou, pour ceux qui sont en terminale, d'une formation en cycle initial dispensée par un conservatoire. Ainsi, dès dix-sept ans, un élève peut aujourd'hui cumuler jusqu'à huit heures de pratique par semaine. En trois ans d'option obligatoire, les lycéens acquièrent une solide expérience scénique, augmentée d'un parcours de spectateur. À raison d'une dizaine de spectacles par an, celui-ci dépasse la simple découverte du théâtre : il permet aux élèves d'aiguiser leur sens critique et d'approcher différents courants scéniques contemporains. Thomas Jolly estime que cette expérience de spectateur est à l'origine de son choix de formation :

> Quand j'avais dix-sept ans, les écoles nationales ne me faisaient pas plus rêver que ça, mais en seconde […] je découvre *La dispute* de Marivaux, suivie de *Contention* de Didier-Georges Gabily, mis en scène par Stanislas Nordey et je suis fasciné. J'ai l'impression en

[333] DONNAT, Olivier, *Les amateurs…*, *op. cit.*, p. 26

> voyant ce spectacle, que je suis intelligent. […] Ces mises en scène m'ont poussé à le rencontrer, je voulais travailler avec ce monsieur[334].

Demeurant amateure mais n'étant plus considérée comme « de loisir », l'option obligatoire constitue parfois le seuil d'un parcours de formation professionnelle, car elle est reconnue par certaines écoles supérieures : quelques (rares) bacheliers y accèdent sans autre bagage pratique. Dans tous les cas, cette expérience lycéenne permet aux jeunes adultes de définir leur relation au théâtre et de décider si celle-ci doit peser dans leur orientation. Ils sont armés pour établir la différence entre un simple penchant (qu'ils pourront satisfaire par la poursuite d'une pratique en amateur) et un attachement solide les incitant à poursuivre leurs études dans cette direction. Au sein du groupe 6, environ un quart des interrogés ont suivi une telle option.

### 3) Le goût de la scène

Par le biais de ces premières expériences scéniques, comment le goût théâtral se forme-t-il ? Relève-t-il majoritairement, comme dans l'approche en tant que spectateur, de la projection d'un succès auprès du public ou bien d'un plaisir lié au jeu théâtral ? De nombreux témoignages mettent en évidence l'expérimentation de sensations très fortes lors des représentations : « devant les parents et les amis, se sentir exister […] isolé par les projecteurs, se sentir vivre, bien au chaud, loin de toutes autorités, de toutes règles[335] » ; « ce qui m'avait vraiment fait vibrer, c'est le lien presque charnel avec les planches, les pas qui résonnent, les coulisses toutes sombres, l'adrénaline qui monte… Tout ça m'a complètement enivrée[336] » ; « une fois sur scène, j'avais senti, je ne sais pas… ces projecteurs, cette aura de lumière, cette chaleur particulière… je me souviens m'être dit à ce moment-là "je veux mourir sur scène"[337] » ; « la lumière des projecteurs intense, qui me pousse à avancer, me dévoiler et sentir les regards sur nous sans les voir. […] mélange d'adrénaline et de chaleur profonde[338] » « tous les regards tournent vers toi et il faut que tu tiennes bon […], tu as envie de montrer le meilleur de toi et tu décuples tes

[334] JOLLY, Thomas, émission radiophonique « Changement de décor », *France Culture*, 12 janvier 2014.
[335] DAVID, Gilles, in Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique, *Journal n°1*, *op. cit.*
[336] Elise, entretien personnel réalisé le 07/09/2015.
[337] Guillaume, entretien personnel, *op. cit.*
[338] JACOULET, Camille, in Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique, *Journal n°1*, *op. cit.*

capacités[339] ». Terme revenu de nombreuses fois au cours des entretiens, « l'adrénaline », hormone sécrétée en cas de stress et d'activité physique est employé ici (et de plus en plus dans le langage courant) pour désigner l'état résultant de cette sécrétion. Cette métonymie est révélatrice d'un manque de qualificatif attribué à cet état, singulier en ce qu'il mêle à la fois appréhension, trac, et envie, plaisir de jouer. Ne retrouve-t-on pas dans ces sensations les deux plaisirs du jeu que sont le *ludus* comme goût de la difficulté, du risque et du défi, et la *païdia* comme manifestation d'un enthousiasme ? Le dernier témoignage faisant référence aux capacités décuplées de l'acteur du fait du regard posé sur lui permet également de faire le lien avec le concept spinoziste de joie comme augmentation d'une puissance. Cependant l'ensemble de ces sensations est lié au regard du spectateur, car c'est lui qui pousse l'acteur à « donner le meilleur de lui-même ». Bien que tous les témoignages ne mentionnent pas la présence du public, tous l'incluent par le seul fait de parler spécifiquement des représentations : à propos des répétitions, même celles réunissant les conditions techniques du spectacle, les sensations évoquées ne sont pas aussi intenses. En somme, la joie ressentie s'exprime ici par son premier et son second degré : la sensation d'augmentation d'une puissance vient de la sensation narcissique que celle-ci est regardée, reconnue, louée par autrui.

Comment interpréter ce rôle apparemment primordial du regard du spectateur ? L'expérience de la scène n'induit-elle finalement pas les mêmes fantasmes de gloire que ceux des adolescents désirant être acteurs par seule identification aux vedettes ? Philippe Caubère, qui a pratiqué le théâtre plusieurs années sans jamais avoir vu de spectacles, témoigne de la vanité dont il faisait alors preuve :

> Ce que je voulais à dix-huit ans, moi, je vais vous le dire : être beau, intelligent, aimé, adoré et acclamé, point à la ligne ! Je me parlais tout seul pendant des heures, je répondais à des interviews, je crânais, je séduisais […] tout le monde ! Et j'étais persuadé qu'au tréfonds de moi gisait […] un lac de génie. J'étais sûr qu'un jour, […] un explorateur hardi passerait sa tête ébouriffée pour s'immobiliser, stupéfait, devant ce fabuleux spectacle, jamais vu par aucun œil humain. Qu'il irait ensuite, fou de joie et d'excitation, narrer à tous la bonne nouvelle et que bientôt, des cohortes avides viendraient contempler le prodige. Du moins aimais-je me figurer tout cela ; au point d'en trembler de plaisir.[340]

Sa méconnaissance du théâtre, doublée d'un narcissisme adolescent que de petits succès ont alimenté, permet d'expliquer l'extravagante naïveté de ces fantasmes.

[339] Jeanne, entretien personnel réalisé le 10/03/2016.
[340] CAUBÈRE, Philippe, *Les Carnets…, op. cit.*, p. 351.

Cependant, Caubère raconte s'être particulièrement identifié à Gérard Philipe – alors déjà mort – d'après un livre de photographies offert par sa mère[341]. En entrant ensuite pleinement en formation, il se rend compte au contact de ses aînés que le théâtre présente d'autres intérêts que la célébrité, et que celle-ci est difficile d'accès.

Au cours des entretiens menés auprès du groupe 6, à la question portant sur les raisons de faire du théâtre, plusieurs interrogés sont arrivés à la conclusion – laquelle leur a parfois été difficile à formuler – que recherchant leur plaisir, ils agissent de façon égoïste. Cette constatation ne faisait en l'occurrence aucunement référence à la prétention de devenir célèbre. Elle relevait plutôt d'une prise de conscience que leur ambition professionnelle vise, à terme, la satisfaction d'un plaisir personnel, voire d'un besoin. Hugo par exemple, compare le théâtre à la course à pied : « Je ne sais pas pourquoi j'ai envie d'y retourner… pourquoi j'y retourne, je me suis lancé dedans… C'est égoïste… ouais, c'est un plaisir. » D'autres, à l'inverse, adoptent une posture de générosité, mettant en avant leur volonté de « transmettre » ou de « donner » quelque chose au public :

> […] j'aime bien partager quelque chose […] quand je résume ce qu'est le théâtre pour moi […] c'est du don. Tu donnes quelque chose. Quand t'es comédien, soit tu donnes quelque chose à ton metteur en scène, du texte, ou à un public […] Tu as toujours cette notion de don qui à mon avis est à la base et du coup quand je n'ai pas cet échange-là qui est vraiment hyper intense […] …il me manque quelque chose et ça me rend… ça me rend pas triste, mais ça me rend… inexistant. […] Cette espèce de frustration de te dire « mais y'a rien qui »… comme si tu ne ressentais rien.[342]

Ou encore :

> C'est surtout en fait le besoin, je pense, quand je suis sur scène, le besoin de transmettre quelque chose et peut-être que…heu… Quand j'étais plus petite, j'étais un peu transparente […] Quand je montais sur scène, je ne sais pas, j'étais une autre « moi », on va dire. C'était quelque chose que je ne montrais pas dans ma vie de tous les jours parce que j'étais assez timide et… Il y a des gens qui disaient « je ne savais pas que t'étais comme ça, mais quelle énergie, toi qui es toute timide, qui restes dans un coin, je ne savais pas que tu pouvais faire ça » Et je pense que c'est ça qui m'a donné envie de faire du théâtre parce que ça pouvait vraiment montrer qui je suis vraiment et… permettre aux gens de s'intéresser à moi, et moi de m'intéresser à eux… C'est bizarre de le dire comme ça mais […]. C'est vraiment ça, c'est la transmission, c'est… dégager quelque chose que je ne pourrais pas dégager dans la vie « réelle ». C'est… communiquer […] avec les gens dans la salle. C'est très important.[343]

[341] *Idem* (entretien avec), *À voix nue…*, *op. cit.*
[342] Pierrick, entretien personnel réalisé le 25/08/2015.
[343] Bérangère, entretien personnel réalisé le 26/08/2015.

Ces deux témoignages, malgré la mise en avant d'un acte de partage entre l'acteur et son public, révèlent que les deux interrogés recherchent, à terme, la satisfaction de besoins : celui de se sentir « existant » dans le premier cas, celui d'exprimer sa personnalité dans le second. Le fait de monter sur scène apparait nécessaire à leur épanouissement personnel, mais les termes de celui-ci impliquent un spectateur-interlocuteur et pas (ou du moins, pas seulement) un spectateur-admirateur.

Plus que tout autre professionnel, l'acteur paraît égoïste car il s'épanouit dans une activité ne produisant pas d'autre « objet » que lui-même. Son propre corps apparaissant comme seul vecteur de son art (ce qui relève d'une illusion, le texte et la mise en scène étant eux aussi des vecteurs), cet art semble l'expression directe de sa personnalité. De surcroît, la présence du public induit la sensation d'une reconnaissance immédiate du travail fourni – mais là encore, cette perception est biaisée par l'ignorance ou l'omission des efforts fournis en amont des représentations. En dernière analyse, tout professionnel exerçant son activité par désir d'épanouissement personnel peut être qualifié d'égoïste. Que l'égoïsme de l'acteur tourne à la vanité dépend finalement davantage des conditions dans lesquelles il travaille, des représentations qu'il se fait de sa profession et de son rôle au sein de la société à partir de l'image que celle-ci véhicule, que de l'exercice même du théâtre.

Au début du XX^e^ siècle, ce sont précisément ces attitudes, dont le cabotinage n'est qu'une conséquence, que Copeau et dans sa lignée, de nombreux metteurs en scène, ont précisément condamnées. Louis Jouvet, qui fut particulièrement confronté aux egos des jeunes acteurs dans l'exercice de son enseignement au Conservatoire, a régulièrement noté ses observations personnelles à ce sujet. Partant de sa propre expérience d'acteur et s'interrogeant sur ses propres ambitions, son discours ne relève pas – bien qu'il trahisse un agacement certain envers le comportement des élèves – d'une morale comme celui de Copeau. Vers 1943, il écrit : « Le métier de l'acteur commence par l'art d'aimer et d'admirer. Le fâcheux est que dans cet exercice ses sentiments sont d'abord profondément égoïstes et dépourvus de goût et de jugement[344] ». Mais vers la fin de sa vie, il nuance quelque peu son propos :

> Il y a une vanité obligée, excusable, nécessaire pour amorcer cet exercice.

[344] JOUVET, Louis, *Le Comédien désincarné*, *op. cit.*, p. 58.

> Il y a là un départ, un commencement, qu'aucun d'entre nous ne peut renier ; ces raisons premières de ce qu'on appelle la vocation (improprement) il faut les dire, les avouer. Mais on ne peut pas en rester là.[345]

Compréhensif, Jouvet reconnaît finalement que cette vanité du jeune acteur lui est essentielle, qu'elle est à la source de son désir théâtral. Selon lui, le professeur ne doit pas chercher à la bannir, mais simplement éveiller chez son élève des ambitions propres à l'entreprise d'une recherche artistique.

# V. Influences

Alors qu'aux diverses étapes du processus d'attachement au théâtre, l'entourage familial et scolaire joue un rôle prépondérant, son regard et son opinion deviennent incontournables lorsque cet attachement se concrétise par la volonté active de se former professionnellement. Si théoriquement ce projet de carrière appartient au sujet, il est irrémédiablement confronté aux considérations d'autrui, qui le valide ou l'invalide. Entre l'avis des proches revêtant principalement une valeur affective, et le jugement de personnes qu'il considère comme ses référents théâtraux, l'aspirant acteur devient l'objet de craintes et d'espoirs pouvant agir sur sa résolution. Quel rôle effectif ces différentes interventions jouent-elles au sein de la décision finale ? Celle-ci est-elle la manifestation d'une attitude vocationnelle ?

## 1) Reconnaissance des aptitudes

Ainsi que nous l'avons observé, les premières initiations pratiques, en ce qu'elles suscitent souvent l'enthousiasme du public, façonnent en partie le goût originel de la scène. Par la reconnaissance de ses qualités scéniques, le jeu théâtral devient objet de plaisir pour l'enfant ou l'adolescent. Parfois, une forme de reconnaissance se joue en amont de la pratique, car la personnalité de l'enfant conduit l'adulte à projeter sur celle-ci les bénéfices du jeu théâtral. Il peut s'agir d'aptitudes, comme celle de faire rire son entourage, ou bien de défauts qu'on souhaite corriger tels que la timidité ou un trop plein

[345] *Ibid.*, p. 48.

d'énergie. Si l'expérience de la scène est vécue positivement (ce n'est pas toujours le cas), le sujet trouve un terrain lui permettant d'exprimer sa personnalité. S'il lui arrive parfois de formuler dès lors le désir de devenir comédien, il s'agit bien souvent d'une simple tentation, non d'une décision arrêtée, laquelle demande davantage d'expérience. Cette décision capitale peut avoir lieu à la suite de trois scénarios récurrents, au sein desquels l'approbation d'autrui intervient différemment.

Le premier scénario concerne avant tout les générations 1 à 3. Au sein de celui-ci, le protagoniste ne s'est pas encore formulé la possibilité de devenir acteur. Il a éventuellement conscience de certaines de ses aptitudes, peut avoir le goût du théâtre, de la lecture, de la récitation sans pour autant imaginer en faire un projet professionnel. Cette connexion est établie par l'intervention d'un tiers ayant une connaissance plus ou moins pointue du métier d'acteur : ainsi, Béatrix Dussane (1) se fait souffler l'idée par sa voisine professeure de piano ; les aptitudes de Madeleine Renaud (1), Gérard Philipe (2) et Maria Casarès (2) sont reconnues par des acteurs professionnels faisant partie de leur entourage ou rencontrés par hasard ; Sophie Desmarets (2) s'entend dire par Louis Jouvet venu visiter la maison de ses parents qu'elle a un « physique de théâtre[346] » ; et Jean-Pierre Marielle (3) tente le concours d'entrée de l'École de la Rue Blanche, sur le conseil de son professeur de lettres. Tous ont en commun d'être issus d'un milieu plutôt aisé les conditionnant soit à entreprendre des études supérieures (pour les hommes), soit à s'établir par un mariage honorable (pour les femmes). Le caractère presque providentiel de ces interventions s'explique par le fait qu'elles ont été vécues comme une rencontre improbable entre deux élites. La première détient un fort capital économique, cependant menacé directement ou indirectement par le contexte socio-politique tendu du début du XX^e^ siècle, tandis que la seconde propose un modèle professionnel fondé sur le capital culturel, lequel est de plus en plus valorisé, à cette période, comme affirmation d'une identité individuelle, mais aussi nationale, lui conférant une valeur symbolique. Ce scénario est donc relatif à un contexte particulier, expliquant en partie le fait qu'il ne se reproduise guère après les années 1950. De plus, la formation initiale s'étant diversifiée, les aptitudes théâtrales ne se reconnaissent plus uniquement d'après des qualités d'élocution, ou sur le seul plan physique. Il est de nos jours moins fréquent qu'un néophyte n'ayant manifesté aucune volonté théâtrale soit spontanément approché par un professionnel au détriment de nombreux candidats expérimentés. Enfin, les difficultés

[346] DESMARETS, Sophie, *Les Mémoires de Sophie*, Editions de Fallois, 2002, p. 64.

d'accéder au métier d'acteur se sont intensifiées, c'est pourquoi les professionnels ont aujourd'hui davantage tendance à vouloir décourager les prétendants à la profession que l'inverse.

Le deuxième scénario implique que le protagoniste possède déjà une petite expérience théâtrale, au cours de laquelle ses qualités ont été reconnues par son entourage familial, et/ou scolaire. D'expérience en expérience, son penchant se confirme, jusqu'à ce que se pose la question de son avenir professionnel. En l'absence d'une alternative faisant, aussi bien que le théâtre, la combinaison entre ses goûts et ses aptitudes, celui-ci sera l'objet de son orientation. « Je me suis dit : "j'aime bien et j'y arrive bien, autant partir là-dessus plutôt qu'aller dans quelque chose qui me déplaît"[347] », raconte Blanche. « En seconde, je me suis dit : "je vais faire du théâtre et je vais en faire ma vie parce que de toute façon à côté je suis nulle"[348] », se souvient Jeanne. Ces jeunes gens s'estimant sans autres compétences, souvent en échec scolaire ou à la limite de l'être, le théâtre se révèle pour eux une bouée de sauvetage, à laquelle ils s'attachent plus ou moins par défaut, heureux d'être encouragés dans une voie (d'autant plus lorsque cet encouragement est le fait d'un professeur, car la reconnaissance revêt alors à leurs yeux un caractère institutionnel). Jusque dans les années 1960-1970, la carrière d'acteur est une perspective plus engageante que celles de reprendre l'activité paternelle, d'exercer un métier jugé austère ou, pour certaines jeunes femmes, d'être mères au foyer. Puis, entreprendre des études supérieures devient plus courant. Pour des jeunes ayant obtenu avec difficulté un baccalauréat, le développement de cursus universitaires dédiés aux arts du spectacle dans les années 1980-1990 représente souvent une opportunité de poursuivre des études, dans un domaine qui les intéresse et leur donne une chance de réussite. Cela permet également de valoriser leur orientation auprès de leurs parents, satisfaits de les voir entrer en études supérieures.

Enfin, le troisième scénario implique un attachement plus profond à l'activité. Souvent, d'autres alternatives professionnelles s'ouvrent au protagoniste, mais il choisit de se lancer dans le théâtre car il est intimement convaincu que c'est ce qui lui conviendra. Hugo (6) se souvient de cette décision : « au premier trimestre de la terminale, sur les fiches de vœux j'avais mis pharmacien, et au second trimestre j'avais mis

[347] Blanche, entretien personnel, *op. cit.*
[348] Jeanne, entretien personnel, *op. cit.*

comédien[349] ». Parfois, une erreur d'orientation est nécessaire pour en arriver à cette détermination : « j'ai fait une première année en Lettres modernes […] et après je me suis dit "ça ne me plaît pas, il faut que je fasse du théâtre"[350] », raconte Hector. « J'ai été reçue dans une formation en métiers du livre […] que j'ai abandonnée au bout d'un mois, après avoir réussi le concours du conservatoire[351] » dit Adèle. Ces pérégrinations leurs permettent de mesurer la place qu'occupe le théâtre dans leur vie, de faire l'expérience du manque. Ainsi éprouvés, ils font la différence entre un simple attachement et l'expression d'un besoin, qui les pousse à l'adoption d'une attitude vocationnelle. Dans ce scénario, l'aspirant acteur a souvent déjà eu quelques retours positifs sur son jeu, mais il est généralement davantage en demande de confirmation de ses aptitudes, notamment auprès de personnes qu'il estime spécialistes, généralement des professionnels. Rarement insensible aux éventuelles considérations négatives que son entourage peut lui opposer, il est cependant déterminé à passer outre.

Tous les acteurs ne se retrouveront pas strictement dans l'une de ces trois approches. Certains par exemple, auront poursuivi d'autres études bien plus longtemps, allant jusqu'à l'obtention d'un diplôme, tout en ayant conservé une pratique en amateur. Quant à ceux qui héritent la profession de leur famille, leur parcours est encore différent, toutefois la reconnaissance de leurs aptitudes par un tiers se révèle souvent nécessaire. Plutôt défavorable envers leur projet professionnel, leurs parents ne souhaitent généralement pas se prononcer sur les qualités théâtrales de leur progéniture, et s'en remettent pour cela à un acteur faisant référence. Ainsi Mary Marquet (1) relate avoir reçu de Sarah Bernhardt une bénédiction aux allures de prophétie : « Tu vas faire du théâtre parce que tu es belle, parce que tu es grande et aussi parce que je te prédis une carrière brillante[352] ». Quelques décennies plus tard, Françoise Seigner (3) reçoit l'approbation de Denis d'Inès, acteur et professeur d'art dramatique : « Elle a un problème de voix qu'il faut travailler, elle n'est pas encore prête, mais ce qu'elle fait est intelligent, plus tard, elle sera une actrice moderne[353] ». Un peu plus nuancé, ce jugement n'en est pas moins dénué de prédictions ouvrant symboliquement la voie du théâtre à la jeune femme (on remarquera au passage la différence de critères retenus par l'un et l'autre des acteurs consultés, sur lesquels il s'agira de revenir au chapitre suivant).

---

[349] Hugo, entretien personnel réalisé le 10/08/2015.
[350] Hector, entretien personnel réalisé le 18/08/2015.
[351] Adèle, entretien personnel réalisé le 11/08/2015.
[352] MARQUET, Mary, *Ce que j'ose…*, *op.cit.*, p.24.
[353] SEIGNER, Françoise, *Louis Seigner…*, *op. cit.*, p. 132.

Longtemps, ce type de requête est aussi adressé aux acteurs chevronnés, par des parents non issus du milieu théâtral : les parents de Béatrix Dussane la conduisent ainsi à une ancienne comédienne, qui confirme son « tempérament[354] » dramatique ; le père de Bernard Blier consulte son ami Léon Bernard, qui juge que « c'est dans l'œuf[355] » ; sans compter le nombre de lettres de parents reçues par Jouvet (et probablement ses autres collègues) au Conservatoire, demandant une audition de leur enfant, préalablement au concours d'entrée. Ces requêtes généralement acceptées deviennent ensuite l'objet d'une pratique instaurée au sein de l'institution, ayant perduré jusque dans les années 1950 (vraisemblablement jusqu'à ce que le nombre de candidats soit trop important pour tous les pré-auditionner). De nos jours, auditions et concours d'entrée aux conservatoires, cours privés et écoles, demeurent, en l'absence de connaissances issues du milieu théâtral, le seul moyen de tester ses aptitudes face à des professionnels. Cependant, en cas d'échec, ce jury n'accepte pas toujours de motiver les raisons de son refus.

### 2) Réserves et Oppositions

Malgré la fin de l'excommunication des acteurs et l'immense popularité de certains d'entre eux, le désir de professionnalisation théâtrale se heurte tout au long du XX^e^ siècle à des considérations négatives de la part de la société française. Les préjugés à l'encontre de la moralité des acteurs ne s'estompent que lentement. Parmi les acteurs du groupe 1, Béatrix Dussane est, en 1902, exposée à deux réactions différentes de la part du corps enseignant de son lycée. La jeune fille étant une élève brillante mais faisant preuve d'un aplomb peu habituel pour son âge, la directrice de son lycée adresse à sa mère cette remarque mesquine : « quand on ne veut pas que son enfant tourne mal, on ne l'élève pas comme elle l'a élevée[356] ». Avec davantage de bienveillance, l'une de ses institutrices exprime sa crainte : « c'est un métier bien exposé… La chair est faible…[357] ». Dussane se rappelle ainsi avoir été « le scandale du lycée », avant d'en devenir la gloire moins d'un an plus tard, lorsqu'elle est engagée à la Comédie-Française. À la même époque, les

[354] DUSSANE, Béatrix, *Premiers pas…*, *op. cit.*, p. 61.
[355] GUÉRAND, Jean-Philippe, *Bernard Blier, un homme…*, *op. cit.*, p. 36.
[356] DUSSANE, Béatrix, *Premiers pas…*, *op. cit.*, pp. 62-63.
[357] *Ibid.*

oncles de Louis Jouvet (1) jugent le théâtre « honteux[358] ». Une vingtaine d'années plus tard, Jean-Louis Barrault (2) doit s'opposer aux préjugés de son grand-père : « Tous les gens qui faisaient du théâtre étaient ou des maquereaux, ou des prostituées ! J'ai été élevé dans l'horreur du théâtre[359] […] ». François Périer (2) fait quant à lui face aux inquiétudes de sa mère, appartenant « à un milieu où les actrices avaient encore l'image de filles trop libres, qui fumaient ostensiblement ou interpellaient les hommes dans la rue[360] ». Pourtant, le Conservatoire maintient un règlement soucieux de préserver la moralité de ses élèves : les classes sont séparées en deux rangées empêchant garçons et filles de s'asseoir à côté les uns des autres, et les mères d'élèves peuvent venir s'assurer de la bonne moralité des cours, (pratiques qui perdurent jusqu'à la Seconde Guerre). Plus récemment, Stanislas Nordey (4) se souvient que sa mère Véronique, a été par le passé (vraisemblablement dans les années 1960), traitée de prostituée[361]. Au début des années 1980, Catherine Mounier constatait toujours :

> Souvent issu du milieu bourgeois ou petit bourgeois, le jeune comédien éprouve des difficultés à faire admettre sa décision de ne pas s'orienter vers une situation stable et « respectable ». À quelques exceptions près, il est en rupture avec son milieu d'origine. Non seulement la précarité financière de l'avenir effraie la famille, mais le « désordre » des mœurs, conséquence de la profession, est encore plus inquiétant. Les préjugés moraux à l'égard des jeunes gens et des jeunes filles qui choisissent une vie libre persistent aujourd'hui sans que l'Eglise ait besoin d'excommunier. [362]

Ce rapide panorama des considérations sociales à l'égard du « désordre des mœurs » des acteurs tend à montrer la persistance des préjugés hérités des siècles précédents. De nos jours cependant, plus aucun témoignage d'acteur ne fait référence à des attaques sur la moralité de cette profession, les opinions dépréciatives se focalisant désormais sur l'autre difficulté abordée par Catherine Mounier, l'instabilité financière.

Là encore, les témoignages des acteurs permettent de dresser un bref panorama chronologique des considérations sur la précarité de leur profession. Au début du XX^e^ siècle, il est fréquent que de voir les jeunes gens passer un accord avec leurs parents, réticents à l'idée qu'ils tentent le concours du Conservatoire. Béatrix Dussane (1) se souvient notamment des termes de la négociation avec son père : « […] je suis reçue. Si je sors avec un premier prix et si je suis engagée à la Comédie-Française, tu me laisses faire

[358] MIGNON, Paul-Louis, *Louis Jouvet, Un homme…*, *op. cit.*, p. 15.
[359] BARRAULT, Jean-Louis, DEMUR, Guy, *Une vie sur scène*, Flammarion, 2010, p. 37.
[360] PÉRIER, François, Profession…, *op.cit.*, p. 69
[361] NORDEY, Stanislas, lors des rencontres Télérama « La vie d'artiste », à Rennes, le 12/11/2010.
[362] MOUNIER, Catherine, « Devenir comédien »…, *op.cit.*, p. 17.

du théâtre[363] ». Symbole de prestige, mais aussi unique théâtre de l'époque assurant aux acteurs un salaire annuel, la maison de Molière représente une perspective rassurante. Dans son autobiographie, Jacques Charon (2) consacre un paragraphe entier à ces marchés conclus entre enfants et parents :

> Il faudrait faire le compte des parents qui ont dit à leur enfant : « D'accord pour le théâtre, mais à condition que tu entres à la Comédie-Française. » On en trouverait beaucoup. […] À Maurice de Féraudy, son père avait dit : « Entendu. Essaie. Mais pas de cabotinage, n'est-ce pas ? Le Conservatoire, le premier prix, l'engagement au Français. » Ah ! il est heureux que j'aie pu me caser d'emblée à la Comédie ! Si j'avais dû transiter par l'Odéon, maman se serait sûrement rongée de honte. Les mères sont des glorieuses. Ma sœur, quand son fils Philippe lui a parlé de faire du théâtre, que lui a-t-elle répondu ? « Oui, mais, Conservatoire, prix, Français. »[364]

Bien que Jacques Charon ironise sur ces contrats officieux – lesquels n'auront, à partir des années 1970, plus cours en raison de la suppression du concours de sortie distribuant les prix et les affectations à la Comédie-Française –, lui-même avait préféré dissimuler ses aspirations théâtrales à ses parents, redoutant le veto d'un père lui ayant assuré une solide situation professionnelle dans la bonneterie. Prétextant des cours du soir en littérature, il suit ses premières leçons en secret[365], tout comme Gérard Philippe qui bénéficie de la complicité de sa mère pour faire croire à son père qu'il se rend à la faculté. Ce type de cachotterie a par ailleurs inspiré le scénario du film *Entrée des artistes* de Marc Allégret, mettant en scène la vie d'élèves du Conservatoire à la fin des années 1930. Une célèbre scène de ce film oppose Louis Jouvet (jouant à peu de choses près son propre rôle de professeur, sous le nom de Lambertin) aux tuteurs d'une élève, qui leur a dissimulé ses activités théâtrales. La réalité rejoignant la fiction, la correspondance de Jouvet à cette même époque révèle de nombreuses tensions financières entre certains élèves ou postulants et leur famille, laquelle n'a pas les moyens de subvenir à leurs besoins. Certaines lettres d'une grande détresse supplient Jouvet de recevoir un candidat dans sa classe comme auditeur, et d'autres révèlent que certains parents n'hésitent pas à couper les vivres à leurs enfants. Si la rupture n'est pas toujours aussi nette, les acteurs de cette époque racontent très souvent avoir soulagé leurs parents en exerçant, en parallèle de leurs études, de nombreux petits boulots parfois liés à leur domaine professionnel (figurations, petits rôles dans des tournées provinciales, ou encore photographies de

[363] DUSSANE, Béatrix, *Premiers pas…*, *op. cit.*, p. 63.
[364] CHARON, Jacques, *Moi, un comédien…*, *op. cit.*, p. 77.
[365] *Ibid.*, p. 86.

publicités). D'après ses élèves, Jouvet voyait d'un bon œil ces difficultés financières et familiales, les considérant comme « des épreuves qui peuvent affermir la vocation du futur comédien, obliger celui qui les traverse à s'imposer, lui éviter de devenir un fonctionnaire du théâtre[366]. » Wanda Kérien (2) précise cependant au détour d'une anecdote, que sous ces sévères apparences (« Eh bien, mon p'tit père, ça te fera les pieds[367] ! »), le « Patron » venait régulièrement en aide à ces parias, en leur confiant de petits emplois.

Après-guerre, les inquiétudes parentales semblent varier en fonction du milieu social : « contrairement à ce qui se passe habituellement dans les familles, ma vocation surprise n'engendra guère de psychodrame[368] », raconte Philippe Noiret (3), dont le père était vendeur dans un grand magasin ; « […] quand je leur ai expliqué qu'il fallait que j'arrête tout pour commencer ma carrière, mes parents m'ont dit : "Alors tu prends la porte"[369] », témoigne Dominique Blanc (3), fille d'un médecin gynécologue. Philippe Caubère (4), dont le père dirigeait une entreprise, a mis en scène dans l'un de ses spectacles, les angoisses maternelles : « Faire du théâtre, ça ne rapporte pas. Comment assumer un foyer ? Ferdinand[370], je ne veux pas voir tes enfants t'implorer : « Papa, papa, on a faim ! » […] »[371].

Qu'en est-il de nos jours ? Les récurrentes actions gouvernementales visant à limiter le nombre des intermittents du spectacle contribuent-elles à exacerber les craintes parentales ? Déjà, à la fin des années 1990, une politique de régularisation des compagnies subventionnées avait diminué leur nombre. Puis, en 2003, les accords modifiant les annexes 8 et 10 du régime d'intermittence, ont entraîné des mobilisations nationales, largement relayées par les médias. Cependant, les témoignages des acteurs du groupe 6, dont la décision professionnelle s'est précisément prise dans ce contexte critique, ne révèlent pas d'évolutions sensibles. Passée une première réaction de surprise ou de froideur, leurs parents se sont généralement révélés d'après eux « très ouverts », « encourageants », ou ont représenté « un soutien », aussi bien moral que financier. Les inquiétudes n'ont pas disparu et font l'objet de nouveaux pactes, tels que faire des études

[366] PÉRIER, François, *Profession…*, *op.cit.*, p.48
[367] KÉRIEN, Wanda, *Louis Jouvet, notre patron*, Les Éditeurs Français Réunis, 1963, p. 41.
[368] NOIRET, Philippe, *Mémoire cavalière…*, *op.cit.*, p. 65.
[369] BLANC, Dominique, « Actrice, architecte de la femme » (propos recueillis par GUTERMANN-JACQUET, Deborah, HEIMBURGER, Anna-Lise) in LEBOVITS-QUENEHEN, Anaëlle (dir.), *Le Diable probablement…*, *op. cit.*, p. 170.
[370] Double théâtral de Philippe Caubère dans son spectacle *Le Roman d'un acteur*.
[371] CAUBÈRE, Philippe, *Les Carnets…, op. cit*., p.521.

supérieures en parallèle de la pratique (Basile raconte avoir été autorisé à quitter l'université une fois entré en cycle professionnel de conservatoire parce que celui-ci délivre un diplôme[372] – qui n'équivaut pourtant pas une licence). Certains parents pensent – ou espèrent – qu'il s'agit d'une lubie : « je sais que ma mère pensait que c'était un caprice[373] » dit Hugo, qui ajoute avoir été, pendant un an, incité à reprendre des études scientifiques. Guillaume, professionnel depuis quelques années, a été étonné d'apprendre *a posteriori* les sérieuses craintes de son père à l'encontre de son projet professionnel. Ainsi, de nos jours, les parents se révèlent particulièrement tiraillés entre leur devoir d'alerter, voire de protéger leurs enfants des risques encourus (quitte à contrarier leurs désirs), et une volonté de les laisser décisionnaires de leur avenir.

Enfin, sans constituer de réels jugements, certaines remarques apparemment anodines, sur une éventuelle célébrité ou l'absence de contacts pouvant aider le jeune comédien à s'insérer dans le milieu théâtral, peuvent venir troubler son projet jugé courageux, ambitieux, voire inaccessible. Par exemple, les questions posées sur le nombre de candidats aux concours des écoles supérieures (plusieurs centaines, parfois un millier) et le nombre de places disponibles (une vingtaine), l'obligent à formuler à la fois la faible proportion de ses chances, et sa prétention à croire en celles-ci. Mais surtout, les réactions à l'égard de ce projet professionnel ne sont jamais neutres : selon Catherine Mounier, l'acteur a toujours à la fois suscité l'admiration, l'envie et le rejet[374]. Entre célébrité, richesse et prestige d'un côté, et précarité de l'autre, les représentations des perspectives professionnelles de l'acteur sont rarement nuancées. Son entourage a tendance à juger ce choix audacieux et digne d'admiration, ou, au contraire, à le considérer comme irréfléchi. Devenir comédien revient toujours, à la fois à se marginaliser et à rejoindre une élite, en somme à se distinguer d'autrui.

Quant à évaluer l'impact précis de ces différents jugements sur le projet théâtral, cela est impossible à l'égard de la documentation possédée, qui ne témoigne nécessairement que de projets réalisés ou en cours de réalisation (ou en cours d'avortement mais pour des raisons autres que des considérations dépréciatives venues de l'entourage), qui, en somme, ne se sont pas laissé influencer. Néanmoins, certains acteurs révèlent avoir été tentés d'abandonner. Edwige Feuillère, par exemple, raconte s'être un temps résignée aux objections parentales. Sortie du lycée, elle a rompu tout contact avec l'activité théâtrale,

[372] Basile, entretien personnel réalisé le 12/08/2015.
[373] Hugo, entretien personnel, *op. cit*.
[374] MOUNIER, Catherine, « Devenir comédien… », *op. cit.*, p. 17.

jusqu'à ce qu'un concours de circonstances amenant Jacques Copeau à donner une conférence dans sa ville rappelle à elle son désir des planches[375]. Ainsi, un projet professionnel n'est parfois, au départ, qu'une fragile tentation qui doit être éprouvée avant de s'affirmer comme l'objet d'une attitude vocationnelle.

[375] FEUILLÈRE, Edwige, *Les feux de la mémoire...*, *op. cit.*, p. 47.

Retracer le parcours, ou plutôt les parcours de l'acteur, de la constitution de son penchant pour le théâtre à la décision de se former professionnellement, permet d'observer l'attitude vocationnelle (qu'elle soit ou non réellement adoptée à ce stade) comme résultat d'un processus. Les coups de cœur, chocs artistiques et autres expériences scéniques ne revêtent l'aspect de révélation que parce qu'ils ont marqué la mémoire du sujet, l'ont amené à ouvrir ses perspectives, à se familiariser avec le théâtre ou à conforter un goût déjà présent. Aucun facteur n'apparaît absolument déterminant. En l'absence d'un capital culturel élevé, lequel demeure le facteur privilégié de la formation du goût théâtral, interviennent toujours soit l'acquisition d'un capital scolaire, soit le privilège de résider dans une zone d'activité culturelle. L'influence du capital économique est pendant longtemps moins sensible, car celui-ci agit de façon paradoxale : au départ étroitement lié à l'acquisition d'un capital culturel de spectateur, il représente souvent un frein lorsque le sujet souhaite franchir le quatrième mur, le milieu aisé auquel il se rattache n'acceptant pas ce projet. Aujourd'hui, les études statistiques sur l'origine sociale des acteurs révèlent que ce capital constitue un facteur important.

On observe également, au sein du processus, une nette inversion des démarches d'approche du théâtre. Au début du siècle, l'absence de formations amateures rendant quasiment nulles les possibilités de pratiquer le théâtre par loisir, le premier contact se fait presque exclusivement en tant que spectateur. Petit à petit, avec la multiplication d'ateliers d'initiation théâtrale à destination des enfants et adolescents, l'approche par la pratique s'est généralisée. On peut d'ailleurs établir un lien numérique entre l'essor de ces pratiques amateures à partir de 1971, et le nombre de candidats au concours d'entrée du Conservatoire quelques années plus tard : de 482 en 1967, il passe à 818 en 1980, et à 1200 en 1985, avant de se stabiliser aux alentours de 1100 (1119 en 2015). On observe, d'après les témoignages du groupe 6, que l'habitude de se rendre au théâtre vient généralement après plusieurs années de pratique, souvent au moment même où se dessine le projet professionnel. Souvent prise aux alentours de 16 ans, âge où l'autonomie reste partielle, cette habitude survient majoritairement à la suite d'incitations extérieures

(parents soucieux de se forger familialement une culture théâtrale ou propositions scolaires et extra-scolaires d'abonnement à une structure) que par volonté propre.

Quant aux ambitions personnelles des aspirants-acteurs, elles sont l'objet d'une évolution sensible, des premières tentations souvent guidées par des fantasmes de célébrité, à une passion pour la scène et les sensations qu'elle procure, laquelle ne peut se déclarer qu'à la suite d'expériences pratiques. Sans éluder l'intérêt pour le processus de création, la découverte de textes et le travail de répétition, ces aspects du métier d'acteur apparaissent dans un premier temps secondaires (ils gagnent en importance dans la suite du parcours). Entre le début et la fin du XX^e^ siècle, l'attitude des candidats aux formations professionnelles évolue sensiblement en raison, d'une part, du recul de l'âge moyen, et d'autre part, de l'augmentation du bagage théâtral. Ayant une meilleure perception des réalités de la profession, aujourd'hui les jeunes acteurs sont davantage sujets à l'adoption d'attitudes vocationnelles que leurs aînés. Mais à toute époque, le souhait de devenir acteur, qu'il soit tentation ou projet arrêté, est porté par le besoin de bousculer son quotidien, de trouver un terrain d'expression personnelle et d'expérimentation de sensations fortes. Autrement dit, ce projet est aux antipodes d'aspirations à une vie tranquille et confortable. « Vouloir devenir acteur, c'est vouloir échapper à la vie de tout le monde […] se placer hors de la vie sociale ordinaire[376] », dit Antoine Vitez.

[376] VITEZ, Antoine, « Une passion monacale », in NAMIAND, Arlette (dir.), *Acteurs, des héros fragiles…*, *op. cit.,* p. 204.

# Chapitre 4.

# Entrer en formation professionnelle

Une fois arrêtée la décision de devenir acteur, se pose la question de la formation professionnelle, que l'on définira ici comme un espace théâtral duquel l'apprenti, ou plutôt l'apprenant, tire les enseignements nécessaires à la réalisation de son projet. Cet espace peut être dédié à la formation : il prend alors la forme d'une école, d'un cours, stage voire d'un laboratoire. Il peut également s'inscrire au sein d'une pratique dont le but premier n'est pas la progression des participants, mais la réalisation de spectacles. Cette pratique peut être amateure ou professionnelle, bien que ce second cas ne relève plus d'un projet de professionnalisation, mais d'une démarche d'apprentissage « sur le tas » ou en continu. On distinguera deux types d'espaces dédiés à la formation. Les premiers, qualifiés d'institutionnels, sont légitimés soit par les pouvoirs publics, soit par la longévité de l'établissement ou la renommée des enseignants. Les seconds, qu'on qualifiera de « parallèles », sont plus confidentiels et souvent à l'initiative d'artistes souhaitant sortir des cadres institutionnels et expérimenter des objets et des méthodes de travail inédits. Ils peuvent néanmoins, avec le temps, s'institutionnaliser. Représentant un gage de qualité et étant plus visibles, les formations institutionnelles sont généralement préférées par les aspirants comédiens, aussi la plupart d'entre eux tentent-ils d'y accéder.

Au début du XX^e^ siècle, il n'existe en France guère davantage de possibilités de formation au métier d'acteur qu'un siècle auparavant : en dehors du Conservatoire National, de nombreux acteurs dispensent à leur domicile des leçons particulières, souvent en préparation au concours du Conservatoire. Et bien sûr, demeure l'apprentissage « sur le tas », c'est-à-dire au sein d'une troupe, commençant généralement par de la figuration ou de petits rôles. Puis, peu à peu, de nouvelles formations apparaissent. Certaines dispensent un enseignement préparatoire au Conservatoire, d'autres résultent de la contestation de l'enseignement académique de celui-ci et cherchent à former des acteurs capables de répondre au renouvellement des modes de production, initié par l'avant-garde. D'une formation à l'autre, le profil de l'acteur

recherché varie. Selon sa personnalité, ses origines, son parcours et ses ambitions personnelles, le candidat sera plus favorablement accueilli dans une école plutôt que dans une autre. Est-il cependant conscient de ces enjeux ? Son projet personnel est-il suffisamment défini, et détient-il suffisamment d'informations sur les différents établissements pour opérer un choix d'école pertinent ? En somme, ce choix est-il réellement possible, d'autant plus dans un contexte où l'offre est largement inférieure à la demande ? Après un panorama historique de la progressive diversification de l'enseignement théâtral et de l'évolution générale des critères de sélection des élèves, j'étudierai la manière dont les jeunes acteurs abordent leur entrée en formation.

# I. Diversification de l'enseignement

## 1) Face au Conservatoire National

*Débuts méconnus des conservatoires de province*

La première évolution sensible vient de la province. Certaines grandes villes ont ouvert des conservatoires, comme à Dijon (dès 1793), Toulouse (1820), Nantes (1846), Bordeaux (1852), ou Lyon (1872). Mais, à l'image du Conservatoire parisien dont ils se font le relais, ces établissements sont dans un premier temps exclusivement dédiés à l'enseignement musical. À Nantes, une classe de déclamation à destination des chanteurs est en projet dès 1858, mais ne sera officiellement ouverte qu'en 1897, accueillant probablement également des acteurs. À Bordeaux, une classe similaire est créée en 1896. À Lyon, le cursus théâtral existe au moins à partir des années 1900, car on sait que Charles Dullin y fait alors un rapide passage[377]. D'après le témoignage de Louis Seigner, qui y fut élève de 1920 à 1923, l'entrée se fait à cette époque sur concours, car l'acteur mentionne une centaine de candidats pour une dizaine de places seulement[378]. La formation peut y durer jusqu'à trois ans, reproduisant ainsi le modèle du Conservatoire National, tout en préfigurant l'organisation des actuels C.R.R. (Conservatoires à Rayonnement Régional). L'on peut comparer cette situation avec celle du Conservatoire

[377] MIGNON, Paul-Louis, *Charles Dullin*, La Manufacture, Lyon, 1990, p. 23.
[378] SEIGNER, Louis, in SEIGNER, Françoise, *Louis Seigner…*, *op. cit.*, pp. 30-31.

de Dijon vers 1927, à l'aide du témoignage d'Edwige Feuillère, qui ne mentionne que « quelques cours » de diction et d'interprétation, sans concours d'entrée[379]. Si ces quelques données ne permettent pas de dresser un solide état des lieux des établissements de ce type à cette époque, elles laissent cependant présumer une situation générale hétérogène de ces derniers, au sein de laquelle seule la ville de Lyon, à nouveau, se démarque. Toutes ces écoles ne constituent qu'une formation initiale, ne permettant pas d'accéder à une professionnalisation : Dullin, Seigner et Feuillère doivent pour cela se rendre à Paris, où les deux derniers tentent le Conservatoire National.

*Remise en question du Conservatoire*

Celui-ci, dont le concours d'entrée désormais unique (en septembre) compte deux tours, reste en effet la formation de référence : plus de la moitié des acteurs des groupes 1 et 2 y font leurs études, sans compter ceux qui le tentent sans jamais être reçus (le nombre de candidats au milieu des années 1920 est alors de 350 environ, pour une vingtaine de places). Depuis le XIX^e^ siècle, l'institution ne manque pas de publicité. À l'approche du mois de juillet notamment, certains journaux se passionnent pour la préparation du concours de sortie, relatant le travail de préparation au sein des classes, dressant le portrait des élèves autorisés à concourir, et discutant le classement des lauréats. Mais, ainsi que nous l'avons vu précédemment, cette exposition médiatique généralement élogieuse est contrebalancée par de sévères remises en question de l'enseignement. Outre l'encouragement au cabotinage et l'apprentissage par imitation du maître, les contestataires reprochent à l'institution de laisser les élèves jouer professionnellement en dehors de l'école. À l'occasion du concours de sortie de 1909, François de Nion, auteur dramatique, écrit dans l'*Écho de Paris* :

> Les concurrents et les concurrentes qui se présentent au suffrage du jury ne sont plus les élèves inconnus d'une école gouvernementale, mais des théâtreux et des théâtreuses que depuis deux ans nous avons vus un peu partout, soit en province, soit à Paris. Ces cabotins, déjà vieillis, aux âges truqués, aux traits fatigués par les fards, […] ne font plus guère de ces journées si pénibles et si recherchées par la snobie [sic] parisienne qu'une ennuyeuse mystification.[380]

[379] FEUILLÈRE, Edwige, *Les feux de la mémoire...*, *op. cit.*, p. 52.
[380] DE NION, François, « Concours du Conservatoire », in *L'Écho de Paris*, 8 juillet 1909, p. 4.

À cette époque, les élèves répartis dans différentes classes, dirigées chacune par un professeur attitré, ne sont tenus d'assister qu'à celle-ci, qui a lieu deux fois par semaine durant deux heures. La scolarité au Conservatoire peut donc se résumer à quatre heures de cours hebdomadaires, pour ceux qui choisissent de ne bénéficier ni des cours annexes de maintien et de littérature, ni des cours des autres professeurs auxquels tout élève peut assister en tant qu'auditeur. En réalité, les élèves qui s'en tiennent à leur deux seuls cours obligatoires et mettent à profit le temps restant pour travailler, n'ont souvent financièrement guère le choix. Et les opportunités ne manquent pas : figuration à la Comédie-Française, tournées en province, cinéma, et pour les hommes encore trop jeunes pour combattre, la Première (comme la Seconde) Guerre Mondiale – durant laquelle l'activité théâtrale ne cesse pas – permet, par remplacement, d'accéder à des rôles, parfois importants. Pourtant, le règlement n'autorise en principe les élèves qu'à être figurants à la Comédie Française, tout autre type d'engagement nécessitant une autorisation spéciale. Jouer dans un autre théâtre parisien est toutefois possible, à la condition de paraître sous un autre nom. Cette entorse au règlement laisse supposer que le but de l'interdiction n'est pas de maintenir les élèves dans un climat de travail exigeant, mais de préserver la réputation de l'établissement (et celle de la Comédie-Française, où les élèves sont susceptibles de travailler en cas de premier prix). Lorsque la demande de l'élève concerne une tournée en province, probablement jugée sans incidence sur la renommée de l'école, l'autorisation lui est accordée sans peine, au mépris des conditions déplorables dans lesquelles elles se déroulent : très peu de répétitions en amont, un texte non maîtrisé, pas de décor, à peine un raccord sur place[381]. Malgré tout, elles permettent aux jeunes acteurs de vivre leurs premières expériences face au public, auquel le Conservatoire n'ouvre plus ses portes depuis 1894[382], si l'on excepte le concours de sortie auquel assistent de nombreux professionnels et les proches des élèves – une assemblée loin d'être ordinaire.

Autre motif de controverse, l'attention portée à la préparation au concours de sortie (et à l'obtention d'un prix ouvrant toujours les portes de la Comédie-Française) est jugée trop importante. De plus, alors que le concours est censé distinguer les meilleurs éléments, en

[381] La distribution de ces spectacles uniquement destinés à la province présentait toujours le nom d'un acteur connu qui apportait du crédit à l'entreprise. Ces « horreurs », ainsi que les qualifie Pierre Dux, étaient lucratives pour l'organisateur et le comédien en tête d'affiche, mais pas pour les autres acteurs, faiblement payés. DUX, Pierre, *Vive le théâtre…*, *op. cit.*, pp. 30-34, et CASADESSUS Gisèle, *Le jeu de l'amour…*, *op. cit.*, pp. 47-49.

[382] À cette date, un nouveau règlement supprime les exercices publics au motif que « les professeurs eux-mêmes les trouvent plus nuisibles qu'utiles à l'enseignement » in SUEUR, Monique, *Deux siècles…*, *op. cit.*, p. 60.

1919 sont récompensés plus des trois quarts des élèves, ce qui ne signifie plus grand-chose. Certains journalistes regrettent également le manque d'ouverture aux nouveaux répertoires (mais dès lors qu'un candidat a l'audace de concourir dans un texte contemporain, tout un autre pan conservateur de la presse regrette que les élèves ne se cantonnent pas aux classiques).

Du point de vue des élèves eux-mêmes, l'enseignement du Conservatoire dans les années 1920 ne semble guère satisfaisant : alors qu'à d'autres périodes les acteurs conservent un souvenir plutôt positif de leur apprentissage, ceux qui y entrent entre 1919 et 1928 dressent un portrait peu flatteur du corps enseignant. Mademoiselle du Minil est notamment, à plusieurs reprises, décrite comme une professeure peu exigeante dont les élèves se moquent gentiment[383]. De Raphaël Duflos, on se souvient davantage de l'élégance vestimentaire que de l'enseignement. « Il […] ne m'apprit rien, apparemment. Son unique conseil était : "Virgule, mon petit. Respire la virgule" Il prononçait "veurgueule" […]. Cela déclenchait en nous des fous rires que nous avions peine à contenir[384] […].», raconte Edwige Feuillère. À propos des cours du même professeur, Madeleine Renaud est lapidaire : « On n'y faisait rien[385] ». Cette dernière, alors un peu jeune pour commencer à se produire sur scène, optimise son temps libre en prenant des leçons particulières auprès d'un professeur de son choix, Georges Le Roy (lequel enseigne plus tard au Conservatoire).

Somme toute, l'institution est accusée de ne pas représenter l'ensemble du milieu théâtral français, de figer son système d'enseignement sans tenir compte des profondes mutations artistiques en cours, induites notamment par Antoine, Lugné-Poe, Gémier, Copeau et bientôt par les membres du Cartel.

---

[383] Pierre Dux, soulagé de ne pas être entré dans sa classe, confie l'anecdote suivante : « La récompense pour une scène bien travaillée était ce qu'elle appelait le "petit chemin de fer". Elle abandonnait son bras, très blanc et toujours nu, à l'élève récompensé, et celui-ci la couvrait de petits baisers depuis la main jusqu'à l'épaule, avec accompagnement de "tch… tch…" simulant la locomotive qui monte… » DUX, Pierre, *Vive le théâtre…*, *op. cit.*, p. 35. Robert Manuel, entré au Conservatoire quelques années plus tard alors que cette même professeure dirige une classe d'initiation à la mise en scène, se souvient que personne ne l'écoutait. « Je m'entends encore avec regret lui couper la parole, sur une phrase prononcée comme : "Mon petit Manuel, vous devriez… -Ah non, je vous en prie, madame, laissez-nous travailler tranquillement !" Ce n'était pas méchant, cela ne voulait même pas être impertinent. Mais réellement nous voulions travailler, et elle nous en empêchait… en nous retardant par des interventions inopportunes. » MANUEL, Robert, *Qu'allais-je faire dans cette galère ?*, Émile-Paul, 1975, pp. 36-37.

[384] FEUILLÈRE, Edwige, *Les feux de la mémoire...*, *op. cit.*, p.59.

[385] RENAUD, Madeleine, in *Le Nouvel Observateur*, 17 mai 1975, cité par BONAL, Gérard, *Les Renaud-Barrault*, Seuil, 2000, p. 41.

*Formations concurrentes*

Ce sont précisément certains d'entre eux qui créent de nouveaux organes de formation d'acteurs en rupture avec « l'enseignement fossilisateur[386] » du Conservatoire. Entre 1920 et 1921, ouvrent successivement l'École du Vieux-Colombier de Copeau, l'École professionnelle syndicale des artistes dramatiques (ou « Conservatoire Syndical ») de Gémier, bientôt renommée « École Firmin Gémier », et L'Atelier, « école nouvelle du comédien », de Dullin. Dans la lignée de Stanislavski, Meyerhold et Craig, l'école devient pour ces trois metteurs en scène la solution permettant de régénérer la profession d'acteur. Par un objectif initial et des influences en commun, les trois entreprises sont, à bien des égards, similaires.

Toutes ont le projet de former des acteurs professionnels ayant à cœur de servir l'art théâtral, en instaurant une éthique de travail et en proposant un programme de cours obligatoires plus conséquent qu'au Conservatoire (au minimum une dizaine d'heures par semaine). Les élèves étudient non seulement la diction et le jeu dans sa dimension textuelle, mais également le travail corporel de l'acteur. Ils bénéficient aussi de cours théoriques, et abordent les textes classiques comme les plus contemporains. D'un programme à l'autre, on décèle parfois les mêmes influences artistiques. Gémier et Copeau ayant tous deux rencontré Émile Jaques-Dalcroze (l'un en 1903, l'autre en 1915), professeur au Conservatoire de Genève, sa méthode de la Rythmique est abordée au Conservatoire Syndical, et constitue le point de départ de la réflexion de Copeau sur le travail corporel de l'acteur[387]. Partant du constat que les danseurs enchaînent les mouvements sans les sentir naître de l'intérieur, Jaques-Dalcroze s'interroge sur les rapports entre musique et expression du mouvement, entre la voix et le geste de l'interprète (danseur, acteur ou chanteur) et cherche par des exercices d'éveil des sens à retrouver l'harmonie entre exécution corporelle et rythme, et à ce que le corps mais aussi l'esprit acquièrent une forme de disponibilité. Cette approche ainsi diffusée en France ouvre aux acteurs bien plus de perspectives que le traditionnel enseignement du maintien emprunté à la danse classique, qui s'intéresse exclusivement à l'élégance des postures et des démarches de l'interprète, non à l'ensemble de ses capacités expressives. Dullin ayant

[386] La formule est de Jouvet, dans une lettre à Copeau. COPEAU, Jacques, JOUVET, Louis, *Correspondance…*, *op. cit.*, p. 215.

[387] Dans un premier temps très enthousiaste à l'égard de cette méthode, il en fait l'expérience au cours de ses premiers essais pédagogiques en 1915-1916, puis s'en détourne, Suzanne Bing et lui considérant que la musique constitue à elle seule un langage, à partir duquel l'acteur ne peut exprimer autre chose qu'une traduction.

longtemps travaillé avec Copeau et brièvement avec Gémier – qui l'a un temps recruté comme professeur, puis directeur de son école – est en quelque sorte le trait d'union de ces trois formations : c'est probablement lui qui introduit à l'école Gémier le terme « improvisation » (absent du programme du Conservatoire Syndical[388], bien que certains exercices proposés par Gémier s'y apparentent), qui fut l'objet de plusieurs échanges épistolaires entre Dullin, Copeau et Jouvet durant la guerre, avant de devenir l'un des fondements pédagogiques de l'École du Vieux-Colombier. Enfin, les trois écoles fonctionnent selon des principes économiques proches : bien que financées par des fonds privés, le but recherché n'est pas le profit. Le Conservatoire syndical instaure la gratuité pour tous, Copeau l'accorde aux élèves qui s'attachent à la vie du Vieux-Colombier et à ses créations (essentiellement comme figurants), et Dullin accepte régulièrement des élèves, en dépit de leur impossibilité à payer les cours (en leur demandant cependant de ne pas ébruiter cette faveur auprès de leurs camarades[389]).

Mais les trois écoles divergent sur certains points. Par exemple, le Conservatoire Syndical reproduit certains usages du Conservatoire National, comme le recrutement sur audition, la répartition des élèves par classe et par professeur, et des exercices réguliers permettant de suivre les progrès, sortes de « concours » sans prix à remporter (mais à l'issue duquel peut se dessiner la perspective d'un engagement). L'objectif est d'aborder le « métier total de comédien » qui « doit être capable de tout jouer[390] ». Ainsi que le formule Jean-Manuel Warnet, il s'agit « de munir les élèves d'un prêt-à-jouer-n'importe-où[391]». À l'opposé, Copeau et Dullin recrutent généralement leurs élèves sur simple entretien[392], lequel s'intéresse autant – sinon plus – à leurs aspirations qu'à leurs aptitudes : « Après un entretien libre et chaleureux, Jacques Copeau me fit toute confiance, sans même m'entendre dans une scène ; surmontant les difficultés matérielles qui m'inquiétaient alors, il m'engagea dans son école[393]», raconte Jean Dasté. « […] le choix des acteurs fut guidé non pas tant par leur talent que par l'impression qu'ils

[388] Le programme d'enseignement avait été annoncé dans un article du journal *Comœdia*, paru le14 mars 1920.
[389] BARRAULT, Jean-Louis, DEMUR, Guy, *Une vie sur scène*, *op. cit.*, p. 46.
[390] CARPENTIER, Georges, « L'école professionnelle syndicale », *Comoedia*, 10 février 1920.
[391] WARNET, Jean-Manuel, *Les Laboratoires…*, *op. cit.*, p. 23.
[392] Copeau a toutefois souhaité au départ sélectionner les élèves après une série d'épreuves (tests d'instruction générale écrits et oraux, de mémoire, et de lecture à voix haute pour tous, auxquels s'ajoute pour les adultes l'audition d'au minimum deux scènes). COPEAU, Jacques, *L'Ecole du Vieux…*, *op.cit.*, pp. 263-264.
[393] DASTÉ, Jean, *Qui êtes-vous…*, *op. cit.*, p. 13.

produisaient sur moi[394] », dit Copeau. Les élèves ne sont pas répartis par classes, tous suivent un même enseignement composé d'interventions de tous les professeurs. En ouvrant leurs écoles, Dullin comme Copeau cherchent à former les acteurs d'un théâtre idéal, leur futur théâtre. En cela, elles prennent toutes deux la direction d'un « laboratoire », c'est-à-dire d'un « espace autonome de recherche[395] » (libre de contraintes de production), permettant d'alimenter le travail professionnel de la troupe implantée au sein du même lieu. Élèves et acteurs professionnels s'y retrouvent pour expérimenter ensemble. Le terme « laboratoire » est par ailleurs employé à plusieurs reprises par les deux hommes. Dullin l'emploie dès le texte fondateur de l'Atelier, annonçant que ce dernier « n'est pas une entreprise théâtrale, mais un laboratoire d'essais dramatiques[396] ». Le fait même de nommer son théâtre « Atelier », traduit cette volonté d'un lieu voué à la recherche artistique. Comme « laboratoire », le terme peut suggérer une attitude de repli de l'école face au milieu professionnel (en dehors de la troupe à laquelle elle est intrinsèquement liée). Cependant, les élèves de l'Atelier ne sont pas contraints de lui rester strictement attachés. Ils sont au contraire autorisés, voire encouragés, à tester d'autres cours (« Oui, mon petit, vas-y, va te rendre compte par toi-même » dit Dullin à Madeleine Robinson[397] qui souhaite essayer le cours Simon) ou à jouer dans d'autres théâtres[398]. Dans le discours de Copeau, le mot « laboratoire » n'est pas employé d'emblée[399]. Mais, bien plus que celle de Dullin, sa démarche pédagogique mènera l'École du Vieux-Colombier à l'isolement. En 1924, en choisissant d'exiler en Bourgogne l'école devenue « communauté », Copeau coupe le contact avec le milieu professionnel. Cette expérience des « copiaus » se soldera – essentiellement faute de moyens – par un échec, marquant la fin de la démarche éducative du Vieux-Colombier. L'école de Dullin, perpétuée au décès de ce dernier par de proches collaborateurs, existe toujours sous la forme d'un cours privé. Quant à l'école dirigée par Gémier, elle semble

[394] COPEAU, Jacques, *L'Ecole du Vieux…*, *op.cit.*, p. 372.
[395] *Ibid.*, p. 46.
[396] DULLIN, Charles, *Ce sont les dieux qu'il nous faut*, Gallimard, 1969, p. 89.
[397] ROBINSON, Madeleine, *Les canards majuscules*, Robert Laffont, coll. « À jeu découvert », 1978, pp. 46-47.
[398] MARAIS, Jean, *Histoires de ma vie*, Albin Michel, 1975, pp. 55-56.
[399] Le mot n'apparaît pas dans le manifeste du Vieux-Colombier, ni dans ses écrits antérieurs à 1916. COPEAU, Jacques, *Registres VI*, p. 26.

n'avoir duré que peu de temps sous cette forme, ayant probablement été absorbée par la troupe[400].

Le caractère éphémère des écoles de Copeau et Gémier s'applique à d'autres expériences éducatives d'avant-guerre. Au fil des témoignages et des articles de journaux, on trouve des traces de plusieurs écoles, cours et autres conservatoires, qui ont connu une existence très courte. Ces initiatives privées ont eu la plupart du temps vocation à démocratiser l'enseignement dramatique, mais, reposant sur un modèle économique fragile, elles déclinent rapidement. Parmi elles, on peut notamment citer l'école gratuite de la troupe des Comédiens de Paris, installée au Théâtre Sarah Bernhardt (alloué par la municipalité, mais sans subventions) à l'automne 1936, et créée à l'initiative de Raymond Rognoni (issu du Conservatoire et de la Comédie-Française). Lui aussi poursuit le rêve d'une troupe-école, non sous la forme d'un laboratoire, mais de celle d'un apprentissage par expérience directe du plateau : « […] les jeunes ont besoin de jouer pour apprendre à jouer[401] », dit-il. La troupe étant alors elle-même très récente, l'expérience n'excède pas trois mois. La multiplication de ce type d'entreprises spontanées reflète la conviction, partagée par de plus en plus de professionnels d'horizons différents, de la nécessité de formations complémentaires à celle du Conservatoire. Cependant, en l'absence de partenaires financiers solides et pérennes, la viabilité de ces entreprises ne peut tenir qu'à un coût élevé de la formation, souvent contraire aux principes de leurs fondateurs.

*Cours privés, la formule de René Simon*

Parallèlement à ces initiatives, d'autres formations privées, mais non associées à la vie d'une troupe, commencent à ouvrir. Peu à peu, elles supplantent les traditionnelles leçons particulières dans la préparation au concours d'entrée du Conservatoire. À l'initiative d'un enseignant unique, personnalité issue du milieu théâtral dont le cours porte généralement le nom, et autour de laquelle des dizaines d'élèves se regroupent, ces cours ont généralement lieu plusieurs fois par semaine, et consistent essentiellement à travailler des scènes du répertoire. L'enseignant, en contact avec de nombreux professionnels du théâtre et du cinéma, invite régulièrement ces derniers à assister aux séances, afin qu'ils

[400] En 1923, François Seigner est engagé en tant qu' « élève » dans la troupe, mais il ne mentionne aucun cours, son seul apprentissage consistant à assisté aux répétitions et à jouer de petits rôles. SEIGNER, Françoise, *Louis Seigner…*, *op. cit.*, p. 41.
[401] Anonyme, « Les premier élèves de l'école d'art dramatique des Comédiens de Paris », *Comoedia*, 30 novembre 1936.

complètent leurs distributions en cours. Dans les années 1930, existent entre autres le cours de Raymond Rouleau, celui de Julien Bertheau suivi par une trentaine d'élèves, et, le plus connu de tous, le cours de René Simon, créé dès 1925. Ce dernier devient rapidement une référence chez les aspirants au métier d'acteur : dans les années 1930, ils sont « 70 à 80[402] » à le suivre, puis ce chiffre augmente jusqu'à environ deux cents[403]. La totalité des élèves n'est cependant réunie qu'une fois par semaine, lors de séances spécifiques, consistant essentiellement en des prises de parole de Simon, à mi-chemin entre conférence et one-man-show. Le reste de la semaine, les élèves se répartissent par groupes. Ces effectifs impressionnants s'expliquent par une quasi inexistence de sélection : « Notre professeur […] voyait en chaque individu un comédien en puissance. Je ne l'ai vu qu'une seule fois dissuader une postulante[404] […] », se souvient François Périer. « […] le génie de Simon, c'était de ne jamais laisser passer quelqu'un qui avait une chance de faire carrière. S'il voyait un peu de talent dans un élève, hop ! il fallait qu'il passe par le cours Simon.[405]», dit aussi Henri Tisot. S'agit-il réellement de donner une chance à tous, ou bien d'entretenir la lucrativité de l'activité ? Accusé d'avoir une « conception commerciale[406] » de l'enseignement, Simon accepte cependant des élèves comme François Périer, Robert Dhéry ou Simone Valère, qui n'ont pas les moyens de payer leurs cours, simplement parce qu'il croit en leurs capacités et se plaît à leur dessiner un avenir aussi brillant que certains de ses anciens élèves devenus des vedettes. La réussite professionnelle de ces derniers explique en grande partie le succès croissant de son cours : « Nul ne pouvait ambitionner, dans les années quarante, de réussir dans le métier sans passer par le cours Simon. Pas une seule vedette qui n'ait été son élève[407] », témoigne Sophie Desmarets.

*Évolutions au Conservatoire*

Après 1920, pour la première fois le nombre de candidats au concours d'entrée du Conservatoire diminue un peu. Est-ce parce que certains, une fois reçus ailleurs et satisfaits de leurs études, ne souhaitent plus y entrer ? À moins que les conseils des

[402] PÉRIER, François, *Profession…*, *op.cit.*, p. 59.
[403] Ce chiffre impressionnant d'environ deux cents élèves est donné à la fois par Maria Casarès qui fréquente le cours vers 1940, et par Henri Tisot qui assiste à quelques séances en 1955. CASARÈS, Maria, *Résidente privilégiée…*, *op. cit.*, p. 260, TISOT, Henri, *Le fils du pâtissier…*, *op. cit.*, p. 101.
[404] PÉRIER, François, *Profession…*, *op.cit.*, p. 60.
[405] TISOT, Henri, *Le fils du pâtissier…*, *op. cit.*, p. 100.
[406] ROBINSON, Madeleine, *Les canards…*, *op. cit.*, p. 46.
[407] DESMARETS, Sophie, *Les Mémoires…*, *op. cit.*, p. 80.

enseignants des cours privés, qui incitent parfois leurs élèves à attendre une ou plusieurs années avant de se présenter à l'audition, ne régulent le flux des postulants. Quoiqu'il en soit, en réponse aux nouveaux modèles d'enseignement qu'on lui oppose, l'administration du Conservatoire va lentement opérer quelques changements. Dans un souci de gagner en modernité, une commission décide en 1921 de créer une classe « d'ensemble », au sein de laquelle les élèves montent des spectacles entiers, et plus uniquement des scènes, leur permettant de se confronter aux contraintes de mise en scène, et de mieux appréhender la réalité professionnelle. Puis, l'institution ouvre peu à peu ses horizons d'enseignement, en recrutant tout d'abord, en 1929, Léon Bernard et Georges Le Roy. Ces deux professeurs sont certes sociétaires à la Comédie-Française, mais le premier a travaillé plusieurs années sous la direction d'André Antoine, et le second, tragédien et grammairien hors-pair, est un disciple de Sarah Bernhardt. Ses nombreux élèves le décrivent à la fois comme un doux illuminé et un grand maître qui « ne se contentait pas de corriger d'éventuels petits défauts de prononciation, comme beaucoup », mais « s'occupait surtout de l'interprétation, de la perception du personnage et de la façon dont on laissait ce personnage entrer en soi[408] ». En 1934, deux événements marquent l'histoire du Conservatoire : d'une part, le terme « déclamation » est remplacé par « art dramatique », marquant l'évolution des conceptions du jeu d'acteur, et d'autre part, Louis Jouvet est nommé professeur, ce qui représente une petite révolution au sein de l'établissement. De par ses origines théâtrales et sa manière d'aborder l'enseignement, il se distingue de ses collègues. N'appartenant pas à la Comédie-Française, n'ayant jamais réellement été élève au Conservatoire (recalé trois fois, il avait fini par être accepté comme auditeur par Louis-Pierre Leloir), Jouvet est le premier professeur directeur d'un théâtre privé et, surtout, metteur en scène incarnant l'avant-garde. Formellement, son enseignement respecte les traditions de la maison : il fait cours quatre heures par semaine, et la classe consiste en une succession de scènes où un élève tient le rôle principal, faisant appel à l'un de ses camarades pour lui donner la réplique. Mais il se démarque par une impitoyable exigence : intraitable sur l'apprentissage du texte et l'articulation, il a notamment pour credo de faire travailler des scènes inconfortables aux élèves. Ces mises à l'épreuve répondent à l'objectif affirmé de préparer l'entrée dans la profession, et non à celui d'un éventuel succès au concours de sortie (qu'il aurait d'ailleurs souhaité voir supprimé). Autre usage jusqu'alors inédit dans l'établissement, Jouvet encourage les élèves à émettre

[408] RENAUD, Madeleine, *La Déclaration d'amour, Rencontre avec André Coutin*, Éd. du Rocher, 2000, p. 29.

des avis critiques sur les scènes de leurs camarades. Enfin, son goût pour les textes contemporains (son ami Jean Giraudoux entre au répertoire dès 1935) suscite un certain engouement pour la classe de celui que les élèves qualifient de « moderne ». Avec la nomination d'Edouard Bourdet comme administrateur en 1936, la Comédie-Française connaît elle aussi un bouleversement important, qui se répercute sur l'école. Sollicitant la contribution de Jouvet, Copeau, Baty et Dullin pour réformer son institution et tenter de décloisonner les différents courants théâtraux, Bourdet impose la présence des trois derniers au sein des jurys des concours du Conservatoire (en tant que professeur, Jouvet figure déjà à celui d'entrée et n'est pas autorisé à faire partie du second), afin qu'ils puissent évaluer le potentiel des jeunes acteurs avec lesquels ils seront peut-être amenés à travailler.

Les palmarès du concours de sortie ne sont alors pas glorieux : entre 1935 et 1937, aucun premier prix de tragédie n'est attribué, ni aux hommes, ni aux femmes. Dans le registre comique également, les lauréats sont rares. Ces piètres résultats provoquent une nouvelle vague de remise en question, provenant cette fois de la presse la plus conservatrice, qui incrimine l'enseignement des récents arrivants. Cependant, la prétendue faiblesse des candidats est alors davantage le fait d'un contexte socio-économique mondialement tendu depuis 1929, que celui d'un enseignement inadapté : en 1935, les Théâtres Nationaux annoncent en amont du concours qu'ils n'ont pas de place pour recevoir d'éventuels lauréats, expliquant l'absence totale de premiers prix cette année-là. Craignant le déclin de la tragédie[409], les journalistes accusent l'intérêt de certains professeurs pour les textes contemporains de détourner les élèves des grandes œuvres classiques, et vont même jusqu'à suggérer de nouveaux critères de sélection, censés répondre aux exigences du genre tragique :

> Il faudrait dédoubler le jury d'admission au Conservatoire. Le Jury n°1 jugerait les candidats au seul point de vue physique. Les trop grands ou les trop petits, de même que les laids seraient éliminés. D'une même exclusion impitoyable seraient frappés les postulants atteints d'un vice d'élocution ou d'un accent quelconque qui risquerait de leur faire auvergnatiser plus tard Bérénice ou répandre autour d'eux comme une vague odeur de bouillabaisse lorsqu'ils auraient à détailler les stances de Polyeucte. Enfin, le jury n°1 ne recevrait pas davantage les porteurs de lorgnons ou de lunettes et les durs d'oreille. Il faut entendre juste, voir clair – et avoir le regard expressif- sur une scène de théâtre.[410]

[409] WARNOD, André, « Quel est l'avenir d'un tragédien en 1935 ? », *Le Figaro*, 30 juin 1935.
[410] Anonyme, « Le Conservatoire est une école », *Les feuilles des spectacles*, 5 juillet 1935.

Si ces critères sectaires ont aujourd'hui de quoi faire bondir, certains d'entre eux sont, au début du XX^e siècle, déjà étonnants. Bien que le physique du tragédien ait traditionnellement toujours eu de l'importance, c'est davantage en termes de prestance que de beauté. Une démarche élégante, une voix mélodieuse ou une bonne élocution, compensent très souvent des physiques jugés peu agréables, ainsi que les petites et grandes tailles. Au XVIII^e siècle, Lekain s'était imposé malgré sa laideur, et les débutantes au physique ingrat, comme Mademoiselle Fleury ou Louise Desgarcins, compensaient celui-ci par la beauté de leurs voix. Au siècle suivant, ni Rachel, ni Sarah Bernhardt, jugées trop maigres et petites, ne correspondent aux canons de l'époque, mais la grâce de la première et la voix « d'or » de la seconde remportent de grands succès. Enfin, au début du XXe siècle, on peut mentionner la très grande taille de Mary Marquet (1,81 m), dont elle a su faire un atout.

Dans les usages, l'appréciation du physique des candidats repose à l'époque moins sur leur beauté que sur le respect de la nomenclature des emplois, censée accorder les traits du visage et la stature de l'acteur au rôle joué. À Béatrix Dussane par exemple, qui de son propre aveu est de « belle taille » mais « pas jolie[411] », son premier professeur Jenny Thénard attribue immédiatement l'emploi de soubrette, avec lequel elle entre au Conservatoire (Dorine dans *Tartuffe*), remporte son premier prix de comédie (Toinette dans *Le Malade Imaginaire),* et fait ses débuts à la Comédie Française (toujours avec Toinette). Une fois assigné, l'emploi détermine en grande partie les carrières. Professeur à son tour à partir de 1937, Dussane perpétue cette tradition devenue norme. Même chez les « modernes » comme Jouvet, la nomenclature des emplois fait loi, bien que celui-ci estime qu'ils ne devraient pas être immédiatement décidés en fonction du seul physique : « L'accord entre le physique et le tempérament dramatique est assez rarement réalisé ; c'est affaire au professeur de découvrir le vrai tempérament qui se cache au fond de chacun[412] ». Toutefois, le candidat choisissant un rôle conforme, selon les membres du jury, à son emploi augmente ses chances de réussite au concours d'entrée ; le cas inverse étant l'un des arguments les plus courants en défaveur d'une admission. Plusieurs acteurs passés par le Conservatoire attribuent leur réussite à la chance d'avoir un emploi rare et donc recherché par les professeurs, qu'ils soupçonnent fonder en grande partie le

[411] DUSSANE, Béatrix, *Premiers pas…*, *op. cit.*, p. 51.
[412] JOUVET, Louis (entretien avec), « L'enseignement supérieur est-il pratique ? Le Conservatoire », propos recueillis par Jean-Jacques Gautier, coupure de presse datée de 1935, archives Jouvet, BNF, LJ MN-15.

recrutement sur le besoin d'équilibrer leur classe, en fonction des emplois laissés vacants par les anciens élèves[413].

## 2) De la diversification à la hiérarchisation des formations

Malgré l'apparition d'écoles concurrentes, jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, le Conservatoire demeure l'unique école d'État, ce qui lui confère un prestige sans égal. La création de nouvelles écoles publiques, souvent héritières des modèles ayant émergé dans les années 1920-1930, va briser cette suprématie. Peu à peu, la formation institutionnelle des acteurs s'organise sur deux niveaux. Le premier concerne la formation initiale, essentiellement composée de cours privés et des filières théâtrales des conservatoires de département, de région et d'arrondissement (lesquels, afin de simplifier, seront par la suite désignés sous l'appellation « les conservatoires »[414]). Le second, dit « supérieur », est aujourd'hui constitué du Conservatoire (devenu national) et de onze autres écoles bénéficiant d'un statut équivalent.

*Développement d'une formation initiale*

La seconde école de formation professionnelle théâtrale publique est créée en 1941 par le Gouvernement de Vichy, désireux de mener une politique culturelle d'envergure, et de favoriser l'éducation de la jeunesse, deux vecteurs de diffusion des valeurs de la Révolution Nationale. Initialement nommé « Centre de jeunesse du spectacle », l'établissement, dirigé par Raymond Rognoni, a notamment pour objectif de préparer les élèves âgés de 14 à 21 ans à l'entrée du Conservatoire, aussi bien en art dramatique qu'en chant lyrique ou en danse, proposant ainsi une alternative gratuite aux cours privés. L'accès se fait à la suite d'une sélection en deux étapes : après une audition qui semble

[413] À propos du concours, Robert Dhéry dit notamment : « Étions-nous trois ou quatre cents à quémander une place ? Je ne sais plus. En tout cas beaucoup, beaucoup trop nombreux pour les cinq ou six « emplois » recherchés. Critère décisif : les profs se réunissent avant de faire leur marché ; un tel qui a déjà trois tragédiens dans sa classe demande un valet ou une soubrette, un autre une ingénue et un père noble. Et tant pis pour les talents qui feraient double emploi avec les réserves ! » DHÉRY, Robert, *Ma vie de…*, *op. cit.,* p. 46.

[414] Lorsque le mot sera singulier et portera une majuscule, il désignera systématiquement le Conservatoire de Paris, quelle que soit l'époque (son intitulé n'ayant cessé d'évoluer).

une formalité (« très peu de chose – on m'a fait lire des fables de La Fontaine[415] », se souvient Michel Serrault), les candidats sont reçus quelque temps comme stagiaires, avant d'être à nouveau examinés plus attentivement en vue de leur admission définitive. Malgré son statut de formation initiale, l'enseignement y est bien plus conséquent qu'au Conservatoire, puisque le volume horaire est de 36 heures de cours par semaine (vraisemblablement pas tous obligatoires). Il est également plutôt diversifié : dès 1941, les témoignages mentionnent des cours de solfège, de dessin (abordant les notions de décor et costume théâtraux), de mime avec Jean-Louis Barrault, mais aussi des « courses sportives dans la forêt de Fontainebleau[416] », sortes d'entraînements militaires destinés à enseigner la discipline, en accord avec l'idéologie pétainiste. Ainsi que le dit Olivier Faron, il s'agit alors autant d'une « école théâtrale en avance sur son temps et anticipatrice des établissements de l'après-guerre que [de] l'une des multiples institutions destinées à la jeunesse […] du Régime de Vichy[417] ».

La guerre finie, la structure change à la fois de directeur[418] en la personne de Jean Meyer, et de locaux, devenant L'École de la rue Blanche. Est alors affirmé un projet exclusivement tourné vers le théâtre : au début des années 1950, plusieurs filières dédiées aux aspects techniques (décor, costume, lumière, etc.) sont créées, conférant à l'établissement un statut inédit, qui dépasse celui d'antichambre du Conservatoire (bien que la section jeu reste perçue de cette manière jusque dans les années 1980). Cette diversité crée en effet un esprit de troupe parmi les élèves, réduisant les clivages entre comédiens et techniciens, fréquents dans le milieu professionnel. Dans les années 1960, cette cohésion est chaque année renforcée par l'organisation, par l'ensemble de l'école, d'un festival en Corrèze.

En province, on trouve après-guerre, au fil des témoignages, de plus en plus de traces de formations initiales au sein des conservatoires municipaux : Jean Rochefort mentionne être passé par celui de Nantes à la fin des années 1940, Fred Personne par celui de Lille en 1950-1951, François Florent par ceux de Mulhouse et de Strasbourg en 1953, et, à cette même époque, Henri Tisot par celui de Toulon. Excepté dans ce dernier, aucun concours d'entrée n'est organisé, en revanche des concours de sortie décernent, à l'image

[415] SERRAULT, Michel, *Le cri de la carotte*, Michel Lafon, 1995, p. 25.
[416] DEIBER, Paul-Emile, « Témoignage », in PARIENTE, Thierry (dir.), *ENSATT…, op. cit.*, p. 128.
[417] FARON, Olivier, « 1941, Jeunesse ! », in PARIENTE, Thierry (dir.), *ENSATT…, op. cit.*, p. 124.
[418] Raymond Rognoni est alors mis en examen par la commission d'épuration, qui ne le condamnera qu'à une peine légère, moins pour son activité de directeur que pour avoir doublé des acteurs allemands dans des films propagandistes. BISCIGLIA, Véronique, « Raymond Rognoni, chronologie en trois temps », in PARIENTE, Thierry (dir.), *ENSATT…, op. cit.*, p. 112.

du Conservatoire National, des prix (vraisemblablement symboliques). Les professeurs sont des personnalités locales du spectacle, parfois formées à Paris, mais n'y ayant pas fait carrière. Les cours, au volume horaire très réduit (François Florent évoque trois heures par semaine[419]), ont lieu le soir, car tous les élèves sont en parallèle lycéens, étudiants, ou exercent une activité salariée. L'enseignement consiste principalement en l'acquisition d'une diction « correcte », c'est-à-dire conforme aux normes théâtrales parisiennes, excluant toute trace d'accent provincial. Une fois qu'ils ont gommé le leur, les élèves souhaitant se professionnaliser se rendent tous à la capitale afin de poursuivre leur formation.

À Paris, la formation initiale consiste pour l'essentiel à suivre des cours privés[420]. Celui de René Simon est toujours autant fréquenté (d'autant qu'il enseigne au Conservatoire, ce qui accroît encore sa renommée) et l'école de l'Atelier, devenue « cours Dullin[421] » à la mort de son fondateur, est désormais une véritable référence. S'ajoute à partir de 1945 le cours de Tania Balachova, héritière indirecte de Stanislavski ayant travaillé avec Dullin et Artaud. La formation par les cours privés parisiens – dont le volume horaire, bien que plus conséquent que celui des conservatoires de région, laisse encore largement la place à d'autres activités – est alors encore souvent complétée par de la figuration dans les théâtres de la capitale, expérience permettant « la fréquentation des "grands", qui sont tout à la fois les anciens et des personnalités considérables que l'on admire et qui, à ce double titre, peuvent donner conseils et petits coups de pouce au destin[422] » commente Catherine Paradeise. Elle ajoute que les acteurs arrêtent souvent là leur formation, davantage pour cause d'échec au concours du Conservatoire que par réelle volonté, bien que la vitalité culturelle d'après-guerre leur permette généralement de trouver sans trop de difficultés des engagements au théâtre ou au cinéma. Cette étude révèle que plus de 70 % des aspirants acteurs de l'époque ont suivi des cours privés, et moins de 20 % se sont formés uniquement « sur le tas »[423], confirmant ainsi la progressive perdition – déjà sensible avant-guerre – de cet usage, au profit de l'idée désormais ancrée

[419] FLORENT, François, *Cette obscure clarté*, Gallimard, 2008, p. 29.
[420] Les conservatoires municipaux ne sont pas du tout mentionnés par les jeunes acteurs de l'époque, ni dans les témoignages que collectés dans le cadre de cette étude, ni dans celle menée par Catherine Paradeise, ce qui laisse présumer un développement plus tardif de la formation théâtrale dans ce type d'établissements.
[421] Après la mort de Dullin, il apparaît assez nettement, d'après les témoignages, que l'établissement change symboliquement de statut : d'école-laboratoire ayant impulsé une nouvelle pédagogie théâtrale aux nombreuses filiations, elle passe à celui de cours privé, dont le programme et l'idéologie pédagogiques peinent à se distinguer au sein de ce type de formations.
[422] PARADEISE, Catherine, *Les comédiens…*, *op. cit.*, p. 31.
[423] *Ibid.*, p. 220.

de la nécessité de la formation, tout autant par les enseignements que l'on peut en tirer que pour les rencontres souvent décisives que l'on peut y faire.

*Formations héritières des écoles-laboratoires*

Dans la lignée de Dullin et de Copeau, ouvrent de nouvelles écoles aux programmes conséquents et ambitieux, qui expriment la volonté de former des professionnels répondant aux nécessités d'un théâtre contemporain en marge de la Comédie-Française et du boulevard.

Entre 1946 et 1952, a notamment existé à Paris une école demeurée confidentielle malgré le renom de ses fondateurs : Jean-Louis Barrault, Roger Blin, Marie-Hélène Dasté, André Clavé, Claude Martin, Jean Vilar et Jean-Marie Conty. Nommée l'E.P.J.D. (Éducation Par le Jeu Dramatique), cette école a pour but de former non seulement des acteurs prêts à rompre avec le théâtre traditionnel enseigné au Conservatoire, mais également des éducateurs souhaitant employer le jeu dramatique comme vecteur d'enseignement populaire. Héritiers de Dullin et de Copeau, les créateurs de l'école instaurent l'improvisation au cœur de l'apprentissage (ce qui, à cette époque, déroute encore les élèves[424]), en consacrant toutefois certains cours au travail des textes. La formation accueille en majeure partie des débutants. Le volume horaire de cours est au départ de 24 heures par semaine, mais le programme change d'une année à l'autre, en fonction des nombreuses fluctuations de l'équipe enseignante, dues au caractère bénévole de leur activité (ce qui permet de fixer les cours à un prix peu élevé). Les lieux de travail varient également très souvent. Une compagnie est créée « comme prolongement professionnel de l'École[425] », permettant une première expérience à la sortie de la formation, et non en parallèle. Philippe Noiret (qui suit la formation entre 1949 et 1951) raconte néanmoins que durant leur cursus, les élèves pouvaient s'initier à la scène en faisant de la figuration dans la troupe de Jean-Louis Barrault[426]. Bien qu'héritière des écoles-laboratoires des années 1920, et bien qu'il s'agisse d'un lieu d'expérimentations théâtrales pour les élèves comme leurs professeurs, cette formation n'a pas pour volonté d'alimenter une troupe ou un projet théâtral en particulier[427]. Certes, les élèves sont plutôt

[424] Yves Lorelle, dans son ouvrage *Dullin-Barrault, L'éducation dramatique en mouvement*, a recueilli divers témoignages d'anciens élèves révélant l'aspect inédit de cette pratique. *Op. cit.*, pp. 178-179.
[425] *Ibid.*, *op. cit.*, p. 167.
[426] NOIRET, Philippe, *Mémoire cavalière…*, *op.cit.*, p. 72.
[427] Peut-être était-ce le cas au départ, mais à terme, il n'en a rien été.

destinés à rejoindre les troupes décentralisées (de nombreux acteurs de Jean Vilar ont été formés à l'E.P.J.D. et Noiret est engagé un an au Centre dramatique de l'Ouest à Rennes) que la Comédie-Française ou les théâtres de boulevard, mais toutes les perspectives, alors de plus en plus nombreuses, restent ouvertes. Après cinq années d'existence, l'expérience prend fin en raison de la fragilité de son modèle économique.

Autre héritière, car fondée par Michel Saint-Denis, l'École du Centre Dramatique de l'Est est créée en 1954, lorsque ce dernier est déplacé de Colmar à Strasbourg. La formation a pour objectif déclaré de proposer un enseignement concurrent du Conservatoire rejetant toute forme de vedettariat[428]. Comme celle du Vieux-Colombier, l'école est intégrée au théâtre, afin de multiplier les échanges entre apprentissage et création professionnelle. Au sein du paysage théâtral français, elle se démarque surtout par sa localisation, car c'est la première école de province à vocation professionnelle. Autre rareté, elle est publique, donc gratuite. En réalité, elle ne possède initialement pas de fonds propres : les pouvoirs publics ne subventionnent que l'activité du Centre Dramatique, qui lui consacre une partie de son budget (ce qui est encore le cas lorsqu'il devient Théâtre National en 1968). Comme lui, elle est un outil de la décentralisation, son but étant de former des acteurs amenés à travailler en province. Les élèves sortant sont, en effet, davantage embauchés au sein des troupes de la décentralisation, notamment à l'est (Strasbourg, la Comédie de Saint-Étienne et la Comédie des Alpes de Grenoble), que les jeunes Parisiens. Quant aux cours, ils se déroulent chaque jour de la semaine, et consistent le matin en enseignements généraux (travail corporel, technique vocale et improvisation) et l'après-midi en « exercices », c'est-à-dire des ateliers de création se développant sur plusieurs semaines, préfigurant ainsi le modèle de formation choisi de nos jours par la majorité des écoles supérieures. Le traditionnel travail de scènes isolées est aboli, et la distribution au sein des exercices n'obéit pas à la nomenclature des emplois. Comme l'École de la rue Blanche, l'École du Centre Dramatique de l'Est est à la fois héritière de tentatives pédagogiques antérieures, et précurseur de principes d'enseignement amenés à se généraliser dans le futur.

[428] BOURDET, Jeanne-Marie, « L'École Nationale Supérieure d'Art Dramatique de Strasbourg », in GOURDON, Anne-Marie (textes réunis et présentés par), *Les Voies de la création théâtrale, IX…*, *op. cit.*, p. 195.

*Conséquences de Mai 68*

En 1968, ni le Conservatoire, ni la Rue Blanche n'échappent aux mouvements contestataires du mois de mai. En écho à leurs camarades des universités, les élèves revendiquent au sein des deux institutions un pouvoir décisionnaire, des aides financières individuelles et surtout une réforme de l'enseignement, le souhaitant davantage orienté sur un travail corporel et sur la possibilité d'expérimenter, de prendre des initiatives artistiques personnelles. Le Conservatoire a, au sortir de la Seconde Guerre, connu quelques changements, notamment sa séparation d'avec l'école de musique. Des réformes pédagogiques ont été amorcées, mais souvent abandonnées ou partiellement réalisées. Certes, les classes principales sont passées de quatre à six, puis neuf heures par semaine ; les cours annexes ont été décrétés obligatoires, et ont été augmentés d'une dizaine d'heures (expression corporelle, danse, escrime et cours théoriques), mais ces derniers sont restés aussi peu suivis par les élèves qu'avant, ceux-ci se contentant souvent de l'enseignement de leur professeur référent. La classe d'ensemble, destinée à la mise en scène, a connu une vacance de deux ans, avant d'être reprise par Jean Meyer, lequel est également directeur artistique de la Rue Blanche. D'autres que lui, comme Henri Rollan et Robert Manuel (et par le passé, Pierre Dux) ont également un pied dans les deux écoles, ce qui contribue sans nul doute à faire de la Rue Blanche la formation préparatoire du Conservatoire. Ce dernier reste étroitement lié à la Comédie-Française par le statut des professeurs, très majoritairement sociétaires ou ex-sociétaires (c'est le cas des quatre mentionnés précédemment, mais aussi de Georges Chamarat, Louis Seigner et Fernand Ledoux). Malgré des tentatives d'ouverture, telles que le recrutement de Jean-Louis Barrault en 1958, resté seulement un an, ou la constitution d'un jury hétérogène auquel prennent part certaines grandes figures de la décentralisation, les deux écoles fonctionnent en vase clos. Rue Blanche, l'intransigeance de Jean Meyer (« on ne pouvait pas discuter avec lui[429] », dit par exemple Brigitte Auber) induit une discipline qui constitue la cible majeure des soixante-huitards, dont fait partie Jacques Weber : « on faisait encore […] l'appel tous les matins, comme à la caserne[430] », se souvient-il. Sont mentionnés

[429] AUBER, Brigitte, « Témoignage », in PARIENTE, Thierry (dir.), *ENSATT…, op. cit.*, p. 126.
[430] WEBER, Jacques, in « En 68, la rue Blanche vire au rouge », in PARIENTE, Thierry (dir.), *ENSATT…, op. cit.*, p. 143.

également des haut-parleurs dans chaque classe pour rappeler les élèves à l'ordre, et de nombreuses punitions[431].

Au terme de plusieurs semaines d'occupation et d'échanges plus ou moins tendus entre élèves, équipes enseignantes et personnel administratif, des mesures sont arrêtées dans les deux établissements. Rue Blanche, l'école obtient un statut de lycée technique, permettant de délivrer aux élèves des bourses et des diplômes ayant une équivalence reconnue par l'État. L'entrée ne s'y fait plus qu'en une seule étape, l'ancienne condition de stagiaire ne s'appliquant pas au nouveau statut. L'établissement devient alors l'École Nationale Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre (ENSATT). Au Conservatoire, les changements consistent à renouveler une partie de l'équipe enseignante, notamment en ce qui concerne les cours annexes, tels que la danse, l'histoire du théâtre ou l'improvisation, confiée à Maximilien Decroux. Concernant les classes principales, un seul nouveau professeur fait son entrée, dont le passage va profondément marquer l'histoire de l'école. La nomination d'Antoine Vitez suscite en effet un intérêt similaire à celle, 35 ans plus tôt, de Jouvet. Comme lui, Vitez avait été refusé au concours d'entrée du Conservatoire. Tous deux sont également metteurs en scène. Cependant, la renommée de Jouvet en tant qu'acteur (profession alors souveraine pour enseigner le jeu au Conservatoire), lui avait permis de s'imposer plus facilement que Vitez qui aura, au départ, peine à susciter l'enthousiasme parmi ses élèves. Son âge (38 ans) tranche également avec celui des autres professeurs, alors tous quinquagénaires ou sexagénaires. Plusieurs mois après son arrivée, il adresse à Pierre-Aimé Touchard, alors directeur, ses « propositions pour un enseignement différent[432] ». Celles-ci consistent à adjoindre à la formation traditionnelle un enseignement parallèle, croisant les approches de plusieurs professeurs : les siennes, alors inspirées des dernières études de Stanislavski, et celles des enseignants de cours annexes, comme Maximilien Decroux. L'objectif est d'ouvrir aux élèves d'autres perspectives professionnelles que la Comédie-Française ou les théâtres de boulevard. Au sein de cet enseignement, le concours de sortie serait remplacé par des présentations de travaux. Pierre-Aimé Touchard ne donne cependant pas suite à ces propositions. Mais en 1973, il nomme comme professeur Pierre Debauche, directeur du Théâtre des Amandiers (où enseigne alors également Vitez), apportant ainsi davantage de poids à l'orientation

[431] COUSIN, Bernard, « Une grande période créative » in QUEMY, Claude, http://claudequemy.over-blog.com/article-une-grande-periode-creative-par-bernard-cousin-71501327.html
[432] VITEZ, Antoine, « Propositions pour un enseignement différent » in *Ecrits sur le théâtre I, L'Ecole*, P.O.L, 1994, pp.89-99.

pédagogique souhaitée par Vitez. Les deux professeurs ayant reçu l'enseignement de Tania Balachova, ils s'accordent d'emblée sur l'objectif d'un enseignement dédié à la création contemporaine, mêlant approche textuelle et corporelle.

Cette seconde arrivée est le point de départ d'une importante controverse opposant, à travers les colonnes du journal *Le Monde*, Pierre-Aimé Touchard à Pierre Dux[433], alors administrateur de la Comédie-Française. Ce dernier y exprime notamment ses craintes à l'égard de la perdition de l'enseignement des traditions théâtrales perpétuées par la Comédie-Française. Entre les deux institutions étroitement liées depuis près de deux siècles, la rupture s'annonce. Celle-ci est d'ailleurs souhaitée par Vitez, qui prend part au débat :

> Il faut croire qu'implicitement, la Comédie-Française est tenue pour l'issue naturelle et unique du Conservatoire, et que lui, le Conservatoire, n'est rien d'autre que sa pépinière, ou son vivier.
>
> Cela n'est pas vrai. Ou en tout cas ne l'est plus et ne peut plus l'être. Jamais. Le Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique appartient à tout le théâtre. National en France, c'est bien cela que ça veut dire. Et il est naturel que des tendances différentes y cohabitent. Pierre Dux craint que le théâtre contemporain soit à l'avenir plus largement représenté. Jusqu'à présent, au Conservatoire, nous ne sommes que deux, Pierre Debauche et moi. A qui inspirons-nous de la peur ?[434]

La scission avec la Comédie-Française sera définitive quelques mois plus tard. À la rentrée suivante, Michel Guy, secrétaire d'État à la culture, sollicite à la tête du Conservatoire Jacques Rosner (ancien collaborateur de Roger Planchon), ignorant les candidatures de Jean Meyer et Robert Manuel[435], ainsi que celle de François Florent[436]. Le nouvel arrivant relate avoir été stupéfait face à des conceptions pédagogiques dépassées[437] et, suivant les propositions de Vitez de 1969, décide de supprimer le concours de sortie. En 1975, ont ainsi lieu les premières « Journées de Juin », présentations de travaux ouvertes aux professionnels susceptibles d'engager les jeunes

---

[433] TOUCHARD, Pierre-Aimé, « Sire le Corps et sire le Mot », in *Le Monde*, 17 mars 1974 ; DUX, Pierre, « Lucien Guitry pouvait jouer de dos », in *Le Monde*, 28 mars 1974.
[434] VITEZ, Antoine, « A qui inspirons-nous de la peur ? » in *Ecrits sur le théâtre…*, *op. cit.* , pp. 147-148.
[435] « La première fois que je suis allé au cours d'un professeur, j'ai été sidéré. On travaillait une scène du *Misanthrope* et le professeur disait à l'acteur : "Mais tu sais bien que dans cette scène, Alceste entre toujours par la cour." Ça m'a beaucoup travaillé. Je me suis demandé pourquoi on disait ça. En fait, c'est parce qu'il s'agissait d'une référence à […] une mise en place de la Comédie-Française […]. Et ce qui était étonnant, c'est que cette mise en scène, qui servait de référence en quelque sorte, n'existait plus. » ROSNER, Jacques, « La réforme du Conservatoire », in ABIRACHED, Robert, *La Décentralisation théâtrale IV, Le temps des incertitudes 1969-1981*, Actes Sud, 1995, p. 94.
[436] FLORENT, François, *Cette obscure…*, *op. cit.*, p. 147.
[437] ROSNER, Jacques, « La réforme du Conservatoire …, *op. cit.*, p. 96.

comédiens, encore existantes aujourd'hui. Dès lors, le parcours de l'élève cesse de se résumer à sa place au sein d'un palmarès établi à la suite d'une prestation unique. Rosner engage également deux nouveaux professeurs, Marcel Bluwal (réalisateur) et Jean-Paul Roussillon (de la Comédie-Française mais réputé anticonformiste) qui viennent grossir les rangs, selon certains journalistes, de ceux qui « manipulent » les jeunes acteurs par des « excentricités de mise en scène »[438]. Les élèves demeurent attachés à une seule classe, mais sont alors beaucoup plus libres de circuler d'un cours à l'autre et de travailler en autonomie. En somme, ils sont invités à se confronter à diverses approches théâtrales et à développer leur personnalité. De nombreux échanges avec d'autres institutions (École des Arts décoratifs, Festival d'Avignon, écoles d'acteur européennes) s'établissent, et des stages ponctuels sont mis en place, menés par des professionnels extérieurs à l'école.

Cette importante réforme a également un impact sur le mode de recrutement des élèves, non sur le plan officiel (le règlement reste inchangé), mais sur celui des critères officieux de sélection. Le témoignage d'Ariane Ascaride, entrée comme auditrice libre en 1974, permet d'aborder la question d'un point de vue d'élève :

> Je n'y suis entrée que parce que je savais qu'il y avait des gens comme Antoine Vitez et Marcel Bluwal. Sinon, je ne serais jamais allée dans cette école qui était une représentation de l'art théâtral bourgeois français […] parce que je ne correspondais en rien aux stéréotypes demandés. Il fallait des jeunes premiers, des soubrettes, etc. Ce que je proposais, ce que j'étais, ne convenait pas. C'est une période très particulière, car toute une partie des élèves du Conservatoire n'y seraient jamais entrés s'il n'y avait pas eu ces professeurs-là. Premièrement, ils ont permis à ces gens d'entrer, ils étaient présents au concours. Deuxièmement, de nombreux jeunes gens ne se seraient jamais adressés à cette école, n'auraient jamais tenté le concours, s'il était resté dans cet état.[439]

Ainsi, le règne d'une sélection essentiellement fondée sur la nomenclature des emplois (système pourtant officiellement aboli par la Comédie-Française dans les années 1950[440]) commence à décliner.

*Harmonisation des formations : Un parcours tout tracé ?*

[438] SUEUR, Monique, *Deux siècles… op. cit.,* p. 168.
[439] ASCARIDE, Ariane (entretien avec), in AUGEREAU, Flore, *La relation entre le maître et l'élève-comédien : l'exemple d'Antoine Vitez*, Mémoire de master 2 sous la direction de Christiane Page, Université Rennes 2, 2011.
[440] GOUBERT, Georges, « Emploi », in CORVIN, Michel, *Dictionnaire…*, *op. cit.*, p. 572.

Au début des années 1980, les aspirants acteurs se trouvent ainsi face à une offre d'enseignement de plus en plus diversifiée, qui se structure progressivement en deux niveaux, l'un de formation initiale et l'autre dit « supérieur ». Le Conservatoire (CNSAD), l'ENSATT et l'école de Strasbourg (devenu l'École du TNS) constituent officiellement ce second niveau. Cependant, seul le Conservatoire exige des candidats au concours d'entrée « une attestation émanant d'un conservatoire, d'un atelier, d'un cours privé ou d'une école, certifiant qu'ils se sont préparés au concours pendant au moins un an, avec un professionnel[441] ». Cette exigence de prérequis s'explique par le succès de l'école : à la fin des années 1970, le nombre de postulants a presque doublé (passant d'environ 500 à 800) en l'espace de quatre ans seulement. À la même période, ils ne sont à Strasbourg que 250. Malgré la nouvelle règle, le jury de 1980 déplore un niveau général très faible. Jacques Rosner estime alors que la formation initiale devrait être assurée par les conservatoires de province et d'arrondissement, mais que ceux-ci sont « abandonnés à eux-mêmes, sans moyen, sans contrôle et quel que soit le dévouement des professeurs […] trop démunis pour être réellement efficaces[442] ». En réalité, la situation des conservatoires, gérés par les municipalités, est toujours aussi hétérogène qu'un demi-siècle plus tôt. À partir de 1972, celui d'Ivry connaît néanmoins une situation particulièrement dynamique sous la direction d'Antoine Vitez, qui s'est installé dans la ville en tant que metteur en scène. Plus connu à l'époque sous le nom d'Atelier théâtral d'Ivry, plusieurs professeurs – dont Vitez, en parallèle du Conservatoire – proposent un enseignement varié et sans contraintes, adressé à tous (de l'habitant d'Ivry débutant au jeune acteur parisien attiré par la présence du metteur en scène).

Certaines écoles de province, ainsi que certains départements théâtre de conservatoires régionaux, vont également bientôt se démarquer. Le conservatoire de Bordeaux (dont le département est créé en 1972), celui de Montpellier (1981), l'École du CDN de Saint-Étienne (1982), l'ERAC de Cannes (1990), et l'École du TNB de Rennes (1991), obtiennent peu à peu un statut équivalent aux trois écoles supérieures[443]. Se dessine alors un réseau décentralisé d'écoles professionnelles, auxquelles s'ajoute en 1997 l'ENSATT, lors de son transfert à Lyon, lequel lui permet enfin d'acquérir une identité propre,

[441] Règlement intérieur du CNSAD de 1975, in SUEUR, Monique, *Deux siècles…*, *op. cit.*, p. 229.
[442] ROSNER, Jacques, « Une école nationale et supérieure », in « La formation de l'acteur au Conservatoire », *ATAC Informations, supplément au n°69*, juin 1975, p. 4. Cité par GOURDON, Anne-Marie, « Les élèves du Conservatoire », in *Les Voies de la création théâtrale, IX…*, *op. cit.*, p. 185.
[443] Dans les années 1980, l'école du Théâtre National de Chaillot, créée par Vitez, a également eu un statut approchant celui d'une école supérieure, bien que cette expérience ne s'est pas prolongée longtemps sous cette forme après le départ du metteur en scène pour la Comédie-Française en 1888.

détachée du Conservatoire. Conformément au processus de Bologne, l'État entreprend un travail d'harmonisation de ces établissements. Entre 2002 et 2008, le Ministère de la Culture et les huit écoles suscitées, auxquelles s'ajoute entre temps l'EPSAD de Lille (ouverte en 2003), travaillent à la rédaction de la *Plate-forme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien*[444], qui définit les grands objectifs de formation, fixe les critères d'admission aux concours d'entrée et instaure le Diplôme National Supérieur Professionnel de Comédien (DNSPC). Depuis, trois autres écoles ont rejoint ce dispositif : l'ESAD de Paris en 2007, l'ESPTL du Limousin en 2008, et l'ESCA d'Asnières-sur-Seine en 2014. Ainsi sous la tutelle de l'Etat, toutes ces formations sont gratuites, mais plus difficiles d'accès qu'auparavant, car l'admissibilité des candidats au concours exige qu'ils soient détenteurs du baccalauréat et qu'ils attestent d'une formation pratique initiale.

Comme le souhaitait Jacques Rosner, les conservatoires de région et d'arrondissement se développent. Ils font appel à des enseignants diplômés[445] et constituent désormais le niveau de formation initiale avec les cours privés. Ces derniers sont de plus en plus nombreux : ont notamment ouvert le cours de Jacques Lecoq (qui s'inspire de l'EPJD et de son expérience avec Jean Dasté) en 1956, celui Jean Périmony en 1960, de Jean-Laurent Cochet en 1965, et celui de François Florent en 1967, les deux derniers ayant reçu l'enseignement de René Simon. De même que pour le niveau supérieur, un texte homogénéise en 2005 certains aspects de l'enseignement des conservatoires (*Schéma d'orientation pédagogique et d'organisation de l'enseignement initial du théâtre dans les établissements d'enseignement artistique*[446]). Y sont notamment définis plusieurs niveaux, appelés « cycles ». Le cycle 1, généralement fréquenté par des lycéens, ne comprend que quelques heures, et se montre en principe peu sélectif. Les cycles 2 et 3 s'adressent à des personnes majeures ayant déjà de préférence une expérience scénique, bien qu'aucune attestation (ni scolaire, ni pratique) ne soit exigée. Face à une demande importante, l'entrée dans ces cycles se fait déjà sur concours. Les candidats sont majoritairement des bacheliers ayant formé un projet de professionnalisation théâtrale, mais ne pouvant se présenter au Cycle d'Orientation Professionnelle (COP), réservé aux

[444] Texte disponible en ligne : http://www.jeune-theatre-national.com/pdf/plate_forme.pdf
[445] En 1993, est créé un certificat d'aptitude, puis en 2005, un diplôme d'État, devenus obligatoires pour enseigner au sein des conservatoires.
[446] Texte établi par la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles disponible en ligne. http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Documentation-scientifique-et-technique/Schema-d-orientation-pedagogique-et-d-organisation-de-l-enseignement-initial-du-theatre-dans-les-etablissements-d-enseignement-artistique (consultation le 28/06/2016)

élèves issus de cycle 2 ou 3. Le COP n'est présent que dans les 42 établissements à Rayonnement Régional (CRR) et les conservatoires d'arrondissement de Paris (les autres établissements, à Rayonnement Départemental et Communal, ne proposent en général qu'un ou deux cycles). Chaque cycle accueille moins d'élèves que le précédent, aussi l'ensemble de ces réglementations trace-t-il un parcours balisé ayant, à terme, un effet de régularisation du nombre de candidats aux écoles supérieures.

# II. Choisir ou être choisi ?

Malgré une offre d'enseignement de plus en plus large, les aspirants acteurs ont-ils davantage le choix de leur formation que leurs aînés ? Pensent-ils seulement l'avoir, autrement dit sont-ils conscients et informés des différences de chaque établissement et de leurs préférences quant au profil de leurs élèves ? Ou bien s'agit-il pour eux d'entrer en formation, peu importe laquelle ? Face à la concurrence, le choix semble davantage appartenir aux jurys des écoles qu'aux candidats. De quelle manière opèrent-ils leur sélection, et selon quels critères ?

## 1) Choisir sa formation

À partir de la création de l'école de Strasbourg en 1954, s'ouvrent aux candidats deux voies professionnalisantes, diamétralement opposées : d'un côté le Conservatoire, école prestigieuse et culturellement centrale, mais enlisée dans ses traditions ; et de l'autre côté, une nouvelle formation, attractive par le courant théâtral auquel elle appartient, beaucoup moins pour la région dans laquelle elle se trouve. François Florent, pourtant Alsacien, explique pourquoi il a préféré le Conservatoire en 1956 :

> […] j'ai aussi vu les spectacles du Centre dramatique de l'Est […]. Cela a conforté ma vocation. Grâce à ces acteurs « décentralisés », je me suis rendu compte que c'était ce que je voulais faire, jouer ces personnages, aller vers ces textes. Mais quand les galas Karsenty arrivaient, avec Pierre Fresnay […], Edwige Feuillère […], Maurice Escande […], je me disais : « Il faut que j'aille à Paris, c'est bien joli les histoires de ces types qui viennent de Strasbourg pour jouer Molière, mais la reconnaissance du public c'est ceux des Karsenty qui l'ont. […] Je me trouvais donc face à ce dilemme : « Le fait d'acter de grands textes est une

> chose que je veux absolument faire, mais je ne peux pas rester en Alsace. » […] je n'avais qu'un seul rêve : être sociétaire de la Comédie-Française.[447]

Ainsi, ses rêves de grandeur l'emportent sur ses affinités artistiques. Post-68, les discours tendent à inverser les priorités : « Je ne venais pas faire du théâtre pour devenir une vedette mais pour apprendre des choses, travailler sur des auteurs […] transformer le théâtre [448]», dit Ariane Ascaride, que les réformes avaient décidée à se présenter au Conservatoire. Elle admet toutefois n'avoir pas envisagé d'aller à Strasbourg, pour des raisons bien moins idéologiques : « je venais du Sud et déjà à Paris, il faisait froid. Paris, c'est central. Et il y avait les journées de juin […], il y avait tous les metteurs en scène français assis dans la salle. » En 1980, le CNRS mène une enquête[449] parmi les élèves du Conservatoire afin de connaître leur opinion sur l'école et leurs projets personnels à leur sortie. À la question du choix de la formation, la majorité des élèves invoque le niveau et la qualité de l'établissement, qu'ils considèrent unique en France. Puis, ils mentionnent sa renommée, ainsi que celle des professeurs. Certains connaissent l'existence de l'école de Strasbourg, mais soit ont échoué au concours, soit ne souhaitaient pas s'y installer. Ainsi, vingt-cinq ans après sa création, les perspectives proposées par cette formation restent méconnues, ou insuffisamment attirantes pour compenser une localisation jugée inconfortable et culturellement défavorisée. Toujours d'après cette enquête, les réponses au sujet des aspirations professionnelles révèlent des projets encore indéfinis. À la question du genre de théâtre qu'ils souhaitent jouer, 40 % des élèves n'expriment pas de préférence ; 7 %, prêts à tout accepter pour travailler, n'osent pas en formuler ; 36 % semblent plutôt attirés par un théâtre politique et populaire, ainsi que par les modèles de création collective proposés par le Théâtre du Soleil ou l'Aquarium (alors en pleine reconnaissance publique) ; et la dernière proportion de réponses est inclassable, ou trop peu détaillée pour pouvoir se former une idée précise. Avant d'entrer en formation professionnelle, l'aspirant comédien a, encore à cette époque-là, rarement acquis l'expérience nécessaire pour affiner son projet au-delà d'attirances pour les grandes tendances du moment, ou de la prise de position entre théâtre traditionnel et théâtre de recherche. C'est en réalité par son passage à l'école, lieu de découvertes et de confrontations, qu'il prend conscience des diverses approches existantes et qu'il se forge sa conception du théâtre. Celle-ci se trouve cependant inévitablement influencée par les

[447] FLORENT, François, *Cette obscure…*, *op. cit.*, p. 30.
[448] ASCARIDE, Ariane (entretien avec), *op. cit.*
[449] GOURDON, Anne-Marie, « Les élèves du Conservatoire », in *Les Voies de la création théâtrale, IX…*, *op. cit.*, pp. 183-191.

enseignants : que tant d'élèves se déclarent ouverts à tous les genres au moment même où Vitez et Rosner prônent l'appartenance du Conservatoire « à tout le théâtre », n'est sans doute pas le fruit du hasard.

Aujourd'hui, avant même de songer à la formation supérieure, le choix d'une formation initiale s'impose. En province, il se fait généralement en fonction de la localisation des conservatoires : les plus jeunes, étant souvent attachés à leur région d'origine et surtout financièrement dépendants de leurs parents, préfèrent généralement s'éloigner le moins possible de leur famille. S'ils ne sont pas admis dans la formation la plus proche de leur domicile ou s'ils en ont entendu des échos négatifs, leur choix se reportera généralement sur un établissement voisin. Mais souvent, la stratégie consiste à se présenter à plusieurs concours dans la même région. Ainsi, par exemple, à Nantes et à Rennes se bousculent chaque année plus ou moins les mêmes candidats. Pour certains, cependant, la capitale se révèle plus attractive, à la fois pour sa diversité culturelle et pour la réputation de certains conservatoires d'arrondissement spécialisés dans la préparation des concours, lesquels arborent parfois des taux élevés de réussite. « Le conservatoire du 5e, c'était celui où il fallait aller parce qu'une année, sept élèves étaient entrés au Conservatoire National, c'était devenu légendaire[450]. », se souvient Guillaume. Quant aux cours privés, malgré leur coût élevé (actuellement jusqu'à plus de 300 euros par mois), ils connaissent toujours le même succès, le Centre National du Théâtre en comptabilisant jusqu'à 80 au sein du bassin parisien.

Présentées comme « la voie royale », les écoles supérieures sont souvent le but ultime des aspirants acteurs. Toutefois, les douze établissements ne bénéficient pas tous de la même réputation. Les trois écoles historiques restent les plus connues, et donc les plus souvent tentées (d'autant que leurs concours a lieu chaque année ou deux années sur trois, quand d'autres ne sont organisés que tous les trois ans), suivies de près par celles de Saint-Étienne, Rennes et Cannes, autrement dit les plus anciennes. Tenter un concours demande en amont une préparation importante, d'autant plus si le candidat souhaite multiplier ses chances en se présentant à différents endroits. Au-delà des répétitions des scènes (pour lesquelles les exigences de répertoire varient d'un établissement à l'autre, obligeant parfois à en préparer cinq ou six différentes), il s'agit de trouver une réplique, de payer des frais d'inscription (une cinquantaine d'euros en moyenne) ainsi que le voyage et l'hébergement. C'est pourquoi les aspirants-comédiens tentent généralement

[450] Guillaume, *op. cit.*

peu de concours au cours de leurs premières années d'apprentissage, et privilégient ceux se déroulant près de chez eux car ils ont rarement anticipé un budget dédié. La formation initiale, en ce qu'elle leur permet de s'insérer dans un groupe partageant le même objectif, favorise la préparation des concours, non seulement en termes de répétition des scènes, mais également d'organisation collective réduisant les frais (échanges de répliques, covoiturage, hébergement chez la famille de l'un ou l'autre…). Plus qu'une connaissance approfondie des projets pédagogiques des écoles, bien difficiles à distinguer les uns des autres à leur seule lecture, cette dynamique de groupe, au sein de laquelle les suggestions du professeur vont également jouer un rôle, détermine les concours auxquels se présenter.

### 2) Âge

En plus de la nécessité d'une formation initiale, le parcours est balisé en fonction de l'âge des candidats. Selon les préconisations ministérielles, les petits conservatoires, s'ils s'adressent à des personnes majeures, ne sont pas tenus d'imposer une limite d'âge supérieure :

> Une limite d'âge supérieure ne saurait être uniformément fixée d'autant que la vocation de l'enseignement initial est d'être ouvert à tous, dès lors que les exigences communes de travail et de discipline sont respectées. Néanmoins, dans le souci que la dynamique collective de travail ne soit pas freinée par une hétérogénéité des âges et des motivations, les candidatures d'adolescents et de jeunes adultes sont privilégiées et l'accueil d'élèves plus âgés examiné au cas par cas[451].

Malgré cette précision, de nombreux établissements appliquent, lors des auditions, officiellement ou officieusement, une limite supérieure de 23 à 25 ans. Certains enseignants témoignent de la tentation de privilégier les plus jeunes, afin qu'ils aient le temps de franchir toutes les étapes (car du cycle 2 au COP peuvent se dérouler quatre années) menant aux écoles supérieures, qui elles, limitent obligatoirement l'âge des postulants à 26 ans. Si cette pratique tend à se généraliser, elle est toutefois contraire à la vocation des cycles 2 et 3 de former des amateurs[452]. Même si, dans les faits, la plupart des élèves souhaitent, à l'issue de ces cycles, tenter professionnellement leur chance, tous

[451] Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, *Schéma d'orientation…*, *op. cit.*, p. 3.
[452] Le volume horaire étant en moyenne d'une dizaine d'heures pour les cycles 2 et 3, il est censé être compatible avec une autre activité (de formation ou professionnelle).

ne pourront statistiquement pas entrer en formation supérieure. Or, cet échec n'exclut pas une carrière théâtrale, même passé 26 ans. Et quand bien même leur projet professionnel avorterait, il est probable qu'ils tirent de leur formation des enrichissements personnels non négligeables. En 2013, une polémique a ainsi éclaté à Strasbourg. Au nom d'une politique ministérielle de normalisation des conditions d'admission aux CRR, l'établissement a exclu du COP les candidats de plus de 30 ans. Certains élèves renvoyés se sont insurgés contre cette mesure, s'estimant victimes de discrimination[453], bien que cet âge reste élevé en comparaison des pratiques d'autres établissements équivalents. En somme, l'harmonisation des critères de sélection réglemente encore davantage le parcours de formation, en dessinant le « profil-type » d'un élève-comédien très jeune, excluant ainsi d'entrée de jeu certains prétendants pour lesquels ne restent que les onéreux cours privés ou des moyens de formation parallèles.

### 3) Concours

Cependant, la difficulté principale à l'entrée en formation (initiale ou supérieure), reste l'épreuve du concours d'entrée. Alors que dans les premières années du Conservatoire ou de la rue Blanche, ils consistaient en une formalité pour les candidats conjuguant assurance et qualités d'élocution, les concours ont depuis pris de l'ampleur, se divisant en plusieurs épreuves et se préparant des semaines, voire des mois à l'avance. Cristallisant souvent à eux seuls tous les espoirs de réussite, ils représentent pour les postulants un enjeu et un obstacle impressionnant. Même si, jusque dans les années 1970, les souvenirs du concours d'entrée au Conservatoire sont moins intenses que ceux du concours de sortie (considéré plus décisif), certaines descriptions donnent le ton de ce que pouvaient vivre les jeunes acteurs : « Dans la petite turne qui sépare la salle bruyante où les candidats attendent […] j'ai connu le plus grand trac de ma carrière[454] » ; « L'ambiance était sinistre, cette brochette de professeurs et de personnalités du théâtre mettant un point d'honneur à rester impénétrable[455] » ; « La salle […] était réfrigérante, couleur grenat funèbre. Un éclairage de guerre, et le jury assis comme à portée de main du candidat.

[453] http://www.rue89strasbourg.com/index.php/2013/10/24/societe/theatre-conservatoire-fin-trentenaires/ (consultation le 28/07/2016).
[454] DUX, Pierre, *Vive le théâtre…*, *op. cit.*, p. 34.
[455] PÉRIER, François, Profession…, *op.cit.*, p. 72.

Tout pour mettre à l'aise[456] ! ». À différentes époques, des membres du jury ont eux-mêmes relevé la cruauté de l'exercice. Jouvet parle de « juges qui ne peuvent que juger[457] » et qui, face à un nombre important de postulants à examiner en peu de temps, leur cherchent des signes physiques distinctifs, afin de se souvenir de leur prestation : « un visage de 60 ans sur un corps de 15 », « des joues en fesse », « visage qui hésite entre le mouton et le chameau », « robe bleue trop longue », « physique pauvre, à cause d'une bouche en goujon », « grand pithécanthrope avec un lorgnon fumé[458] », sont autant de notes jalonnant ses propres carnets.

Cette tendance des examinateurs à commenter le physique au même titre que le jeu est également évoquée par Vitez, qui parle d'un « tribunal de tortionnaires » face à des candidats nus : « Le Conseil de révision. Celui-ci a un gros ventre, celui-là une grosse bite[459] ». Plus récemment, Denis Podalydès mentionne un membre du jury qui « sabre les laides et les trop jolies[460] ». Il remarque également que le recrutement en fonction de l'emploi n'a pas complètement disparu :

> Aux jeunes femmes sans beauté, les professeurs peu imaginatifs suggèrent toujours de concourir dans le rôle de Sonia d'*Oncle Vania*, parce qu'on y dit qu'elle est laide. La malheureuse candidate se voit dans son emploi comme en une cage, et joue en cage. Je la trouve néanmoins remarquable, et lui accorde la note la plus élevée de la matinée. Fouquet, Verron, Gerbaud sont à peu près de mon avis. Moulin et la déléguée du ministère protestent : ce n'est pas lui faire un cadeau que de la lancer dans ce métier qui ne voudra pas d'elle, tant elle est vilaine. Le débat tourne à la dispute. Quelles sont les chances d'une laide ? Faire la soubrette ? Ne lui faut-il pas du génie pour surmonter l'obstacle de son ingratitude ?[461]

Malgré une prétendue révocation du système d'emploi, subsistent sur le plan physique de réelles inégalités entre candidats. Selon le témoignage de Podalydès, l'enjeu du recrutement n'est pas de choisir des acteurs doté d'une personnalité intéressante, ni même de talent, mais ceux ayant pré-supposément le plus de chances d'éveiller l'intérêt du public et des metteurs en scène, en suivant des critères imposés par les industries de loisir et de consommation, somme toute en appliquant à la profession théâtrale des logiques marchandes. Depuis 2014, la problématique du physique est, au sein des débats,

---

[456] CHARON, Jacques, *Moi, un comédien…*, *op. cit.*, p. 107.
[457] JOUVET, Louis, *Cours au Conservatoire National d'Art Dramatique 1949-1951*, Revue d'Histoire du Théâtre, 1987, p. 154.
[458] *Ibid.*, pp. 155-156.
[459] VITEZ, Antoine, in *Ecrits sur le théâtre…*, *op. cit.*, p. 84.
[460] PODALYDES, Denis, *Scènes de la vie d'acteur*, Seuil/Archimbaud, col. Points, 2006, p. 98.
[461] *Ibid..*, p. 105.

particulièrement orientée sur la représentativité de la diversité des origines culturelles sur les scènes subventionnées. Les jurys des écoles supérieures se montrent de plus en plus attentifs à respecter cette diversité, mais ils constatent que l'absence de certaines classes sociales ou de couleurs de peau se joue en amont, soit dans l'enfance ou l'adolescence, par le fait d'un capital culturel défavorable au théâtre, soit lors de la formation initiale. Dans un reportage télévisé sur la formation 1er Acte[462], laquelle est destinée à de jeunes acteurs ayant subi des discriminations dans leurs parcours, les participants relatent avoir, par le passé, reçu des indications de jeu déplacées (comme de prendre un accent censé correspondre à leurs traits physiques) ou avoir été confrontés à des commentaires au sujet d'un prétendu imaginaire colonial se dégageant de leur interprétation. Ainsi que le dit Sophie Proust, « la problématique du corps devrait être celle de son propriétaire, du comédien en l'occurrence[463] », mais « à partir du moment où il est exposé à un public, l'acteur, objet textuel et sexuel, devient un corps-public, soumis aux fantasmes des spectateurs ». Le physique d'un acteur (qu'il soit jugé laid ou beau) fait indéniablement partie de ses qualités.

La sélection d'après auditions de deux à trois courtes scènes (trois minutes) permet difficilement de percevoir la personnalité de l'interprète, car d'une part son physique s'impose en premier, et d'autre part les scènes, souvent travaillées dans les moindres détails avec des professionnels, peuvent faire illusion sans refléter ses capacités réelles. Autour des concours, s'élabore tout un ensemble de stratégies de mise en valeur des candidats, destinées à susciter l'intérêt du jury, en somme à le séduire. Cependant, le « coup de poker » que représente une épreuve aussi courte et décisive déstabilise souvent certains acteurs, pourtant préparés. Guillaume, aujourd'hui professionnel et passé par une école supérieure, se souvient d'une de ses premières auditions dans un conservatoire parisien : « J'avais fabriqué tout un truc […]. Le jour où j'avais présenté ça, ça avait été dramatique parce que tous mes trucs avaient raté […] l'apocalypse, je me sentais complètement nul et je n'avais pas été pris. C'était vraiment l'échec total[464]. » Blanche, quant à elle, raconte avoir été perturbée par les demandes des examinateurs d'écoles supérieures :

[462] Cette formation à l'initiative de Stanislas Nordey, directeur pédagogique de l'école du TNS, a été créée en 2014 et consiste en trois stages intensifs avec des metteurs en scène professionnels, en amont des périodes de concours des écoles nationales supérieures. KOUDOU, Ayann, « Le rôle de ma vie », *L'Autre JT*, *France 4*, émission du 17 mars 2016.
[463] PROUST, Sophie, *La Direction d'acteurs*, L'entretemps éditions, Vic la Gardiole, 2006, p. 117.
[464] Guillaume, *op. cit.*

> Le jury m'a demandé mon troisième parcours, celui qu'ils demandent quand ils veulent en voir plus ou quand ils ne sont pas d'accord. […] À Lille, j'étais pétrifiée parce que je me disais « pourquoi on le demande pas à mes répliques ? » […] « pourquoi on me demande ça, à moi ? ». J'ai eu une crise d'angoisse. Je ne me sentais vraiment pas bien, j'ai commencé et je voyais leurs têtes qui disaient « mince, qu'est-ce qu'elle fait, là ? » Et à un moment, j'ai eu un trou de texte. Je le connaissais par cœur, ce texte mais […] je n'ai pas pu finir […], je me suis coupée toute seule. […] Et pour le TNB, c'était la même chose, ils m'ont demandé le troisième parcours […]. Je l'avais revu le matin, je le savais et… quand j'ai su que je le passais, je ne le savais plus. Ça m'a perturbée qu'on me le demande […]. J'ai compris que si je passais encore des concours il fallait que je règle le problème de mon stress et que… je croie davantage en moi.[465]

De tels incidents sont rédhibitoires. Toutefois, afin que la sélection ne se joue pas uniquement sur des scènes, les concours comportent également des exercices permettant au jury de faire connaissance avec les candidats et de déceler chez eux des qualités telles que la détermination, la curiosité, la sensibilité ou la culture. L'école du TNS a été précurseur de cette démarche, ayant dès ses débuts mis en place un stage de plusieurs jours. Le procédé est aujourd'hui adopté par la grande majorité des formations, y compris les conservatoires régionaux et municipaux de Paris. Dans les écoles supérieures, ce stage très intensif intervient après un premier tour d'auditions ayant distingué quelques dizaines de candidats. Il constitue une véritable mise à l'épreuve de ces derniers qui, par des exercices individuels et collectifs, sont testés sur leurs capacités physiques et psychologiques d'adaptation. Parvenir à cette étape du concours est souvent déjà vécu comme un accomplissement, une première reconnaissance encourageante, bien que la sélection ne soit pas terminée.

Bruno Lafond, dans son mémoire consacré aux tensions entre vocation et profession dans la formation de l'acteur[466], remarque que c'est seulement à l'occasion de ce stage que les élèves-comédiens peuvent avoir un réel aperçu de la formation, et savoir si elle correspond ou non à leur personnalité et à leur projet. Il cite notamment deux élèves de l'école du TNB : le premier raconte avoir été au départ peu convaincu de cette formation, mais s'être laissé séduire par l'approche théâtrale d'un intervenant ; la seconde affirme ne pas regretter son échec dans une école parisienne où le jury se comportait à ses yeux de façon déplaisante. Bruno Lafond ajoute que ces considérations sur l'incompatibilité entre

[465] Blanche, *op. cit.*
[466] LAFOND, Bruno, *La construction d'une vocation : quelle identité pour l'élève-comédien ?*, mémoire de 4e année en Sciences Politiques sous la direction de Christian Le Bart, Rennes, 2011-2012, p. 32.

l'élève et l'école révèlent une manière de relativiser l'échec. Ce type de discours est également celui employé par les établissements dans les lettres informant les candidats qu'ils ne sont pas retenus, lesquelles précisent que leur refus ne remet pas en cause leurs qualités, eu égard au nombre élevé de postulants. Malgré tout, l'échec reste difficile à vivre, d'une part en raison de l'investissement de temps, d'énergie et d'argent, et d'autre part parce que, lorsque le projet est vécu sur le mode vocationnel, cette remise en question peut être ressentie par l'individu comme une forme d'atteinte à son identité.

Avec d'une part la remise en question du théâtre bourgeois et de son enseignement, et d'autre part le développement d'actions de sensibilisation culturelle envers des publics jeunes ou décentralisés, l'enseignement amateur et professionnel du théâtre s'est diversifié. Cependant, la demande a augmenté plus rapidement que cette offre de formation, aussi les pouvoirs publics cherchent-ils de nos jours à restreindre l'accès à la profession, en imposant aux candidats des critères de plus en plus sélectifs. S'il ne correspond pas à ces critères ou échoue aux concours d'entrée, le jeune acteur peut se tourner vers des formations privées souvent onéreuses, ou opter pour une démarche d'autoformation, la plupart du temps en rejoignant des projets menés par des groupes amateurs partageant sa volonté de professionnalisation. De nombreux recalés optent également, parfois par défaut, pour des études universitaires en Arts du Spectacle, bien que celles-ci proposent une formation essentiellement théorique. Cette approche leur permet toutefois d'acquérir une culture théâtrale et d'approcher le milieu du spectacle. La vie étudiante, riche d'initiatives culturelles, de projets collectifs de création et d'opportunités d'accéder à des stages encadrés par des professionnels, favorise les rencontres et représente un terrain d'expérimentation pratique. Cette vitalité universitaire est telle, que certains étudiants reçus dans un conservatoire décident de conjuguer les deux approches, qu'ils estiment complémentaires.

Au-delà de l'opposition ou de la complémentarité entre formations institutionnelles et formations parallèles, se dégagent deux attitudes d'apprentissage : s'attacher à un maître – que celui-ci enseigne ou non dans une école – qui va accompagner l'élève jusqu'à ce que celui-ci s'émancipe, ou fonctionner de manière plus indépendante, en expérimentant différentes approches théâtrales et différents modes de formation.

# TROISIÈME PARTIE :

# AUPRÈS DU MAÎTRE

Le substantif latin *magister*, […] est, de fait, un mot latin composé d'un double comparatif : *magis*, adverbe comparatif de supériorité, et *–ter*, suffixe du comparatif de supériorité. L'exact antonyme du *magister* est *minister*, composé de *–ter*, comme *magister*, et de *minus*, adverbe comparatif d'infériorité. Le maître, lui, est deux fois supérieur. C'est celui qui nous augmente et qui nous guide[467].

Baldine Saint Girons

[467] SAINT GIRONS, Baldine, « Les pouvoirs esthétiques du maître » in BONNET, Corinne, MAROT, Patrick, NOACCO, Cristina, ORFANOS, Charalampos (dir.), *Figures du maître, De l'autorité à l'autonomie*, PUR, Rennes, 2013, p. 77.

Au sein des formations institutionnelles, l'élève bénéficie de l'enseignement d'un ou plusieurs professeurs, dont c'est la fonction et la responsabilité officielle. Avec la diversification des formations, le traditionnel modèle d'organisation par classes réunies autour d'un unique professeur a été peu à peu abandonné au sein des écoles supérieures au profit d'une répartition par promotions bénéficiant de l'expérience de plusieurs enseignants, dont tous ne sont pas titulaires. En dehors du CNSAD où les cours sont hebdomadaires (excepté des « master class » se déroulant généralement sur une semaine), les établissements ont opté pour la succession de stages ponctuels[468], passant ainsi d'une « pédagogie-processus » à une « pédagogie-événement », ou « météoritique », pour reprendre les termes de Georges Banu[469]. On assiste alors à une raréfaction du terme « professeur », qui cède la place à celui « d'intervenant ». Mais si le choix de ce mot souligne le caractère exceptionnel de l'acte d'enseignement, il ôte toute référence directe à cet acte : dans le langage courant, une « intervention » ne propose pas nécessairement de contenu pédagogique. D'ailleurs, nombreux sont les intervenants, et même les enseignants titulaires de conservatoires (pourtant diplômés par l'Etat), ayant tendance à refuser que les élèves les qualifient de l'austère mot de « professeur ». Mais en définitive, quelles que soient leurs réticences et leurs conceptions pédagogiques, une relation enseignant-enseigné, ou maître-élève, s'instaure inévitablement, qu'elle soit souhaitée ou non en ces termes.

Cette relation n'est en revanche pas toujours induite dans un espace dont le but premier est la création, bien que dans le champ théâtral, la posture généralement décisionnaire du metteur en scène fasse de lui le référent de la démarche de création et, en ce qu'il porte un regard d'ensemble sur cette dernière, un guide artistique pour l'acteur, au moins durant le temps de leur collaboration. Or, de la fonction de guide à celle de maître, il n'y a souvent qu'un pas, surtout lorsque, habitué depuis toujours à apprendre sous l'égide d'une figure

[468] Toutefois, certains cours ayant généralement lieu le matin restent hebdomadaires, comme la danse ou le chant, selon le modèle historique de l'école du TNS.

[469] Georges Banu attribue l'apparition de la pédagogie-événement à l'action d'Antoine Vitez au Conservatoire, cependant le recours systématique à des interventions extérieures ponctuelles s'est développé bien plus rapidement (et probablement antérieurement au Conservatoire) à l'école du TNS. BANU, Georges, « Pédagogie-processus, pédagogie-événement », in *Alternatives Théâtrales, Les penseurs de l'enseignement*, n° 70-71, décembre 2001, pp. 49-52.

faisant autorité, l'apprenant n'envisage pas la démarche d'apprentissage sous un autre angle. De nombreux metteurs en scène acceptent volontiers d'endosser ce rôle, car il est dans la tradition même du théâtre que le chef de troupe guide les plus jeunes dans l'exercice de leur art.

Qu'est-ce qu'un maître ? Du latin *magister*, le terme désigne une personne de pouvoir, un chef ayant des individus sous son commandement. Il qualifie également la fonction de celui qui détient un savoir et instruit à son tour autrui, l'enseignant. Puis, au moins à partir du XII^e^ siècle, où apparaissent les premières grandes structures d'enseignement collectif, le mot s'applique à une figure spécifique, qui détient à la fois une forme de souveraineté et une fonction professorale. Sa domination ne s'applique plus à des personnes, mais à un domaine en particulier, dans lequel il excelle. Elle ne relève ainsi pas d'un statut social déjà acquis, mais de ses compétences et de son expérience, lesquelles lui valent ensuite la reconnaissance de ses pairs et au-delà, faisant de lui une référence. C'est seulement alors qu'il est nommé maître. Cette titularisation peut être officialisée par une institution, comme c'est le cas dans l'enseignement théâtral public, où tous les professeurs, y compris ceux des conservatoires de région et d'arrondissement, sont des artistes (au moins au départ, l'ampleur des responsabilités pédagogiques mettant parfois entre parenthèses leur carrière). Mais un tel titre peut être également accordé par des personnes qui, ayant reconnu en lui une autorité artistique, entrent en apprentissage auprès du maître qu'elles auront elles-mêmes élu comme tel. C'est ce qui se produit parfois au sein des troupes, notamment lorsqu'un des membres est reconnu par les autres comme leader, et que cette distinction lui confère une influence attirant à lui des disciples (internes ou externes à la troupe). On différencie ainsi les maîtres officiels (institutionnels) de maîtres officieux, choisis spontanément.

Ce qui différencie l'apprentissage auprès du maître d'une formation « sur le tas » ou d'une auto-formation, est avant tout une répartition différente des forces d'action et de décision, des influences, en un mot du pouvoir. L'autorité du maître dans son domaine se reporte naturellement sur ses disciples, ainsi que le dit Jean-Claude Passeron :

> […] la relation pédagogique suppose toujours une relation sociale dissymétrique, c'est-à-dire un *rapport de forces* plus ou moins implicite. La dissymétrie peut tenir à la signification et à la force sociales attachées soit à l'âge soit à la position occupée dans une institution ou dans toute sorte de hiérarchie, mais le pouvoir d'enseigner repose dans tous les cas sur un pouvoir social, et cela reste vrai des pédagogies les plus libérales, y compris les pédagogies non directives. Parents, enseignants, éducateurs et prédicateurs n'ont en définitive pouvoir d'influencer que parce qu'ils ont la société – ou au

moins un groupe social – derrière eux. […] En ce sens, et à parler rigoureusement, il n'y a pas de pédagogie libertaire, c'est-à-dire de relation pédagogique d'où l'autorité serait complètement absente […].[470]

Ainsi, apprendre auprès d'un maître, croire en sa parole, c'est toujours, en définitive, accepter de se soumettre à sa supériorité, que cette dernière relève de son savoir intellectuel ou de son expérience pratique. Il existe, bien sûr, des degrés différents de soumission. Il est de la responsabilité du maître, dont l'objectif est théoriquement l'émancipation de ses élèves, de ne pas personnellement tirer profit de sa domination. Mais les élèves, et à plus forte raison s'ils sont adultes, peuvent agir sur cette domination par leur attitude car en définitive, c'est essentiellement cette dernière qui guide l'action du maître, semblablement à n'importe quel groupe dirigé par un chef. Dans son étude sur le chef de troupe[471], Christiane Page prend pour point de départ cette citation d'Alain : « Au fond, je suis assuré que tout chef sera un détestable tyran si on le laisse faire », établissant ainsi l'excès de domination du chef comme corrélatif du comportement du groupe. Ce comportement est souvent le reflet des ambitions des sujets dominés. En ce qui concerne l'élève-comédien, les années de formation présentent des enjeux capitaux qui, pense-t-il (à tort ou à raison), vont déterminer toute sa carrière. Aussi le désir de réussir et la propension du milieu théâtral à valoriser le sacrifice peuvent-ils l'inciter à accepter de se faire malmener par le maître, parfois jusqu'à l'humiliation. Si certains disciples sont heureux de s'abandonner aveuglément au guide qui accepte de leur montrer la voie, d'autres consentent à une soumission plus lucide. Ainsi, alors même que la formation suivie relève rarement d'un vrai choix de la part de l'élève, se posent à lui, au cours de celle-ci, des questions quant à l'attitude à adopter. Que représente le maître pour l'élève ? Un professeur, un conseiller pouvant l'aider à s'insérer dans la profession, un père spirituel ? En fonction de ce que le maître incarne à ses yeux, quels rapports l'élève entretient-il avec celui-ci ? Qu'apprend-t-il de son enseignement ? Dans cette troisième partie, il s'agira d'analyser différentes figures magistrales dans leurs relations à leur disciples, et d'étudier la nature et l'influence de leur enseignement sur le parcours des jeunes acteurs.

---

[470] PASSERON, Jean-Claude « Pédagogie et pouvoir » in *Encyclopædia Universalis* sur http://www.universalis-edu.com.scdbases.uhb.fr/encyclopedie

[471] PAGE, Christiane, « Une troupe, un chef : la troupe comme un seul homme », in Art'In, n°3, *La Notion de troupe*, Presses Universitaires de Valenciennes, 2006, p. 23.

# Chapitre 5.

# Perceptions du maître

Jusqu'au XX^e^ siècle, les termes « maître » et « professeur » sont employés indifféremment pour désigner la fonction de celui qui fait acte d'enseignement. Mais celui de « maître », désignant aussi bien le *magister* que le *dominus*, présente une ambiguïté faisant de lui un mot souvent décrié. Ainsi que le dit Steiner, « le mot même de « maître » est souillé par l'esclavage[472] ». Il n'est aujourd'hui plus guère usité par les élèves des écoles d'acteur, à l'exception toutefois d'une perception particulière de la figure enseignante, où le maître se distingue par l'acquisition d'un statut particulier, défini par la seule attitude de ses disciples envers lui. À leurs yeux, il possède une supériorité, qui les incite à le choisir comme *leur* maître. Le disciple peut avoir *un* ou *des* « maîtres » désignés comme tels par l'institution ou par d'autres disciples, leur manifester du respect, tirer de leurs leçons quelque enseignement, sans que parmi eux, il n'en distingue cependant un. Au temps de leur apprentissage, certains acteurs ont nettement exprimé leur préférence pour un maître choisi par eux-mêmes, qu'ils ont estimé supérieur à celui qui leur avait été imposé. M^lle^ Raucourt se reconnaît ainsi bien plus en M^lle^ Dumesnil qu'en M^lle^ Clairon, tout comme Louis Seigner et Jacques Weber ont respectivement préféré Firmin Gémier et Pierre Brasseur à Jules Truffier et Robert Manuel, leurs professeurs au Conservatoire. Comment ces disciples opèrent-ils une telle distinction ? En quoi consiste cette relation pédagogique privilégiée avec le maître qu'on a élu comme le *sien* ?

La fonction que le disciple donne à son maître n'est pas celle d'un simple enseignant, aussi la relation dépasse-t-elle le seul acte de transmission. Pendant au moins un temps, le maître est celui auquel on se remet, pas tant du point d'un point de vue vital (bien que certains disciples puissent aller jusqu'à le penser), que d'un point de vue spirituel. « […] au déni d'autonomie dont on les accuse, ils [les maîtres] fournissent en échange un fort coefficient d'appartenance[473] », dit Georges Banu. La soumission au « maître à penser » déborde du cadre pédagogique : le jeune acteur adopte ses conceptions théâtrales, son

[472] STEINER, George, *Maîtres et disciples*, Gallimard, 2003, p. 129.
[473] BANU, Georges, « Les penseurs de l'enseignement »…, *op. cit.*, p. 2.

idéologie professionnelle, attache sa vocation à la sienne, autrement dit son identité. Et même lorsque la relation évolue et que cette dépendance s'achève, le maître conserve son statut. Par-delà le temps de la formation, et même de sa propre vie, il acquiert une fonction symbolique, car ses disciples continuent de se référer à l'expérience vécue auprès de lui, et conservent généralement l'habitude de dire « mon maître ».

Thème séculaire, le couple maître-disciple, de la mythologie grecque (Phénix et Achille dans *L'Illiade*) au cinéma contemporain (*Whiplash*, 2014), fascine par une relation souvent présentée comme ambiguë. Par la fréquente conjonction de sa fonction éducative à une fonction protectrice, le maître incarne une figure paternelle ou maternelle, à laquelle de multiples autres peuvent venir s'ajouter en superposition, telles que le chef, l'ami, l'amant, voire une instance supérieure qui touche à la personnification divine. Ainsi, après avoir étudié les préoccupations animant les aspirants-acteurs avant leur entrée en formation, et avant de m'intéresser à la question même de l'apprentissage, j'explorerai dans ce chapitre la multiplicité des figures que le maître peut incarner aux yeux de son disciple, et corrélativement, les attitudes adoptées par ce dernier à l'égard de son maître.

# I. La nature pour maître ?

Dans le domaine de l'art, la figure du maître évoque généralement l'image du grand peintre, autour duquel, dans l'atelier, se regroupent ses disciples. Issue de la Renaissance italienne, cette représentation a notamment été véhiculée par les *Vite*, biographies d'artistes que Vasari, Bellori, Passeri ou encore Baglione ont rédigées aux XVI^e^ et XVII^e^ siècles. Souvent peintres eux-mêmes, ils y ont relaté la vie de leurs contemporains et abordé leurs relations aux grands maîtres. Selon Ismène Cotensin, de ces *Vite* se dégage principalement une figure paternelle du maître : en acceptant de prendre son disciple sous sa protection, il l'encourage à suivre une voie généralement désapprouvée par sa famille, à laquelle il va alors se substituer[474]. En termes d'enseignement, le maître est alors un modèle : le disciple reproduit attentivement ses gestes, parfois ses œuvres, afin d'acquérir une technique. Mais c'est ensuite à partir d'une observation attentive de la nature que le

[474] COTENSIN, Ismène, « Maître et disciple dans les recueils de vies d'artistes (Vasari et ses successeurs romains du XVII^e^ siècle) », in BONNET, Corinne, MAROT, Patrick, NOACCO, Cristina, ORFANOS, Charalampos (dir.), *Figures du maître, De l'autorité à l'autonomie*, PUR, Rennes, 2013, pp. 296-308.

jeune peintre élabore une œuvre personnelle, l'art étant alors considéré comme imitation de celle-ci.

Dans le domaine théâtral, l'approche historique d'une figure magistrale s'avère plus ardue. Qu'il s'agisse d'essais théoriques sur le jeu de l'acteur, de succinctes biographies ou mêmes d'anecdotes, l'art du comédien ne devient objet littéraire qu'à partir du XVIII^e^ siècle. Et pour accéder à des récits de leçons permettant d'étudier le regard que portent les disciples sur leurs maîtres, il faut attendre le XIX^e^ siècle. L'institutionnalisation de la formation joue alors un rôle majeur, car elle induit la production d'archives et d'écrits permettant d'identifier des maîtres officiels, les premiers professeurs du Conservatoire. Si en 1786, la création de l'établissement est l'aboutissement d'un projet souhaité depuis longtemps par Lekain, Préville et Molé, d'autres acteurs la perçoivent de manière très négative. En 1789, un réquisitoire contre la prospérité des écoles de musique et de déclamation est notamment rédigé par une assemblée d'artistes :

> À quoi bon tant d'écoles et tant d'instituteurs ? Les Baron, les Dufresnes, les Lecouvreur, Dangeville, Clairon, Lekain, […] etc., etc. ont-ils été élevés à l'école ? Et nous-mêmes ne sommes-nous pas les disciples de la nature ? Et le public n'a-t-il pas été notre seul maître ? Pourquoi nos successeurs au théâtre recevraient-ils une autre éducation ? Est-ce pour nous supplanter, pour faire oublier un jour nos talents, qu'on veut former à si grands frais de nouveaux ? […] Eh ! qu'importe au public qu'un acteur possède l'histoire, la mythologie, la géographie ancienne, leçons préliminaires qu'on donne dans ces écoles ? Qu'importe au public qu'on y redresse les uns, qu'on y apprenne à marcher aux autres[475] ?

Bien que ce texte laisse percevoir la peur de se voir remplacer par des artistes plus jeunes (le récent et fulgurant succès de Talma y étant probablement pour quelque chose), l'argument majeur de cette violente opposition à l'école est que l'acteur est un « disciple de la nature » ayant le public pour « seul maître ». Comment entendre ici le mot « nature », très usité au XVIII^e^ siècle, et recouvrant de nombreuses significations ? L'acteur doit-il, à l'instar du peintre de la Renaissance, observer le monde qui l'entoure, imiter des comportements pour en tirer un enseignement ? Ou bien les auteurs de ce réquisitoire considèrent-ils que les artistes bénéficient d'un don inné, que seule une attention portée au goût et aux réactions des spectateurs viendra cultiver ? Cette seconde interprétation permettrait d'expliquer la longue absence de formation officielle, et d'émettre l'hypothèse selon laquelle la figure du maître de théâtre n'apparaîtrait qu'avec cette formation.

[475] Assemblée de tous les ordinaires des Théâtres royaux de Paris, *Cahier des Doléances, remontrances et instructions*, 1789, pp. 14-15.
http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k40250w.r=cahier%20dol%C3%A9ances%20th%C3%A9%C3%A2tres

## 1) Contraintes de l'*actio* (XVII$^{e}$)

Toutefois, en étudiant les conditions professionnelles des acteurs au XVII$^{e}$ siècle, on peut rapidement réfuter cette hypothèse. Ainsi que le montre l'usage d'entrer sous la protection d'une troupe, on considère à cette époque comme nécessaire un temps d'insertion professionnelle. Valleran Leconte et Molière ont notamment accueilli plusieurs jeunes acteurs. L'acte d'apprentissage établi en 1609 pour l'acteur Bellerose, alors âgé de 16 ans, témoigne qu'il s'agit plus que d'un simple parrainage : le jeune homme doit acquérir « la science et l'industrie de représenter toutes tragi-comédies, comédies, pastorales et autres jeux[476] ». La troupe est, dès lors, un espace de formation professionnelle. En cela, Valleran Leconte et Molière peuvent être qualifiés de maîtres, bien que, faute de données supplémentaires, on ne puisse rien présumer à propos de leurs relations avec leurs disciples.

On peut en revanche s'interroger sur le contenu de leur enseignement, en fonction des conventions scéniques de l'époque. À quoi peuvent notamment faire référence les termes « science » et « industrie » utilisés dans l'acte d'apprentissage de Bellerose ? S'agit-il de maîtriser des techniques ? Le jeu théâtral relève alors de la rhétorique. Plutôt que de jeu, il s'agit d'*actio*, qui est l'« animation du discours par la voix et la gestuelle[477] ». À partir des années 1620-1630, on établit un ensemble de codes précis, permettant l'expression des différents sentiments contenus dans le discours, lequel peut être sermon, plaidoirie ou texte dramatique. À destination de tout orateur, plusieurs traités répertorient l'ensemble de ces conventions vocales et gestuelles, auxquelles s'ajoutent des préceptes visant au respect de la bienséance. L'*actio* relève ainsi davantage de l'appropriation d'un système de normes que d'un apprentissage technique. Certains traités s'accompagnent toutefois de quelques conseils relatifs au travail de l'articulation, du souffle ou de la puissance vocale, comme déclamer avec des petits cailloux dans la bouche, ou en montant une côte escarpée[478] (véritables ancêtres d'exercices pratiqués de nos jours). La majorité de ces textes sont écrits par des ecclésiastiques, en complément des cours de rhétorique alors

[476] WILMA DEIERKAUF-HOLSBOER, Sophie, *Vie d'Alexandre Hardy, poète du roi*, A. G. Nizet, 1972, p. 393.
[477] CHAOUCHE, Sabine, *L'art du comédien, Déclamation et jeu scénique en France à l'âge classique*, Honoré Champion, 2001, p. 11.
[478] LE FAUCHEUR, Michel, *Traité de l'Action de l'Orateur, ou de la Prononciation et du Geste*, A. Courbé, 1657, pp. 66-67.

dispensés dans les collèges, chez les jésuites notamment. Ceux-ci ne sont donc des « maîtres » de théâtre que de manière très indirecte. L'adoption par les acteurs et la transmission de ces nouvelles normes scéniques prend probablement, selon Sabine Chaouche, plusieurs années[479], temps nécessaire à leur propagation d'une troupe à une autre. De par cette lente et informelle évolution des usages de jeu, il est difficile de distinguer à cette période une ou plusieurs figures magistrales. Seul Molière peut, à nouveau, être cité à titre d'exemple. De ses études chez les jésuites, il avait inévitablement acquis des notions rhétoriques, qu'il a ensuite pu transmettre à sa troupe. Sabine Chaouche lui attribue également la responsabilité d'une modification de certains usages déclamatoires au sein du registre comique. Tout en continuant de respecter les règles académiques, il aurait amené ses acteurs à dépouiller leur diction de certains effets. Cette simplification aurait ensuite été adoptée par d'autres troupes de comédiens, et se serait ainsi généralisée[480]. En transmettant son art aux jeunes générations (sans compter l'immense postérité de son œuvre dramatique), en faisant école, il incarne à tous points de vue une figure magistrale.

### 2) Vers un acteur créateur

Comment, alors que la pratique théâtrale reste contrainte par une codification extrême, aboutit-on, à la fin du siècle suivant, à l'idée que l'acteur est un « disciple de la nature » ? La figure du maître, déjà imprécise, s'efface-t-elle totalement ? À partir des années 1740, des personnalités théâtrales étudient l'art de l'acteur : essais, mémoires ou correspondances, le jeu passionne aussi bien les comédiens eux-mêmes (Riccoboni, d'Hannetaire, Clairon, Larive) que les auteurs dramatiques (Sainte Albine, Dorat, le Prince de Ligne) ou les philosophes (Diderot, Marmontel). Par le biais de ces écrits, on obtient rétrospectivement, au fil des anecdotes, un aperçu des démarches de professionnalisation au début du siècle. Lorsqu'ils n'héritent pas la profession de leur famille, les jeunes acteurs nécessitent la protection d'un aîné. Se produisant au départ sur des scènes amateures ou dans de petites troupes de province, Adrienne Lecouvreur, Préville ou encore Lekain sont ainsi respectivement repérés par l'acteur Le Grand, Jean

[479] CHAOUCHE, Sabine, *L'art du comédien…*, *op. cit.*, p. 10.
[480] *Ibid.*, p. 274.

Monnet (directeur de l'Opéra-Comique), et Voltaire. Leur protection peut prendre la forme d'une prise en charge totale (Le Grand accueille chez lui Adrienne Lecouvreur), ou consister en une simple recommandation auprès d'une troupe, comme celle de la Foire Saint-Laurent (Jean Monnet en faveur de Préville), voire celle de la Comédie-Française (Voltaire en faveur de Lekain). L'action de ces protecteurs est toutefois moins professorale que bienfaitrice : avant d'entrer au Français, les jeunes gens doivent acquérir une solide expérience de la scène, se rendant pour cela en province, le monopole du théâtre royal obligeant les autres troupes à se décentraliser.

Mais l'apport principal des nouveaux écrits demeure la réflexion sur le jeu, laquelle se fait le reflet des profondes mutations en cours. La plupart des auteurs tentent de définir un jeu idéal, s'interrogent sur les qualités d'un bon acteur et sur la manière dont il doit agir en scène. Alors qu'auparavant, seule la moralité de ce dernier, ou plutôt son immoralité, intéressait les commentateurs, on lui attribue désormais des qualités d'intelligence, de sensibilité et d'imagination. Les notions classiques de bienséance et de vraisemblance sont également réinterrogées, au regard de celle de réalisme, ou « naturel ». Ces évolutions terminologiques résultent d'une observation attentive des acteurs dans l'exercice de leur art, qui commencent à se détacher des règles classiques, parfois sciemment, parfois par accident. Lekain et M^lle^ Clairon tentent ainsi d'apporter, sinon du réalisme, du moins de la sobriété à leurs costumes. Baron et M^lle^ Dumesnil introduisent, chacun à leur manière, des ruptures inédites dans le phrasé dramatique. Tous deux sont également restés célèbres pour avoir osé, sur scène, des actions pourtant jugées malséantes. Baron, interprétant le Comte d'Essex dans la pièce éponyme de Boyer, après avoir malencontreusement perdu sa jarretière, choisit judicieusement, pour la remettre, une scène l'opposant au traître Cécil. La vulgarité de ce geste est ainsi justifiée par l'hostilité entre les deux personnages[481]. Quant à M^lle^ Dumesnil, elle brise l'interdiction de courir sur scène, se laissant aller à l'impulsion que lui souffle la situation jouée[482]. Apportant au texte un sens nouveau, ces libertés sont tolérées au nom de la vraisemblance, qui peu à peu prévaut sur le respect des convenances classiques. Ces manifestations de spontanéité, appelées « inspirations » (et que nous qualifierions aujourd'hui d'improvisation), relèvent de ce qu'on appelle alors le jeu naturel, dicté non

[481] D'HANNETAIRE, *Observations sur l'art du comédien et sur d'autres objets concernant cette profession en général*, Duchesnes, 1776, pp. 123-124.
[482] ARNAULT, Vincent, *Les Souvenirs et les regrets du vieil amateur dramatique*, C. Froment, 1829, pp. 58-65.

plus par des règles canoniques, mais par les capacités créatrices des acteurs. Dans *Le Paradoxe sur le comédien*, Diderot oppose deux styles de jeu, incarnés par deux grandes actrices : M^lle^ Clairon joue de manière détachée de tout sentiment réel, alors que M^lle^ Dumesnil joue « d'âme[483] », suivant son instinct. Bien qu'entreprenant des démarches diamétralement opposées, chacune revendique un jeu guidé par la nature, c'est-à-dire par sa créativité. Sabine Chaouche estime que dans la seconde moitié du XX^e^ siècle, le jeu de l'acteur résulte de multiples influences :

> L'acteur oscille ainsi entre ce qui est du dernier cri, ce qui est dans le vent, ce qui est sa propre substance. Il balance, entre aspirations venues de l'extérieur (les modes auxquelles il se conforme, s'il n'en est pas l'initiateur) et sa propre inspiration (faire singulier qui sera ou non suivi par ses confrères et qui est susceptible de devenir mode). L'acteur est ainsi pris dans un réseau complexe où chaque paramètre (temps, personnalité, vogues…) vient modifier le jeu. Telle une sculpture, celui-ci est modelé par de multiples mains qui viennent ajouter leur touche personnelle[484].

Les acteurs se démarquant ainsi les uns des autres, chacun acquiert un style de jeu qui lui est propre. Peu à peu, ils s'élèvent au rang d'artistes. Être « le disciple de la nature » consiste donc à sortir des carcans de l'*actio* et à jouer selon sa propre conception du rôle. Au regard de ce nouvel état d'esprit libertaire, les préjugés de nombreux acteurs à l'encontre de l'enseignement professoral apparaissent comme la crainte d'un nouvel académisme, venant contrarier leur récente démarche de création. De plus, l'apprentissage auprès d'un maître unique évoque un recours au mimétisme, empêchant le débutant d'exprimer sa personnalité. Et enfin, ils redoutent la concurrence que pourrait leur faire une jeune génération d'acteurs.

### 3) Pour un recours au maître

Si pour Lekain, Préville et Molé, la formation est, on l'a vu, essentiellement un moyen de contrôler l'accès à la profession, certains auteurs y sont favorables par conviction que l'apprentissage nécessite la présence d'une autorité magistrale. Le poète et dramaturge

[483] DIDEROT, Denis, *Le paradoxe…*, *op. cit.*, pp. 41-42.
[484] CHAOUCHE, Sabine, *La philosophie de l'Acteur, La dialectique de l'intérieur et de l'extérieur dans les écrits sur l'art théâtral français (1738-1801)*, Honoré Champion, 2007, p. 123.

Dorat, dans ses poèmes didactiques sur la déclamation[485], préconise par exemple « du travail et des leçons » auprès d'un maître. Le plus fervent défenseur de l'éducation théâtrale reste toutefois d'Hannetaire, acteur français s'étant expatrié à Bruxelles. Ses *Observations sur l'art du comédien*, dont la première édition est publiée en 1772, sont un long plaidoyer pour la généralisation de l'apprentissage des jeunes acteurs sous l'égide d'un aîné. Mais sa conception de la formation professionnelle n'est pas institutionnelle. Il la souhaite en continu, au sein de chaque troupe :

> Il serait à souhaiter que les comédiens […] fussent […] assez dociles et assez modestes, pour choisir le plus expérimenté d'entre eux auquel ils donneraient le droit de les guider dans la carrière, ou tout au moins de rectifier en eux les défauts les plus marqués et les plus sensibles. […] un pareil guide ne serait-il pas de la plus grande utilité, tant pour donner des leçons ou des conseils aux uns et aux autres en particulier, que pour présider à chaque répétition, corriger celui-ci, ranimer ou contenir celui-là, et en général mettre de l'ensemble dans le jeu des acteurs, et les conduire en dépit de l'amour-propre, dans les sentiers de la nature et de la vérité[486] ? […]

À première vue, l'apprentissage souhaité par d'Hannetaire n'est pas imitatif. Le maître accompagne les acteurs, à la fois personnellement et collectivement. Il n'est pas nécessairement le plus brillant ni le plus célèbre d'entre eux[487], mais est le plus expérimenté, capable d'une perception globale de la scène. Ayant lui-même été directeur de troupe et se référant à Molière, d'Hannetaire esquisse une figure magistrale plus proche du metteur en scène que du professeur. Dorat et d'Hannetaire considèrent qu'avant de se former, l'acteur doit posséder certaines prédispositions. Le premier considère que « la nature commence un acteur », mais que « c'est l'étude qui l'achève[488] ». Le second enrichit la formule : « c'est la nature qui commence et qui ébauche le comédien ; comme c'est l'art, l'exercice et l'étude qui l'achèvent et le perfectionnent[489] ». D'Hannetaire précise ensuite ce que la nature et l'étude doivent chacune apporter à l'acteur. Celui-ci doit posséder des prérequis naturels, tels que le physique de son emploi, ainsi qu'une voix puissante et agréable. Son apprentissage doit quant à lui se concentrer sur la déclamation, et sur une parfaite connaissance des rôles de son emploi. Il ne s'agit pas d'acquérir une technique de base permettant ensuite de moduler en fonction des

---

[485] DORAT, Claude Joseph, *La Déclamation théâtrale : poème didactique en quatre chants*, Delalain, 1771, p. 35.
[486] D'HANNETAIRE, *Observations…*, *op. cit.*, p. 27.
[487] « Au reste, ce ne sont pas toujours les acteurs de la plus grande vogue, qui sont les plus capables de la fonction délicate de former un élève. », *ibid.*, p. 20.
[488] DORAT, Claude Joseph, *La Déclamation théâtrale…*, *op. cit.*, p. 35.
[489] D'HANNETAIRE, *Observations…*, *op. cit.*, p. 20.

représentations ou de l'inspiration, car pour d'Hannetaire, il existe une manière idéale, unique, de dire chaque texte. Une fois celle-ci acquise, il n'en faudrait plus varier :

> […] puisqu'on ne cherche point à changer les pensées d'un auteur, ni la constitution de ses ouvrages, pourquoi voudrait-on changer ou varier la façon de les rendre ? L'auteur, en composant, n'a eu vraisemblablement qu'une seule idée pour chaque chose ; pourquoi, en récitant, en vouloir produire plusieurs différentes ? D'ailleurs, quel inconvénient en pourrait-il résulter […] dès qu'on sera une fois convenu de la meilleure de toutes les façons ? Le vraiment beau est de tous les siècles et ne vieillit jamais. […] S'est-on jamais lassé, et se lasserait-on jamais d'entendre répéter à quelque nouvelle Clairon, le *d'où le fait-il ?* dans Hypermnestre […] ? La seule différence d'organe, de figure, de talent, du geste, de l'attitude, ou le plus ou le moins des autres qualités naturelles […] formeraient […] une variété plus que suffisante, pour qu'on put les revoir avec un plaisir toujours nouveau, quoique récitées à chaque fois à peu près de même[490].

Aux tentatives de renouvellement scénique de ses contemporains, d'Hannetaire oppose un jeu traditionnel. Sa position a de quoi alimenter les craintes exprimées à l'encontre de l'enseignement magistral : alors que la créativité dont les acteurs font preuve opère une distinction entre l'œuvre dramatique et l'œuvre scénique, D'Hannetaire les considère comme de simples exécutants dont le jeu, une fois maîtrisé, doit rester figé par fidélité à la pensée de l'auteur, unique autorité théâtrale. Au service de ce dernier, le maître aurait pour fonction d'indiquer à l'apprenti acteur les intonations précises de ses phrases, et de veiller à ce que les comédiens plus aguerris ne fassent pas d'entorse à la règle, brimant ainsi toute tentative d'interprétation personnelle du texte.

### 4) Un échec de l'enseignement ?

Mais l'hostilité à l'égard de l'enseignement du maître s'explique également par les difficultés auxquelles sont confrontés les acteurs qui s'aventurent à endosser ce rôle. Au cours du siècle, se répand l'usage de parrainer un jeune acteur, parfois sous l'impulsion des pouvoirs publics qui cherchent à assurer le renouvellement des acteurs de la Comédie-Française. Le bénéfice d'une protection consiste désormais à recevoir des leçons durant plusieurs mois, avant de pouvoir faire ses débuts. Larive, puis M^lle^ Raucourt, entrent ainsi en apprentissage auprès de M^lle^ Clairon ; Louise Contat auprès du couple Préville. Le

[490] *Ibid.*, pp. 45-47.

contenu de ces cours particuliers demeure inconnu ; toutefois, l'insatisfaction exprimée par M^lle^ Clairon dans ses *Mémoires* à l'égard de ce système d'enseignement laisse supposer une incapacité à transmettre à l'élève les moyens de créer ses rôles de façon autonome. À propos de deux de ses élèves, l'actrice dresse un piètre constat :

> Il n'est point de peines que je ne me sois données pour former mesdemoiselles Dubois et Raucourt : j'en appelle à tous ceux qui les ont vues. Mes charmantes écolières ont-elles été de grands sujets ? Hélas ! malgré mes soins et tout ce qu'elles tenaient de la nature, je n'en ai jamais pu faire que mes singes ; leurs débuts donnaient leurs plus grandes espérances, parce que j'étais derrière le rideau, et que le public s'engoue toujours de la jeunesse et de la beauté ; mais on a vu qu'en cessant mes leçons, leurs talents s'étaient anéantis. C'est à la nature seule qu'il faut demander les grands sujets […], reconnaissez qu'il est impossible que le génie se commande et s'apprenne[491].

On peut à différents égards soupçonner l'actrice de défendre ses intérêts personnels en dépréciant ainsi ses disciples. M^lle^ Raucourt est, d'après les témoignages de l'époque, appréciée du public, et M^lle^ Clairon est restée célèbre pour ses rivalités avec ses consœurs, notamment avec M^lle^ Dumesnil, que M^lle^ Raucourt lui a préférée en tant que maître (ainsi que nous l'observerons quelques pages plus loin). Sous couvert d'une expérience pédagogique peu concluante, il est probable qu'elle dénigre son ancienne élève à la fois par ressentiment et par crainte que celle-ci la supplante dans le cœur des spectateurs. Le fait d'omettre son élève masculin Larive, auquel elle dit, quelques pages plus loin, porter une grande estime[492] (sans préciser qu'il est son disciple), accrédite cette hypothèse : en accord avec son propos, mentionner sa réussite l'aurait contrainte à s'en ôter tout le mérite. Faisant partie des détracteurs du Conservatoire, déprécier une concurrente pour faire valoir l'échec de l'enseignement magistral sert doublement ses intérêts. Elle déploie néanmoins d'autres arguments à l'encontre de l'école :

> […] je ne connais ni règles, ni conventions qui puissent donner tous les genres d'esprit, tous les genres de sensibilité qu'il faut indispensablement pour produire un grand comédien ; je ne connais point de règle pour apprendre à penser, à sentir ; la nature seule peut donner ces moyens que l'étude, des avis et le temps développent. Les seules écoles possibles et raisonnables sont les troupes de province ; la nécessité de gagner les appointements qu'on reçoit, la vanité de l'emporter sur ses camarades, la crainte du public, la mémoire qu'on se forme par des travaux sans relâche, l'aisance et le maintien qu'on acquiert en montant tous les jours sur le théâtre, la facilité de former son oreille à tous les tons, de débrouiller les idées en

[491] CLAIRON, Mademoiselle, *Mémoires…*, *op. cit.*, p. 101.
[492] Elle considère Larive comme l'un des « quatre sujets » de la Comédie-Française « dignes d'être cités ». *Ibid.*, p. 107.

> entendant les pièces entières et l'effet qu'elles font sur le public, doivent plus former en six mois que deux ans de leçons données dans une chambre par quelque maître que ce puisse être[493].

À nouveau, la nature apparaît comme le seul maître de l'acteur, ici clairement opposée aux contraignantes « règles » académiques. D'après Jean-Baptiste-Pierre Lafitte, même Fleury, qui fut professeur au Conservatoire dès sa création, aurait ironisé sur cette « savante institution où l'art de bien comprendre une virgule ne le cède qu'à l'art, bien supérieur, d'entendre parfaitement un point[494] ». Les acteurs redoutent le retour d'une réglementation oppressive dont ils étaient peu à peu parvenus à se détacher. Talma, qui fut l'un des premiers élèves de l'école, ne livre pas dans ses *Réflexions sur Lekain* de souvenirs de son année d'étude, ni des leçons qu'il donna plus tard, en revanche il y exprime une conception de l'enseignement plus mitigée que celle de ses aînés. En accord avec les considérations de son temps, il estime innées certaines facultés créatrices de l'acteur : « le génie ne s'apprend pas[495] », dit-il. Il soutient cependant qu'« il y a dans l'art de dire les vers une partie en quelque sorte mécanique, de certaines règles qu'on peut se prescrire[496] ». Aussi conclut-il que le recours à un acteur plus expérimenté – il ne parle pas de maître – permet au jeune acteur de gagner un temps précieux.

En somme, les oppositions à l'école n'expriment pas tant un refus catégorique de tout apprentissage au nom du seul don naturel, qu'une revendication d'aborder la pratique dans les conditions de la représentation. Les acteurs envisagent l'école tel un lieu clos, où la pratique de l'acteur est intellectualisée et extrêmement réglée. L'allusion de M^lle^ Clairon au fait de jouer des « pièces entières » montre déjà, à cette époque, une désapprobation du travail de scènes individuelles instauré par le Conservatoire, jugé déconnecté des réalités professionnelles. À l'inverse, les troupes de province sont perçues comme un véritable espace d'apprentissage, car elles confrontent directement le débutant aux difficultés du métier, à la présence du public et à la concurrence entre acteurs, facteur d'émulation. Pour s'aguerrir et mériter sa place, le jeune acteur doit surmonter les épreuves de la profession. En somme, il s'agit autant de prôner une école de théâtre qu'une école de vie.

---

[493] *Ibid.* , pp. 100-101.
[494] Ces mémoires publiés sous le nom de Fleury ont été jugés apocryphes, rédigés à partir de quelques écrits de l'acteur. LAFITTE, J. B. P (publiés par), *Mémoires de Fleury de la Comédie-Française, 2^e^ série, 1789-1820*, Adolphe de Lahays, 1847, p. 12.
[495] TALMA, François-Joseph, *Réflexions de Talma sur Lekain et l'art théâtral*, Auguste Fontaine, 1856, p. 6.
[496] *Ibid.*

Cette dichotomie entre enseignement et expérience pratique limite l'apparition d'une figure magistrale, car les aînés sont perçus soit tels des parrains facilitant l'insertion professionnelle de leurs cadets par leurs recommandations, soit comme des modèles à imiter ne pouvant former que « des singes ». L'acquisition progressive d'un statut de créateur par l'acteur se révèle incompatible avec les modes traditionnels d'enseignement, faisant éprouver un sentiment d'échec à ceux qui adoptent des fonctions professorales. Mais les vocations pédagogiques sont également émoussées par un conflit d'intérêt, induit par la concurrence régnant entre les acteurs, notamment les femmes. Par toutes ces réticences, les comédiens ont ainsi tendance à s'en remettre à « la nature », sans toujours préciser en quoi cela consiste, ainsi que le leur reproche d'Hannetaire :

> Oh ! mais… la nature ! s'écrie-t-on sans cesse ; n'écoutez, ne suivez que la nature… Car c'est là le refrain ordinaire qu'on semble répéter par écho, la nature… Mais vraiment c'est ne rien dire, on ne doute point qu'il ne faille suivre la nature, puisqu'elle est le principe général de tous les arts. Dites plutôt comment il faut s'y prendre pour la suivre ; indiquez-en les vrais moyens, et cela vaudra mieux qu'un précepte vague, plus important que lumineux, surtout aux yeux d'un commençant.[497]

Cette injonction à indiquer « les vrais moyens de suivre la nature » ne trouve pas réellement de réponse au XVIII^e^ siècle. Toutes les disciplines artistiques sont à cette époque traversées par de profondes mutations, engendrées par une rupture avec l'ensemble des règles classiques. L'art n'est plus guidé par la quête du Beau, et devient un espace de création transgressive où les codes sont bouleversés. Face à cette perte de repères se pose la question des contenus à enseigner. Dans l'incapacité de concevoir ce que sera l'art de demain, l'idée même d'enseignement artistique est remise en question, encourageant les représentations romantiques du génie inspiré. L'enseignement n'étant encore envisagé que comme la transmission d'un ensemble de contenus immuables, il s'oppose à l'expression d'une créativité personnelle. Cette incompatibilité supposée explique l'incapacité à trouver, et même à chercher des méthodes d'enseignement n'ayant pas recours à l'imitation du maître.

[497] D'HANNETAIRE, *Observations sur…*, *op. cit.*, pp. 53-54.

# II. Figures du maître

## 1) Modèles

Pour s'insérer dans le milieu théâtral, tout apprenti-comédien a besoin de personnes référentes représentant l'objectif à atteindre, qu'il s'agisse de maîtres officiels ou d'acteurs aguerris. Le désir initial de théâtre provient bien souvent d'une fascination pour un acteur incarnant l'idéal vers lequel tendre. Ainsi que le dit Freud, l'identification à autrui est « la première manifestation d'un attachement affectif[498]». Et même lorsque le projet professionnel se forme à partir d'une expérience pratique, le débutant a recours, consciemment ou non, à des modèles. Tout modèle ne devient pas maître, mais tout « vrai » maître est un modèle, si ce n'est à imiter, au moins à suivre. Cela reste valable même lorsque le maître ne se donne pas en exemple. La relation au modèle implique une comparaison, un aller-retour constant de soi à la personne admirée, qui représente par un ou plusieurs aspects celle qu'on voudrait idéalement devenir. Bien que cette figure du maître-modèle soit intemporelle, les quelques récits que font les acteurs du XIX^e^ siècle de leurs leçons théâtrales l'illustrent particulièrement.

*L'aîné(e)*

Comme toute personnalité publique, les comédiens sont facilement amenés à devenir des modèles, non seulement pour leurs capacités de jeu, mais aussi bien souvent pour des qualités telles que leur personnalité, leur beauté, ou même leur mode de vie. Si ces différents aspects peuvent susciter l'admiration de l'aspirant acteur, sa volonté de se former l'amènera à choisir ses modèles en fonction de leur expérience. Ainsi que le souligne d'Hannetaire, l'expérience du maître prévaut sur son talent (alors jugé intransmissible, puisqu'inné) et sur ses succès auprès du public. Aux yeux de ses disciples, l'expérience du maître se mesure cependant en grande partie à la stabilité de sa situation professionnelle (autrement dit, à la reconnaissance de son travail par ses pairs), laquelle est nécessaire pour qu'ils consentent à s'en remettre à lui. L'expérience va

[498] FREUD, Sigmund, *Psychologie collective et analyse du moi*, in *Essais de psychanalyse* [1921], Éditions Payot, 1968, p. 118.

souvent de pair avec l'âge, aussi est-il rare que maître et disciples aient moins d'une génération d'écart. L'ancienneté reste généralement perçue comme gage de compétence, voire de sagesse. Jusque dans les années 1980, les professeurs du Conservatoire cumulent carrière exemplaire (garantie par leur appartenance à la Comédie-Française) et âge avancé, les trentenaires tels que Vitez, et même les quarantenaires, étant minoritaires. Dès lors qu'une relation pédagogique se noue, la position d'aînesse du maître et sa mission de confère symboliquement au maître un rôle paternel ou maternel. Le maître est celui qui vient parachever l'éducation parentale pour préparer à l'entrée dans la vie adulte, et surtout active. Par transmission de son métier et surtout de la conception qu'il en a, il devient père ou mère spirituel(le), d'autant plus lorsque l'élève est en rupture avec sa propre famille (à propos de son entrée à l'Atelier en 1931, Jean-Louis Barrault, renié par son grand-père, dit notamment : « je naissais pour la deuxième fois[499] »). Longtemps, les troupes ont été de véritables familles où l'apprentissage se faisait essentiellement par incorporation d'un capital culturel. Et même aujourd'hui où elles se composent souvent de membres venant d'horizons différents, ce schéma familial se reproduit car la diversité des rôles et les périodes de travail intensif impliquent une forte et quotidienne proximité de différentes générations. Certaines expressions illustrent cette analogie, telles que « trouver sa famille théâtrale », ou « la grande famille du théâtre » pouvant, selon le ton employé, aussi bien faire allusion aux affinités partagées qu'aux fréquentes dissensions.

Entre 1789 et 1807, les classes d'art dramatiques du Conservatoire demeurent fermées ; c'est pourquoi le Consulat encourage à nouveau, à cette époque, les acteurs de la Comédie-Française en fin de carrière à former de jeunes gens, lesquels seront appelés à reprendre l'emploi bientôt laissé vacant. M$^{lle}$ Raucourt est ainsi priée de prendre sous sa protection une jeune fille de son choix. L'élue, M$^{lle}$ George, bénéficie pour suivre cet enseignement d'une pension de « douze cent francs[500] ». Dans ses mémoires, elle raconte avoir vécu, au cours de son apprentissage, une expérience aux allures de rituel d'intronisation l'ayant successivement confrontée à M$^{lle}$ Clairon et à M$^{lle}$ Dumesnil. Quelque temps avant ses débuts officiels, la jeune actrice se rend, accompagnée de Mlle Raucourt, aux domiciles des deux aînées, afin de leur être présentée (en fin de vie, les deux actrices ont alors quitté la scène depuis plusieurs années, et sont physiquement trop diminuées pour assister aux débuts de la future tragédienne). À l'image de leurs

[499] BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs pour demain*, Seuil, 1972, p. 59.
[500] CHERAMY, P. A (publiés par, d'après le manuscrit original), *Mémoires de Mademoiselle Georges*, Plon, 1908, p. 9.

réputations, leurs portraits par M^lle^ George sont diamétralement opposés. En tant que doyennes et actrices de renom, chacune est un modèle, presque une icône. M^lle^ Clairon, maître officiel de M^lle^ Raucourt, n'est que froideur et paroles désagréables à son encontre. Malgré leur mésentente, l'ancienne élève estime ne pas pouvoir éviter la confrontation car elle « doit cette déférence[501] » à celle qui fut sa protectrice. M^lle^ Dumesnil, bien plus chaleureuse, apparaît par ses manières bienveillantes, comme son maître officieux : les deux femmes se tutoient, s'appellent « Fanny » et « bonne Dusmesnil ». Puis, avant de demander à entendre la toute jeune actrice, la vétérane propose de dire pour elle une scène qui la « cloue sur place ». Elle prodigue enfin de sages conseils à la jeune fille, qui par la suite « ne peuvent sortir de sa pensée[502] ».

Alors que la première visite est brièvement racontée comme une scène de courtoisie forcée, la seconde prend une valeur symbolique. Les trois femmes représentent chacune le passé, le présent, ou l'avenir du théâtre. De l'une à l'autre génération se transmet le flambeau de la tragédie. Le récit des deux entrevues propose également une double représentation du maître : d'une part le professeur imposé, à l'attitude supérieure et désagréable, et d'autre part le modèle que M^lle^ Raucourt s'est elle-même choisi au cours de sa carrière. La description des attitudes des deux grandes tragédiennes reflète leurs conceptions respectives du jeu d'acteur : le détachement de M^lle^ Clairon et la bonne « âme » enthousiaste de M^lle^ Dumesnil. Confronter M^lle^ George à ces deux personnalités constitue en soi une leçon, car sa professeure lui demande à l'issue des visites ses impressions, et se satisfait de la voir adopter le même maître, la même tendance théâtrale qu'elle. La rencontre avec M^lle^ Dumesnil, grand-mère spirituelle, permet à la jeune actrice d'acquérir un sentiment d'appartenance à un courant théâtral et de lui donner des repères pour la suite de sa carrière. Alors qu'aux XVIII^e^ et XIX^e^ siècles, la rivalité ambiante et l'avènement du vedettariat présentent généralement – et paradoxalement – l'acteur comme une figure solitaire, cet exemple de relation filiale de maître à élève permet à M^lle^ George de s'insérer symboliquement dans une lignée théâtrale.

*L'exemple*

La reconnaissance publique dont l'acteur d'expérience jouit, même à petite échelle, est bien souvent pour les élèves un motif d'admiration. Parce que cette réussite représente ce

[501] *Ibid.*, p. 33.
[502] *Ibid.*, p. 39.

vers quoi ils tendent, les débutants se projettent à la place de leurs aînés, et parfois vont jusqu'à adopter les attitudes de leurs modèles. Cette tendance au mimétisme, longtemps encouragée par un enseignement fondé sur l'imitation, s'observe également dans les mémoires de M^lle^ George, lesquels donnent un aperçu du contenu des leçons de M^lle^ Raucourt. Intimidée par son nouveau maître et la carrière qu'on lui a imposée, la jeune fille éprouve, avant même son premier cours, de vives inquiétudes au sujet de ses capacités de tragédienne :

> On me donna Émilie, de *Cinna*, à apprendre. […] Me voici à étudier cette grande figure, Emilie! Ah! mon Dieu, maman, qu'est-ce que toutes ces grandes tartines-là! Mais je n'y comprends rien, mais je ne pourrai jamais dire cela, moi. […]
>
> J'allais prendre ma première leçon: la route était longue de la rue Croix-des-Petits-Champs à l'allée des Veuves; elle me parut trop courte, tant ma frayeur était grande. Mlle Raucourt me fit lire *Émilie*; elle me le lut ensuite... C'était bien certainement une grande artiste très savante; mais, pour une jeune fille, la voix un peu rauque et très peu harmonieuse ne me séduisit point. Je croyais qu'il fallait, si je voulais parvenir, prendre cette voix, et j'y trouvais une impossibilité qui me désolait[503].

La figure magistrale apparaît ici détentrice d'un grand savoir-faire, et s'impose en cela comme modèle, autant dans l'esprit de la jeune fille mal assurée et naturellement encline à suivre toute indication, que par la méthode d'enseignement. En lisant le texte à son élève, la professeure se donne en exemple. De surcroît, elle semble ne pas lui indiquer ce qu'elle doit précisément retenir de cette démonstration, M^lle^ George pensant naïvement devoir reproduire jusqu'à la voix de sa répétitrice. Dans ses mémoires, l'actrice ne mentionne aucun exercice de voix ou de diction ayant pu lui permettre de trouver une aisance déclamatoire. Toutes les leçons semblent consacrées à l'étude des différents rôles tragiques. Elle raconte également que le soir de ses débuts, l'un des spectateurs venu la féliciter lui recommande d'éviter par la suite « de copier son professeur[504] ». Le paradoxe précédemment évoqué entre volonté de jouer selon la nature et incapacité à enseigner autrement que par l'exemple, s'illustre ici parfaitement : alors même que M^lle^ Raucourt se revendique l'héritière de M^lle^ Dumesnil, son enseignement entrave manifestement la créativité de son élève.

De façon comparable à ses prédécesseurs, apparaît chez M^lle^ Raucourt un manque d'enthousiasme à l'égard de son activité pédagogique. À plusieurs reprises, M^lle^ George

[503] *Ibid.*, pp. 11-12.
[504] *Ibid.*, p. 53.

évoque l'irrégularité de ses leçons, négligées au profit d'occupations mondaines[505]. Ces fréquentations sont néanmoins l'occasion pour la jeune actrice de se confronter à un public : « par indulgence […] on me prodiguait des éloges […], flattait mon maître, en prédisant de grands succès […]. Elle sentit qu'il fallait sérieusement s'occuper de moi ; son amour-propre était en jeu[506] ». Ainsi, les fonctions professorales de M^lle^ Raucourt sont manifestement motivées par des perspectives indirectes de gloire. La légèreté de ton employé par M^lle^ George à l'égard de cette attitude exempte de responsabilité pédagogique laisse supposer que celle-ci n'a, à l'époque, rien d'exceptionnel, et est acceptée sans difficulté par les disciples, déjà satisfaits d'être pris en charge.

Qu'en est-il au Conservatoire ? Le témoignage de Samson, qui y fut élève de 1810 à 1814, permet d'avoir un aperçu de l'enseignement officiel des maîtres d'alors. Le jeune homme est placé dans la classe de Lafon, professeur dont il ne dit cependant presque rien (seule est racontée l'attribution de son emploi, valet comique). Car, pareillement à M^lle^ Raucourt, Samson choisit un autre maître que celui qu'on lui a imposé : le grand Talma, dont il peut suivre les leçons en tant qu'auditeur, en compagnie de nombreux autres élèves « haletants d'admiration[507] ». La classe du tragédien est appréciée pour sa renommée et sa bienveillance : « Il était doux et patient envers les natures rebelles. […] Il n'épargnait pas l'éloge quand il lui semblait mérité et peut-être péchait-il même par excès d'indulgence[508] », relate Samson. Bien qu'afin d'éviter que ses élèves ne se contentent de produire une copie de l'interprétation qu'il leur indique, Talma ne s'impose pas d'emblée comme exemple[509], il n'en prodigue pas moins un enseignement qui passe inévitablement par la monstration, ainsi que le délivre Samson au détour de plusieurs anecdotes. Un jour, un élève travaille notamment une scène de *Mahomet*, de Voltaire, dont le rôle implique de tomber à genoux :

> Arrivé à cet endroit, l'élève s'arrête en regardant le maître. –« Allez-donc ! dit celui-ci, qui vous retient ? » –« C'est, répond le jeune homme, que je ne sais comment m'y prendre ; j'ai peur d'être trop gauche. » Et il implorait du regard le maître vénéré. – « Il faut essayer », réplique le grand professeur. Alors il se lève de son siège et notre attention redouble. Talma était mis ce jour-là avec assez de recherche […]. [Il] se rapproche du théâtre où était Raymond, mais sans y monter. Il lui donne ses indications, lui montre comment il doit

[505] La négligence M^lle^ Raucourt peut notamment s'expliquer par le fait que les débuts de son élève représentent la fin de sa propre carrière, bien que M^lle^ George n'y fasse aucune allusion.
[506] CHERAMY, P. A., *Mémoires de Mademoiselle Georges…*, *op. cit.,* pp. 26-27.
[507] SAMSON, *Mémoires…*, *op. cit.*, p. 78.
[508] *Ibid.*
[509] Cf. chapitre 6, sur l'apprentissage, au sujet de l'imitation et de la copie.

préparer sa chute, puis, regardant le vieux paillasson étendu dans notre classe et qui, je crois, n'avait jamais été battu : « Je ne peux pas, dit-il, me jeter à terre, parce que je me salirais, mais vous comprendrez bien sans cela. Quand il a commis son crime, il en sent l'horreur. […] Bientôt à la fureur succède l'accablement ; il chancelle, ses jambes refusent de le soutenir, il tombe… » Et Talma, en disant cela, tombe sur le paillasson […]. Raymond ne réussissant pas à reproduire la pantomime de son maître, celui-ci la recommença par trois fois sans omettre jamais de faire précéder chacune de ses chutes de ces mots : je ne me jette pas à terre, parce que je me salirais[510]. »

Si les réticences de Talma à se donner en exemple sont en l'occurrence principalement dues à la crainte de salir ses vêtements, le fait qu'il n'investisse pas la scène et qu'il tente, dans un premier temps, de traduire l'impulsion du jeu par la parole, révèle une réelle tentative de trouver un autre mode de transmission. L'irrésistibilité du recours à la démonstration relève autant d'une incapacité à s'en passer que de l'attitude des élèves (celui qui est au plateau autant que les observateurs extérieurs), manifestement avides de voir leur maître à l'œuvre. Devenu professeur à son tour, Samson cherchera des procédés pédagogiques permettant au jeune acteur d'acquérir le jeu le plus « naturel » possible, sans estimer cependant pouvoir appliquer ces méthodes sans s'imposer comme modèle[511].

Les divers témoignages d'élèves sur le Conservatoire montrent que l'apprentissage par l'exemple y reste dominant jusqu'au milieu du XX^e^ siècle. La plupart semble s'en accommoder, bien qu'il y ait des exceptions. En 1843 par exemple, Edmond Got juge l'enseignement « presque toujours puéril et incomplet[512] ». Il estime les talents scéniques de ses professeurs, les reconnait comme maîtres de leur art, mais déconsidère leurs méthodes d'enseignement, résumables selon lui par ces quelques mots : « Ne grasseyez pas, prenez la tradition ; suivez ce mouvement et surtout dites comme je dis, dussé-je vous le faire redire cent fois[513]. » Selon lui, l'un des apports principaux de l'école demeure la familiarisation avec le répertoire, davantage par l'observation des scènes de ses camarades que par l'interprétation qu'il aurait lui-même pu en faire. Se sentant lésé de ne pas jouer davantage, et surtout de ne pas avoir l'occasion de se confronter au public, il complète sa formation par une pratique en amateur. Il devient lui-même professeur en 1877. S'il n'existe pas de traces de son enseignement (il n'aborde pas la question dans son journal), l'hommage que lui rend son élève Le Bargy laisse toutefois entendre que ses disciples le considéraient comme leur modèle :

[510] SAMSON, *Mémoires…*, *op. cit.*, pp. 82-83.
[511] Cf. chapitre 6, sur l'apprentissage.
[512] GOT, Edmond, *Journal, 1822-1901*, t. 1, Plon, 1910, p. 121.
[513] *Ibid.*

> Vos théories de Conservatoire ont trouvé en vous-même leur illustrateur au théâtre ; c'est là que, sous leur vivante transfiguration, dans l'infinie variété de leurs nuances, elles sont apparues aux esprits attentifs plus complètes et plus parlantes, si bien que, professeur d'ordre exceptionnel, c'est peut-être aux heures où vous cessiez d'enseigner pour agir que vous professiez le plus magistralement[514].

Bien que les méthodes d'enseignement ayant recours à l'exemple connaissent, au fil du temps, des variations (ainsi que nous l'étudierons au chapitre suivant), en l'absence d'une vraie réforme apportant aux élèves les moyens d'explorer leurs rôles par eux-mêmes, ces derniers restent tentés de considérer l'interprétation du maître comme un idéal à reproduire.

## 2) Patrons

Au tournant du XX^e^ siècle, ceux qui, par leur combat pour un théâtre d'art, leurs nombreux disciples et leur apport considérable à la formation de l'acteur, incarnent idéalement la figure du maître, refusent pourtant ce qualificatif. Antoine, Gémier, Copeau, Dullin, Jouvet, lui préfèrent celui de « patron ». Ne recouvrant initialement rien de plus que la fonction de directeur de troupe, cette appellation prend toutefois progressivement un sens plus large.

*Le directeur*

Au sein de l'entreprise qu'est la troupe, appeler le directeur « patron » ne représente au départ rien de plus qu'un banal usage de salarié envers son employeur. Avant Antoine, il existe des « patrons » de théâtre dont c'est là l'unique fonction. Cependant, dès lors que ces metteurs en scènes, en quête d'un nouveau langage scénique, souhaitent agir sur la manière dont l'acteur joue et se comporte vis-à-vis de son art, une transmission de ces idéaux à leurs collaborateurs s'impose. Alors qu'auparavant, en dehors de l'école, les figures magistrales peinaient à émerger par esprit de concurrence entre acteurs, la fonction de metteur en scène rassemble les comédiens autour de lui, avec la perspective d'un fonctionnement solidaire. Ce projet nécessite des acteurs désireux de s'engager dans

[514] Discours de Le Bargy lors des adieux d'Edmond Got à la Comédie-Française, d'après SUEUR, Monique, *Deux siècles…*, *op. cit.*, p. 58.

une démarche inédite, et faisant preuve de grandes capacités d'adaptation. Aussi Antoine et Copeau s'entourent-ils d'équipes plutôt jeunes, faisant de la troupe un espace de transmission de valeurs telles que l'exigence professionnelle et artistique. Souhaitant réformer tous les aspects du théâtre, les patrons cumulent les fonctions (directeurs, metteurs en scène, acteurs, parfois même auteurs), omniprésence qui fait d'eux des références sur de nombreux sujets[515] aux yeux de leurs jeunes collaborateurs. Cette relation peut notamment s'observer à travers les correspondances d'André Antoine et Firmin Gémier d'une part[516], et de Jacques Copeau et Louis Jouvet d'autre part[517]. Une analyse parallèle de ces échanges épistolaires permet de retracer la manière dont le qualificatif « patron » se charge peu à peu d'un sens magistral.

Les parcours de Gémier au Théâtre Libre, et de Jouvet au Vieux-Colombier, sont à bien des égards similaires. Tous deux y sont notamment à la fois acteurs et régisseurs, seconde fonction qui implique une certaine proximité avec le patron. Mais cette responsabilité consiste davantage à répondre aux exigences de ce dernier et à apporter des solutions aux problèmes quotidiens, qu'à agir en véritables partenaires. Lorsque Gémier donne son avis sur les acteurs à embaucher et les pièces à monter, Antoine aurait considéré, selon Philippe Baron, « qu'il outrepassait ses attributions[518] ». Quant à Jouvet, Paul-Louis Mignon considère que sa tâche de régisseur « n'appelle pas un débat […], elle ne lui impose qu'un devoir[519] ». D'un côté comme de l'autre, les conversations épistolaires au sujet des membres de la troupe louent les mêmes qualités professionnelles : discipline, obéissance, simplicité, dévouement, voire abnégation. Par l'usage de formules de courtoisie telles que « tout entier à vous[520] », « je suis toujours à votre disposition avec toujours le même dévouement[521] », « vous savez que ce que j'ai est à vous[522] », Gémier incarne lui-même ces valeurs.

Les deux hommes connaissent respectivement une longue période d'éloignement forcé de leur patron : nécessités financières pour Gémier, mobilisation de Jouvet en 1914,

---

[515] En 1912, avant même d'être engagé au Vieux-Colombier (qui n'existe pas encore), Jouvet adresse une lettre à Copeau dans laquelle il lui fait part de ses lectures et de ses ambitions, cherchant approbations et conseils. COPEAU, Jacques, JOUVET, Louis, *Correspondance…*, *op. cit.*, p. 80.
[516] BARON, Philippe, « Lettres de Firmin Gémier à André Antoine », in *Revue d'histoire du théâtre*, n° 197, 1998, pp. 5-37.
[517] COPEAU, Jacques, JOUVET, Louis, *Correspondance…*, *op. cit.*
[518] BARON, Philippe, « Lettres de Firmin Gémier… », *op. cit.*, p. 18.
[519] MIGNON, Paul-Louis, Louis Jouvet, un homme…, *op. cit.*, p. 42.
[520] BARON, Philippe, « Lettres de Firmin Gémier… », *op. cit*, p. 11.
[521] *Ibid.*, p. 17
[522] *Ibid.*, p.19

en tant qu'ambulancier. De manière différente, ces séparations avivent leur profond attachement à la troupe et aux valeurs qui y sont défendues. À ces périodes, les lettres de l'un, comme de l'autre, conservent l'habitude de débuter par « cher patron », voire « mon vieux patron », formules d'appel affectueuses et respectueuses de la fonction directoriale des destinataires. Bien qu'ils ne soient plus leurs employés, ils leur restent moralement fidèles. Gémier, qui travaille alors pour d'autres « patrons » de théâtres, est loin de leur conférer le même statut que celui qu'il attribue à Antoine : il fustige leurs méthodes mercantiles, et souhaiterait les quitter au plus vite pour travailler à nouveau au Théâtre Libre. Et lorsqu' il s'apprête à y retourner, son enthousiasme est manifeste : « je m'ennuie après tout ce temps passé loin du patron, de ses engueulades et du bon, du cher travail ! […] en revenant je vais abattre de la besogne comme si je m'étais reposé pendant trois mois[523] ». Au front, pour occuper son esprit, Jouvet élabore des projets de décor, de machinerie ou d'électricité pour le Vieux-Colombier. En bas d'une de ses lettres à Copeau, il signe « Régisseur général du Vieux-Colombier[524] », en souvenir d'avant-guerre. Nombreuses et parfois très longues, ses lettres témoignent de l'importance qu'a pris dans sa vie, à cette terrible période, le projet artistique de Copeau :

> Voyez-vous, ça ne m'effraye pas d'être tué, ou de mourir, puisque je crois – mais tout de même, il y a deux ou trois choses que je voudrais bien avoir vues ou faites auparavant. Je le dis tous les jours à Dieu. Et parmi ces choses, il y a le Vieux-Colombier, il y a la machinerie du Vieux-Colombier. Être machiniste – le machiniste du Vieux-Colombier. Arriver à vous faire, vous construire, vous imaginer – peindre, trier, filer, mécaniser – tout ça que vous aurez besoin – à vous organiser ça[525].

Confronté quotidiennement à la mort, et bien qu'il affirme ne pas la craindre, Jouvet mesure la puissance que l'idéal artistique auquel il s'est attaché exerce sur sa vie. Dans ce passage, sa soumission à l'œuvre du patron côtoie sa piété religieuse. L'une et l'autre lui permettent de surmonter l'épreuve imposée par l'horreur de la guerre. Bien davantage qu'un simple employeur, le patron se révèle désormais être un guide spirituel.

Après avoir travaillé respectivement sept et neuf ans – avec interruptions – sous la direction de leurs patrons, Firmin Gémier et Louis Jouvet mettent tous deux volontairement un terme à leurs contrats. Les lettres postérieures à ces douloureuses ruptures sont, peut-être, encore plus éloquentes que les précédentes sur leur relation au

---

[523] *Ibid.*, p. 11
[524] COPEAU, Jacques, JOUVET, Louis, *Correspondance…*, *op. cit,* p. 125
[525] *Ibid.,* p. 271.

patron, non tant par la teneur des échanges que par l'évolution de la formule d'appel. La lettre de Gémier annonçant officiellement son départ à Antoine commence par « mon cher directeur », expression qui instaure immédiatement une distance. Elle s'achève par « une dernière et cordiale poignée de mains de votre ancien disciple[526] », formule entérinant le divorce. Leurs échanges épistolaires s'interrompent alors durant six ans. Lorsqu'ils renouent le contact, Gémier use d'un « mon cher Antoine » qui semble plus chaleureux, tandis que leurs relations demeurent conflictuelles. En 1913, alors qu'Antoine traverse une période difficile (à titre financier comme à titre personnel), Gémier met de côté les rancœurs passées pour soutenir celui qu'il recommence immédiatement à nommer « mon cher Patron[527] ». Le mot prend pour la première fois une majuscule, laquelle devient ensuite systématique. S'y ajoute la phrase suivante : « quand je vous revois, j'ai toujours vingt ans. Et je vous en remercie[528] ». Un changement similaire, quoique plus prompt, se produit dans les lettres de Jouvet. La lettre suivant l'acceptation de sa démission par Copeau, débute également par « mon cher Patron[529] ». Cette majuscule[530] devient ensuite régulière. Intentionnelle ou inconsciente, celle-ci marque, dans les deux cas, un changement significatif : accédant à un nouveau stade de la relation, le disciple a acquis son indépendance, et reconnaît désormais l'importance qu'a eue sur son parcours celui qui demeure, symboliquement, son maître.

*Le compagnon*

De Gémier à Antoine et de Jouvet à Copeau, « patron » remplace « maître » sans ambiguïté, car les deux termes sont, dans leur sens directorial, synonymes. Mais, à partir du moment où Copeau, Dullin, ou encore Jouvet, acquièrent une fonction professorale, comment entendre le mot « patron », qui à première vue ne recouvre pas ce sens ? Certes, l'École du Vieux-Colombier et celle de l'Atelier sont en relation directe avec les deux troupes, aussi est-il naturel qu'élèves et salariés usent de la même appellation. Toutefois, lorsque des jeunes gens sont tentés d'appeler ces professeurs « maîtres », ainsi que la coutume et le respect le leur dicte, ils sont immédiatement corrigés : Louis Seigner ayant cherché à entrer à l'école du Vieux-Colombier, raconte s'être ainsi fait rabrouer par

[526] *Ibid.*, pp. 25-26.
[527] *Ibid.*, p. 30.
[528] *Ibid.*
[529] COPEAU, Jacques, JOUVET, Louis, *Correspondance…*, *op. cit,* p. 452.
[530] En neuf ans, Jouvet a écrit à Copeau une centaine de lettres, mais n'use d'une majuscule qu'une seule fois auparavant, durant la guerre.

Copeau (« Ne m'appelez pas maître[531] ! »). Et Jouvet, dont la troupe de l'Athénée est détachée de ses activités pédagogiques au Conservatoire, ne supporte pas non plus ce titre porté par ses collègues : « je ne veux pas avoir l'air d'un vieux con[532] », dit-il aux impétrants ignorants de cette répugnance. Malgré son entrée dans l'institution, il tient à s'en démarquer jusque dans les usages. Se faire appeler « patron » par les élèves semble devenir une mode s'étendant jusqu'à René Simon, pourtant ni directeur de troupe, ni metteur en scène (« on l'appelait "le patron", jamais René Simon ou maître[533] » se souvient Henri Tisot). Partant d'un rejet de la figure magistrale, quelle conception de l'enseignement le terme « patron » recouvre-t-il ?

Le terme « patron » peut, dans certains domaines, recouvrir une fonction professorale, notamment chez les artisans s'organisant sous la forme de compagnonnages. Aux alentours du XII^e^ siècle, la communauté des compagnons s'est nettement distinguée du fonctionnement corporatiste traditionnel, fondé sur la hiérarchie suivante : l'artisan commence par être apprenti, puis devient valet (ou « compagnon »), et éventuellement maître. Ce dernier grade devenant peu à peu l'apanage de la bourgeoisie par une transmission exclusive entre père et fils[534], le mouvement des compagnons a rejeté la tutelle des maîtres, et fondé son organisation sur l'entraide. Pour parfaire sa formation, l'apprenti accomplit un Tour de France, au cours duquel il étudie les techniques de son métier propres à chaque région, et élabore peu à peu son Chef-d'œuvre auprès de différents patrons. Ces derniers sont à la fois ses maîtres d'œuvre et ses premiers employeurs. Par extension, le terme « patron » est aussi employé, dans certaines disciplines, pour désigner un directeur de thèse. Dans les deux cas, il s'agit d'un maître intervenant à la fin du parcours de formation, auprès d'une personne ayant acquis une première expérience de son futur métier. Leurs relations sont au moins autant professionnelles que pédagogiques. Cette ambivalence est également parfois présente entre le metteur en scène, souvent directeur de théâtre ou de troupe, et ses collaborateurs les plus jeunes.

Les valeurs défendues par les compagnons sont proches de celles des troupes telles que le Théâtre Libre, le Vieux-Colombier, l'Atelier ou l'Athénée. Outre un même rejet du terme « maître », l'art théâtral y est considéré comme le résultat d'un travail (non comme

[531] SEIGNER, Louis, in SEIGNER, Françoise, *Louis Seigner…*, *op. cit.*, p. 34.
[532] KÉRIEN, Wanda, *Louis Jouvet…, op. cit.*, p. 21.
[533] TISOT, Henri, *Le fils…*, *op. cit.*, p. 99.
[534] CASTERA (de), Bernard, *Le compagnonnage*, Presses Universitaires de France, 2008, pp. 17-18.

la création de génies inspirés), lequel s'organise selon une logique artisanale, et non commerciale (c'est notamment dans cette perspective que Dullin répugne à désigner l'Atelier comme une « entreprise »). Gémier, dans ses récits des tournées théâtrales auxquelles il prend part à contrecœur, témoigne de l'extrême rentabilisation des acteurs[535], de conditions de travail éprouvantes de la fin du XIX^e^ siècle, faisant du spectacle une véritable industrie. Son enthousiasme pour la « besogne » au Théâtre Libre est dû aux valeurs qui y sont défendues, proches des fondements de son éducation : sa mère tenait une auberge accueillant les apprentis charpentiers durant leur Tour de France, et son père était lui-même compagnon tanneur, à une période où le modèle de production artisanal était déjà menacé par l'industrialisation des métiers manuels.

La conception de la formation professionnelle des compagnons s'oppose à l'école traditionnelle, où « les connaissances théoriques et scientifiques précèdent l'expérience d'une réalisation en vraie grandeur[536] ». Ce rejet ne va pas sans rappeler celui de l'enseignement du Conservatoire, et notamment du travail de scènes isolées ne préparant pas les élèves à l'exercice concret de leur futur métier. Dans une lettre à Jouvet datée de l'été 1915, Copeau forme le projet suivant :

> Il y a plus d'un point sur lesquels nous nous comprenons mieux désormais, n'est-ce pas, Nous sommes déjà plus près l'un de l'autre ! Il faut que tu me sentes dans ta main et que je te sente dans la mienne. Oui, la communion absolue. La communion du cœur, et celle de tout l'être, pour une œuvre aussi passionnée, aussi importante, aussi sacrée que celle des artisans du Moyen âge (et comme eux avec simplicité, sans prétention, sans se figurer qu'on a pondu la colonne). […] Je voudrais, plus tard, quand nous aurons de quoi et que notre expérience sera plus fournie, je voudrais t'emmener faire avec moi un grand voyage […] au cours duquel nous prendrions connaissance de tout ce qui concerne notre métier[537].

Ce « grand voyage », qui n'est pas sans rappeler le principe du Tour de France, Copeau le fait finalement seul, à l'automne suivant. Il se rend d'abord à Florence pour rencontrer Craig et visiter l'Arena Goldoni, puis à Genève pour observer les méthodes de Jaques-Dalcroze, où il fait également la connaissance d'Appia. En Italie, Craig lui expose le fonctionnement en deux divisions de son école : la première est composée de différents artisans-professeurs qui, sous la direction de Craig, s'enseignent les uns les autres les spécificités de leur métier ; la seconde est constituée d'étudiants en apprentissage auprès

[535] La troupe est chaque jour dans une ville différente et le voyage se fait de nuit : « on dort à peine », dit Gémier. BARON, Philippe, « Lettres de Firmin Gémier… », *op. cit.*, p. 8.
[536] CASTERA (de), Bernard, *Le compagnonnage…*, *op. cit.*, p. 88.
[537] COPEAU, Jacques, JOUVET, Louis, *Correspondance…*, *op. cit,* p. 171.

des premiers. Pour les seconds, l'étude du jeu d'acteur se mêle à une formation des métiers techniques du théâtre. Cette organisation, fondée sur l'entraide entre aînés et cadets, sur le partage des connaissances et le décloisonnement des disciplines, sera en partie reprise dans le projet de l'École du Vieux-Colombier. À l'Atelier, on retrouve cette même circulation des savoirs entre générations, comme en attestent les récits de Jean-Louis Barrault[538] sur le travail qu'il y a mené en réelle collaboration avec Étienne Decroux (et non sous sa direction) sur le mime.

*Le paternel*

Malgré l'influence du fonctionnement compagnonnique sur leurs conceptions du travail et de l'enseignement, le rejet du maître par les patrons s'illustre surtout de façon terminologique : dans les faits, ils s'imposent au sein de leurs troupes comme seuls maîtres à bord. En regroupant l'ensemble des collaborateurs autour d'un projet artistique – voire idéologique – commun, ils créent entre les membres des liens qui dépassent souvent de simples relations professionnelles. Le modèle de troupe invoqué est celui de la famille unie autour d'une même cause, où le patron est symboliquement le père de chacun[539]. Non spécifique au théâtre, cette configuration familiale est revendiquée par de nombreuses entreprises, particulièrement par les plus petites, en signe – généralement stratégique –d'opposition au modèle industriel induisant des rapports impersonnels. Toutefois, l'association de la fonction de patron à celle de père est aussi présente au sein de grandes firmes, comme les familles Michelin et Wendel, qui ont fondé leur image sur la figure d'un « père mythique[540] ». Cette démarche révèle un désir de créer une communauté de salariés qui, comme la foule que décrit Freud, est « constituée par la

[538] BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs pour…*, *op. cit.,* pp. 71-73 ; BARRAULT, Jean-Louis, DEMUR, Guy, *Une vie sur scène…*, *op. cit.*, pp. 50-51.

[539] À l'occasion de l'ouverture du Conservatoire Syndical, Firmin Gémier fait toutefois appel à une autre configuration familiale : « […] nous ne nous poserons pas devant vous comme des maîtres ou des professeurs rigides, nous serons vos frères ainés ». Cette posture de frère aîné est à nouveau l'héritage d'une conception compagnonnique de l'apprentissage, qu'il concrétise en reliant école et syndicat : « […] nous ne vous demandons pas […] d'épouser nos idées ; votre conscience doit rester libre avant tout. Je crois même, pour ma part, que vos idées seront opposées aux nôtres et que plus tard vous nous considérerez comme de « vieilles barbes ». Qu'importe ! Le jour où vous aurez la carte syndicale, le jour où vous voterez, votez selon votre conscience, contre nous-mêmes si elle vous le commande, mais vous voterez du moins en connaissance de cause ». GÉMIER, Firmin, cité par RIGAUD, André, in « L'École professionnelle syndicale d'artistes dramatiques », *Comoedia*, 14 mars 1920, p. 2.

[540] PINÇON, Michel, « Un patronat paternel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 57, juin 1985, pp. 95-102.

nature du lien qui rattache chaque individu au chef[541] », c'est-dire un lien d'affection. Dans une de ses lettres de 1916 à Copeau, Jouvet souligne la racine commune entre « père » et « patron » :

> Mon patron – mon patron et c'est tout. Je ne mets pas de qualificatif – il m'en faudrait trop. Ils seraient tous incomplets, insuffisants. Patron j'y tiens, ça vient de « pater ». Mon – adjectif possessif – qui exclut ton – mais qui va bien avec le pluriel notre. Voilà[542].

L'insistance de Jouvet sur l'emploi du possessif et son pluriel marque sa satisfaction envers la proximité de ses rapports avec Copeau, tout en les insérant dans l'ensemble des relations entretenues par la troupe, reconnaissant implicitement les qualités fédératrices du patron. En signe d'acceptation de ce statut paternel, et malgré un écart d'à peine neuf ans entre les deux hommes, Copeau appelle parfois Jouvet « mon cher garçon » ou « mon cher grand ». Quelques années plus tard, le fait que les élèves du Vieux-Colombier deviennent les « Copiaus » (bien que ce nom ne soit pas l'idée de Copeau) imposera cette filiation, davantage qu'il ne la suggèrera. Jouvet quant à lui, appellera affectueusement ses propres élèves « les loupiots ».

Les traits de caractère mis en évidence par les disciples dans les portraits qu'ils font de leurs « patrons », sont ceux traditionnellement attribués aux figures-types du père. Copeau, au sujet d'Antoine qu'il dit considérer comme un maître, évoque une grande générosité livrée de « manière brusque et paternelle », caractéristique selon lui des hommes d'âge mûr confrontés à « la génération qui monte[543] ». Les manières bourrues de Jouvet ou de Dullin à l'égard de leurs élèves (lesquels décrivent chacun d'eux comme « grossier, sans jamais être vulgaire[544] ») trahissent souvent une affection dissimulée, que certains parviennent à déceler : « il lui arrive de se laisser aller à la tendresse, jamais à la douceur[545] », dit Jean Meyer à propos de Jouvet. D'après Wanda Kérien, l'attitude revêche de ce dernier a pour but de conserver une certaine distance avec les élèves, notamment ceux en situation de détresse, auxquels le maître vient en aide (et ce, malgré sa théorie des bienfaits des expulsions du domicile parental sur le désir d'être acteur) :

> Il trouvait toujours un moyen de « caser » l'élève en difficultés soit dans un de ses films, soit au théâtre de l'Athénée : la figuration des « Indiens » de l'*École des Femmes*… les

[541] FREUD, Sigmund, *Psychologie collective…*, *op. cit.,* p. 121.
[542] COPEAU, Jacques, JOUVET, Louis, *Correspondance…*, *op. cit.,* p. 268.
[543] COPEAU, Jacques, *Registres I…, op. cit.,* p. 72.
[544] KÉRIEN, Wanda, *Louis Jouvet…, op. cit.*, p. 21. Jean-Louis Barrault dit sensiblement la même chose au sujet de Dullin : « […] je ne l'ai jamais pris en flagrant délit de vulgarité. Les mots grossiers n'ont rien à voir avec les natures vulgaires ». BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs pour…*, *op. cit.*, p. 75.
[545] MEYER, Jean, *Place au théâtre…*, *op. cit.,* p. 23.

> soldats, serviteurs, suivantes dans *Électre*… les pêcheurs ou les villageois, dans *Ondine*… ont sauvé les estomacs vides de quelques comédiens […]. Quand il ne pouvait pas employer l'apprenti comédien désargenté, il lui faisait ranger sa bibliothèque […] ou bien il le prenait comme deuxième ou troisième ou quatrième régisseur dans son théâtre. Les premiers jours, il était très gentil avec le nouveau venu dans sa troupe, « dans la Famille », comme il l'appelait. Dès que celui-ci se sentait en confiance dans ses nouvelles fonctions, le Patron devenait très désagréable avec lui […] ; il le bousculait, l'injuriait. Il lui enlevait ainsi tout esprit de reconnaissance, pour lui donner le sentiment de gagner sa vie en lui apprenant la discipline du Théâtre[546].

Cette attitude ambivalente est également celle qu'adopte Dullin avec Jean-Louis Barrault : après l'avoir accepté gratuitement à l'Atelier, il fait de lui, selon les dires de son disciple, sa « tête de Turc[547] » durant plusieurs mois. Alors que l'élève confie à son maître son chagrin de ne pas parvenir à le contenter, celui-ci répond : « Tu veux trop bien faire alors tu fais mal[548] ». Par cette constatation, Dullin s'aperçoit que ses rebuffades, loin d'avoir entamé la reconnaissance du jeune homme, ont eu pour seul effet d'encourager sa bonne volonté maladroite. Dès lors, il cesse de se comporter injustement à son égard.

La volonté généralement protectrice de cette attitude paternelle tourne parfois, chez certains maîtres, au paternalisme. D'emblée, la reproduction d'un modèle familial tend selon Christiane Page à favoriser « l'amalgame, aussi bien pour les individus de la troupe que pour le chef, de l'être et de la fonction, de la vie privée et de la vie professionnelle, de l'affectif et du jugement[549] ». Suivant cet amalgame, les collaborateurs peuvent se trouver en posture d'infantilisation, non seulement par l'action de transmission et de protection du patron, mais également par une attitude exempte de remise en question des agissements de ce dernier. Au-delà d'une extrême exigence quant au respect de la discipline ou de remontrances envers quelques élèves à la conduite puérile, les patrons s'attribuent, à l'occasion, un rôle de censeur s'exerçant en dehors du travail, outrepassant ainsi leur fonction de professeur ou de metteur en scène. Wanda Kérien raconte notamment que lors de la longue tournée de l'Athénée en Amérique du Sud, durant la Seconde Guerre, Jouvet se montre très soucieux à l'égard des comédiennes de la troupe, tant pour l'élégance et la sobriété de leurs tenues de ville, qu'au sujet de leurs sorties en soirée (inquiet à l'idée qu'elles puissent s'attirer des ennuis, il leur interdit de rentrer tard afin d'être encore

[546] KÉRIEN, Wanda, *Louis Jouvet…, op. cit.*, p. 42.
[547] BARRAULT, Jean-Louis, *Réflexions sur le théâtre*, Éditions du Levant, 1996, p. 22.
[548] *Ibid*.
[549] PAGE, Christiane, « Une troupe, un chef… », *op. cit.*, p. 28.

éveillé à leur retour et de s'assurer qu'elles se portent bien[550]). Au Vieux-Colombier, le paternalisme est davantage induit par la demande d'un dévouement total des membres à l'idéal défini par Copeau, au nom de l'intérêt collectif. Dans une lettre précédant leur rupture, le patron écrit à Jouvet :

> Je veux que tout dans la maison obéisse à une direction unique et n'ayant en vue que le bien et la prospérité de tous. Cela, non pas en principe, mais en fait. Et que chacun soit employé pour le mieux, à la place que lui assignent ses aptitudes et son caractère[551].

Dès lors que l'intérêt de chaque membre doit se fondre dans l'intérêt commun, et que Copeau est seul décisionnaire, le patron s'impose comme étant à même de savoir, mieux que les principaux intéressés, quelles tâches leur seront les plus profitables.

Le maître comme figure parentale ayant tendance à infantiliser ses disciples n'est, au théâtre, ni relatif à cette génération des « patrons », ni le propre du masculin. À certains égards, la nature de la relation entre Ariane Mnouchkine et les membres du Théâtre du Soleil induit également une forme de maternalisme. Celui-ci, qui peut notamment s'observer à partir de l'expérience vécue par Philippe Caubère, résulte là encore d'une sacralisation du théâtre, que Jean-François Dusigne exprime comme une demande faite à l'acteur d'un « investissement extrêmement rigoureux de toute sa personne[552] ». Ce dévouement se manifeste souvent, dit Caubère, par une « dévotion totale[553] » à l'égard de Mnouchkine. Usant de formules imagées, lui-même exprime sa propre adoration pour celle qu'il a, avant même d'entrer au Soleil, identifiée comme son maître et qui l'a adopté en retour : « Quand Ariane nous a proposé […] d'entrer au Soleil, c'était le bonheur absolu. On était sauvés. La dame nous avait ramassés dans ses bras[554] », dit-il. « La dame » peut à la fois évoquer une locution enfantine et, enrichie de la suite de la phrase, faire référence à la figure légendaire de la Dame du Lac recueillant Lancelot pour assurer son éducation de chevalier. Caubère compare également la troupe à un « giron maternel[555] », au sein duquel il dit s'être senti protégé du monde extérieur. Ce sentiment de protection relève toutefois davantage des conditions de travail confortables (engagement permanent), que de l'attitude de Mnouchkine (on ne décèle pas

---

[550] KÉRIEN, Wanda, *Louis Jouvet…, op. cit.*, p. 59.
[551] COPEAU, Jacques, JOUVET, Louis, *Correspondance…*, *op. cit,* p. 449.
[552] DUSIGNE, Jean-François, « Chercher au présent les symptôme des passions, Quand le théâtre du soleil se prépare », in BANU, Georges (dir.), *Les répétitions*, *Alternatives théâtrales*, décembre 1996/janvier 1997, n° 52-53-54, p.99.
[553] CAUBÈRE, Philippe (entretien avec), *À voix nue…*, *op. cit*.
[554] *Ibid*.
[555] *Ibid*.

particulièrement chez elle, dans le portrait qu'en fait Caubère, l'expression d'une sollicitude protectrice à l'égard des acteurs, comme chez Jouvet par exemple). Le maternalisme résulte davantage de ce que Laurence Labrouche a identifié comme une tendance à une « désindividuation[556] » par l'effet de groupe, autrement dit une forme d'aliénation à l'idéal collectif. Dans un documentaire sur le parcours d'Ariane Mnouchkine, Delphine Cottu, actrice au Soleil, se questionne :

> Le groupe c'est fort et en même temps des fois on est perdus dans un groupe […] ça peut être écrasant aussi le groupe, on peut ne plus savoir nous ce qu'on ferait comme citoyen, comme comédien seul, quel serait notre moyen de réagir, […] quelle est notre autonomie à nous, sans Ariane[557] ?

À l'issue de sa rupture douloureuse avec Ariane Mnouchkine[558], Philippe Caubère fait précisément l'expérience d'une importante perte d'autonomie créative, longuement relatée dans son journal. Dans de nouvelles métaphores, Mnouchkine apparaît comme une mère nourricière : « […] il faut quelqu'un qui m'apporte le matériau ; quelqu'un qui glane. Et puis, je mange, et après, je rends. […] Ariane, j'ai besoin de manger[559] ! ». Ayant coupé le cordon ombilical du « giron maternel », il ne parvient plus à alimenter son travail d'acteur désormais solitaire. Ainsi, le maternalisme induit par Mnouchkine se manifeste moins par l'affirmation d'une supériorité de la metteure en scène, que par une dépendance artistique de l'acteur à un processus de travail auquel il s'est habitué.

### 3) Penseurs et passeurs

Lors des événements contestataires de mai 68, maîtres comme patrons incarnant des figures de pouvoir, des *domini*, ils sont profondément rejetés. Si, au Conservatoire et à la Rue Blanche, la contestation vise principalement des archaïsmes pédagogiques, certains actes isolés remettent en question la présence même de l'autorité au sein de l'institution : « Au tout début du mouvement, j'annonce par téléphone à Jean Meyer et aux professeurs

[556] LABROUCHE, Laurence, *Ariane Mnouchkine, un parcours théâtral, Le terrassier, l'enfant et le voyageur*, L'Harmattan, 1999, p. 305.
[557] Delphine Cottu, in VILPOUX, Catherine, *Ariane Mnouchkine, l'aventure du Théâtre du soleil*, Agat Films Et Cie, 2009.
[558] Cette rupture fait l'objet d'une analyse en fin de chapitre 6.
[559] CAUBÈRE, Philippe, *Les Carnets… op. cit.*, p. 591.

qu'ils sont renvoyés[560] », raconte Jacques Weber, alors meneur du mouvement à la Rue Blanche. Lorsque, par soutien aux revendications des étudiants, Jean-Louis Barrault ouvre les portes de l'Odéon à ces derniers, il constate immédiatement un rejet sans réserve de sa fonction directoriale : « Le contestataire ne souffre aucune contradiction. Le contestataire conteste l'existence même de celui qu'il conteste[561] », s'attriste-t-il. Cette radicalité révèle à cette période un amalgame entre supériorité effective – et inévitable – du maître (ainsi que de toute fonction à responsabilité), et affirmation excessive de cette supériorité pouvant opprimer ceux sur laquelle elle s'exerce ; autrement dit, entre autorité et autoritarisme.

En 1969, alors que le Conservatoire tente lentement d'apporter une réponse aux revendications des élèves, Antoine Vitez, nouvellement nommé, emploie dans son carnet de notes le mot décrié :

> Il faut peut-être un maître. Dans le fond j'ai l'ambition de devenir un maître. Mais c'est une ambition snob. Un maître sous une apparence « non directive ». Le comble de l'élégance. […] Un maître c'est quelqu'un à qui les autres se confient, ils s'en remettent à son jugement, et ça c'est contestable, on n'en finit plus d'en parler. Mais le poète, celui qui porte avec lui une vision globale, un système cohérent, au moins une méthode là où les autres encore tâtonnent, c'est le vrai maître. À vrai dire il y a un retour au maître chez les jeunes comédiens d'aujourd'hui, un désir d'être dominé, contraint, qui explique le prestige de Grotowski, par exemple. Mon cas est difficile, puisque je fonde l'enseignement de l'acteur sur la maïeutique, comme je dis, et que je ne veux pas les transformer, mais les prendre comme ils sont et les amener à jouer avec l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes s'ils s'analysent profondément.[562]

De cette réflexion ressortent deux conceptions opposées du maître : le maître dominateur alors incarné selon Vitez par Grotowski, et le maître émancipateur que lui-même cherche à devenir. Durant ses deux premières années au Conservatoire, il remarque et s'étonne que les élèves se révèlent finalement, par leur attitude en classe, davantage en attente du premier que du second. Le scepticisme de certains d'entre eux à l'égard de son enseignement vient du fait qu'ils sont particulièrement déstabilisés par l'attitude de recherche permanente qu'il adopte. Se méfiant des certitudes, Vitez n'émet pas de jugements catégoriques sur les propositions des élèves. Il leur suggère de nouvelles pistes, mais ne donne pas de directives : « quand on arrivait avec une scène qu'on avait travaillé, même quand il n'était pas d'accord, il n'était jamais violent. Il disait "on va peut-être

[560] WEBER, Jacques, in « En 68, la rue Blanche…», *op. cit.*, p. 143.
[561] BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs pour…*, *op. cit.*, p. 354.
[562] VITEZ, Antoine, « Carnet de notes, 1969 » in *Ecrits sur le théâtre…*, *op. cit.*, p. 78.

essayer autre chose[563]" », se souvient Ariane Ascaride. Il s'applique également à défaire les préjugés : « Il se posait des questions absolument primaires, des questions d'enfant sur le théâtre. Il n'y avait pas du tout un truc prétentieux […] de celui qui sait ; il se posait mais vraiment des questions… que personne n'oserait se poser[564] », dit Daniel Schémann. À son arrivée en 1974, Jacques Rosner se rallie à la conception magistrale de Vitez, laquelle est longtemps perçue à l'inverse de ce que tous deux défendent : « Ce terme de "maître" nous a été beaucoup reproché à l'époque. On nous prenait pour des gens particulièrement prétentieux[565]. », se souvient-il.

En 2001, la revue *Alternatives Théâtrales* consacre un numéro aux grands maîtres contemporains, intitulé « Les penseurs de l'enseignement[566] ». Dans son éditorial, Georges Banu explicite ce choix terminologique, et notamment le refus du terme « maître » qui présente selon lui une double ambiguïté : la sempiternelle évocation à la servitude, mais également une implicite référence aux formations traditionnelles orientales. Or, les maîtres qu'il cherche à définir se distinguent, toujours selon lui, des maîtres asiatiques. La singularité du « penseur de l'enseignement » réside dans une attitude de recherche qui n'impose pas de savoirs figés. L'enseignant invite les élèves à partager ses questionnements ; ainsi « l'objet même de sa pédagogie se constitue au fur et à mesure du processus d'exploration qu'il dirige lui-même[567] ». Cette définition est précisément celle qu'Olivier Reboul, dans une perspective pédagogique plus générale, donne à la figure magistrale : « un maître est quelqu'un qui enseigne ce qui n'est pas dans les livres[568] », dit-il. Quels que soient les choix terminologiques, l'enseignant adopte une posture de recherche perpétuelle. Celle-ci s'auto-renouvelle par la participation active des élèves : « Il [le maître] les entraîne dans son aventure singulière, et eux, en retour, *lui font* effectivement son théâtre […] en apportant leurs inventions à la période qu'il traverse.[569] », dit Vitez. Ainsi, la grande rupture pédagogique avec le maître traditionnel concerne ce qui est enseigné : il ne s'agit plus d'apprendre – en dehors de certaines techniques de base – des contenus, mais d'acquérir une attitude de travail et de création (non plus une discipline mais une autodiscipline – certains acteurs parleront « d'hygiène » de travail) ainsi qu'une solide expérience personnelle. Banu restreint le sujet de la revue

[563] ASCARIDE, Ariane, entretien personnel, *op. cit.*
[564] SCHÉMANN, Daniel, entretien personnel, in AUGEREAU, Flore, *La relation entre…*, *op.cit.*
[565] ROSNER, Jacques, « La réforme du Conservatoire »…, *op. cit.*, pp. 97-98.
[566] BANU, Georges (dir.), *Alternatives Théâtrales, Les penseurs…*, *op. cit.*
[567] *Ibid.*, p. 3.
[568] REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Presses Universitaires de France, 1980, p. 123.
[569] VITEZ, Antoine, « Réflexions sur l'École », in *Ecrits sur le théâtre…*, *op. cit.*, p.239.

aux maîtres contemporains, mais attribue l'origine de cette rupture à Stanislavski. Toutefois, les termes de cette conception pédagogique sont employés antérieurement dans d'autres domaines artistiques : dès 1861 par exemple, Gustave Courbet estime que son rôle de maître d'atelier consiste davantage à partager son expérience d'artiste qu'à enseigner des techniques aux jeunes peintres[570].

Le développement au théâtre de cette conception pédagogique coïncide en somme avec la réforme du jeu d'acteur par le metteur en scène. Avec l'arrivée progressive de ce dernier dans les écoles, le travail au plateau se modifie : alors qu'auparavant l'exercice des scènes individuelles n'impliquait que de sobres mises en espace et quelques déplacements imposés (une même scène travaillée par des élèves différents pouvait engendrer exactement les mêmes consignes), les apprentis acteurs sont désormais immédiatement confrontés aux exigences de mise en scène. Il ne s'agit plus simplement d'interpréter un texte et de jouer avec un partenaire. L'acteur n'est plus le seul signifiant. Son jeu doit prendre en compte un ensemble d'éléments scéniques et s'y adapter. Ce changement induit un déplacement des objectifs pédagogiques : alors qu'avant les progrès de l'élève s'évaluaient en termes de capacités à produire ce que le maître attendait de lui, c'est-à-dire une projection mentale précise, ils se mesurent désormais à sa réactivité face aux propositions qui lui sont faites ou face aux contraintes imposées par la mise en scène. Les élèves qui veulent apprendre à « bien » jouer, ou à jouer de manière « naturelle », sont confrontés à des remarques qui visent une justesse relative – répondant aux critères imposés par les partis pris de mise en scène – et non plus l'idéal d'une justesse absolue. Toute « recette » devient obsolète, car cette notion de justesse se déplace sans cesse.

Si Vitez parvient à imposer cette conception pédagogique au Conservatoire par des mesures concrètes, elle est déjà présente en filigrane dans le discours de Jouvet : « des gens qui n'attendent de vous que des recettes, des procédés, en attendant un diplôme […] il faudrait que ces élèves aient d'abord le sens des difficultés de leur profession[571] », note-t-il dans un de ses carnets. Elle apparaît également dans l'enseignement de Louis Seigner, collègue de Vitez au Conservatoire, pourtant catalogué comme professeur de la « formation classique » : « Faire du théâtre, ce n'est pas un métier, c'est une aventure ! Je

[570] COURBET, Gustave, *Peut-on enseigner l'art ?*, L'Échoppe, coll. Envois, 1990.
[571] JOUVET, Louis, *Le Comédien désincarné*, *op. cit.*, p. 79.

ne peux pas vous apprendre à jouer la comédie[572] […] », dit-il à ses élèves qui témoignent avoir hérité de lui « une façon de vivre leur art[573] ». Toutefois, on notera que d'une génération à une autre d'enseignants, le but de la formation évolue de la préparation à l'entrée dans la vie professionnelle (Jouvet), à l'acquisition d'une manière d'aborder le théâtre, voire la vie à travers le prisme du théâtre (Seigner et Vitez). Cette différence s'explique notamment par un milieu professionnel plus concurrentiel dans les années 1970 que dans les années 1930 : obtenant difficilement des engagements, les élèves de Vitez et Seigner sont, davantage que leurs prédécesseurs, en demande de conseils (autre forme de « recettes ») pour réussir leurs auditions.

En 2013, dans un ouvrage consacré à l'ARTA (Association de Recherche des Traditions de l'Acteur organisant des stages ponctuels avec des artistes du monde entier), intitulé *Les passeurs d'expérience*[574], Jean-François Dusigne éprouve la nécessité de lever l'ambiguïté du terme « maître », qu'il emploie tout au long de son étude, notamment pour désigner les intervenants asiatiques : « loin d'être celui qui asservit les esprits, le maître nous paraît tout au contraire pouvoir se reconnaître comme tel par sa propension à encourager, à ouvrir la voie d'un chemin autonome[575]. » Alors que l'objectif affirmé de rechercher les traditions de l'acteur laisse plutôt entendre un enseignement de contenus figés, Dusigne s'emploie à briser le préjugé du maître asiatique inflexible et fermé à toute tentative de création personnelle. De façon plus large, sa réflexion s'applique à surmonter les clivages entre « l'acteur occidental » et « l'acteur oriental[576] ». L'expression « passeurs d'expérience » permet de réunir sous une même appellation tous les intervenants invités par l'ARTA depuis sa création, sans distinction aucune.

Entre les « penseurs » et les « passeurs », existe-t-il finalement une réelle différence ? Bien que le premier terme évoque une approche pédagogique plus intellectuelle, il fait, par sa définition, tout autant référence que le second au partage de l'expérience pratique du maître avec son élève. Les réflexions de Georges Banu et Jean-François Dusigne

---

[572] Dans son ouvrage hommage à son père, Françoise Seigner retranscrit une conversation avec plusieurs de ses anciens élèves : Jacques Villeret, Gérard Caillaud, Francis Perrin et Philippe Rondest. SEIGNER, Françoise, *Louis Seigner…*, *op. cit.*, p. 159.
[573] *Ibid.*, p. 171.
[574] DUSIGNE, Jean-François, *Les passeurs d'expérience*, Éditions théâtrales, Montreuil, 2013.
[575] *Ibid.*, p. 98.
[576] « Au fil du temps, l'expérience m'a appris à dépasser ce schéma normatif où d'un côté "l'acteur occidental" serait totalement libre de créer et d'innover – en tirant en fin de compte avantage de ce qu'il est dépourvu de tradition – tandis que l'autre, "l'acteur oriental" aurait lui le devoir de conserver à tout prix ses traditions dans leur soi-disant pureté originelle ; et ce , avec la perspective pour l'artiste d'Occident de pouvoir puiser dedans à sa guise pour y trouver son manger… » *Ibid.*, p. 123.

résultent toutes deux des mutations de l'enseignement du jeu depuis la proclamation d'un acteur créateur. Afin de laisser ouvertes toutes les pistes que l'élève sera susceptible d'explorer, seule la transmission par le partage d'une expérience dont le maître ne connaît pas lui-même la finalité, semble désormais valable.

De nos jours, le terme « maître » apparaît rarement de manière spontanée dans le témoignage des jeunes acteurs sur leur propre formation, non pas tant parce qu'il leur évoque un modèle d'enseignement dépassé, que parce qu'ils recouvrent pour eux une relation particulière avec un enseignant, dont la rencontre marque profondément le parcours. Lorsqu'ils l'utilisent, ils pèsent le mot. Généralement, ils ont alors achevé ou poussé loin leur formation ; en tout cas ils entretiennent rarement encore une relation pédagogique avec le professeur désigné comme maître. C'est en ayant pris du recul sur l'expérience qu'ils ont mesuré l'importance de sa présence sur leur parcours d'acteur.

## III. Séduction et pouvoir

Si le disciple choisit, reconnaît son maître comme tel, il est assez rare que l'élève qui suit une formation officielle choisisse son enseignant. Au Conservatoire, rares et courtes sont les périodes où les élèves sont libres d'entrer dans la classe du professeur avec lequel ils ont le plus d'affinités, car certains succès induisent un trop grand déséquilibre des effectifs. Aujourd'hui, le fonctionnement par promotion et non plus par classe rend presque caduque cette question de choix, car tous les élèves ont le même programme de cours (sauf lors d'éventuelles et ponctuelles séparations des promotions en différents groupes). En dehors des écoles, le choix se fait initialement plus ou moins par hasard. Un jeune acteur rejoint généralement la première troupe prête à l'accueillir. Lorsqu'il est plus expérimenté et renseigné sur les diverses possibilités qui s'offrent à lui, il cherche à s'insérer dans un groupe dont il apprécie les réalisations, ou qui travaille spécifiquement un aspect théâtral (technique, méthode, registre dramatique) que lui-même souhaite aborder ou approfondir.

Néanmoins le véritable choix s'effectue non pas au commencement de la formation, mais au cours de celle-ci. Face à tout enseignant, il appartient ou non à l'élève d'accorder sa confiance, d'adhérer aux propositions pédagogiques, voire de se livrer totalement. Pour que son enseignement parvienne à l'élève, le maître doit d'abord le convaincre :

> La persuasion est le moteur de l'enseignement. Le maître sollicite l'attention, l'accord et, dans le meilleur des cas, une dissension dans la collaboration. […] La persuasion est tout à la fois positive (« Partage cette expérience avec moi, suis-moi dans cet art et cette pratique, lis ce texte ») et négative (« N'y crois pas, ne gaspille pas tes efforts et ton temps à cela »). […] Dans la persuasion, dans la sollicitation, fût-ce sous la forme théorique la plus abstraite, la démonstration d'un théorème mathématique, l'enseignement du contrepoint en musique, entre inévitablement un travail de séduction, volontaire ou accidentel. Le maître, le pédagogue s'adresse à l'intelligence, à l'imagination, au système nerveux, au for intérieur de son auditeur. […] Un maître charismatique, un « prof » inspiré prend en main, dans une étreinte psychosomatique radicalement « totalitaire », l'esprit vivant de ses étudiants ou disciples. Les dangers et les privilèges ne connaissent pas de bornes[577].

Ainsi, selon George Steiner, l'élève qui adhère à l'enseignement d'un professeur est irrémédiablement sous l'emprise d'une séduction, laquelle attire, retient et focalise son attention. Mais si cette séduction est nécessaire à la relation pédagogique, elle ne résulte pas toujours du seul intérêt des élèves pour le contenu de l'enseignement. La personnalité du maître est un important facteur d'attraction, que celui-ci en joue (par plaisir personnel ou par stratégie pédagogique) ou qu'il s'agisse d'une affinité naturelle avec son élève. Quelles qualités du maître séduisent particulièrement ce dernier ? De quelle manière et jusqu'à quel point le charisme magistral peut-il agir ?

### 1) Personnalités

Du maître à l'élève, la séduction peut opérer avant même le commencement de leur relation pédagogique, à partir de la perception que le second a de la personnalité du premier. La connaissance du travail artistique de l'enseignant ou sa seule renommée suscitent particulièrement l'intérêt de l'élève. Toutefois, Dusigne constate que souvent, « dépassant les critères de renommée, la personne, par sa seule présence, fait autorité[578] ». De façon similaire, Catherine Mounier remarque que les grands maîtres « possèdent une personnalité rayonnante grâce à laquelle les autres le reconnaissent avant même que ses capacités aient été mises à l'épreuve[579] ». Qu'est-ce qui confère au maître cette aura

[577] STEINER, George, *Maîtres et disciples…*, *op. cit.*, pp. 34-35.
[578] DUSIGNE, Jean-François, *Les passeurs…*, *op. cit.*, p. 99.
[579] MOUNIER, Catherine, « Devenir comédien », *op. cit.*, p.19.

singulière ? Au fil des portraits que les élèves dressent de leurs professeurs, il s'agira de relever les aspects de leur personnalité constituant le charisme de ces derniers.

*Reconnaissance publique*

En dépit de l'impossibilité d'y choisir son enseignant, la popularité des professeurs du Conservatoire peut se mesurer à la fréquentation de leur classe par les auditeurs libres. D'après Samson, dans le cas de Talma, le succès de l'artiste influence grandement celui de l'enseignant. Mais les professeurs étant tous des professionnels en activité ou à la carrière exemplaire, un tel engouement se mesure rarement de façon aussi sensible. Si Louis Jouvet apparaît, de notre point de vue contemporain, le plus intéressant des professeurs de son époque, il n'en est alors pas obligatoirement de même pour les élèves. Certains accordent davantage d'importance au prestige des acteurs de la Comédie-Française, leur ambition étant d'y entrer. Et si la perspective de travailler des textes contemporains apparaît à d'autres particulièrement séduisante, la sévérité et l'exigence de Jouvet tend à effrayer ceux qui franchissent le seuil de sa classe : « la joie d'y être reçu comme élève était de courte durée[580] », se souvient Wanda Kérien. La préférence pour un acteur de la Comédie-Française s'observe encore après-guerre : lorsque François Florent est reçu dans la classe de René Simon, et malgré la renommée du cours privé de celui-ci, il est « triste, dépité et furieux de ne pas être chez Jean Yonnel[581] », tragédien et sociétaire. Rue Blanche, lorsque Jean-Louis Barrault est engagé pour encadrer un cours de mime, les élèves se précipitent. Mais d'après Brigitte Auber, l'originalité de cette nouvelle discipline les fait rapidement fuir : « je fais le tigre […] tous les autres, collés au mur, "nous on ne veut pas faire des machins comme ça, des animaux, pas question". Le cours suivant on était deux[582] ! » Au regard des divers témoignages, seul Vitez peut, au bout de deux ans de présence au Conservatoire, concurrencer la forte fréquentation des cours de Talma. Ses interventions à l'Atelier théâtral d'Ivry étaient également très recherchées par de jeunes acteurs parisiens n'hésitant pas à traverser le périphérique pour être, selon Daniel Schémann, « là où il fallait être […] si on était branché[583] ». *A contrario*, durant ses premières années d'enseignement à l'école Lecoq, Vitez n'est pas encore réellement reconnu au sein de la profession, ce qui explique en partie sa peine à

[580] KÉRIEN, Wanda, *Louis Jouvet…*, *op. cit.*, p. 19.
[581] FLORENT, François, *Cette obscure…*, *op. cit* p. 85.
[582] AUBER, Brigitte, « Témoignage »…, *op. cit.*, p. 125.
[583] SCHÉMANN, Daniel, entretien personnel, *op. cit.*

susciter l'adhésion des élèves[584]. Du côté des formations parallèles, on peut citer l'énorme succès des stages menés par Ariane Mnouchkine au Théâtre du Soleil, non réservés aux seuls professionnels. Plus de 1500 personnes y postulent en 2009, chiffre comparable à celui des candidats aux écoles supérieures les plus réputées[585]. Mais la renommée de l'artiste ne suffit pas toujours à séduire durablement les élèves ; en attestent les réticences envers la rigueur de Jouvet, ou à l'égard du mime enseigné par Barrault.

*Portraits*

Très souvent, les portraits que font les acteurs de leurs maîtres dans leurs biographies débutent par les particularités physiques et vestimentaires de celui-ci, poussant parfois très loin le détail. Au XIX^e^ siècle, déjà, M^lle^ Georges garde en tête la vue de M^lle^ Dumesnil, à la « physionomie […] expressive, l'œil et le regard de l'aigle » et « assise dans son lit, un manteau de nuit en soie bleue, un petit bonnet monté, surmonté d'un nœud en ruban bleu[586] ». Samson s'attache à décrire minutieusement une des tenues de Talma, de la cravate blanche à « un habit bleu à boutons de métal recouvert d'une houppelande de beau drap jaune à plusieurs collets », jusqu'aux « bottines noires à retroussis jaune au-dessus desquelles flottait un amas de rubans ». Au XX^e^ siècle, les descriptions physiques des professeurs foisonnent. L'apparence de Jouvet marque particulièrement les esprits : il porte des costumes de tweed, des cravates en soie, fume des cigarettes anglaises et se coiffe d'un chapeau de « feutre noir, style Eden, gansé de soie, déformé sur son bord droit à force d'être tiré, roulé, tripoté entre le pouce et l'index, baromètre de son humeur, sorte de fétiche immortalisé par ses films[587] ». De Béatrix Dussane, plusieurs élèves retiennent la démarche chaloupée et la coiffure particulière : « on aurait pu croire qu'elle était née coiffée et que la voilette avait poussé avec[588] ». Il en va ainsi de nombreux autres professeurs, connus et moins connus, dont l'image s'imprime dans la mémoire de ceux qui, ayant passé la majeure partie du temps assis à regarder leurs camarades jouer des

[584] Ses notes de cours de l'époque témoignent de cette difficulté, que Georges Banu impute également à « l'audace pédagogique » de sa proposition. VITEZ, Antoine, « Journal de cours, École Lecoq, 1966-1969 » in *Écrits sur le théâtre…*, *op. cit.*, pp. 35-57. BANU, Georges, « Antoine Vitez : "Quand tout ça aura été fini, ouvrons une Académie à Bièvres" », in *Alternatives théâtrales, Créer et transmettre*, n° 98, 2008, p. 46.
[585] Ce stage n'a cependant duré qu'une dizaine de jours. Ce chiffre impressionnant est toutefois à relativiser avec le nombre de participants finalement retenus, lui aussi très élevé (450 personnes). MNOUCHKINE, Ariane, « Notes de stage, février 2009 ». http://www.theatre-du-soleil.fr/thsol/a-propos-du-theatre-du-soleil/les-stages,352/notes-de-stage-fevrier-2009,1266.
[586] CHERAMY, P. A, *Mémoires de Mademoiselle Georges*, *op. cit.*, p. 36.
[587] MEYER, Jean, *Place au théâtre…*, *op. cit.*, p. 21.
[588] TISOT, Henri, *Le fils…*, *op. cit.*, p. 96.

scènes, ont eu tout loisir d'observer leur professeur en activité. Le souvenir de celui-ci est net, le portrait presque vivant : « je le vois, je l'entends encore[589] », « je me souviens […] comme si c'était hier[590] », « je le revois encore franchir le seuil de la classe, à dix heures précises[591] » sont des formules constamment utilisées.

Au-delà de l'apparence physique, c'est toute l'attitude du professeur qui fascine ses élèves. Lorsqu'ils « connaissent » déjà le maître pour l'avoir vu en scène, ils sont attentifs à une éventuelle différence de démarche ou de voix : « la première chose qui frappait chez Jouvet, c'était évidemment sa diction théâtrale que l'on s'étonnait d'entendre encore lorsqu'il était sorti de scène[592] », évoque François Périer. La voix de Jouvet et son débit si particulier, à la vie comme à la scène, ont également profondément marqué la vie de Charlotte Delbo, son assistante particulière à qui l'on doit la dactylographie de ses cours[593]. Comme les traits physiques, la voix peut laisser une empreinte indélébile dans la mémoire. Madeleine Robinson décrit celle de Dullin comme « monocorde », « dont le nasillement évoquait le son du mirliton, et que personne, de ceux qui l'ont connu, ne pourra jamais oublier[594] ». Malgré un enseignement qui tente peu à peu de se détacher de l'imitation, où le professeur est donc moins enclin à se donner en représentation, pour l'élève la *persona* de l'acteur se confond parfois avec la *persona* magistrale. Cette dernière se caractérise également par un ensemble d'habitudes : rituel d'arrivée, tons de voix, tics, mimiques, expressions fétiches, sont observés attentivement. Le tour de clé de Copeau et Jouvet pour empêcher les retardataires d'entrer ; les colères de Dullin accompagnées de chapelets de « merde », ses « foutros » (crises de désespoir avant les premières) et les « carrément » qu'il dit à longueur de temps ; les « potins » mondains de Dussane ; le cérémonial de Louis Seigner (« il prenait le temps de retirer le manteau […] de s'installer au bureau, d'accrocher sa canne au dos de son fauteuil et le temps d'ouvrir délicatement un petit carnet noir fermé d'un élastique ») ; ou encore la gestuelle particulière de Vitez (« Parfois il restait sur une jambe, comme un héron. Tous les élèves

---

589 SAMSON, *Mémoires… op. cit.*, p. 79.
590 BERNHARDT, Sarah, *Ma double vie*, *op. cit.*, p. 92.
591 MOCH-BICKERT, Éliane, in *Louis Jouvet, Notes…*, *op. cit.*, pp. 10-11.
592 PÉRIER, François, *Profession…*, *op.cit.*, p. 51.
593 Pour Charlotte Delbo, résistante durant la Seconde Guerre Mondiale et déportée à Auschwitz, le souvenir de la voix de Jouvet a été à de nombreuses reprises au cours de son incarcération, un lien à sa vie passée et au théâtre. Il lui a permis de mobiliser des capacités de survie. Devenue dramaturge après la guerre, cette voix a continué à l'accompagner, notamment dans son travail d'écriture. AUGEREAU, Flore, « Charlotte Delbo et la voix de Louis Jouvet comme lien à la vie, in PAGE, Christiane (dir.) *Charlotte Delbo, Œuvre et engagements*, PUR, Rennes, 2014, pp. 263-270. JOUVET, Louis, *Molière et la comédie classique*, Gallimard, 1965.
594 ROBINSON, Madeleine, *Les canards…*, *op. cit.*, p. 42.

vous parleront de cette manière de tenir comme ça […] il bougeait tout le temps ses grands bras, et ses mains[595] ») ; ces souvenirs sont autant de signes que les habitudes du maître participent de l'expérience d'apprentissage.

Ainsi, entre caractéristiques naturelles et attitudes parfois savamment étudiées, le maître devient un personnage que les disciples se chargent de raconter. Des rumeurs sur son passé venant parfois s'ajouter au portrait, telles que la complicité de Dullin avec la bande à Bonnot ou la langue coupée et recousue de René Simon en 14-18, le font entrer dans la légende. Le personnage du maître est même parfois interprété par les jeunes comédiens : Jean-Louis Barrault imite Dullin lors d'un réveillon à l'Atelier (sous les yeux rieurs de celui-ci) et Philippe Caubère fait d'Ariane Mnouchkine l'un des rôles les plus importants de son spectacle, *Le Roman d'un acteur*. Plus qu'un personnage, la perception du maître tend même parfois à la personnification : « au fond, je confondais un peu Jouvet avec le théâtre », se souvient Sophie Desmarets[596].

## 2) Désirs et dépendances

Plus qu'un signe de respect et d'admiration, les portraits généralement flatteurs et détaillés que dressent les élèves de leur maître sont le reflet de l'attention qu'ils lui portent, de leur désir d'apprendre auprès de lui. La séduction du maître opère, parfois jusqu'à susciter l'affection de ses élèves. En retour, ces derniers vont également chercher à séduire leur maître, et guetter dans son regard et ses attitudes les marques d'une reconnaissance.

*L'éros*

Le résultat effectif de cette opération réciproque de séduction forme ce que George Steiner nomme l'éros :

> Éros et enseignement sont inextricables. […]. Les modulations du désir spirituel et sexuel, de la domination et de la soumission, l'interaction de la jalousie et de la foi, sont d'une complication, d'une délicatesse qui défient l'analyse exacte […]. Les composantes sont plus subtiles que la simple question du genre, que les démarches entre homo et hétérosexualité, entre les relations jugées conventionnellement licites ou celles qui sont interdites avec les

[595] ASCARIDE, Ariane, entretien personnel, *op. cit.*
[596] DESMARETS, Sophie, *Les mémoires…*, *op. cit.*, p. 69 .

> jeunes. […] Dans les sonnets de Shakespeare, le pas de deux de l'instruction et du désir, de l'effusion et de la réception touchent à des profondeurs qui défient la paraphrase. La possession physique consommée elle-même n'est que petite chose en comparaison de la redoutable imposition des mains, implicite dans l'enseignement, sur la chair vive d'un autre être humain, sur son épanouissement. Un maître est l'amant jaloux de ce qui pourrait être[597].

Si la forme d'amour qu'est l'éros peut se concrétiser par des rapports charnels, ainsi que le montrent les nombreuses relations maître-élève, historiques ou littéraires, étudiées par George Steiner dans son ouvrage, et bien que l'histoire du théâtre puisse également en fournir quelques exemples[598], au sein des relations que la documentation théâtrale disponible permet d'étudier, l'éros demeure platonique. Plutôt rares, même, sont les acteurs exprimant avoir éprouvé un désir physique pour leur maître. Si Henri Tisot reconnaît sans fard son attirance pour Béatrix Dussane[599], d'autres, comme Sophie Desmarets à l'égard de Jouvet, évoquent tout au plus un béguin révélant surtout l'expression adolescente de leur admiration. Les évocations d'affection entre disciples et maîtres sont généralement de l'ordre d'une complicité amicale ou d'un amour paterno-filial, ce qui n'exclut pas que l'un et l'autre puissent éprouver des sentiments très puissants, conséquence de leur passion commune pour leur art. La sacralisation du théâtre opérée par Copeau passe ainsi parfois par un discours amoureux où théâtre et disciples se confondent : « Vois-tu, ce qui fait de notre œuvre un mystère, une chose pleine d'une vertu mystérieuse, c'est que personne ne peut comprendre que *nous nous aimons* – et comme nous nous aimons[600] », écrit-il à Jouvet.

De nombreux élèves évoquent l'amour éprouvé pour leur maître en termes d'affinités ou de sensibilités qui se répondent. Jean-Louis Barrault, dans le contexte post-68, parle d'influences :

> Combien de gens se ferment pour ne pas être influencés ! Voilà la véritable peur ! peur, non des autres, mais de soi-même. Peur de perdre son « moi ». Je crois humblement qu'ils se trompent.

---

[597] STEINER, George, *Maîtres et disciples…*, *op. cit.*, p. 144.

[598] Au fil des anecdotes, j'ai pu recenser quatre cas de maîtres ayant épousé une de leurs élèves : Charles Le Bargy et Madame Simone en 1898 ; Silvain et Louise Hartmann à la même période ; Raphaël Duflos et Huguette Meurs en 1910 ; Jean Meyer et Martine Laveyssière dans les années 1930. La correspondance de Jouvet au Conservatoire révèle également des relations très étroites avec certaines de ses élèves. Enfin, les entretiens menés auprès de la jeune génération d'acteurs (groupe 6) révèlent que cette « consommation physique » des rapports, pour reprendre les termes de Steiner, reste d'actualité.

[599] « Je vous assure bien que si Dussane, qui avait à l'époque plus de 65 ans, m'avait proposé de passer une nuit avec elle, je ne me serais pas fait prier. Je la trouvais sublime, cette femme », dit-il. Selon lui, la professeure était consciente de l'effet qu'elle produisait sur lui : « elle me comparait à Chérubin, qui, dans *Le Mariage de Figaro*, est amoureux de la vieille Marceline ». TISOT, Henri, *Le fils…*, *op. cit.*, p. 96.

[600] COPEAU, Jacques, JOUVET, Louis, *Correspondance…*, *op. cit,* p. 282.

> L'influence, c'est une rencontre. On ne peut être influencé que par ce qu'on possède déjà en soi. Mieux qu'une rencontre, une reconnaissance. C'est la révélation accélérée de notre propre personnalité grâce à l'expérience d'un autre.
>
> Nous ne pourrions être influencés par quelque chose qui nous serait étranger. Les influences sont les effets du hasard qui nous révèlent à nous-mêmes. Nous portions la chose en nous, mais à l'état embryonnaire. Nous la rencontrons aboutie. Quel bond en avant ! Il faut être bien prétentieux pour ne pas en profiter[601].

Cette idée est également exprimée par Anna Acerbis au sujet de Vitez : « […] je ne peux pas dire qu'il a influencé ma sensibilité, je peux dire que c'est une sensibilité qui a trouvé un même type de sensibilité. Il y a eu quelque chose de révélateur, une révélation, que j'avais en moi qu'il a su révéler[602] […] ». Cette réciprocité est le moteur même de la reconnaissance de l'enseignant comme maître ou, pour ce dernier, du choix de son disciple. Elle peut se jouer sur un détail. Louis Seigner, par exemple, raconte que Firmin Gémier lui a donné sa chance au dernier moment de leur entretien, en apprenant que celui-ci avait été refusé au Conservatoire, comme lui auparavant[603]. Ce trait commun fonde leur complicité. Par la suite, le jeune acteur reprend tous les rôles incarnés précédemment par son maître. Similaire est le constat d'Ariane Ascaride, à qui Vitez a offert de suivre les cours en tant qu'auditrice après son échec au concours. La comédienne estime en partie devoir cette faveur à un point qu'ils ont en commun : « Nous appartenions à ce moment-là au même parti politique, et il y avait parfois des choses que je comprenais plus vite que les autres, quand il parlait[604] ».

La rupture pédagogique amorcée par Vitez au Conservatoire passe également par une décontraction des rapports entre maître et élèves : ces derniers l'appellent par son prénom, lui font parfois la bise, et le tutoiement est réciproque, ce qui n'est le cas dans une aucune autre classe à son arrivée. Selon Georges Banu, l'instauration de cette proximité contribue à favoriser les élans créatifs des élèves : « Enseigner c'est aussi veiller à l'humanité des relations, à la chaleur des échanges, au bien être de ces candidats aux aventures de la scène[605]. » Cette convivialité n'induit ni moins ni plus d'amour dans les rapports entre maître et élève, car les enjeux demeurent les mêmes. Mais l'amour ainsi manifesté invite

---

[601] BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs pour…*, *op. cit.,* p. 62.
[602] DEGEORGES, Emmanuelle, « Entretien avec Anna Acerbis », in *La Pédagogie de l'acteur : la transmission de l'enseignement autour de la figure d'Antoine Vitez*, mémoire de master sous la direction de Eloi Recoing, Université Paris 3, 2010, p. 43.
[603] SEIGNER, Louis, in SEIGNER, Françoise, *Louis Seigner…*, *op. cit.*, pp. 40-41.
[604] ASCARIDE, Ariane, entretien personnel, *op. cit.*
[605] BANU, Georges, « Vitez, l'École ou le lieu de l'origine » in *Alternatives Théâtrales, Les penseurs…*, *op. cit.,* p. 92.

davantage l'élève à la confiance. Les rapports conviviaux ne désacralisent pas non plus la position magistrale de Vitez : mis à part quelques exceptions au cours des deux premières années, les élèves affichent un grand respect, voire une grande admiration à son égard (d'après leurs témoignages mais aussi d'après les vidéos tournées en 1976 par la réalisatrice Maria Koléva[606]). Toutefois, la figure magistrale de Vitez n'est plus celle du paternel sévère incarnée par ses prédécesseurs. Lui aussi parle d'amour, de « quelques-uns qui se rencontrent dans une école et qui s'aiment[607] », et compare ses élèves à ses enfants, mais avec la position empathique du pédagogue: « Ceux qui ont suivi mes cours, j'ai le sentiment d'avoir été enfant avec eux, c'est aussi le sentiment qu'on éprouve avec ses propres enfants : nous étions petits ensemble[608] ».

*Le « regard pénétrant »*

Le pouvoir et l'autorité de tout enseignant se manifestent essentiellement par un droit (légitimé par l'institution ou ses disciples eux-mêmes) d'exprimer sur le travail de ses élèves un jugement. « Le maître possède un pouvoir psychologique, social et physique. Il peut récompenser et punir, exclure et promouvoir. […] Elle [son autorité] se nourrit de promesses ou de menaces[609] », dit Steiner. Dans l'absolu, le jugement est inévitable pour que l'élève prenne conscience de ses forces, faiblesses et capacités, et réagisse en conséquence. Si Vitez, après avoir observé une scène travaillée en autonomie, évite de formuler le jugement comme une assertion, il apporte des propositions de jeu en fonction de ce qu'il vient de voir, lesquelles invitent à poursuivre l'exploration de certaines pistes ouvertes par l'élève (donc jugées intéressantes), mais également à en refermer d'autres. En fonction de l'importance que l'élève accorde à ce qui est ainsi implicitement approuvé ou rejeté, il vit parfois la proposition comme un jugement. Que Vitez évite d'exprimer ses opinions[610] n'empêche pas que certaines de ces attitudes puissent le trahir, ou faire l'objet d'interprétations (justes ou non) de la part des élèves. Toutefois, la négativité comme la positivité du jugement peuvent à la fois agir sur ces derniers comme éléments motivateurs

[606] KOLEVA, Maria, *12 leçons de théâtre d'Antoine Vitez*, Cinoche vidéo, M. Koleva films, 1976.
[607] VITEZ, Antoine, « Notes journalières » in *Ecrits sur le théâtre…*, *op. cit.*, p. 227.
[608] *Idem*, cité par BANU, Georges, « Vitez, l'École ou le lieu… », *op. cit.*, p. 94.
[609] STEINER, George, *Maîtres et disciples…*, *op. cit.*, p. 14.
[610] S'il n'expose pas ses opinions en classe, ses premières notes de cours (école Lecoq) analysent précisément les problèmes rencontrés par les élèves et révèlent parfois ses préventions à l'encontre de certains profils : « une grande jeune femme élégante – trop élégante, trop mondaine sans doute – bien sûr, elle est française, donc elle n'a pas de bourse, et donc elle a de l'argent. » VITEZ, Antoine, « Journal de cours » in *Ecrits sur le théâtre…*, *op. cit.*, p. 54.

et démobilisateurs. Une avalanche de louanges peut, autant qu'un travail de sape, avoir pour effet de stopper la progression d'un élève ; comme une remise en question bienveillante peut être infiniment plus productive qu'un compliment général sans pistes nouvelles. La réaction de l'élève face au jugement dépendra autant du ton sur lequel celui-ci est émis que de son inscription dans un discours plus large. Pour être pleinement compris et atteindre son but pédagogique, le jugement doit répondre à un ensemble de valeurs connu de l'élève. Il doit devenir un repère au sein du processus d'apprentissage et de création, non une dévalorisation ou une valorisation de l'individu, bien que la difficile dissociation de l'acteur d'avec l'objet de son art soit propice aux confusions.

La volonté de réussir de l'élève s'accompagne souvent de celle d'être apprécié de son maître, en tant qu'acteur et en tant que personne, aussi un jugement perçu de façon négative peut-il être consciemment ou inconsciemment assimilé à un rejet personnel. L'entreprise de séduction ne s'arrête pas à la réussite du concours d'entrée ou à l'intégration d'une troupe. Malgré l'amicalité de Vitez envers ses élèves, Ariane Ascaride estime que la plupart des élèves étaient terrifiés à l'idée qu'il n'apprécie pas leur travail « parce que si on plaisait à Antoine, on pouvait se dire que peut-être on serait engagé dans un spectacle[611] ». Ainsi que le dit Steiner,

> Un désir de plaire au maître, d' « attirer son œil aimant », est aussi patent dans *Le Banquet* et la Cène que dans tout séminaire ou cours particulier. Qu'il s'agisse de ballet, de football ou de papyrologie, les leçons de soutiens ou les répétitions sont un hybride complexe d'amour et de menace, d'imitation et de détachement. Comment nier que l'empressement du disciple à exaucer les désirs du maître, à se conformer à ses idéaux, puisse être source de praxis et d'accomplissement[612] ?

Si l'approbation est ce que cherche tout élève dans l'œil de son maître, l'élève-acteur, lui, est doublement tributaire de ce regard. Le jeune comédien dépend du regard de son maître, non seulement pour évaluer sa progression personnelle, mais également pour approcher une perception externe de son jeu, de ce qu'il produit comme sens et effets. Avec l'augmentation des metteurs en scène parmi les professeurs, les remarques visent autant, sinon plus, ce second objectif. Le metteur en scène voit le comédien comme lui ne peut se voir, il est le seul qui puisse lui renvoyer au préalable ce que le public verra. Aussi le comédien accepte-t-il pour un temps, selon Jacques Lassalle, « de n'exister qu'en

[611] ASCARIDE, Ariane, entretien personnel, *op. cit.*
[612] STEINER, George, *Maîtres et disciples…*, *op. cit.*, p. 106.

fonction du regard qui est porté sur lui »[613]. De plus, le plaisir ludique du jeu théâtral, on l'a vu, se détache difficilement du fait de jouer à destination du spectateur. En l'absence de celui-ci, l'adresse de l'acteur se reporte sur le metteur en scène. Or, le regard de ce dernier est – normalement – plus exigeant que celui du spectateur. Alors que certains disciples dressent des portraits physiques extrêmement détaillés de leur maître, le seul trait que Jean Dasté retient de Copeau est son « regard pénétrant[614] ». Ce que Barrault ressent lorsqu'il croise l' « œil perçant[615] » de Dullin est le reflet des enjeux que représente sa présence à l'Atelier : « pendant les deux premières années, je n'ai pu rencontrer son regard sans trembler, rougir et claquer des dents[616] », se souvient-il.

[613] LASSALLE, Jacques (entretien avec), « L'autre regard », propos recueillis par André Curmi, in *Théâtre/Public (la direction d'acteur)*, juillet-octobre 1985, n° 64-65, p. 15.
[614] DASTÉ, Jean, *Qui êtes-vous…*, *op. cit*., p. 13.
[615] BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs pour…*, *op. cit.,* p. 58.
[616] *Ibid.*, p. 69.

De façon idéologique et terminologique, la figure magistrale est, au théâtre, constamment rejetée. Pourtant, en dehors de conceptions selon lesquelles jouer ne s'apprend pas (qui n'ont plus guère cours aujourd'hui[617]), le recours du jeune acteur au maître apparaît nécessaire :

> Si, en Occident, l'art de l'acteur, resté le plus archaïque de tous, s'appuie sur une connaissance directe très étroite, et une connaissance indirecte (livres, photos, traces diverses) indispensable mais insaisissable dans ses effets réels, alors […] le théâtre reste nécessairement le dernier endroit où l'apprentissage professionnel transite par ce très vieux système *la relation Maître-Elève*.[…] le Maître est chargé *par l'Elève* d'incarner pour lui cent mille générations d'acteurs à jamais inconnaissables. Face à ce paradoxe constitutif de son art « Rien pour toi d'essentiel ne peut être appris d'autrui que par expérience directe ; or, l'art de tous ceux qui t'ont précédé est mort avec eux », l'acteur n'a de ressource qu'à se remettre entre les mains d'un Maître qu'il investit de la fonction suivante : « Toi, je puis te rencontrer vraiment, sois pour moi le signe de tous ceux qui nous ont précédés. Apprends-moi. »[618]

Jacques Delcuvellerie considère que l'enseignement théâtral s'inscrit dans une généalogie d'artistes, assimilant ainsi à son tour implicitement l'action du maître à la transmission d'un héritage. Mais, au-delà du stérile débat opposant théâtre de création et théâtre de tradition (l'un ne pouvant être totalement pur de l'autre) que le terme « maître » suscite inévitablement, le discours de Delcuvellerie émet à nouveau l'idée d'un apprentissage transitant par expérience directe : celle que le maître a acquise par le passé, et qu'il partage avec l'élève. Par cette longueur d'avance, il est son aîné, son « père ». Que le maître incarne aux yeux de l'élève d'autres figures relève moins de l'acte pédagogique en lui-même que de ce que l'un et l'autre investissent à titre personnel dans cette relation, et notamment de la force avec laquelle ils attachent leur vie au théâtre, autrement dit de leurs vocations respectives. Une figure, encore, serait à ce propos intéressante à développer. Dans le contexte de la relation maître-élève, Jouvet, Barrault et Delcuvellerie emploient le terme « jardinier », tous trois de manière différente. Pour les

[617] Dans son introduction aux actes du colloque international *Former ou transmettre, le jeu s'enseigne-t-il ?,* qui s'est tenu au Théâtre de la Colline en 2001, Josette Féral répond à la question posé par l'intitulé de la rencontre : « Une même conviction anime les praticiens : le jeu s'enseigne, bien sûr, mais plus encore, il s'apprend ». FÉRAL, Josette (dir.), *L'école du jeu…*, *op. cit.*, p. 19.
[618] DELCUVELLERIE, Jacques, « Le jardinier », in *Alternatives Théâtrales, Les penseurs…*, *op. cit.*, p. 39.

deux derniers, le mot se réfère au maître qui « cultive » ses élèves, permet leur épanouissement. Mais Jouvet, dans une lettre adressée à Copeau en 1916, se projette en jardinier des idées du maître, se chargeant de les faire éclore : « Donnez-moi une de vos idées – une idée précise esthétiquement – et c'est tout – cela sera fait. […] il faut que le jardin fleurisse vite, et qu'il rapporte – c'est le printemps. Je serai le meilleur jardinier[619].» Au-delà de la figure du bon ouvrier, apparaît une référence biblique au rôle d'Adam, chargé par Dieu de cultiver le jardin d'Eden. La personnification divine du maître est également présente dans le discours de Madeleine Robinson à propos de Dullin : « Il fut mon père, mon guide, ma religion, ma foi, mon soutien aux heures les plus difficiles. Il est encore ma prière, mon recours. Que pourrait ajouter l'anecdote[620] ? »

Au Conservatoire, durant longtemps l'usage était d'avoir un seul professeur, souvent imposé. Puis, au XX^e^ siècle, cette tradition est remise en question, à la fois par les critiques (Camille Dumény par exemple, exprime dès 1902 l'idée de multiplier les approches pour faire prendre conscience au jeune acteur des différentes possibilités de jeu s'offrant à lui[621]) et par le fonctionnement des écoles d'avant-garde. Mais, malgré la pluralité des enseignements proposés au sein de ces dernières, les patrons se distinguent des autres professeurs par leur aura singulière. La relation que les élèves nouent avec ceux qu'ils reconnaissent comme maîtres marque profondément leurs vies d'acteurs, mais aussi d'hommes et de femmes. Toutefois, si le charisme explique en partie la force de cette influence, une telle relation ne se développe que dans une certaine temporalité. La formation française s'organise aujourd'hui de telle manière que les professeurs de conservatoires, qui accompagnent souvent leurs élèves durant deux années consécutives, sont davantage susceptibles d'incarner une figure magistrale que les intervenants ponctuels des écoles supérieures. Cependant, de telles relations pédagogiques sont-elles encore souhaitées ? « […] la chute des maîtres saluée comme libération nécessaire a laissé la place ouverte pour des tentatives spontanées qui, à force de se multiplier, ont fini par dérouter et engendrer la nostalgie des anciens repères, voire des maîtres qui, certes peuvent oppresser, mais en même temps facilitent l'orientation[622]», dit Georges Banu. Dans certaines écoles, la présence d'artistes aux postes de responsables pédagogiques, comme Stanislas Nordey à l'École du TNS ou Éric Lacascade à celle du TNB, lesquels

[619] JOUVET, Louis, Lettre du 22 mai 1916, in COPEAU, Jacques, JOUVET, Louis, *Correspondance…*, *op. cit.*, p. 278.
[620] ROBINSON, Madeleine, *Les canards…*, *op. cit.*, p. 44.
[621] DUMÉNY, Camille, « Le Faux enseignement »…, *op. cit.*
[622] BANU, Georges, « Les penseurs de l'enseignement », *op. cit.*, p. 2.

accompagnent les élèves et encadrent des ateliers durant trois ans, suppose qu'à leur tour, ils puissent incarner des figures magistrales. Simon Gauchet, élève au TNB entre 2009 et 2012, considère par exemple que s'est nouée entre le groupe d'élèves et Nordey (qui en était alors le responsable et les avait sélectionnés) « une relation particulière […] parce que […] c'était le directeur, il y avait […] un besoin énorme de lui plaire […], d'être à la hauteur de ses espérances, de ne pas le décevoir[623]. » Malgré cette relation, le jeune homme estime avoir auparavant fait d'autres rencontres tout aussi déterminantes de son parcours artistique.

[623] Simon Gauchet, entretien personnel, 22/09/2015.

# Chapitre 6.

# Apprentissages

Traditionnellement, dit George Steiner, on distingue deux grandes postures d'enseignement[624]. Le maître peut endosser le rôle de messager ou de traducteur, et se charger d'expliquer, de commenter, voire d'enrichir le discours des penseurs qui l'ont précédé. Il s'inscrit alors dans une tradition théorique, une lignée dont l'enseignement induirait plutôt une compréhension intellectuelle. Le maître peut également transmettre des contenus d'ordre théorique ou technique par le biais d'exemples. Il enseigne par l'exposé d'une situation concrète, ou par la recréation pratique de cette situation. La compréhension à laquelle il fait alors appel serait plus sensible. Bien que Steiner les mette en opposition afin de les définir, ces deux postures pédagogiques se mêlent en permanence. De la même manière, compréhension intellectuelle et compréhension sensible sont complémentaires et même indissociables. Mais l'une ou l'autre posture sera traditionnellement privilégiée en fonction de la nature de l'activité enseignée, selon une répartition entre activités dites « intellectuelles » induisant une acquisition importante de connaissances, et celles dites « pratiques » nécessitant essentiellement des savoir-faire. Le jeu théâtral privilégie ainsi la seconde posture d'enseignement à la première. Qu'il s'agisse d'apprendre en imitant le maître ou par le biais d'expériences partagées, l'apprentissage de l'acteur se fonde essentiellement sur des exemples. Mais, alors que l'imitation prend pour exemple le maître lui-même, l'expérience permet à l'élève de participer à la création de l'exemple.

Si, d'un point de vue historique, le passage de l'une à l'autre démarche apparaît comme une résultante de la réforme théâtrale des metteurs en scène à la fin du XIX^e^ siècle – avec les recherches de Stanislavski données comme point de départ principal –, il est vraisemblable que l'ampleur de cette rupture artistique ait éclipsé des tentatives d'expérimentations pédagogiques antérieures de moindre envergure. Les premiers récits autobiographiques d'acteurs permettent d'observer certaines lignées théâtrales, telles que

[624] STEINER, George, *Maîtres et disciples…*, *op. cit.*, p. 13.

M^lle^ Dumesnil-M^lle^ Raucourt-M^lle^ George, ou encore Talma-Samson. Or, ces deux derniers tentent de dispenser un enseignement sortant de l'approche purement imitative des rôles, malgré le recours à la monstration. Autrement dit, leur démarche – si peu décisive semble-t-elle – est guidée par des préoccupations pédagogiques qu'on ne décelait pas auparavant (ni dans le discours de M^lle^ Clairon ni dans les leçons de M^lle^ Raucourt telles qu'elles sont racontées par M^lle^ Georges). Dès lors que les professeurs s'intéressent au processus d'apprentissage et plus uniquement au résultat, la nature même de ce que l'élève apprend fait l'objet d'une perception nouvelle. Ce changement est-il perceptible dans le discours des élèves ? Comment parlent-ils de leurs apprentissages ? Quels obstacles rencontrent-ils ? Mesurent-ils concrètement leurs progrès ? Enfin, quelles sont les expériences qu'ils estiment déterminantes pour la suite de leur parcours théâtral ?

À nouveau, les questions sont posées de façon à privilégier le point de vue de l'élève. Par conséquent, il ne s'agit pas tant de s'intéresser aux objectifs et aux programmes pédagogiques tels qu'ils sont énoncés par les enseignants, qu'à la manière dont ils sont reçus et vécus par ceux qui sont en situation d'apprentissage. En 1992, Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier constataient que le point de vue de l'apprenant demeurait encore largement « un "impensé" de la situation pédagogique[625] ». Si cet angle de recherche a depuis guidé d'avantage d'études, il reste encore très peu adopté dans le champ de la formation professionnelle de l'acteur. L'analyse des récits d'un élève sur les exercices qu'il pratique, sur le déroulement de ses cours ou sur les échanges avec son professeur, permet notamment de se rendre compte de ses craintes personnelles, des problèmes qu'il rencontre, du travail qu'il accomplit en solitaire et des méthodes qu'il met lui-même au point pour dépasser ses difficultés. De ces témoignages, on peut également déduire certains usages ou méthodes pédagogiques que le discours officiel des enseignants n'aurait pas nécessairement révélés, soit que ces derniers aient peu communiqué à ce sujet, soit que leur attention se soit portée sur des aspects différents de ceux qu'ont retenus leurs élèves.

[625] AUMONT, Bernadette, MESNIER, Pierre-Marie, *L'acte d'apprendre*, PUF, 1992, p. 14.

# I. Du savoir-faire au savoir-être

À la fin du XVIII^e siècle, le rejet de la formation auprès du maître s'exprime notamment par l'argument selon lequel le jeu ne s'apprend pas : « […] je ne connais point de règle pour apprendre à penser, à sentir[626] », dit M^lle Clairon. L'actrice reconnaît cependant que certaines facultés s'acquièrent avec l'expérience, comme l'aisance corporelle, les capacités de mémoire ou d'écoute du partenaire et du public. Sa conception de l'apprentissage recouvre uniquement le fait de suivre des règles édictées par une instance coercitive, c'est pourquoi la formation de l'acteur « sur le tas » relève dans son discours davantage d'un processus d'accoutumance aux contraintes du métier que d'un apprentissage. Selon Olivier Reboul, si l'accoutumance et l'apprentissage génèrent tous deux des acquis, la première se distingue du second en ce qu'elle n'implique pas nécessairement la volonté du sujet[627]. Or l'acteur qui souhaite devenir professionnel cherche indéniablement à s'améliorer, ne serait-ce que pour gagner sa vie. Et parce que le processus d'apprentissage est motivé, il ne s'entreprend pas sans aucune règle. Même en l'absence de toute autorité indiquant la voie à suivre – souhaitée par M^lle Clairon –, le sujet élabore sa propre méthode par tâtonnements, abandonne les usages qui le conduisent à l'échec et réitère ceux qui lui réussissent. Ainsi, même l'autodidacte a recours à des règles, bien qu'il les établisse et les suive parfois intuitivement, d'où l'impression d'une absence de méthode.

La confusion entre accoutumance et apprentissage résulte d'une difficulté à définir les compétences que le comédien doit, et surtout peut, acquérir par volonté et par méthode. Si le rejet de l'académisme au profit de la formation continue sous-tend l'opposition entre savoirs et savoir-faire, la mention de compétences telles que « penser », « sentir » ou encore être à l'aise corporellement et à l'écoute des partenaires paraît échapper à la notion de savoir-faire autant qu'à celle de savoir théorique. Le métier d'acteur n'est perçu ni comme intellectuel, ni comme manuel, car l'activité est physique mais ne produit concrètement rien d'autre que le développement de soi. Le comédien est sur ce point semblable au sportif : comme lui, il doit acquérir une technique pour améliorer ses performances, autrement dit une forme de savoir-faire. Mais la technique physique de l'acteur ne constitue pas l'essentiel des facultés sollicitées par le jeu : « Le savoir-faire est

[626] CLAIRON, Mademoiselle, *Mémoires…*, *op. cit.*, p. 101.
[627] REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre…*, *op. cit.*, p. 41.

peu de chose en réalité. Il est comme les règles du jeu : on ne peut jouer sans les connaître, mais elles ne disent rien du jeu lui-même[628] », dit Matthieu Mével, qui évoque *a contrario* l'existence d'un « savoir-être[629]» du comédien. Ainsi, de façon paradoxale, les compétences de l'acteur se définissent moins par des acquis que par sa capacité à atteindre un état spécifique.

La quête d'un état créateur constitue la mutation principale de la formation européenne au tournant du XX^e^ siècle. Elle est notamment au cœur des démarches pédagogiques de Stanislavski et Meyerhold, l'un dans une dimension psychologique, l'autre dans une dimension physique. Au sein de leurs studios respectifs, tous deux développent de nombreux exercices, cherchent à élaborer des méthodes ou de nouvelles techniques (comme la biomécanique) qui, à terme, ne représenteront pas la finalité de l'apprentissage mais une mise en condition pour le jeu, autrement dit un training. D'abord dissociées, les quêtes de l'état psychologique et de l'état physique font ensuite l'objet de différentes synthèses, que ce soit au sein des dernières études de Stanislavski ou dans celles de ses héritiers (Vakhtangov, Grotowski). En France, certaines théories ou exercices des grands maîtres russes ont largement inspirés les pédagogues, toutefois leur application s'est longtemps opérée lors de cours thématiques d'une ou deux heures, selon un modèle d'organisation scolaire laissant peu de place à l'apparition d'un véritable training, lequel nécessite un développement dans la durée. Le processus menant à l'état créateur est ainsi davantage pensé par cumul de différentes expériences que comme un enchaînement continu d'exercices accompli lors de longues séances de travail.

Mais la notion de « savoir-être » de l'acteur peut s'entendre autrement que dans la perspective d'un état à atteindre. Malgré une préparation physique et psychologique élaborée, l'état dans lequel l'acteur se trouve au moment de jouer reste subordonné à des facteurs que celui-ci ne maîtrise pas. La considération selon laquelle l'état serait une conséquence fortuite de processus indépendants de la volonté du sujet confère tout son mystère à l'art de l'acteur, mystère qui vire parfois selon Antoine Vitez à un « culte de l'irrationnel et de l'ineffable » au sujet duquel il ironise : « J'y suis, je n'y suis pas. On attend d'y être. Il faut que *ça* vienne. Tout le travail de l'acteur est dans la recherche de l'*état*. D'ailleurs si on est *dans l'état*, ça va tout seul. Et l'état *se trouve* ou *ne se trouve*

[628] MÉVEL, Matthieu, *L'Acteur singulier…*, *op. cit.,* p. 15.
[629] *Ibid.*, p. 17.

*pas* ; l'état, c'est quelque chose comme la grâce[630] ». Néanmoins, il évoque lui aussi une forme de « savoir-être ». En 1968, à l'occasion d'une journée de réflexion intitulée « le théâtre s'enseigne-t-il ? », il reformule ainsi la question : « […] il faut savoir ce qui s'apprend. […] S'agit-il d'apprendre à jouer des rôles ou d'apprendre à être acteur[631] ? ». Cette désignation du savoir de l'acteur par l'utilisation d'un verbe d'état est également opérée par Jacques Rosner : « on naît acteur, mais on n'a pas trop de toute une vie pour le devenir[632] ». Or, pour les deux réformateurs du Conservatoire (ainsi que de nombreux autres pédagogues européens), « être acteur » ne recouvre pas seulement l'exercice d'une profession, mais une conception plus large qui relève du mode de vie, autrement dit d'un *ethos* de l'artiste. Loin d'être un oxymore, « apprendre à être » ne recouvre pas la recherche d'un résultat, mais la démarche même de création.

Si l'enseignement visant l'acquisition d'un savoir-être s'accompagne d'une approche spirituelle du jeu, quels procédés pédagogiques sont concrètement mis en place par les maîtres ? Selon les époques, de quelle manière les élèves appréhendent-ils le travail de l'acteur ? Après un bref tour d'horizon des acquis reconnus comme fondamentaux, je me focaliserai sur l'enseignement consacré à l'interprétation des textes, qui demeure l'objet principal de la formation française de l'acteur.

### 1) En quête de fondamentaux

Existe-t-il des compétences unanimement reconnues comme essentielles à l'acteur, quelle que soit l'époque ou l'esthétique de jeu défendue ? Les profondes mutations qu'a connues l'enseignement théâtral à partir des années 1920 concernent-elles les méthodes pédagogiques ou la nature de ce qui s'apprend ? Quels acquis les comédiens reconnaissent-ils comme résultat d'un apprentissage ?

[630] VITEZ, Antoine, *Ecrits sur le théâtre…*, *op. cit.*, p. 70.
[631] *Ibid.*, p. 59.
[632] ROSNER, Jacques, « La réforme du Conservatoire »…, *op. cit.*, p . 97.

*Facultés oratoires*

Ainsi que le montre notamment le panorama détaillé des enseignements dispensés entre 1850 et 1950 dressé par Odette Aslan dans son ouvrage *L'Acteur au XX^e^ siècle*[633], le développement des aptitudes vocales et d'éloquence constitue longtemps une part importante de la formation : placement de la voix, articulation, gestion du souffle, mémorisation des textes, relèvent d'une acquisition technique, d'un savoir-faire indispensable. L'énonciation des enjeux et méthodes de l'exercice oratoire est, jusqu'au XX^e^ siècle, l'objet premier des ouvrages à la disposition des débutants, des traités généraux de rhétorique aux guides que Paul Gravollet ou Georges Le Roy rédigent à l'intention particulière des comédiens.

Cependant, les récits des acteurs sur leur formation ne contiennent pas de traces de cet apprentissage technique avant le milieu du XIX^e^ siècle. Au cours de leurs leçons, M^lle^ George, Samson et Edmond Got semblent aller directement à l'interprétation des rôles. Sarah Bernhardt est – à ma connaissance – la première à mentionner des exercices d'articulation auxquels elle a dû s'astreindre et qui consistaient essentiellement à répéter quelques virelangues des dizaines de fois par jour. Elle livre toutefois deux récits dissemblables sur l'objectif de cet apprentissage : dans une première version de ses mémoires[634], elle raconte que son professeur Provost avait refusé de la faire travailler tant que ses problèmes d'articulation demeuraient irrésolus (ayant hérité de sa mère un léger accent allemand, elle ne parvient pas à « vibrer » les *t* et les *d*), tandis que les mêmes exercices sont, dans la version finale de son autobiographie, présentés comme une préparation au concours d'entrée du Conservatoire. Mais dans les deux cas, ils apparaissent comme un travail préliminaire dont l'école ne dispense pas l'enseignement. Il est à cet égard possible que l'omission d'un tel apprentissage de la part des acteurs précédents s'explique par une maîtrise élocutoire de ces derniers, acquise en amont de la formation auprès du maître : M^lle^ George, enfant de la balle, récitait et chantait sur scène bien avant d'entrer sous la protection de M^lle^ Raucourt, Samson s'était exercé à la plaidoirie, et Edmond Got, titulaire d'un baccalauréat de philosophie, avait selon toute vraisemblance une pratique scolaire de la rhétorique (le couple d'acteurs qui l'aide à préparer son audition estime qu'il possède une diction « juste[635] »). Une bonne diction

[633] ASLAN, Odette, *L'acteur…*, *op. cit.*, pp. 22-39.
[634] BERNHARDT, Sarah, « Souvenirs de jeunesse », in *Les Annales politiques et littéraires*, 16 novembre 1902, pp. 3-4. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57106283.item
[635] GOT, Edmond, *Journal…*, *op. cit.*, p. 25.

constituerait alors déjà un prérequis essentiel à la formation dispensée par le Conservatoire, bien que les règlements du XIX^e siècle n'en fassent pas mention. Ce n'est qu'en 1912 que la création d'une « classe préparatoire de diction » officialise cette exigence.

Les leçons particulières dispensées par certains acteurs au début du XX^e siècle accordent par ailleurs une grande importance à cet apprentissage : d'après les récits de Béatrix Dussane et de Jean Dasté, la moitié de chaque cours est consacrée aux exercices de pose et développement de la voix, de respiration et de diction. Ce n'est que dans un second temps qu'est abordée l'interprétation des textes. Dussane évoque, comme travail préliminaire à celle-ci, l'apprentissage rigoureux et intégral des rôles correspondant à son emploi de soubrette, ainsi que quelques rôles tragiques pour l'exercice. Avoir appris de nombreux rôles de son emploi constitue alors une compétence indéniable, car elle vaut à de nombreux acteurs leurs premiers engagements (notamment par remplacements impromptus), bien qu'aucun ne mentionne à ce sujet l'acquisition d'une technique particulière.

À l'École du Vieux-Colombier, le développement d'une technique théâtrale oratoire n'est pas l'objet d'un enseignement dédié, mais apparaît au sein du programme de 1921 comme l'un des enjeux de plusieurs cours, notamment ceux de lecture à voix haute (procédé qui date de 1913, les exercices de lecture étant les premiers que Copeau ait proposés à la troupe). Les élèves pratiquent également le chant. À l'Atelier de Dullin, en revanche, des cours de diction sont dispensés hebdomadairement par Lucien Arnaud, au sujet desquels Béatrix Dussane aime mentionner qu'ils s'appuyaient sur « la même vieille méthode Gravollet[636] » que les exercices auxquels elle s'était elle-même pliée au début du siècle. Mais pour Copeau comme pour Dullin, cet enseignement technique va au-delà d'un entraînement des muscles faciaux et de l'appareil respiratoire destiné à acquérir une aisance déclamatoire, ou à gommer toute trace d'accent. Copeau fait passer l'acteur par la lecture pour qu'il allie diction et compréhension sensible du texte, et Dullin estime qu'« une bonne diction est avant tout l'art de bien faire entendre ce qu'on veut dire, de donner aux mots leur poids et leur saveur et cela sans application et avec naturel[637] ». Les acteurs ayant suivi ces formations n'évoquent pas particulièrement cet apprentissage, non

[636] Dussane, en quête des acquis fondamentaux de l'acteur, associe au moins par deux fois cette méthode de diction à l'enseignement de Dullin. DUSSANE, Béatrix, *Premiers pas…*, *op. cit.*, p. 68 ; *Notes de théâtre*, citée par SUREL-TUPIN, Monique, in *Charles Dullin*, *op. cit.*, p. 487.
[637] DULLIN, Charles, cité par SUREL-TUPIN, Monique, in *Charles Dullin…*, *op. cit.*, p. 487.

tant parce qu'il est secondaire que parce que, directement intégré et pleinement associé à l'approche interprétative du texte, il en est beaucoup moins dissociable qu'auparavant.

*Mobilisation corporelle*

Extrêmement contraint par les normes classiques au XVI^e^ siècle, le corps de l'acteur n'est ensuite presque plus abordé théoriquement jusqu'aux recherches menées par François Delsarte au milieu du XIX^e^ siècle, restées toutefois peu étudiées par les acteurs français. Une classe de maintien optionnelle et non mixte est créée au Conservatoire dès 1807, mais Samson ne la mentionne pas et Edmond Got n'y fait qu'une brève allusion. Les récits qu'en font Sarah Bernhardt et Béatrix Dussane (à environ cinquante ans d'écart) se rejoignent quant au manque de pertinence de la pédagogie employée : la première actrice remet en question la volonté de faire évoluer tous les corps uniformément, sans tenir compte de leur singularité ; la seconde mentionne des gestes « décoratifs[638] » à exécuter d'après le modèle donné par le maître. Au début du XX^e^ siècle, certains professeurs particuliers abordent, selon Jean Dasté, quelques aspects corporels de l'interprétation : « il fallait apprendre à marcher en jouant une situation, sans trébucher, maîtriser ses gestes ; […] savoir regarder son partenaire, savoir montrer qu'on écoutait, savoir faire une fausse sortie, etc.[639] » La répétition du verbe « savoir » juxtaposé à des infinitifs d'actions révèle une volonté enseignante d'établir des règles strictes à chacune de ces actions, autrement dit d'en élaborer la technique. Dans cet enseignement comme dans celui du maintien au Conservatoire, les mouvements sont prédéfinis à l'avance, imposés.

Jean Dasté oppose cet enseignement traditionnel avec le fait d'« habiter un personnage avec tout l'imprévu, le mystère que cela comporte, avoir la disponibilité intérieure pour l'aider à vivre en nous[640] », approche qu'il a abordée à l'École du Vieux-Colombier. Aboutissement de l'intérêt de Copeau pour toute pratique pouvant permettre à l'acteur de se libérer corporellement, son programme de cours comprend les pratiques de la gymnastique, de la danse, du mime et de l'acrobatie. À l'exception de cette dernière, les élèves de l'Atelier pratiquent aussi toutes ces disciplines (au moins à certaines périodes). Alors qu'au sein des deux écoles, l'enseignement des techniques oratoires ne diffère de

[638] DUSSANE, Béatrix, *Premiers pas…*, *op. cit.*, p. 76.
[639] DASTÉ, Jean, *Qui êtes-vous…*, *op. cit.*, p. 104.
[640] *Ibid.*

celui de la formation traditionnelle que du point de vue de son application et non de la technique adoptée, la richesse de leur approche corporelle rompt en revanche totalement avec les usages précédents. Cet apprentissage technique est « un moyen, non pas une fin[641] » dit Dullin. Il ne s'agit ni de produire des effets de jeu ni, dit Copeau, de faire de l'acteur « un cabotin du muscle ».

*Technique et interprétation*

En somme, les écoles d'avant-garde modifient la relation entre l'apprentissage technique – oratoire comme corporel – et l'interprétation textuelle, que l'enseignement traditionnel avait dissociés. Au XVII^e^ siècle, l'interprétation relevait elle-même d'une technique : chaque « passion » avait son « accent » et sa gestuelle. Dès lors que les acteurs ont souhaité abandonner ces conventions au profit d'une interprétation naturelle, ils ont conservé les procédés techniques permettant de pallier les contraintes acoustiques des salles, mais ont peiné à trouver une expression corporelle et un phrasé naturels. Certaines conventions ont perduré, de nouvelles sont apparues, sans plus faire l'objet de répertoires techniques. S'est toutefois exprimée la volonté de mettre au point une méthode permettant d'éprouver les émotions des rôles (ou d'en donner l'illusion parfaite), notamment par transposition du vécu personnel de l'acteur sur scène. Les *Cours de déclamation*[642] de l'acteur Larive, par exemple, conseillent au comédien d'étudier ses propres comportements et de remobiliser ses souvenirs[643], sans néanmoins livrer d'exercice concret pour y parvenir. Pour seul développement, Larive relate des épisodes de sa propre vie, et s'applique à détailler les effets physiques des émotions qu'il a alors éprouvées. Trouver les intonations et les inflexions correspondant aux émotions et sentiments du rôle constitue alors l'essentiel de la formation professionnelle : *Le Tartuffe des comédiens*[644] écrit par François-Joseph Régnier, qui fut professeur au Conservatoire, indique le ton de chaque réplique de la pièce de Molière, laissant supposer que la seule désignation de l'état psychologique du personnage induit la manière de l'interpréter.

---

[641] DULLIN, Charles, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, Broché, 1992, p. 121.

[642] LARIVE, *Cours de déclamation divisés en douze séances*, Delaunay, 1804. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57497371/f4.item

[643] Cette démarche n'est pas sans rappeler celle de Stanislavski un siècle plus tard, qui bénéficiera du développement de la psychologie et de méthodes de relaxation pour élaborer d'une méthode émotionnelle plus aboutie.

[644] RÉGNIER, François-Joseph, *Le Tartuffe des comédiens*, *Notes sur Tartuffe*, Ollendorf, 1896. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5840001f/f7.image.r=regner%20tartuffe%20com%C3%A9diens

En puisant dans diverses disciplines, Copeau et Dullin cherchent à libérer l'acteur de ses entraves physiques, autrement dit à atteindre un état propice à la création. L'opposition opérée par Jean Dasté entre les « savoir-faire » enseignés par les professeurs traditionnels, et l'expérience de la disponibilité acquise au Vieux-Colombier, illustre particulièrement cette nouvelle approche. La mise en condition physique de l'acteur est aujourd'hui reconnue comme indispensable à la pratique du jeu, bien qu'il ait fallu attendre les années 1970 pour qu'elle commence à être pratiquée au Conservatoire. Les textes actuels harmonisant les enjeux pédagogiques des conservatoires et des écoles supérieures mentionnent notamment qu'il est de la responsabilité des formations initiales de veiller à ce que les élèves aient acquis certaines bases techniques. Cette prescription reste très ouverte, car ces bases ne sont pas définies au-delà d'« acquisitions […] convoquant, au service de l'enjeu théâtral, le corps, la voix, le rapport au texte, l'imaginaire[645] », notions extrêmement vastes et sujettes à d'innombrables approches et contenus pédagogiques. Mais quels qu'ils soient, les apprentissages techniques restent « au service de l'enjeu théâtral », c'est-à-dire de l'interprétation – essentiellement textuelle – qui est « au cœur de l'enseignement[646] » des écoles supérieures. Et bien que le texte-cadre des conservatoires n'affirme pas une telle importance de l'interprétation au sein de ces établissements, celle-ci en reste l'enjeu principal dès lors qu'ils ont pour mission officieuse de préparer les élèves aux concours des écoles nationales. De même, au cours Florent, le travail menant à « la présentation honorable d'une scène, extraite d'une pièce du grand répertoire, […] est l'épicentre de la formation[647] ». Toute acquisition technique semble ainsi propédeutique ou parallèle à l'interprétation : bien qu'elle soit « enseignée », cette dernière est désignée comme une « pratique[648] », terme qui contourne la notion d'apprentissage. Certains metteurs en scène ou acteurs emploient toutefois le terme « technique » à propos du jeu, malgré la difficulté terminologique que cela implique, ainsi que le constate Peter Brook :

> Quand il s'agit du chant, de la danse ou de l'acrobatie, […] les techniques sont très visibles. Dans le chant, la note est juste ou elle ne l'est pas. Pour le jeu d'un acteur la différence est aussi nette, l'exigence est aussi grande, mais il est presque impossible de définir les éléments qui sont en jeu. On peut voir ce qui n'est pas juste mais ce qui doit entrer

[645] *Plate-forme de l'enseignement supérieur…*, *op. cit.*, p. 4.
[646] *Ibid.*
[647] FLORENT, François, *Cette obscure…*, *op. cit.*, p. 110.
[648] *Ibid.*

> en jeu pour que cela soit juste est tellement subtil et complexe, qu'il est difficile de le désigner avec autant de précision[649].

Bien que le jeu soit l'enjeu absolu de la formation, les procédés suivis par l'acteur pour y parvenir semblent indéfinissables.

*Processus d'apprentissage des fondamentaux*

Par ailleurs, le discours des jeunes acteurs sur leurs acquis techniques révèle que même ces derniers ne sont pas toujours identifiés comme le résultat d'un apprentissage. Si tous racontent avoir accompli, au cours de leur formation, de nombreux exercices d'assouplissement vocal et corporel, ils n'ont pas la sensation d'avoir reçu un enseignement, d'avoir hérité d'une méthode précise. Par exemple, rares sont les acteurs qui mentionnent l'enseignement de techniques de mémorisation du texte. Certes, il est d'usage de répondre aux spectateurs louant leurs capacités mémorielles qu'il s'agit là de la part la plus facile de leur métier, mais de nombreux comédiens reconnaissent que cet aspect personnel du travail requiert une méthode spécifique : la plupart ont appris leurs premiers textes comme des poésies scolaires, en répétant les phrases, avant de mettre progressivement au point une méthode personnelle plus efficace.

Les exercices vocaux et corporels interviennent quant à eux généralement au début des séances de travail, et sont présentés par les enseignants comme un échauffement, aussi sont-ils davantage vécus comme une préparation physique à la suite du travail que comme un contenu pédagogique en lui-même. Les jeunes acteurs reconnaissent avoir acquis une maîtrise de leur voix et une aisance corporelle, mais en parlent souvent comme le résultat d'un processus « naturel », « venu » à force d'expérience pratique et souvent sans sensation d'effort[650]. Ainsi, à l'instar de M^lle^ Clairon, les jeunes acteurs évoquent souvent un processus d'apprentissage semblable à celui de l'accoutumance. Cette perception résulte d'une pratique répétée d'exercices, mais présentée comme secondaire. L'attention des élèves se focalise sur les cours d''interprétation où les capacités sollicitées par les exercices préliminaires continuent d'être mobilisées et se développent ainsi au fur et à

[649] BROOK, Peter, *Le diable c'est l'ennui, propos sur le théâtre*, Actes-Sud Papiers, coll « Apprendre », 2015, p. 86.

[650] La notion d'effort physique est, dans le discours des jeunes acteurs, davantage liée à des situations particulières : trainings exceptionnellement intensifs, contraintes de mise en scène, ou initiations (stages ou cours en parallèle de la formation principale) à des disciplines où une certaine connaissance technique est indispensable à la pratique (ont été citées, entre autres, plusieurs approches de la danse, la pratique du kabuki ou celles de masques).

mesure, sans que le sujet en prenne toujours conscience. La difficulté à identifier les acquis est également parfois le résultat du caractère intensif de certaines formations (écoles supérieures ou COP doublé d'une autre activité), comme le formule Kévin, élève au CNSAD au début des années 2010 :

> On n'a pas trop de recul […] on voit plein de choses, du chant, de la danse, de l'histoire du théâtre […], mais finalement on apprend tellement de choses que… Mais en fait c'est deux heures et puis c'est fini, il faut repartir sur autre chose. On est un peu débordés […]. Faire plein de choses, c'est génial parce que c'est hyper dynamique et en même temps je n'ai pas le temps de l'assimiler vraiment. Il y a des moments où je sature un peu[651].

Bien que l'apprentissage technique, en ce qu'il cible de façon plus évidente les actions à effectuer et les objectifs à atteindre, apparaisse plus concret que celui lié à l'interprétation des rôles, l'élève éprouve finalement presque autant de difficulté à analyser l'un que l'autre.

En l'absence de formulation précise des compétences que l'élève doit acquérir, il apparaît nécessaire d'étudier l'apprentissage du jeu interprétatif en termes de processus plutôt que de résultats. Le caractère pédagogique de la démarche réside notamment dans les moyens utilisés par le maître pour se faire comprendre. Qu'il explique, qu'il montre ou qu'il crée des situations propices à l'expérimentation, tout maître doit faire en sorte d'inscrire son enseignement dans un système de références connues de l'élève pour que celui-ci accède à une nouvelle forme de savoir. Concernant l'art de l'acteur, qu'il soit élève ou non, la difficulté majeure est de lui transmettre, à partir d'une perception externe, la manière dont il doit adapter son jeu à la situation énoncée par l'auteur et aux codes esthétiques établis par le maître, qu'ils soient relatifs aux usages en vigueur ou liés à des partis pris de mise en scène.

### 2) Imiter ou copier ?

À partir de la revendication des acteurs à être créateurs dans le courant du XVIII^e^ siècle, la question de l'imitation du maître par l'élève n'a cessé d'être soulevée. Partisan d'un apprentissage axé sur la transmission d'interprétations figées, D'Hannetaire n'en est pas moins méfiant à l'égard de l'imitation. Il condamne notamment les effets de mode

[651] Kévin, in LABOREY, Claire, MAUGARD, Juliette, *À l'école du théâtre*, épisode 1, Arte France, 2011.

conduisant certains acteurs à reproduire les attitudes de jeu des vedettes, car ce qui relève de la personnalité des unes devient selon lui fabrication grossière chez les autres. Il opère cependant une nuance entre imitation et copie :

> On ne doit pas néanmoins confondre absolument les termes, en ne mettant aucune différence entre *imiter* et *copier* : il en est une très grande assurément ; et autant une copie servile est dangereuse, autant je crois une imitation sage et modérée très permise en fait de talent : ainsi ce terme peut être pris en bonne ou en mauvaise part, suivant les circonstances. Il est certain qu'on peut et qu'on doit même imiter les grands modèles en tout genre, en choisir les beaux côtés et tâcher de les adapter, autant qu'il est possible, à ses propres moyens. […] mais, malgré cela, il y a des bornes à tout, et l'homme en général est naturellement si enclin à ce penchant, qu'on ne saurait trop se défier de soi-même, afin de ne pas le pousser jusqu'à copier servilement les défauts des autres[652] […].

Pour d'Hannetaire, l'imitation comme « adaptation des grands modèles à ses propres moyens » consiste, comme on l'a vu précédemment, à reproduire les intonations données par les maîtres isolément de ce qui relève de leur personnalité (expressions de visage, postures physiques, voix). Toutefois, l'enseignement consistant à faire répéter les phrases à l'élève sans autre indication semble empêcher les jeunes acteurs d'opérer cette dissociation, comme le montre l'exemple de M^lle^ George qui croit devoir adopter la voix rauque de M^lle^ Raucourt. Cette confusion s'explique également par la difficulté à démêler ce qui constitue la personnalité d'un acteur de ce qui relève de la convention théâtrale, car malgré un certain assouplissement des règles classiques, le jeu – notamment tragique – demeure largement codifié.

Moins d'une dizaine d'années séparent les leçons de M^lle^ Raucourt à sa protégée de celles de Talma au Conservatoire et pourtant les enseignements prodigués, tels que les racontent les élèves, diffèrent sensiblement. La configuration des cours du Conservatoire où chacun peut observer le travail de ses camarades et assister à la classe des autres professeurs induit déjà, par comparaison des expériences, un système de références, tandis que les leçons particulières ne proposent qu'un seul modèle. De plus, bien que les enseignements se spécialisent en comédie ou en tragédie, il ne s'agit pas de procéder à une passation d'emploi (d'autant que tous les professeurs sont des hommes et que les cours sont mixtes). Les maîtres ne s'apprêtent pas à quitter la scène, aussi est-il vraisemblable que les quelques méthodes nouvelles qu'ils appliquent au cours du XIX^e^ siècle aient poursuivi le but de former des acteurs qui ne leur ressemblent pas.

[652] D'HANNETAIRE, *Observations…*, *op. cit.*, pp. 23-24.

*Approche dramaturgique*

Afin d'impulser à l'élève un sentiment, une attitude ou une action sans lui en imposer immédiatement le résultat en montrant l'exemple, Talma commence, d'après Samson, par exposer précisément la situation dramatique :

> « Pas de force, que la trace ne s'en aperçoive pas ! » disait-il à une Phèdre de sa classe qui ne paraissait pas le comprendre ; « songez que Phèdre, consumée depuis longtemps par sa passion, a passé trois jours sans manger et trois nuits sans dormir. Œnone ne lui dit-elle pas :
>
> *Les ombres par trois fois ont obscurci les cieux*
> *Depuis que le sommeil n'est entré dans vos yeux ;*
> *Et le jour a trois fois chassé la nuit obscure*
> *Depuis que votre corps languit sans nourriture.*
>
> Phèdre vit de la fièvre qui la brûle et du rêve qui la poursuit ; elle n'est pas sur terre : elle est "dans les nuages" », et l'organe du grand professeur se voilait ainsi que son regard, quand il faisait parler l'épouse de Thésée[653].

En ce qu'elle précède l'exemple, l'approche dramaturgique du rôle a une fonction pédagogique car elle permet d'orienter l'élève dans sa réception de la démonstration à venir. Le commentaire en cible un élément à retenir, ici l'état second de Phèdre. Le maître ne donne pas l'interprétation comme un absolu à reproduire fidèlement ; elle a valeur d'indication que l'élève doit s'approprier. À plusieurs reprises, les récits de Samson révèlent que Talma a particulièrement recours à la monstration lorsqu'il ne parvient pas à verbaliser les intentions scéniques : « […] quand les mots ne lui venaient pas, il finissait sa phrase en disant : *comme ça*. Alors sa belle et mobile physionomie terminait sa pensée[654]». Les explications préliminaires de Talma ne cherchent pas à se passer de l'exemple, mais à amener les élèves à prendre conscience des aspects les plus concrets des situations tragiques, que la poésie de l'écriture leur rend souvent étrangères : « ôtez la rime, et tous ces personnages n'auraient pas dans la réalité parlé d'une autre manière[655] », estime-t-il.

[653] SAMSON, *Mémoires…*, *op. cit.*, p. 80.
[654] *Ibid.*, p. 78.
[655] TALMA, François-Joseph, *Réflexions…*, *op. cit.,* p. 26.

*Exercices*

Une fois professeur, Samson utilise également l'approche dramaturgique, notamment avec Rachel, qu'il forme pour le registre tragique en dehors du Conservatoire. Sa principale préoccupation est d'amener la jeune actrice à adopter un ton juste (ou « naturel ») malgré les difficultés liées à la versification. D'après le récit de son épouse qui a pu observer ces leçons (Samson les évoquant à peine dans ses mémoires), il pousse la démarche pédagogique plus loin que Talma, car il met au point, fait notable, un exercice d'interprétation (et non de diction, de souffle ou de mémoire comme il pouvait auparavant en exister). Cet exercice consiste à extraire un vers d'une tirade qui, ainsi isolé, paraît être une phrase quelconque.

> […] par exemple, le commencement de la prophétie de Joad :
>
> *Où vont ces enfants et ces femmes ?*
>
> Cette phrase peut être dite par toute espèce de gens, par ceux de la halle comme ceux des palais, et cela sans changer l'inflexion naturelle ni le ton de voix, qui doit toujours être pris dans le médium. Seulement, par le plus ou moins de largeur on la rend ou triviale ou noble, et l'on arrive graduellement à la rendre assez noble pour être dite par Joad. Ceci ne peut se bien comprendre que lorsque le professeur joint l'exemple au précepte[656].

L'usage d'exercices permet d'isoler un aspect du jeu que l'on souhaite particulièrement travailler ; en l'occurrence il s'agit d'amener l'élève à se familiariser progressivement au mode de déclamation tragique. Alors que Talma mobilisait à cette fin des images, Samson souhaite mettre l'acteur en position de mesurer, d'identifier par lui-même ce qui distingue la parole quotidienne de la parole théâtrale : non pas l'intonation, mais la « largeur » (nous parlerions probablement de nos jours d'ampleur ou d'ouverture de l'adresse au public). Toutefois, M^me^ Samson précise que le principe de l'exercice ne peut être compris qu'après démonstration du professeur. L'expérimentation qu'est censé permettre l'exercice est-elle alors réellement possible ? Car si l'élève reproduit au départ l'intonation donnée par le maître, le caractère quotidien de celle-ci risque de lui apparaître extérieur, non ressenti, et par conséquent de rendre improductive la suite de l'exercice.

Malgré un enseignement magistral principalement porté, au XIX^e^ siècle, sur le travail de scènes isolées, il semble que cet exercice ait connu des déclinaisons, comme le laisse supposer ce passage extrait des réflexions que mène Zola sur le théâtre :

[656] SAMSON (Veuve), *Rachel et Samson…*, *op. cit.*, 1898, p. 12.

> On m'a souvent parlé d'un maître de déclamation, dont les leçons consistaient d'abord à faire dire à ses élèves cette phrase : « Tiens ! voilà un chien ! » sur tous les tons possibles, le ton de l'étonnement, le ton de la peur, de l'admiration, de la tendresse, de l'indifférence, de la répulsion, et ainsi de suite. […] Cela rappelle un peu les méthodes pour apprendre l'anglais en vingt-cinq leçons. La méthode peut être ingénieuse et bonne pour des élèves qui commencent. Mais on sent tout ce qu'elle a de mécanique et d'insuffisant. Remarquez que le ton de la voix et l'expression de la physionomie sont réglés à l'avance, qu'il s'agit simplement ici des grimaces de la tradition, sans tenir compte de la libre initiative de l'élève.
>
> Eh bien ! l'enseignement au Conservatoire est le même. […] On exerce les élèves sur des types connus, réglés à l'avance, et chaque mot qu'ils ont à dire a une inflexion consacrée qu'on leur serine pendant des mois […]. On devine quelle influence peut avoir cet exercice sur de jeunes cervelles[657].

L'exercice décrit par Zola poursuit un but différent de celui énoncé précédemment, mais fonctionne selon le même principe et, en raison de la démonstration qu'en fait d'abord le professeur, semble connaître les mêmes limites. En imposant le résultat, l'enseignant biaise le processus d'expérimentation qu'il cherche pourtant à mettre en place. Il appartient cependant à l'élève, s'il le peut, de produire une imitation qui se distingue d'une copie. Il lui faut alors, selon la définition de l'acte d'imitation proposée par Edmond Gilliard, « créer une équivalence sensible en usant de tous les moyens de traduction, de transposition […] dont l'art, à l'infini, dispose », « répondre à une excitation sympathique par l'engendrement "concurrent" d'une expression accordée[658] ». Le pédagogue ajoute que l'enseignement de la copie consiste à former « des esclaves du cliché[659] ». Sur ce point, sa distinction entre imitation et copie rejoint celle de D'Hannetaire, néanmoins l'imitation n'est pas pour Gilliard dénuée d'une démarche créative. L'élève peut intégrer le geste ou la réplique que lui donne l'enseignant et parvenir à se l'approprier s'il se focalise davantage sur l'intention que sur l'exécution, sur le signifié que sur le signifiant. La copie fige en revanche la création, car en reproduisant exactement le geste, elle rompt la singularité de celui-ci, le banalise.

Si les exercices théâtraux élaborés au cours du XIX^e^ siècle paraissent, tels qu'ils sont pratiqués, peu pertinents, ils révèlent toutefois un élan pédagogique, une ébauche de renouvellement des méthodes d'enseignement. S'amorce également, imperceptiblement, une transition : de l'acte de copier, qui est considéré comme un savoir-faire (« n'exécute

[657] ZOLA, Émile, *Le Naturalisme au théâtre, Les théories et les exemples*, Charpentier, 1881, p. 136.
[658] GILLIARD, Edmond, « L'école contre la vie », in DE ROUGEMONT, Denis, GILLIARD, Edmond, ROORDA, Henri, *Trois pamphlets pédagogiques*, L'âge d'homme (Poche suisse), Lausanne, 1984, p. 97.
[659] *Ibid.*

pas qui veut[660] » dit M^me^ Samson), on tente de diriger l'élève vers une imitation productive, qui passe par le ressenti de l'acteur et relève donc en partie d'un savoir-être. Néanmoins, les innovations de Talma et Samson ne produisent pas réellement de rupture car, en définitive, le résultat prime toujours sur le processus. Après avoir ciblé un problème rencontré par l'acteur, ils tentent d'y apporter une solution par des procédés qui semblent ensuite se figer. Cette démarche préfigure à certains égards les recherches de Stanislavski, dont le point de départ est le désir de mettre au point une méthode solide résolvant les problèmes de l'acteur (à laquelle il a néanmoins finalement renoncé en tant que système figé, après en avoir constamment changé les termes durant une trentaine d'années).

À la fin du XVIII^e^ siècle, l'apprentissage du jeu consiste soit à reproduire la « bonne » manière de faire d'après la volonté de l'auteur et le modèle du maître (d'Hannetaire), soit à répondre au goût du public (l'apprentissage sur le tas tel qu'il est décrit par M^lle^ Clairon). Puis, l'une et l'autre démarche n'en forment progressivement au XIX^e^ siècle plus qu'une seule, doublement sclérosée. L'école, perçue comme un lieu de transmission de savoirs académiques, ne parvient pas à ouvrir le champ de l'expérimentation pratique.

### 3) Chercher

Ce n'est véritablement qu'à partir du moment où les maîtres adoptent eux-mêmes une attitude de recherche qu'ils ouvrent des espaces d'expérimentation aux élèves. Tant qu'ils se trouvaient en posture de certitude quant à l'interprétation à donner, les maîtres ne pouvaient que cultiver l'idée d'un jeu idéal dont ils étaient les détenteurs. La possibilité d'expérimenter par soi-même advient ainsi avec la figure du metteur en scène, et se concrétise par l'apparition d'espaces dédiés (l'émergence des « laboratoires »). Mais au tournant du XX^e^ siècle, c'est-à-dire avant que ce modèle de formation n'arrive en France, on peut observer certains usages pédagogiques incitant déjà davantage les élèves à entreprendre une recherche personnelle.

[660] SAMSON (Veuve), *Rachel et Samson…*, *op. cit.*, 1898, p. 17.

*Absences d'exemple*

Lors de son passage au Conservatoire au cours de l'année 1902-1903, Béatrix Dussane, qui jusqu'alors avait appris les rôles de son emploi par stricte imitation de sa professeure particulière, est confrontée à une autre approche pédagogique au contact de son nouvel enseignant :

> Thénard […] m'avait nécessairement « seriné » mes intonations, et sans doute selon une esthétique un peu périmée. Mon aplomb de gamine avait pu donner l'illusion de l'autorité, mais c'était en se coulant dans des moules au contour artificiel. Je fus bien surprise, et tant soit peu désarçonnée de voir Silvain me reprendre vers par vers, avec les impatiences d'un musicien qui entend de fausses notes et sans qu'il prît le temps de m'éclairer par une indication d'ensemble. […] Silvain refusait au passage une intonation conventionnelle, mais il ne m'en imposait pas une autre en remplacement. C'était à moi de trouver la note juste et expressive. Sa sévérité me fit sortir des langes de l'imitation stricte, me poussa à la critique et à la recherche personnelles. Sous cette impulsion et malgré ma jeunesse, je passais au stade de l'enseignement supérieur – à l'âge adulte[661].

En pointant les intonations qui ne lui semblent pas justes sans livrer de solution, le maître force son élève à enclencher un processus de recherche. Alors que l'attitude professorale de montrer l'exemple enjoignait à l'élève de produire un résultat immédiat, l'absence de modèle laisse le temps de la maturation à Dussane, qui retravaille la scène chez elle. La comédienne relate qu'après son admission à se présenter au concours de sortie, ses deux professeurs n'ont cessé, par rivalité, de s'opposer dans leurs remarques. Désireuse de les contenter tous les deux, elle tente de trouver des compromis : « Hélas ! dès que je risquais la plus modeste petite invention, Silvain, croyant déceler un apport de Thénard, fonçait dessus comme le taureau sur la cape, et Thénard, à son tour, l'exorcisait, croyant y reconnaître la marque de Silvain[662] ». Elle décide alors de préparer plusieurs version de la même scène : « une façon Thénard, une façon Silvain…et, troisième, la mienne, fait du meilleur de l'un et l'autre, assaisonné d'un peu du mien[663] ». De la situation de concurrence entre ses deux professeurs, l'élève parvient à puiser des ressources créatives.

Mais l'usage d'indiquer les intonations aux élèves est loin d'être aboli. Selon Wanda Kérien, même Jouvet, le « moderne » du Conservatoire, y a recours, demandant à l'élève de répéter fidèlement l'intonation donnée : « lorsque nous avions le malheur de lui

[661] DUSSANE, Béatrix, *Premiers pas…*, *op. cit.*, p. 74-75.
[662] *Ibid.*, p. 86.
[663] *Ibid.*

resservir l'intonation exacte, il nous traitait de tous les noms. Son intonation exacte ne devait servir qu'à éveiller en nous le sentiment juste de la phrase[664]. » On mesure ici la difficulté de l'élève à saisir la subtile différence entre une imitation réinvestissant la réplique à partir du modèle magistral, et une stérile copie de celui-ci. Les cours dactylographiés de Jouvet révèlent cependant que ses indications tonales modifient souvent au passage la réplique afin de la traduire dans un langage plus quotidien, ou pour en délivrer le sous-texte. Cette transposition empêche également l'élève, qui doit dire la réplique telle qu'elle a été écrite par l'auteur, de produire une exacte copie. Mais parfois, ne parvenant pas à insuffler à l'élève une interprétation satisfaisante, Jouvet use du même procédé que Silvain, ainsi qu'en témoigne cet extrait d'un cours de 1940, où une élève éprouve des difficultés à s'approprier le texte :

> L'élève : ça ne va pas du tout.
>
> L. J. : C'est la phrase habituelle. Et pourquoi ?
>
> L'élève : Parce que je n'ai pas assez le désir de le dire.
>
> M. J : Il ne faut pas me répéter des choses que je vous dis dans le but de me faire plaisir par une réponse qui vous semble satisfaisante. […] Tu me l'as déjà donnée deux fois cette scène-là. La deuxième fois tu avais fait des progrès. Je t'avais indiqué des choses dedans, mais des choses qui ont disparu. […] Il faut, quand on travaille, faire un gros effort d'imagination sur les indications du professeur, […] mais une fois qu'on vous a donné une indication, il faut essayer d'aller plus loin que l'indication même. Voilà le travail de l'élève. […] Nous allons reprendre la scène, je vais t'indiquer un certain nombre de choses, que tu as faites fausses. Je ne te dirai pas comment il faut les faire. […] Que je te reprenne sur un geste qui est faux, sur une inflexion qui est fausse, ça n'a pas de valeur, ça n'a d'importance que […] dans la mesure où tu vas essayer d'atteindre une sensation qui te soit personnelle. […] Si […] tu y attaches ton esprit, si tu essaies de trouver la sensation ou le sentiment juste, tu bénéficies de quelque chose ; tandis que si tu réajustes simplement ton inflexion ou ton geste, d'après la correction que je te fais, tu ne feras pas de progrès[665].

Si Jouvet espère que son élève trouve seule « le sentiment juste », de quelle manière celle-ci peut-elle procéder ? Le jour même de ce cours, la jeune fille écrit une lettre chargée de reconnaissance à son professeur : « Merci, merci mille fois […]. La petite porte s'ouvre doucement […]. Le « quelque chose » demande à sortir, à s'offrir, à donner avant tout au bienfaiteur qui a tout fait pour le libérer[666]. » Cette lettre, ainsi que trois

[664] KÉRIEN, Wanda, *Louis Jouvet…, op. cit.*, p. 26.
[665] « Cours professés dans la classe de Louis Jouvet, année 1940-1941 », BNF, Fonds Louis Jouvet, LJ D-31 (9).
[666] « Correspondance générale et correspondance avec les élèves, année 1939-1940 », BNF, Fonds Louis Jouvet, LJ MN-17.

autres écrites à la même période (août 1940), permet de mesurer l'écart qu'il peut y avoir entre les préoccupations de l'enseignant et celles de l'élève. Sa référence à un processus d'épanouissement résulte, semble-t-il, d'échanges privés avec Jouvet, et non au travail personnel qu'elle doit engager (qu'elle n'aborde pas explicitement dans ses lettres). Ainsi que son professeur y fait allusion en cours, le principal souhait de la jeune fille, exprimé à plusieurs reprises, est de lui faire plaisir. Or, cette attitude paraît agir à l'encontre de son processus personnel de création, car Jouvet remarque qu'elle ne réussit à jouer la scène qu'après qu'il lui a donné des indications. Elle se montre ainsi perpétuellement en attente de ses conseils, et semble ne parvenir qu'à une exécution dénuée d'impulsions personnelles. Le fait de pointer les défauts sans donner aucune indication ouvre-t-il réellement le champ des possibles ? Lorsque Jouvet évoque « le sentiment juste », l'élève semble comprendre qu'il n'existe qu'une interprétation possible, idéale ; compréhension qui restreint considérablement les perspectives créatives.

*Direction d'acteurs*

L'expression « direction d'acteurs » est largement postérieure à celle de « mise en scène », bien que Sophie Proust constate que « la fonction qu'elle recouvre [a] toujours plus ou moins existé[667] ». Toutefois, dans la mesure où on souhaite l'appliquer à l'enseignement du jeu, non en tant qu'acte pédagogique en lui-même (Sophie Proust tenant à distinguer direction et formation) mais en tant que manière de guider l'acteur – c'est-à-dire de lui donner un ensemble d'indications et non un modèle à recopier ou la seule critique de son travail –, la direction d'acteurs semble réellement s'imposer avec la figure du pédagogue-metteur en scène. On peut ainsi observer son apparition dans l'enseignement de Copeau (dans une moindre mesure, car ses élèves ont peu abordé l'interprétation textuelle), Dullin et Jouvet.

Le rôle du directeur d'acteurs exige qu'il exprime à la fois ce qu'il voit, c'est-à-dire les éléments scéniques qui ont pu échapper à la perception interne du comédien, et ce qu'il désire voir. On peut décomposer son discours en trois parties : restitution de ce qu'il perçoit, commentaire souvent critique ayant pour fonction d'orienter l'acteur sur la façon de poursuivre le travail, et proposition ou indication imposée de jeu. Ces trois éléments discursifs se mêlent cependant très souvent les uns aux autres, et bien qu'essentiels à la

[667] PROUST, Sophie, *La direction d'acteurs*, *op. cit.,* p. 30.

perception globale de l'acteur, ils ne sont pas nécessairement convoqués à chaque intervention du directeur : les indications de jeu, notamment, ne s'accompagnent pas systématiquement d'explication, car l'acteur en saisit souvent la pertinence en fonction d'une orientation exposée précédemment. Mais le comédien doit parfois composer sans savoir ce qu'a perçu le metteur en scène, ni même si cela lui a plu, déplu, inspiré de nouvelles interprétations, ou en sachant tout cela mais sans recevoir de consignes précises[668]. Les méthodes d'enseignement précédemment étudiées usaient presque exclusivement d'un seul des trois types de discours de la direction d'acteurs : le modèle est une indication sans restitution ni commentaire ; l'absence d'indication un jugement sans nouvelles pistes de recherche. Certes, la contextualisation dramaturgique énoncée par Talma (et par d'autres professeurs après lui) relève du commentaire, néanmoins elle semble commenter davantage – par anticipation – la prestation du maître que celle de l'élève, permettant de mieux appréhender la première mais ne faisant pas réellement appel à l'imaginaire de l'acteur.

La mobilisation de différents types de discours pour guider le comédien multiplie les possibilités de ce dernier, à la fois en termes de compréhension et de stimulation créative. Elle va également de pair avec une attitude de recherche du directeur d'acteurs car, bien souvent, l'absence de développement témoigne d'une certitude (c'est « juste » ou ça ne l'est pas). C'est cette attitude de recherche qui a déterminé pour Georges Banu la désignation des « penseurs de l'enseignement », et c'est aussi l'une des caractéristiques que les élèves relèvent chez les pédagogues d'avant-garde, notamment chez Jouvet dont ils peuvent comparer l'enseignement avec celui des autres professeurs du Conservatoire. « Louis Jouvet faisait naître et entretenait en ses élèves cette flamme, cet amour ardent du métier de comédien qu'il possédait lui-même à l'extrême. […] il cherchait devant nous, avec nous, la façon d'aborder un texte[669] », se souvient Éliane Moch-Bickert. Ce caractère passionné qui suscite l'exaltation chez les élèves peut, à l'inverse, se révéler déstabilisant :

> Sur le fond […] Jouvet reste proche de Georges Leroy et d'André Brunot, ses deux autres collègues. Sa fiévreuse passion l'en distingue. Tout en lui est imprévisible, contradictoire et paradoxal. […] La recherche de la vérité dans un métier d'art qui s'exerce à heures fixes, science inexacte entre toutes, […] cette recherche fait toute la grandeur de Jouvet. Devant elle, l'orgueilleux devient modeste. […] Son angoisse, triste fruit de la solitude de l'homme

[668] *Ibid.*, p. 310.
[669] MOCH-BICKERT, Éliane, in *Louis Jouvet, Notes…*, *op. cit.*, pp. 13.

> de bien face aux attaques de la Bête, ne cessera de grandir jusqu'à sa fin dernière. Il fait œuvre pie en nous communiquant son doute. Les élèves ne sont pas là pour être rassurés[670].

Chez Jouvet, l'attitude de recherche est notamment, selon Jean Meyer, le signe de sa grande exigence.

Sophie Proust distingue deux modes langagiers de la direction d'acteurs, l'un corporel et l'autre verbal[671]. Si le premier est propre au physique et à la gestuelle de chaque directeur, le mode verbal est également étroitement lié à leur personnalité : en dehors de quelques expressions précises employées communément dans le milieu théâtral, il n'existe pas de vocabulaire reconnu par tous les professionnels. Pour faire appel à la compréhension intellectuelle et sensible des acteurs, chaque directeur puise dans « la palette infinie de la langue littéraire et poétique pour construire […] une langue vernaculaire[672] ». Par conséquent, les interprètes doivent à chaque nouvelle collaboration s'adapter à cette langue qui, en fonction des personnalités et références de chacun, peut se révéler complexe.

Les professeurs sont souvent, en parallèle de leurs activités pédagogiques, directeurs d'acteurs ; toutefois les créations professionnelles diffèrent de la formation, à la fois en termes de maturité des interprètes et d'objectifs[673]. Être dirigé ne va pas de soi, d'une part parce qu'il s'agit de trouver un équilibre entre se laisser guider par l'enseignant (ou le metteur en scène) et tout attendre de lui, d'autre part parce que cela implique de comprendre des commentaires et indications puisant dans un langage singulier. Les signifiants utilisés par le maître ne trouvent pas toujours de correspondance précise, que ce soit avec l'expérience personnelle de l'élève ou avec la situation qu'il vit au plateau sur le moment. Ainsi, nombreux sont les acteurs en posture d'enseignement ou d'apprentissage faisant état de la difficulté à communiquer sur ce qui se passe au plateau. Copeau note par exemple, lors d'une expérience préliminaire à l'ouverture de son école : « […] présentement je ne puis me servir que de métaphores que ne comprennent pas mes élèves, qui ne les atteignent pas. Je leur dis : prenez le texte à ras de terre… pas

[670] MEYER, Jean, *Place au théâtre…*, *op. cit.,* p. 24-25.
[671] PROUST, Sophie, *La direction d'acteurs*, *op. cit.,* pp. 264-294.
[672] *Ibid.*, p. 282.
[673] Si Sophie Proust reconnaît que la frontière entre direction d'acteur et formation d'acteur peut être mince, notamment lorsque l'enseignant est un metteur en scène n'opérant pas de grand changement avec sa méthode professionnelle, elle précise que cette dernière ne nécessite pas l'institution d' « un rapport de compréhension, sinon de sympathie avec les acteurs pour les corriger ». *Idem, La direction d'acteurs*, *op. cit.*, p. 62.

d'intonation… exhalez… etc[674]. » À propos de l'enseignement de Jouvet, Wanda Kérien estime notamment qu'il « était difficile à suivre pour les débutants[675] » et que, s'en apercevant, le maître disait : « Je ne vous demande pas de comprendre en ce moment, mais de retenir ce que je vous dis. Vous comprendrez plus tard ou vous ne comprendrez pas[676]. » Bien que l'apprentissage fonctionne souvent sur le long terme et qu'une compréhension entière et immédiate ne soit pas toujours possible, une telle situation peut se révéler frustrante lorsqu'elle ôte à l'élève toute piste de jeu.

Ce difficile exercice de formulation des composantes du jeu permet de relativiser le recours systématique à l'imitation qui régnait jusqu'alors malgré la conscience, dès le XVIII^e^ siècle, des limites pédagogiques de ce procédé. « Le désir de montrer témoigne autant d'une appréhension de ne pas se faire comprendre que d'un profond sentiment à vouloir être compris. La monstration prolonge le discours tout comme elle reflète la limite de la parole[677] », dit Sophie Proust. Bien que rarement exclusive, la monstration fait aujourd'hui toujours partie des usages de la direction d'acteurs, notamment dans le mode langagier corporel. D'après Jean-Louis Barrault, Dullin a particulièrement eu recours à ce dernier, se passant ainsi de métaphores abstraites :

> Les moments vraiment passionnants étaient les répétitions. Prenant un air de fouine, un ton de vieux madré, promenant ses longs doigts sur son nez, se balançant d'une jambe sur l'autre, il vous disait :
>
> –Tu comprends… ton personnage… il est… allons, voyons… tu vois… surtout à ce moment-là… il va… tu comprends ? eh bien oui… mais alors CARRÉMENT !
>
> Et le miracle, c'est qu'on avait compris ! Il ne nous l'avait pas dit, il nous l'avait *passé*[678].

L'efficacité de cette direction très intuitive est toutefois à remettre en perspective avec le fonctionnement même de l'Atelier, véritable troupe-école où les élèves participaient aux créations professionnelles. Par leur caractère intensif, ces conditions d'apprentissage peuvent faciliter la réception des directives du maître : l'immersion et la proximité des participants au sein d'un projet commun, l'observation d'acteurs confirmés en posture d'être dirigés, sont autant de facteurs accélérant le processus de familiarisation au langage directif. Dans d'autres formations (comme le Conservatoire des années 1930-1940, où enseigne Jouvet), certains facteurs ralentissent au contraire ce processus : notamment le

[674] COPEAU, Jacques, *Anthologie inachevée…*, *op. cit.*, p. 165.
[675] KÉRIEN, Wanda, *Louis Jouvet…, op. cit.*, p. 22.
[676] *Ibid*.
[677] PROUST, Sophie, *La direction d'acteurs*, *op. cit.,* p. 272.
[678] BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs pour…*, *op. cit.*, p. 71.

caractère discontinu des cours et le nombre important d'élèves que l'enseignant doit équitablement faire travailler dans un temps limité[679].

*Improvisation*

La différence entre l'enseignement de Dullin et celui de Jouvet réside également dans le recours à l'improvisation, pratique fondamentale au sein du premier, mais totalement absente du second. Bien que Jouvet n'ait, semble-t-il, rien exprimé à ce sujet, il est vraisemblable que cette absence soit moins due à sa volonté (sa correspondance avec Copeau révèle, en 1916, son enthousiasme à l'égard de l'improvisation) qu'à l'impossibilité de mener une telle pratique au Conservatoire, impossibilité liée à la fois aux contraintes de durée des séances dont l'objectif premier est le travail de scènes, et à la volée de bois vert que n'aurait pas manquer de susciter une démarche aussi révolutionnaire au sein de la haute institution. Le recours à l'improvisation prend, chez Copeau comme chez Dullin sa source dans un désir commun, celui de délivrer l'acteur de ses entraves et de l'amener à s'exprimer par lui-même, mais fait l'objet d'une application pédagogique différente, comme souvent entre les deux hommes.

En tant que pratique théâtrale, l'improvisation semble être à l'opposé de l'interprétation textuelle puisqu'il s'agit de jouer spontanément, sinon sans aucune préparation, du moins sans travail approfondi de répétition. L'improvisation est pour Copeau un mode de jeu alternatif à partir duquel devrait naître le texte dramatique : il l'envisage comme la source d'un nouveau genre inspiré de la commedia dell'arte, une *Comédie Nouvelle* où le texte serait produit à partir du jeu des acteurs, et non l'inverse. À l'Atelier, l'improvisation apparaît au premier abord, au même titre que les enseignements techniques, un moyen de mettre en condition les élèves : c'est « la méthode la plus sûre […] pour développer chez les comédiens la souplesse, la spontanéité, l'originalité. Ils prennent ainsi l'habitude de construire leur jeu à partir d'émotions, de sensations, et non à partir de mots[680] ». Le cours d'improvisation donné par Dullin est distinct de celui de son épouse, qui enseigne l'interprétation, cependant l'emploi du temps de l'école à la fin des années 1930 mentionne, d'après Monique Surel-Tupin, un enseignement « qui consiste en

[679] De façon analogue, Vitez parle en 1969 de la difficulté de créer au Conservatoire « un champ magnétique » qui, par l'attention collective des élèves observateurs, permettrait aux acteurs travaillant au plateau d'être plus concentrés et par conséquent, de mieux saisir les indications du maître. VITEZ, Antoine, « Journal de cours 1969-1971 », in *Ecrits sur le théâtre…*, *op. cit.*, p. 123.
[680] SUREL-TUPIN, Monique, *Charles Dullin…*, *op. cit.*, p. 219.

quelque sorte à appliquer aux scènes le principe d'improvisation : l'élève travaille, la brochure à la main, un texte qu'il n'a pas appris[681] ». Apparaît ainsi la volonté de faire improviser l'acteur à partir du texte, et non plus uniquement en amont de celui-ci. Cette démarche inverse la perception selon laquelle l'improvisation serait un outil pour interpréter le texte : ce dernier devient l'outil, et l'improvisation l'essence du jeu. N'ayant pas appris le texte à l'avance, l'acteur est incité à l'approcher immédiatement par le corps, et non à s'en faire uniquement une projection mentale ayant de grandes chances de produire un jeu extérieur. Cette évolution apparaît déterminante dans la manière dont les acteurs abordent le jeu textuel, bien que le procédé semble avoir davantage valeur d'exercice que d'étape du processus de création professionnelle où, d'une part, la lecture préliminaire du texte est souvent associée au travail à la table, et où, d'autre part, les interprètes doivent généralement avoir appris leur rôle avant d'aborder le plateau. On peut néanmoins citer comme exception la démarche du Théâtre du Soleil, où les acteurs débutent le travail scénique texte en main, mémorisant ainsi celui-ci en situation de création immédiate[682]. Ce procédé peut être également réinvesti par l'acteur dans son travail personnel, notamment lors la phase d'apprentissage du rôle. Le texte, d'emblée abordé comme une matière sensible, malléable, sera de cette manière plus facilement réinventé par la suite.

On retrouve ce procédé de lecture en condition de jeu dans l'enseignement d'Antoine Vitez (on peut émettre l'hypothèse d'un héritage par le truchement de Tania Balachova, longtemps actrice à l'Atelier), pour qui le cours intitulé « interprétation » n'exclut pas une approche peu conventionnelle des scènes (apprises ou non au préalable). Vitez propose notamment à ses élèves des pistes de jeu inattendues, *a priori* absurdes. Cette démarche a pour but de leur ouvrir de nouvelles perspectives, de mobiliser rapidement leurs capacités d'imagination, parfois sans se soucier de produire une scène fidèle à l'œuvre de l'auteur[683]. Le texte est matière à exercice, terme qui prend, dans la pédagogie et la

[681] *Ibid.*, p. 499. Ce cours est dispensé par l'acteur russe Sokoloff, dont Madeleine Robinson dit qu'il a travaillé avec Stanislavski (Sokoloff a quitté la Russie en 1923), fait qu'étonnamment, ni Monique Surel-Tupin, ni Yves Lorelle ne mentionnent dans leurs ouvrages, en dépit des perspectives théoriques qu'ouvre cette éventuelle influence pédagogique sur l'enseignement dispensé à l'Atelier. ROBINSON, Madeleine, *Les canards…*, *op. cit.*, p. 51.

[682] Ariane Mnouchkine hérite davantage de la pédagogie de Copeau – principalement par le truchement de sa formation chez Lecoq, ainsi que l'a récemment étudié Guy Freixe –, que de celle de Dullin, néanmoins le recours à ce procédé résulte probablement des nombreuses passerelles établies entre les disciples des deux grands maîtres, notamment au sein de l'Atelier et des entreprises pédagogiques menées pendant et après la guerre, comme l'EPJD, où Lecoq a enseigné. FREIXE, Guy, *La Filiation…*, *op. cit.*

[683] Interrogée par Emmanuelle Degeorges, la comédienne Anna Acerbis mentionne que Vitez était toutefois « très clair dans ses propos » et précisait : « on peut se permettre de faire ça sur une scène […] on peut la

conception théâtrale vitéziennes, un sens plus large que celui d'un temps de travail alloué à la mise en condition des interprètes ou à l'improvisation comme production d'une matière vouée à alimenter ensuite l'interprétation. Le terme « exercice » correspond à toute action non finie, accomplie dans le but de s'exercer, de chercher :

> Continuer, ne pas s'arrêter, chercher, faire des exercices, travailler. Il n'y a jamais rien de définitif. La preuve avec *Électre* : une fois, deux fois, trois fois. Il l'aurait peut-être fait une quatrième fois, si la vie lui avait permis, […]. Sur un même texte, il menait différentes entreprises de recherche, sur ce qui pouvait se passer, comment le représenter, que mettre en valeur à ce moment-là. L'exercice chez Antoine c'est naturel.[684]

Ariane Ascaride désigne l'exercice vitézien comme un mode de fonctionnement, un moyen d'alimenter perpétuellement la création, et qui s'applique autant à la formation qu'à la mise en scène[685]. Cette approche du texte se concrétise par une direction d'acteurs très riche en propositions, et par des interventions qui ne suspendent pas toujours l'action en cours : Vitez use parfois de ce qu'il nomme « direction à la commande », c'est-à-dire un « procédé qui consiste à diriger le jeu de l'acteur sans l'interrompre, à infléchir l'interprétation dans le même temps où l'acteur joue[686] ». Cette manière de diriger s'observe par moment dans les vidéos[687] que la réalisatrice Maria Koléva a tournées au Conservatoire au milieu des années 1970. Au cours d'un travail sur *L'Ours* de Tchékhov avec Dominique Valadié et Bertrand Bonvoisin, Vitez souhaite amener ce dernier à jouer l'exaspération, lui faisant pour cela plusieurs propositions d'actions (se masser les sinus, prendre des bouffées d'air frais, faire mine d'étrangler sa partenaire, etc.) que le jeune homme reçoit tout en continuant à jouer, prenant le temps de les essayer au fur et à mesure. Par ce procédé, le directeur d'acteurs adopte une attitude de concentration et de recherche, d'improvisation, similaire à celle de l'acteur. Recevoir ces indications sur le vif permet à ce dernier de les prendre pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire des pistes de jeu qu'il peut tester, adopter, abandonner voire ignorer, et non une lecture dramaturgique s'imposant comme valeur absolue. En somme, il s'agit d'impulser à l'élève une grande liberté de jeu : en retour, Bertrand Bonvoisin se montre productif au plateau, ose des

---

traiter de cette manière-là parce qu'on prend cette scène en dehors de son contexte. Bien sûr, si on analyse, si on doit monter toute la pièce, il faudrait voir si […] c'est du domaine du possible ». ACERBIS, Anna, in DEGEORGES, Emmanuelle, *La Pédagogie…*, *op. cit.*, p. 38.

[684] ASCARIDE, Ariane, entretien personnel, *op. cit.*

[685] Lorsqu'il est nommé à la tête du Théâtre National de Chaillot, Vitez affirme vouloir en faire « un grand théâtre d'exercices » où travail de création professionnelle et école seraient perçus comme une seule et même activité. VITEZ, Antoine, *Écrits…*, *op. cit.*, p. 210.

[686] *Ibid.* p. 135.

[687] KOLÉVA, Maria, *12 leçons de théâtre d'Antoine Vitez*, Cinoche vidéo, M. Koleva films, 1976.

propositions personnelles (défaire sa chemise, se frotter le torse, essuyer la sueur sur son pantalon).

La pédagogie de Vitez refuse toute propédeutique : « La pédagogie (mais s'agit-il vraiment de pédagogie ?) ne sera que de comparaison[688] », annonce-t-il dans son projet pour l'École de Chaillot. C'est pourquoi sa formule « apprendre à être acteur » ne recouvre pas le fait d'atteindre un état ni même un certain niveau de jeu[689], mais l'adoption permanente d'une attitude de recherche : « […] la question n'était pas celle de dire "j'y arrive" ou "je n'y arrive pas", c'était tellement riche, il donnait tellement d'éléments[690]… », témoigne Anna Acerbis. Le simple fait de chercher devient une compétence. L'acquisition de cette attitude est probablement également à relier à un déplacement progressif de l'objectif du jeu théâtral : alors que les acteurs se concentrent pendant longtemps sur l'expression d'émotions (ou de « sentiments », mot employé en permanence par Jouvet), notamment en leur cherchant une correspondance avec des intonations précises, à partir des recherches de Stanislavski et Meyerhold sur les actions psychologiques et les actions physiques, les pédagogues mettent davantage en avant les intentions de jeu. Dans son ouvrage *The Actor and the Target* (*L'acteur et la cible*[691]), paru au début des années 2000, Declan Donnellan affirme qu'il n'est pas pertinent de chercher à jouer des émotions, celles-ci ne pouvant être perçues qu'au travers des actions du comédien. Au cours du travail sur *L'Ours*, on observe notamment que Vitez guide son élève vers le sentiment d'exaspération en passant par des intentions : vouloir étrangler sa partenaire, tenter de se calmer en se massant et en respirant. Ce procédé va également de pair avec la démarche pédagogique de recherche continuelle : suivre des intentions implique une attitude plus active que la recherche de l'émotion, qui s'apparente souvent à l'angoissante attente de l'*état* de création.

De nos jours, certains pédagogues appliquent le processus d' « apprendre à être » non plus seulement au travail de plateau, mais à la vie personnelle de l'acteur, ainsi que

---

[688] VITEZ, Antoine, *Ecrits sur le théâtre…*, *op. cit.*, p.215.

[689] Les notes de cours de Vitez révèlent parfois des appréciations sur le jeu de certains élèves, comme Jany Gastaldi à propos de laquelle il ajoute cependant « aussitôt je suis insatisfait : ce n'est pas assez qu'elle *joue bien* […]. Également confronté, notamment à Ivry, à un acteur jouant « faux », il s'interroge : « Devons-nous lui enseigner à jouer juste ? Devons-nous le former dans notre forme, ou au contraire nous mettre à son école ? Car après tout quelle importance que son jeu ne soit pas *juste*, psychologiquement ? » *Ibid.*, p. 124 et p. 140.

[690] ACERBIS, Anna, in DEGEORGES, Emmanuelle, *La Pédagogie…*, *op. cit.*, p. 39.

[691] DONNELLAN, Declan, *L'acteur et la cible : règles et outils pour le jeu*, Saussan, L'Entretemps, 2004.

l'exprime une élève sortant de l'école du TNB en 2012, à propos de l'enseignement de Stanislas Nordey :

> La première année […] les questions […] qui se sont posées n'étaient pas « comment je joue tel texte ou comment je fais tel truc […]. C'était, finalement : « A quelle heure je me lève ? Qu'est-ce que je bouffe ? Comment je travaille ? Qu'est-ce que je travaille ? De quoi j'ai besoin ? Qu'est-ce que je viens chercher ? Comment je fais pour que ça advienne au plateau ? Dans quelle disposition d'esprit et dans quelle disposition physique je me mets pour que les choses puissent advenir ? […] » Ce n'est pas quelqu'un qui transmet […] une diction, une manière de dire les vers ou quelque chose comme ça[692] […].

Cette approche pédagogique, confirmée par l'ensemble de la promotion (interrogée à l'occasion de la création du spectacle *Living !*, aboutissement professionnel de leur formation), situe l'« apprendre à être » dans une recherche active, physiologique et psychologique, d'un état à atteindre. Il ne s'agit toutefois plus tant d'être en condition pour interpréter un texte selon les indications du directeur d'acteur que de devenir un comédien autonome. Stanislas Nordey considère en effet que l'interprète doit assumer sa propre partition, et se révèle davantage un accompagnateur qu'un directeur d'acteurs, tant comme pédagogue que comme metteur en scène.

## II. Obstacles

La notion d'obstacle peut recouvrir à la fois les épreuves rencontrées par l'élève au sein même du jeu, liées au dépassement de soi qu'implique tout processus d'apprentissage ; et les désaccords ou incompréhensions régnant entre professeurs et élèves. Les premières sont souvent imposées à dessein par le maître : chaque scène, chaque exercice peut représenter une occasion de confronter l'élève à ses difficultés (Jouvet par exemple, sélectionnait pour ses élèves des scènes obligeant ces derniers à sortir de leur zone de confort[693]). Comme dans toute formation, les élèves ne sont pas

[692] KELTCHEWSKY, Marina (entretien avec), propos recueillis par Rachel Rajalu et Sophie Lucet au sujet des répétitions du spectacle *Living !* mis en scène par Stanislas Nordey, La Fabrique du spectacle, 2012. http://fabrique-du-spectacle.fr/spectacles/ressources/104

[693] « Il nous obligeait à travailler des scènes que nous n'aimions pas, qui ne nous flattaient pas, qui, souvent, n'étaient pas ce que nous imaginions être "notre emploi ". À celui qui n'avait pas de mouvement, il faisait travailler une scène de virtuosité ; à celui qui ne savait pas marcher, il proposait une mise en scène dans laquelle l'élève était obligé de se déplacer afin d'acquérir de l'aisance ; à celui qui manquait de « tripes », il distribuait une scène de passion… Le Patron détestait "la facilité" […]. » relate Wanda Kérien. Plus loin, elle ajoute que les crises de colères et les larmes étaient fréquentes. *Louis Jouvet…*, *op. cit.*, p. 22 et p. 39.

égaux : lors d'un exercice imposé à l'ensemble du groupe, la perception de l'épreuve sera relative au parcours personnel et théâtral de chacun. Dans les témoignages des jeunes acteurs, l'évocation de l'épreuve désigne souvent des dépassements physiques, qu'il s'agisse du contact avec le partenaire, de postures ou d'actions qui relèvent pour l'interprète de son intimité (si on pense immédiatement à la nudité, certains acteurs peuvent être également très gênés à l'idée de simuler un fou rire, de danser ou de chanter par exemple), ou qui exigent de lui des efforts intensifs.

La seconde catégorie d'obstacles appartient à la relation entre le maître et l'élève, à leurs échanges et à leur engagement l'un envers l'autre. L'apprentissage auprès du maître implique une adhésion des élèves à l'enseignement prodigué. Cette adhésion résulte en partie, comme l'a vu au chapitre précédent, de l'appréciation de la personnalité de l'enseignant. En retour, un projet pédagogique pertinent et une attention portée aux difficultés rencontrées par l'élève favorisent une réciprocité et une fluidité des échanges. L'acte de transmission relève d'engagements réciproques. Maître et élève s'attribuent eux-mêmes et attribuent à l'autre des responsabilités, toutefois le caractère généralement tacite de ces engagements peut induire des malentendus venant gêner, voire empêcher le dialogue et, à terme, l'apprentissage. Ces obstacles peuvent résulter d'incompréhensions internes au processus de travail (notamment sur le vocabulaire employé par le maître pour diriger l'élève), de divergences de conceptions théâtrales ou de conflits d'ordre générationnel.

### 1) Limites de l'enseignement

*Incompréhensions*

La difficulté à comprendre les indications verbales du professeur, déjà observée précédemment dans l'enseignement des écoles d'avant-garde, n'est pas uniquement liée au développement du langage personnel du directeur d'acteurs. Certains termes couramment employés dans le milieu théâtral ne recouvrent pas de sens précis aux oreilles de l'acteur débutant, ainsi que le révèlent les notes journalières d'Edmond Got sur ses cours au Conservatoire en 1841 :

> […] M. Provost m'a de nouveau bien encouragé : « la voix est un peu dans la tête ; mais vous phrasez juste le vers, mon cher garçon, et vous dites dans le mouvement. Courage… cela ira. »
>
> « La voix dans la tête »… C'est trop vrai, je me le suis reproché déjà. […] Pour le « mouvement », ce mot m'intrigue. Est-ce le rythme qu'il appelle ainsi, ou l'allure, ou l'action ? Personne n'a pu me renseigner, quoique tout le monde eût l'air de comprendre[694].

Entre un commentaire trop concis pour éclairer par le contexte le sens d'un terme plurivoque, et des métaphores dont la signification semble nébuleuse, le vocabulaire employé par les professeurs suscite constamment la perplexité des élèves, ainsi que l'exprime également ce témoignage récent :

> La formation […], j'ai l'impression, qu'elle manque beaucoup de mots […]. Mon professeur, c'est quelqu'un qui est avare de mots, je trouve... Parce qu'il ne veut pas se tromper, mais… […] Par exemple « laisse-la partir », c'est le truc qu'il dit tout le temps, […] et… il n'explique jamais comment ça marche. Parce que… c'est super dur d'expliquer comment ça marche, le travail du comédien. […] on dit souvent « le concret, le sensible » […] on prend des adjectifs pour faire des noms, c'est bien la preuve qu'il manque des mots : « je sens que sur le sensible, t'es pas au top, par contre le concret c'était bien… » Moi, quand je le dis, je sais ce que ça veut dire, mais quelqu'un qui arriverait pour travailler avec moi, j'oserais jamais lui dire ça parce que c'est trop compliqué. Je me suis retrouvé à travailler avec des gens qui me disaient « il faut que tu mettes de la couleur ». « Ben non, désolé, je ne sais pas mettre de la couleur. Je n'ai jamais fait ça. » […] Nommer, ça a toujours été difficile et surtout quand tu veux diriger des acteurs[695] […].

À près de deux siècles d'écart, ces deux récits révèlent la difficulté de l'élève à dépasser son incompréhension, notamment parce qu'en l'occurrence, le dialogue avec le maître ne s'instaure pas. De façon générale, l'élève-comédien s'exprime peu lors des cours d'interprétation : qu'il s'agisse de cours dactylographiés ou d'enregistrement vidéo, les divers documents restituant ce type de leçons révèlent la rareté de la prise de parole de l'élève (en dehors, bien sûr, de la parole induite par le jeu). Si tout directeur d'acteurs cherche ses mots au départ, avec l'expérience le langage qu'il se constitue devient peu à peu naturel, aussi s'exprime-t-il parfois sur le ton de l'évidence. Or, dans la crainte de révéler son ignorance, l'élève n'ose souvent pas demander d'explication.

---

[694] GOT, Edmond, *Journal…, op. cit.,* p. 69.
[695] Basile, entretien personnel, *op. cit.*

*Usages professionnels*

Dans le contexte de la formation, le besoin d'intelligibilité devrait être réciproque : pour aider l'élève à dépasser un état de difficulté, l'enseignant devrait pouvoir en comprendre l'origine. Mais outre la réserve des élèves, la reproduction de certains usages professionnels viennent parfois entraver cette exigence pédagogique. Dans un contexte de création, le metteur en scène n'éprouve pas forcément le besoin de savoir par quels états passe l'acteur et même, ne considère pas toujours utile de commenter les indications qu'il lui donne. Il peut par exemple omettre sciemment de l'informer des effets que produit son jeu pour se prémunir d'éventuels désaccords, ou bien pour éviter qu'il ferme toute autre piste interprétative. D'autre part, « aussi étrange que cela puisse paraître, le lieu des répétitions n'est pas un espace de discussion en soi[696] », remarque Sophie Proust. Ce phénomène s'explique à la fois par la considération qu'un acteur doit répondre aux propositions ou aux problèmes qu'il traverse directement par le jeu (héritage de la méfiance envers toute forme d'académisme), et par la réticence à entamer un échange avec un seul acteur, laissant de côté le reste de l'équipe. De façon générale, la discussion est souvent perçue comme un ralentissement du processus de création au plateau, d'autant plus lorsque celui-ci est particulièrement limité par les contraintes de production. À New York en 1919, Copeau note :

> Discipline *means* pas de réplique. Ne pas déranger la pensée du chef. Vous pouvez lui faire une objection qui lui paraîtra juste en elle-même et obscurcira momentanément sa vision. L'objection peut valoir par rapport à l'ordre sans valoir par rapport à l'intention. Vous devez aider la volonté du chef. Alors, vous avez part au commandement.
>
> La discussion, à loisir, au repos. Augmentation par la discussion, l'explication, l'interpénétration. Mais dans l'action point de critique, de chicane, point de réplique.
>
> Il ne faut pas déranger l'homme qui pense et qui développe son projet[697].

Si Copeau incarne – notamment en cette période de crise traversée par le Vieux-Colombier – la figure du patron autoritaire, cette considération sur la pensée en mouvement qu'il ne faut pas interrompre fait partie de l'expérience de nombreux artistes qui se sont confrontés à l'exercice de la mise en scène. Afin de mettre en forme son projet et de rebondir sur ce qui se joue au plateau, le metteur en scène a besoin de développer sa pensée dans le temps, que ce soit par « des flux de parole déversés[698] » ou dans un

[696] PROUST, Sophie, *La direction d'acteurs*, *op. cit.,* p. 208.
[697] COPEAU, Jacques, *Journal…*, t. 2, *op. cit.*, p. 105.
[698] PROUST, Sophie, *La direction d'acteurs*, *op. cit.,* p. 317.

profond mutisme. L'interruption de cette pensée peut être vécue comme un manque de respect aussi violent que celui éprouvé par l'acteur face à un metteur en scène inattentif à ses propositions scéniques. Ces ressentis dépendent toutefois de l'importance que revêt, aux yeux de chacun, ce qui se joue, ce qui est investi à ce moment précis, tant à un niveau artistique qu'à un niveau personnel. Pour toutes ces considérations – qui tiennent en définitive à l'usage d'une répartition un peu figée des responsabilités artistiques des deux interlocuteurs – la discussion entre metteurs en scène et acteurs est souvent reportée à des moments de « loisir », et même de « repos », comme le dit Copeau.

Si, souvent, « la direction d'acteur s'offre des prolongations[699] », il en est de même au sein des formations lorsque les enseignants y reproduisent leurs habitudes professionnelles. Sophie Proust cite notamment « une boutade de Marcel Bozonnet disant que le théâtre s'apprend plus au bar qu'à la barre[700] ». Effectivement, il n'est pas rare de voir des groupes d'élèves boire un verre avec leur professeur à la sortie du cours. Toutefois, à la différence des comédiens qui, lors des résidences de création, ne logent pas chez eux et disposent donc de temps libre pour ces prolongations informelles, les élèves sont inégalement disponibles après la classe, certains se trouvant dans l'obligation de travailler. Au cours des entretiens avec les jeunes acteurs, ont également été mentionnés des échanges téléphoniques parfois nocturnes entre certains élèves et leur enseignant. Charlotte, par exemple, a été interloquée par une phrase de son professeur de cycle 2 : « Il nous a dit : "c'est bizarre, cette année personne ne semble torturé, personne ne m'appelle en pleine nuit pour me demander pourquoi j'ai dit ça ou ça en cours, pourquoi j'ai fait ça." […] ça avait l'air de lui manquer[701] ». Outre une satisfaction manifeste de l'enseignant à voir les élèves en proie au désarroi, cette anecdote révèle la fréquente immiscion de l'espace de formation – à l'instar du milieu professionnel – dans la vie privée de l'acteur. Ainsi, l'élève qui, par mise à distance volontaire ou par impossibilité liée à d'autres occupations, ne se prête pas aux activités et échanges parallèles à la formation avec le professeur, réduit ses chances de pallier ses éventuelles difficultés de compréhension.

[699] *Ibid.,* p. 208.
[700] *Ibid.*
[701] Charlotte, entretien personnel, Paris, le 15 février 2016.

## 2) Engagements et désengagements

Lorsque la relation pédagogique est abritée par un établissement de formation, celui-ci se charge généralement de formuler certains termes de l'accord de réciprocité entre enseignant et enseigné, notamment en ce qui concerne la discipline et l'évaluation des progrès des élèves. Par un règlement intérieur ou un contrat pédagogique, l'institution verbalise ses propres responsabilités et celle des deux autres parties. Chacun s'engage alors officiellement à les respecter. Tout enseignant a cependant ses propres règles : sa propre manière d'user de son autorité pour obtenir une discipline de travail, ses propres critères d'évaluation, autrement dit une conception pédagogique personnelle. Les élèves ont également leurs attentes, bien que celles-ci se formulent rarement d'emblée de façon précise. C'est généralement au fil de leurs expériences, de leurs satisfactions et de leurs déceptions qu'ils peuvent adopter un point de vue critique sur la formation.

*Investissement personnel*

À l'exception de l'École du Vieux-Colombier accueillant des enfants, les apprentis acteurs sont de jeunes adultes – ou presque – désireux d'apprendre au sein d'un domaine qui les passionne, et souvent extrêmement déférents, on l'a vu, à l'égard de leur maître. Par conséquent, le terme « discipline » recouvre généralement moins le fait d'imposer l'ordre au sein des cours et le respect à l'égard de l'enseignant que celui d'établir des règles favorisant le déroulement des séances de travail. Les plus récurrents problèmes de discipline ne relèvent ainsi pas d'échanges verbaux, mais concernent l'acquisition d'une attitude de travail. Celle-ci se manifeste essentiellement par l'investissement personnel de l'acteur dans le projet auquel il s'est attaché, que ce projet soit une création de spectacle ou un processus de formation.

Au cours de son histoire, le Conservatoire a connu de nombreuses révisions de son règlement intérieur, mais toutes les mesures d'avertissement, menaces d'exclusion temporaires ou définitives, ne sont pendant longtemps pas parvenues à résoudre ni le manque de ponctualité, ni l'absentéisme. Car la tolérance est généralement de mise face aux justifications valables. La moitié de la correspondance de Jouvet avec ses élèves est constituée de mots d'excuses l'informant d'impossibilités d'assister à son cours pour cause de maladie ou d'engagement professionnel (que, contrairement au règlement de

l'époque, il encourage). Concernant les retards, Jouvet adopte la même mesure drastique que Copeau : fermer la porte à clé une fois l'heure passée. Au Vieux-Colombier, en l'absence du patron, les moindres retards et absences sont scrupuleusement notés dans le livre de bord[702]. À la même époque, en revanche, le fonctionnement plutôt souple de l'Atelier donne lieu à des situations qui prêtent à sourire :

> Dullin fermait paternellement les yeux […]. Cependant, un jour de colère où rien n'allait à son gré, ces absences devinrent à ses yeux indiscipline, contre laquelle il allait aussitôt sévir.
>
> -Puisque c'est la foire d'empoigne, puisque chacun fait ce qu'il veut et vient quand il peut, je vais engager un adjudant, parfaitement : un adjudant, et vous filerez droit.
>
> Ce qui fut dit fut fait et le lendemain on nous présenta l'affreuse gueule d'adjudant de notre adjudant. Son premier soin fut de signaler l'absence d'un tout jeune élève, et cela par écrit, au billet de service, épinglé dans le foyer des acteurs. Le lendemain, le pauvre enfant éclata en sanglots bruyants à la lecture de ce blâme. Dullin s'inquiétant des raisons de sa douleur, il répondit entre deux sanglots : « Billet de service…pas ma faute…pas d'argent…un cachet à faire. » Ce à quoi Dullin lui dit : « Mais il ne faut pas pleurer comme ça, t'as qu'à t'en foutre[703]. »

Ce tiraillement entre la volonté d'imposer des conditions de travail optimales et le désir de faire preuve de compréhension à l'égard des situations personnelles délicates de certains élèves s'observe aussi chez Vitez : « Parfois, il s'énervait parce que les gens arrivaient en retard. Il y avait toujours un moment dans l'année où il disait : "quand j'ai fermé la porte, plus personne n'entre". Il tenait trois semaines[704] », se souvient Ariane Ascaride. Peu partisan des contrôles quotidiens de discipline infantilisant selon lui les élèves, Vitez prône dans un premier temps la responsabilisation de ces derniers : s'ils manquent trop souvent leurs cours, ils s'excluent eux-mêmes, estime-t-il[705]. Mais quelques années plus tard, dans le texte fondateur de l'école de Chaillot, il écrit : « La discipline de l'École est extrême. Ni le retard ni l'irrégularité ne sont admis[706]. » Malgré cette prescription, plusieurs anciens élèves mentionnent un très fort taux d'absentéisme à Chaillot, notamment aux cours ou stages proposant une ouverture – encore peu habituelle au début des années 1980 – sur des champs disciplinaires tels que la marionnette. « Sur les trente élèves, on était une dizaine à venir à tous les cours. […] Certains qui sont entrés à Chaillot n'avaient même pas conscience de l'importance de cette école dans sa

[702] « Livre de bord, année 1922-1923 », in COPEAU, Jacques, *Registre VI : L'École…*, *op. cit.*, p. 375.
[703] ROBINSON, Madeleine, *Les canards…*, *op. cit.*, p. 54.
[704] ASCARIDE, Ariane, entretien personnel, *op. cit.*
[705] VITEZ, Antoine, « Propositions pour un enseignement différent » in *Écrits… op. cit.*, p. 93.
[706] *Idem*, « Douze propositions pour une École » in *Écrits… op. cit.*, p. 217.

différence et tentaient encore le Conservatoire[707] », relate Yann-Joël Collin. La désertion de cours dits « annexes » s'est également longtemps observée au Conservatoire (maintien, histoire du théâtre) et à la Rue Blanche (mime). Elle s'explique notamment par un manque de considération de ces cours par les élèves, reflet d'une certaine condescendance administrative : la seule appellation d'« annexes » révèle que ces enseignements sont jugés mineurs. De plus, la pertinence pédagogique des nominations des professeurs a parfois été sérieusement remise en question par les élèves ou par des observateurs extérieurs[708].

De nos jours, un tel dédain pour les disciplines théâtrales autres que l'interprétation ne s'observe plus guère[709]. Les élèves montrent généralement de la curiosité pour ces pratiques, d'autant plus qu'ils ont parfaitement intégré qu'il est désormais dans leur intérêt professionnel de multiplier les compétences. Cette évolution des opinions s'explique à la fois par la valorisation de ces disciplines au sein des politiques culturelles, et par le développement des formations théâtrales (options de lycée, cursus universitaires, conservatoires) sensibilisant leurs élèves à ces arts (notamment par le biais de spectacles) ainsi qu'à ces problématiques professionnelles.

Quant aux absences liées à des nécessités de travailler, elles n'ont aujourd'hui plus cours dans les écoles supérieures, qui exigent un investissement à temps plein et ne pratiquent plus aucune exception[710]. Il serait hypocrite de prétendre que les difficultés financières des élèves ont disparu, même si désormais les boursiers dépendent du régime national du CROUS, plus stable que le système en vigueur jusque dans les années 1990 (l'attribution des bourses était à la charge des établissements, en fonction de leurs ressources). Les élèves des conservatoires ne peuvent en revanche pas prétendre à ces aides sociales, car ils ne sont pas considérés comme des étudiants. Si certains suivent en parallèle un cursus universitaire leur garantissant ces aides, les autres sont contraints de

[707] Yann-Joël Collin, entretien personnel, in AUGEREAU, Flore, *La relation entre…*, *op.cit.*

[708] Avant-guerre, deux professeurs du Conservatoire, dont l'incompétence est reconnue par tous les témoignages d'élèves sans exception, sont notamment soupçonnés de devoir leur poste à des accointances avec des hauts fonctionnaires. Mademoiselle Du Minil, qui encadre un cours d'initiation à la mise en scène, est une sociétaire de la Comédie-Française à la retraite « recyclée » dans l'enseignement, et Georges-Gustave Toudouze, professeur excentrique de littérature de 1913 à 1945, est selon Copeau un « ami du député ».

[709] Je me permets toutefois ici une anecdote personnelle afin de relativiser la situation entre les écoles supérieures et les conservatoires de région : lorsque j'étais moi-même élève en COP en 2008, le cours de danse hebdomadaire n'était habituellement fréquenté que par la moitié de la classe.

[710] Alors qu'auparavant des élèves ayant déjà une carrière professionnelle pouvaient sans trop de difficultés négocier de longues absences (parfois de plusieurs semaines), il en est désormais hors de question. Par exemple, l'une des élèves de l'actuelle promotion 2015 de l'École du Nord (Lille) joue depuis huit ans dans une série télévisée pour laquelle aucune dispense ne saurait être envisagée.

travailler. Et bien que le volume horaire de cours rende *a priori*[711] possible une activité salariée ou un double cursus, il est fréquent que les différents emplois du temps se chevauchent. Face à ces problèmes relevant, en définitive, de la vie personnelle des élèves, l'enseignant peut se montrer conciliant ou considérer que c'est à ces derniers de faire des sacrifices. Ce dilemme est proche de celui du metteur en scène qui, dit Sophie Proust, choisit de prêter attention ou non aux problèmes de l'acteur, que ceux-ci perturbent le planning des répétitions ou aient une influence sur le jeu de l'interprète concerné[712]. Certains metteurs en scènes établissent une relation strictement professionnelle avec les acteurs, et n'éprouvent ainsi aucun scrupule à se désintéresser de la vie de ces derniers. Si adopter cette attitude s'avère infiniment plus délicat avec des élèves non rémunérés, certains enseignants, au motif que la formation est un espace de préparation aux contraintes du métier, décident d'instaurer sans compromis les règles qu'eux-mêmes appliquent habituellement au sein de leurs projets professionnels. Ainsi, les plus intransigeants véhiculent à leur tour une conception du théâtre exigeant le sacrifice d'intérêts personnels, pouvant aller jusqu'à celui de gagner de quoi vivre.

Mais l'engagement de l'élève se mesure au moins autant à son assiduité aux cours ou à sa ponctualité qu'à son attitude de travail. Certes, celle-ci n'a légitimement pas encore la rigueur de celle qu'un metteur en scène est en droit d'attendre de la part d'un acteur professionnel. Lorsque le travail personnel d'un élève est insuffisant, c'est parfois davantage la conséquence de son inexpérience que d'un manque de motivation. Par exemple, des hésitations dues à un apprentissage trop rapide du texte sont souvent liées à une méconnaissance de ses facultés mémorielles et à l'occultation du pouvoir déstabilisateur des regards extérieurs. Néanmoins, si au début de la formation les élèves sont toujours pleins d'entrain à l'idée de jouer, leur engagement personnel peut diminuer au cours de leur scolarité. Au détour de certains témoignages sur le Conservatoire, on observe notamment l'apparition d'une nonchalance collective :

> Dans la classe de Brunot, l'ambiance était plus détendue, moins électrique que chez Jouvet. Notre flemme était quelque fois lourde à secouer.
>
> -Alors, toi, ta scène ? On y va ou c'est pour demain ?
>
> -Vous savez, c'est pas tout à fait au point… J'aimerais mieux demain…

[711] À l'image des répétitions professionnelles, il est fréquent que les enseignants ajoutent des heures de travail, notamment à l'approche de présentations publiques. Si les élèves considèrent cela légitime voire souhaitable, il ne leur est pas moins difficile d'adapter leurs emplois du temps.
[712] PROUST, Sophie, *La direction d'acteurs*, *op. cit.,* p. 210.

> Nous nous battions à qui n'irait pas. Tous ardents, tous emplis du « feu sacré », mais paresseux quand même ! Je l'entends encore Brunot, ces jours-là : « Dites donc, les enfants, il ne va tout de même pas falloir que je vous dise des monologues ? » Quelqu'un finissait toujours par se dévouer, et montait sur scène en traînant les pieds[713].

Bien que François Périer attribue implicitement cette apathie générale à l'indulgence de son professeur André Brunot, les élèves de Jouvet ne semblent pas, selon Jean Meyer, plus volontaires : lorsque le maître demande à voir les scènes des jeunes filles, « l'une a la migraine, la deuxième a mal au pied, la troisième passe ses nuits auprès de sa mère et les autres promettent de travailler la semaine suivante[714] ». Ces dérobades sont souvent le signe d'une appréhension à soumettre leur travail aux regards de la classe et du maître, appréhension que même une grande bienveillance ne suffit pas à endiguer : « Passer une scène chez Antoine [Vitez] c'était terrible, on tremblait de peur. Pourtant, il n'était pas méchant du tout ! […] Mais on voulait tellement montrer qu'on était géniaux[715] », se souvient Ariane Ascaride.

Au cours de son cursus, un élève peut aussi, momentanément ou définitivement, se désintéresser de sa formation ou ne plus se sentir capable de répondre aux exigences qu'elle impose. Les raisons peuvent être pédagogiques (remise en question du contenu ou de la méthode, difficultés à comprendre ce qu'on attend de lui, mésentente personnelle avec le professeur) ou externes à l'école (problèmes privés, autres opportunités de formation ou professionnelles). Si les moments de doute passagers sont presque inévitables – le dépassement du doute faisant pour de nombreux acteurs partie de leur processus d'apprentissage – et bien que chaque parcours soit singulier, il est également fréquent que ce soient ces doutes qui, à terme, conduisent à rompre avec la formation.

Lorsque l'espace de formation auprès du maître n'est pas une école mais une troupe, les questions d'engagement personnel se posent de manière différente. Les problèmes d'absence et de retard sont généralement mineurs en raison de la responsabilité endossée par chacun au sein du projet de création, d'autant plus lorsque la troupe est professionnelle. Et lorsqu'un acteur exprime une lassitude envers sa présence au sein de la troupe, il passe généralement outre jusqu'à la fin de son contrat, autant – sinon moins – par nécessité financière que par respect à l'égard du groupe et de celui qu'il avait distingué comme maître. Ainsi, les départs de Gémier, de Jouvet, de Barrault (passé du

[713] PÉRIER, François, *Profession…*, *op.cit.*, p. 77.
[714] MEYER, Jean, *Place au théâtre…*, *op. cit.*, p. 23.
[715] ASCARIDE, Ariane, entretien personnel, *op. cit.*

statut d'élève à celui d'acteur à l'Atelier) ou de Caubère de leurs troupes respectives se sont tous produits lors de vacances entre deux saisons théâtrales, ou deux projets de création.

*Désaccords*

« Le disciple a toute liberté de rejeter, réévaluer ou juger comme purement hypothétiques les préceptes de son maître[716] », dit George Steiner qui ajoute que « le grand enseignement est celui qui éveille des doutes chez l'élève, qui est école de dissension. C'est préparer le disciple au départ[717] […].» Mais parfois, la contestation survient de façon prématurée, précède l'apprentissage et peut ainsi le paralyser. La confrontation entre de jeunes gens et un professionnel aguerri induit un décalage de maturité entre leurs conceptions théâtrales respectives, en particulier au sein des formations initiales. Aussi une approche inédite aux yeux des élèves suscite-t-elle parfois un rejet de leur part. Ce rejet n'est pas toujours ostentatoire : il peut être poliment dissimulé mais transparaître par un manque d'enthousiasme envers les propositions de l'enseignant. Lors de sa première année au Conservatoire, Vitez note par exemple : « Leur comportement. Au mieux, *gentil*. Les exercices sont faits pour me faire plaisir, ou comme récréation[718]. » À l'inverse, le rejet se manifeste parfois par de vives réactions. Paul, l'un des acteurs interrogés dans le cadre de cette étude, se souvient notamment de son premier cours au conservatoire de Rennes :

> Je sortais d'une autre expérience. J'étais sûr de moi, j'étais sûr de ce qu'il fallait faire […] je savais exactement ce qu'était le comédien. […] La prof du conservatoire, ça a été très dur pour elle de m'avoir […] Le premier contact que j'ai eu avec elle, c'était un regard… silencieux. […] Elle avait disposé des chaises en arc de cercle et elle s'était assise à l'extrémité et non au centre, comme j'avais l'habitude de voir. […] Premier choc. La personne […] qui allait m' « inculquer » une manière de faire du théâtre s'était mise de côté. […] Je m'assois, tous les élèves s'assoient et elle nous regarde… silencieusement. Je n'ai pas pu m'empêcher d'exploser de rire tellement je trouvais la situation pas… commune. Ce n'était pas normal, pour moi. J'ai eu un gros fou rire, les autres étudiants me disaient « arrête ». Non, moi je me marrais. Après, l'aspect social a repris le dessus et je me suis arrêté de rire. Elle nous a expliqué qu'elle attendait le silence, parce que le silence faisait partie de… Elle nous faisait enlever nos chaussures avant d'entrer dans la salle parce pour elle,

[716] STEINER, George, *Maîtres et disciples…*, *op. cit.*, p. 106.
[717] *Ibid.*, p.108.
[718] VITEZ, Antoine, *Écrits…*, *op. cit.*, p. 72.

> c'était le costume social du comédien. J'ai beaucoup aimé [cette approche du théâtre], avec du recul. Au départ, je n'étais vraiment… pas convaincu. Je trouvais ça trop métaphysique ou… […] mystique. Après, elle nous a fait faire des exercices de respiration et elle poussait des cris… Et je trouvais ça très drôle, aussi. J'ai beaucoup rigolé, jusqu'à ce que j'apprenne que le rire, c'était ma timidité et mes blocages qui s'exprimaient. […] Elle avait une belle démarche en fait, je trouve, parce que pour elle, ce qui comptait, c'était le silence, c'était de prendre le temps[719].

Dans cet exemple, le rire est davantage la marque d'une résistance liée à des inhibitions personnelles que d'un manque de respect envers l'enseignante. Cette dernière a d'ailleurs vraisemblablement ainsi analysé la situation : « elle m'a laissé me calmer avec un grand sourire », ajoute Paul. En l'occurrence, l'obstacle auquel l'élève se heurte provient de son propre bagage théâtral, et son franchissement est facilité par la patience dont fait preuve sa professeure. Mais rires inopportuns et autre réactions maladroites ne sont pas toujours aussi bien accueillis. Observant à la fin des années 1940 que ceux-ci sont perçus comme le signe d'une attitude superficielle par les acteurs et metteurs en scène de sa génération, Jean-Louis Barrault opère une distinction entre comportements puérils et manque d'engagement professionnel :

> […] la conscience professionnelle est une science que l'on acquiert lentement. Les jeunes gens qui, aujourd'hui, abordent le théâtre, aiment leur art autant que nous l'aimions. […] Qu'un jeune acteur soit pris d'un fou rire en scène n'est pas un signe d'indifférence, c'est signe d'inconscience, c'est justement signe de jeunesse. […] Pourquoi exiger d'un jeune homme qu'il sache se conduire ? Ne pas savoir aimer ne veut pas dire que l'on n'aime pas ! […] L'acteur ou le metteur en scène chevronnés ne doivent donc pas se lamenter. Les jeunes gens sont autant passionnés qu'eux l'étaient lorsqu'ils étaient jeunes. C'est à ceux qui ont acquis l'art d'aimer de les guider, de les initier en les aimant[720].

Bien que cette incitation à l'indulgence envers les jeunes comédiens s'inscrive en l'occurrence dans un contexte précis (la distance entre la génération de Barrault, formée selon les principes éthiques du théâtre d'avant-garde, et celle ayant grandi sous l'occupation, souvent avide d'une vie légère et glorieuse que leur fait miroiter l'industrie cinématographique), ce conflit entre une vocation encore balbutiante et une autre plus mûre se répète perpétuellement. Mais si la perception de l'ordre et du respect est sensiblement différente d'une génération à une autre, elle est aussi affaire de personnalité

[719] Paul, entretien personnel, *op. cit.*
[720] BARRAULT, Jean-Louis, *Réflexions sur…*, *op. cit.*, pp. 16-18.

individuelle : lorsque, encore élève à l'Atelier, Barrault imite Dullin, le maître rit de bon cœur, mais quand vient le tour de Copeau, celui-ci le reçoit comme un affront[721].

Quant aux franches remises en question pédagogiques, longtemps jugées insolentes, elles deviennent progressivement légitimes (voire souhaitées), notamment après 1968, bien que certains acteurs plus âgés tels que Jacques Charon observent cette génération contestataire avec une pointe d'ironie : « Nous traitions nos maîtres du Conservatoire avec un respect affiché. Eux font mine de les prendre pour de vieilles barbes. Deux conformismes pour deux époques[722] ». Mais respect « affiché » et contestation ne sont pas antagonistes car les remises en question ne sont pas toujours verbalisées, comme le montrent les premières expériences de Vitez ou, plus lointaines, les considérations des acteurs sur leur passage au Conservatoire dans les années 1920[723]. La contestation elle-même, aussi passionnée soit-elle, n'est pas un manquement au respect, lequel relève d'un comportement spécifique. La réaction de l'enseignant face au rejet de sa pédagogie dépend ainsi souvent du ton sur lequel l'élève s'exprime, et de la manière dont il procède. La lettre véhémente de Madeleine Lebrun à Copeau[724] a vraisemblablement reçu une réponse cordiale, la jeune fille ayant renvoyé une seconde lettre plus apaisée deux jours après la première. En classe, bien que certains professeurs encouragent le dialogue, posant régulièrement des questions à leurs élèves pour connaître leur sentiment sur le travail en cours – le leur ou celui de leurs camarades –, il est autant malvenu de couper la parole à Jouvet (« lorsqu'il faisait une remarque […], il n'aimait pas être interrompu par un "oui mais…". "Quel connard ! disait-il, écoute d'abord ce que je te dis et essaie de comprendre[725]" ») qu'à Vitez (« Une fois, […] Benoît Régent l'a interrompu. Antoine l'a très mal pris […] s'est réellement mis en colère parce que tout d'un coup, il était secoué[726] »).

Mais quelle que soit l'époque, les éventuels désaccords s'expriment rarement avec une volontaire irrévérence. Certaines anecdotes sur des élèves à la répartie facile ont néanmoins marqué les esprits, comme cette réponse – racontée par Béatrix Dussane –

[721] Il s'agit en l'occurrence davantage d'une différence de caractère que de génération, Copeau n'étant que de six ans l'aîné de Dullin. BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs…*, *op. cit.*, p. 82.
[722] CHARON, Jacques, *Moi, un comédien…*, *op. cit.*, p. 106.
[723] Cf. Chapitre 4, « Remise en question du Conservatoire ».
[724] Cf. chapitre II, « La vocation selon Jacques Copeau », « projet éducatif ».
[725] Wanda Kérien ajoute : « Nous entendions cette phrase surtout au Conservatoire ; au Théâtre de l'Athénée, nous l'écoutions et, lorsque nous avions une objection à faire, nous ne la faisions qu'après l'avoir mûrement pesée. Il acceptait alors la discussion, il adorait discuter […]. » KÉRIEN, Wanda, *Louis Jouvet…*, *op. cit.*, pp. 24-25.
[726] ASCARIDE, Ariane, entretien personnel, *op. cit.*

d'une élève à Le Bargy maugréant pendant sa scène qu'il la trouve mauvaise : « Il est possible que je sois mauvaise, puisque je ne suis qu'une élève, mais il est certain que vous êtes là pour essayer de me rendre meilleure puisque vous êtes le professeur[727]… ». François Périer raconte quant à lui qu'il ne fut jamais l'élève de Jouvet en raison de leur échange houleux lors de son audition préliminaire au concours d'entrée du Conservatoire :

> « Alors, tu as bien dû travailler quelque chose chez Simon. Vas-y… » Le ton était impatienté. Je lui ai servi comme j'ai pu la scène […]. Il y a certainement eu des Scapin plus éblouissants, mais j'ai la certitude d'avoir été convenable.
>
> À la fin de la scène, silence glacial. Et Jouvet qui lâche : « si Molière t'a vu, il a dû se retourner dans sa tombe. » Je n'ai pu m'empêcher de répondre : « Comme ça, il sera à l'endroit, car il vous a vu hier dans *L'École des femmes*. » Jouvet m'a désigné la porte d'un doigt autoritaire et je suis parti, livide, en réalisant l'énormité de ma bourde[728].

Ces deux répliques d'élèves jugées impertinentes trouvent néanmoins une justification dans le mépris préalable des enseignants, lesquels ont d'ailleurs, à terme, fait preuve de plus de respect[729] à l'égard de ces jeunes acteurs. Selon Catherine Mounier, « les contestations envers celui qu'on a choisi comme "maître" ne peuvent être, même passionnelles, violentes et dures, que superficielles. La remise en question ne peut être profonde car elle rend le travail impossible[730].» On peut en effet observer que, souvent, les violents conflits entre maître et élève annoncent leur rupture ou en sont le symptôme.

## III. Ruptures

Entre maître et disciple, on parlera de rupture dès lors qu'il y aura cessation, temporaire ou définitive, de toute relation pédagogique, généralement par volonté de l'un ou l'autre. Au sein des formations officielles, l'instance administrative joue un rôle important, car d'emblée l'issue de la relation est prévue, programmée par l'achèvement des études. De plus, en cas – rare – d'exclusion par l'établissement, la rupture peut être

[727] DUSSANE, Béatrix, *Premiers pas…*, *op. cit.*, p. 87.
[728] PÉRIER, François, *Profession…*, *op.cit.*, p. 71. Cette anecdote fut célèbre dans le milieu théâtral : elle est également racontée par Jean-Louis Barrault une vingtaine d'années avant que Périer publie son autobiographie. BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs…*, *op. cit.,* p. 83.
[729] Le Bargy se montre par la suite courtois avec son élève, et Jouvet et Périer ont noué par la suite des relations amicales.
[730] MOUNIER, Catherine, « Devenir comédien… », *op. cit.*, p.19.

forcée[731] sans qu'elle soit souhaitée ni par le maître ni par l'élève. Il arrive que l'un et l'autre poursuivent leur relation en dehors de l'établissement, notamment sous forme de collaboration professionnelle, toutefois celle-ci ne sera plus nécessairement pédagogique. La rupture peut également être forcée par des causes extérieures : si Jouvet, par exemple, parvient à garder le contact avec Copeau durant la Première Guerre Mondiale, lors de la Seconde ses propres élèves ne pourront en faire autant car il part en tournée en Amérique du Sud.

Lorsqu'elle dépend de la volonté du maître ou de l'élève, la rupture (qui peut alors avoir lieu avant l'achèvement officiel de la formation) relève d'un important rejet, violent ou pacifique, de la part de l'un ou de l'autre. Ce rejet résulte d'un désaccord pédagogique ou artistique, ou alors traduit, plus prosaïquement, une lassitude à l'égard de la situation vécue, notamment du côté de l'élève qui souhaite légitimement acquérir son autonomie. La rupture peut être tacite : le maître se désintéresse d'un élève et le met à l'écart (consciemment ou non) ; l'élève cesse de participer activement au cours. Mais il arrive également qu'elle se déclare ostensiblement, et induise une ou plusieurs altercations.

L'élève peut également rompre avec l'école. Les contestations de 1968 au Conservatoire et à la Rue Blanche ont davantage remis en question un système d'enseignement qu'un professeur en particulier. De nos jours, la généralisation d'une pédagogie-événement, combinée à l'action d'harmonisation administrative des établissements supérieurs, a contribué à réduire le rôle autrefois très présent du maître au sein de ces institutions. Le maître n'enseigne plus de façon hebdomadaire et, en dehors de l'artiste nommé responsable pédagogique (ou « directeur d'études »), il est déchargé de responsabilités administratives. Ainsi, lorsque les élèves sont en désaccord avec le projet pédagogique de l'institution ou expriment le besoin de s'émanciper du système scolaire, leurs remises en question ne sont pas toujours adressées à une personne en particulier (bien que la position singulière du responsable pédagogique l'y expose particulièrement, comme l'a montrée en 2013 la fronde des élèves du Conservatoire contre la direction de Daniel Mesguich[732]).

---

[731] Ainsi, au retour de leur mobilisation en 1941, François Périer et Bernard Blier sont poussés à donner au Conservatoire leur « démission volontaire » sous prétexte qu'ils ont déjà entamé leurs carrières d'acteurs, ce qui avait pourtant été toléré jusqu'alors. Périer estime qu'ils payent leurs absences et insolences passées. PÉRIER, François, *Profession…*, *op.cit.*, p. 130.

[732] Au mois de février, 93 élèves du CNSAD (sur 99) ont signé une lettre adressée à Aurélie Filipetti (alors Ministre de la Culture) exprimant leur insatisfaction, notamment à propos du recrutement des intervenants, non représentatif à leur avis de la diversité de la scène contemporaine nationale et internationale. HELIOT,

En introduction à son ouvrage *Maîtres et Disciples*, Steiner distingue trois types de relations, qu'il définit notamment selon la nature de leur issue :

> Pour simplifier, on distingue trois grands scénarios, trois structures de relations. Des maîtres ont détruit leurs disciples, sur un plan psychologique et, plus rarement, physique. Ils ont brisé leur ardeur, consumé leurs espoirs, exploité leur dépendance et leur individualité. Le domaine de l'âme a ses vampires. En contrepoint, des disciples, des élèves, des apprentis ont subverti, trahi et ruiné leurs maîtres. Là encore, ce drame possède des attributs aussi bien mentaux que physiques. A peine élu recteur, un Wagner triomphant éconduira le Faust moribond, son ancien *magister*. La troisième catégorie est celle de l'échange, d'un éros fait de confiance réciproque et, en vérité, d'amour (le « disciple aimant » de la Cène). Par un processus d'interaction, d'osmose, le maître apprend de son disciple lors même qu'il enseigne. L'intensité du dialogue engendre l'amitié au sens le plus haut du terme. Il peut engager et la clairvoyance et la déraison de l'amour. Songez à Alcibiade et Socrate, Héloïse et Abélard, Arendt et Heidegger. Il est des disciples qui se sont sentis incapables de survivre à leurs maîtres.[733]

Cette schématisation des relations, que Steiner illustre par des exemples littéraires et historiques, pose plusieurs questions. Alors que les deux premières relations sont définies en termes de trahison et donc de rupture, la dernière est présentée au contraire comme inaltérable, ne faisant pas l'objet d'une rupture. Mais trahison et amour s'opposent-ils l'un à l'autre ? Avant la trahison, ne peut-il pas exister une relation d'échange ? De plus, appliquée à des relations réelles, la sensation de trahison est souvent réciproque lorsque la séparation est douloureuse. Lequel, du maître ou de l'élève, trahit l'autre ? Enfin, la dernière relation décrite par Steiner ne s'apparente-t-elle pas à une forme de trahison du maître à l'égard de l'élève, dans la mesure où son but devrait être l'émancipation de ce dernier ? N'est-il pas de la responsabilité du maître de pousser l'élève à le quitter ? Autrement dit, par sa dimension œdipienne, toute relation pédagogique n'implique-t-elle pas, à terme, que l'élève trahisse symboliquement le maître ?

Avant de clore ce dernier chapitre, je propose d'étudier les ruptures de trois acteurs de générations différentes avec leurs maîtres ou formations respectives : Jean-Louis Barrault avec Charles Dullin en 1935, Philippe Caubère avec Ariane Mnouchkine en 1978, et très récemment, Simon Gauchet (acteur, metteur en scène et plasticien) avec sa formation à

---

Armelle, « La lettre des élèves contre Mesguich », *Le Figaro*, 14 février 2013, http://www.lefigaro.fr/theatre/2013/02/14/03003-20130214ARTFIG00504-conservatoire-la-lettre-des-eleves-retrouvee.php Quelques jours plus tard, Daniel Mesguich publie sur le site du journal *Le Monde* sa lettre de réponse adressée à ses élèves. http://www.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20130220/1835142_96c7_conservatoire-lettre-mesguich.pdf

[733] STEINER, Georges, *Maîtres et disciples…*, *op. cit.*, p. 11.

l'école du TNB en 2012. Il s'agira également d'interroger la valeur d'apprentissage que peuvent recouvrir ces séparations, notamment en termes d'incidence sur la suite du parcours artistique de chacun.

### 1) Distance

La cessation de toute relation pédagogique est généralement progressive : le maître s'efface, laisse son disciple effectuer ses propres expériences ou, à l'inverse, devient trop présent aux yeux de l'élève qui cherche à s'émanciper. Une distance s'installe progressivement entre eux, qu'elle se concrétise par des désaccords ou que leurs rapports ne montrent aucun signe extérieur d'altération.

Au début de leurs expériences respectives, Jean-Louis Barrault, Philippe Caubère et Simon Gauchet ont tous entre 20 et 22 ans, en revanche le temps de leur formation varie en fonction du statut qu'ils y occupent : Caubère, acteur professionnel, reste sept ans au Théâtre du Soleil, Barrault quitte l'Atelier après un peu plus de quatre années (dont une de service militaire) et, comme dans toute école supérieure, la durée des études de Simon Gauchet à l'école du TNB est de trois ans. Les deux premiers incarnent la figure traditionnelle du disciple embrassant comme une nouvelle famille le lieu de la formation ainsi que les personnes qui y travaillent, et le maître en particulier. Sans ressources et sans domicile, Jean-Louis Barrault a passé durant plusieurs mois ses nuits à l'Atelier. Sa dépendance est néanmoins essentiellement matérielle, car le fonctionnement de l'école lui permet d'effectuer ses propres expériences, et notamment de se faire le complice des expérimentations sur le mime d'Étienne Decroux, étape essentielle de son parcours. Précédemment, on a évoqué la forme de dépendance qui a également lié Caubère à Ariane Mnouchkine. Quant à Simon Gauchet, son attachement à l'école du TNB semble d'emblée moins puissant : après avoir réussi le concours, il hésite à suivre une formation aux Beaux-Arts, où il a également été admis. Après avoir finalement choisi la voie théâtrale, il décide de continuer à produire des œuvres plastiques en parallèle des cours : « je continuais à créer […] avec l'idée que je faisais un double cursus mais que je ne le disais à personne[734] », dit-il. S'il se déclare très heureux des conditions de travail et des nombreuses rencontres artistiques que permet l'école, il se souvient avoir rapidement

[734] Simon Gauchet, entretien personnel, *op. cit.*

remis en question certains aspects pédagogiques, tels que la pertinence des cours de chant et de technique vocale dispensés, ainsi que la rareté des occasions d'expérimenter par soi-même. Ayant fait état de ces considérations dans le journal par lequel les élèves correspondent avec Stanislas Nordey, alors artiste référent de l'école, ce dernier lui aurait alors répondu : « Fais tes expériences, prends ce qu'il y a à prendre et ne remets pas en question tout le temps les choses[735]. »

Vers la fin de l'expérience auprès du maître, chacun enclenche un processus d'émancipation artistique. Barrault et Caubère mettent à profit des périodes de moindre activité pour monter des spectacles : *Autour d'une mère*[736] (d'après *Tandis que j'agonise* de Faulkner) pour l'un en 1935, et *Dom Juan* de Molière pour l'autre en 1977. Lorsqu'il revient de son service militaire, Barrault n'a plus réellement un statut d'élève, mais est peu sollicité en tant qu'acteur, et Caubère tire parti de la vacance imposée aux comédiens du Soleil pendant le montage du film *Molière*, dont le tournage vient de s'achever (et dans lequel il incarne le rôle-titre). Tous deux montent leur projet au sein des troupes qui les ont formés, avec toutefois un certain esprit d'indépendance : ils en sont les uniques metteurs en scène – dont les choix esthétiques se distinguent nettement de ceux de leurs maîtres – et décisionnaires (c'est une première dans l'histoire du Théâtre du Soleil, où les spectacles étaient jusqu'alors signés par Mnouchkine). Barrault, pour jouer son spectacle à l'Atelier qui manque alors de ressources, doit louer la salle à son compte (ce qu'il ne peut se permettre que parce qu'il a reçu un héritage). Les deux jeunes acteurs font ainsi l'expérience de diriger un groupe, se heurtent aux remises en question de leurs collaborateurs et doivent faire face à des désillusions. Barrault doit notamment, la veille du spectacle, en modifier la structure suite à l'abandon de l'actrice principale. Caubère résume quant à lui en ces termes son expérience : « Il m'a semblé apprendre en ces six derniers mois plus de choses qu'au cours de mes six années de présence active au Théâtre du Soleil, et pourtant survoler […] chacun des problèmes[737] ».

Le projet entrepris par Simon Gauchet prend une forme quelque peu différente. Après avoir été contacté par Léna Paugam (aujourd'hui metteure en scène), alors élève au CNSAD et directrice de création d'une revue inter-écoles, il initie avec elle et quelques

[735] *Ibid.*
[736] Ce spectacle, essentiellement centré sur le mime et la notion de silence, et où les interprètes sont presque nus, fait date dans l'histoire de la mise en scène. Antonin Artaud y consacre notamment quelques pages dans *Le théâtre et son double*. ARTAUD, Antonin, « Autour d'une mère », in *Le théâtre et son double*, Gallimard, 1964, pp. 217-220.
[737] CAUBÈRE, Philippe, *Les carnets…, op. cit.*, p. 411.

autres élèves du TNB un long cycle de discussions informelles sur leur marge d'action et d'expérimentation au sein de leurs formations respectives. Se dessine alors peu à peu l'idée d'une formation parallèle « n'ayant ni murs ni moyens » : « L'idée était de placer cette école dans l'imaginaire, qu'elle existe en parallèle de toutes les autres écoles, qu'elle puisse se créer à chaque fois qu'on l'invoquait et naître dans la réalité sous plein de formes différentes[738] ». De ce projet singulier résultent des temps d'expérimentations collectives pendant les vacances : « on apprenait […] avec cette idée que le plus important, c'était le processus qu'on mettait en place et non pas tant le résultat[739]. »

Qu'ils l'expriment ou non en ces termes, par leurs actes de création à la fois spontanés et révélateurs d'une esthétique personnelle, voire d'une contestation de leur formation, les élèves expriment le désir de dépasser leur maître, c'est-à-dire d'aller au-delà de l'expérience vécue auprès de lui. Ces actes représentent un tournant au sein de leur parcours : ils sont à la fois un aboutissement de leur formation et porteurs d'enjeux pour l'avenir.

### 2) Conflit

Une fois ce désir de dépassement implicitement déclaré, les divergences de conceptions théâtrales ou pédagogiques se révèlent sous formes de conflits, lesquels couvaient parfois depuis quelque temps.

Quelques heures avant la première d'*Autour d'une mère*, Dullin, qui a observé la répétition générale, annonce à Jean-Louis Barrault :

> – Je n'assisterai pas ce soir à ta représentation. C'est complètement dément. Tout ce que je déteste. À côté de ça, Artaud c'est du boulevard ! On croirait des singes dans un zoo. Et ce père, c'est un vrai gâteux.
>
> – Bien sûr, il a cinquante ans !
>
> Insolence, conflit de générations… Il remonta dans sa loge, traînant ses bras derrière son dos. Moi, j'avais atteint le stade de l'insensibilité. On aurait pu m'enfoncer des épées à travers le corps, je crois bien que je n'aurai même pas saigné[740].

[738] Simon Gauchet, entretien personnel, *op. cit.*
[739] *Ibid.*
[740] BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs pour…*, *op. cit.*, p. 88.

Avec du recul, Barrault analyse l'attitude de son maître (qui avait fêté, un mois avant cet incident, ses cinquante ans) comme l'expression d'une jalousie[741] à son égard. C'est toutefois Dullin qui l'avait encouragé, quelques semaines plus tard, à le quitter par une lettre amicale lui demandant s'il comptait revenir à l'Atelier à la rentrée suivante. Son disciple dit avoir toujours considéré cette lettre comme « profondément humaine » car elle lui a permis d'assumer et d'assouvir son désir d'autonomie malgré les craintes inspirées par une telle perspective.

La jalousie est également, selon Caubère, à la source de ses dissensions avec Ariane Mnouchkine. Alors que la confiance accordée par cette dernière laissait supposer une relation sereine entre les deux artistes, la crise traversée à cette période par la troupe[742], les sérieuses réserves de la critique à l'égard de *Molière* et le succès emporté par *Dom Juan* creusent entre eux un fossé : « […] dès que *Dom Juan* […] a eu du succès, évidemment, c'était fini : la plaisanterie avait assez duré. […] dans une vraie troupe, il n'y a de place que pour un seul créateur. Et si on veut le devenir à son tour, il faut partir, devenir dissident[743] », précise Caubère à propos des raisons de son départ du Théâtre du Soleil. Dans l'un de ses seul-en-scène autobiographiques (*Aux marches du palais*[744], 1993), l'acteur fait de l'annonce à Ariane de son désir de départ une scène violente, se déroulant dans la voiture de la metteure en scène : tout en jouant un échange houleux entre les deux protagonistes, il mord à plusieurs reprises dans l'œillet qu'il porte en boutonnière à l'endroit du cœur, et crache un liquide rouge qui macule sa chemise. Bien que le texte de la pièce indique que c'est le personnage d'Ariane qui « mord dans son cœur[745] », le fait que les deux rôles soient joués par Caubère ne permet pas au spectateur d'attribuer ce geste à l'un ou l'autre : tous deux ont le cœur en sang. La rupture apparaît comme un déchirement mutuel, à la fois psychologique et corporel. Par la reprise d'un morceau de Purcell (« Frost scène » dans *King Arthur*), cette scène fait également

[741] *Idem*, DEMUR, Guy, *Une vie sur scène*, *op. cit.*, p. 76.
[742] Durant la période 1977-1978, la troupe, qui a alors treize ans d'existence, traverse selon Ariane Mnouchkine une « crise d'adolescence » liée à ses absences successives (écriture du scénario puis montage de *Molière*) et à des rancœurs éclatant alors. Caubère, en raison de la place prépondérante qu'il est en train de prendre, est particulièrement visé. « On était arrogants et méchants comme des adolescents », résume Mnouchkine. MNOUCHKINE, Ariane, PICON-VALLIN, Béatrice, *Ariane Mnouchkine*, Actes Sud-Papiers, 2009, p. 57.
[743] CAUBÈRE, Philippe (entretien avec), « À propos de Dom Juan », propos recueillis par Annick Le Mortellec, octobre 2003.
http://www.philippecaubere.fr/dossier_les_pieces/dossier_dom_juan/interview_bordeaux_dj.htm.
[744] DARTIGUES, Bernard, *Aux marches du palais*, Malavida, 2008.
[745] CAUBÈRE, Philippe, *Le Roman d'un Acteur, Tome I, L'âge d'or*, Editions Joëlle Losfeld – La Comédie nouvelle, 1994, p. 778.

référence à celle de la mort de Molière dans le film de Mnouchkine, où Caubère crachait du sang sur cette musique. L'évocation de la séparation comme décès symbolique apparaît également dans le journal de l'acteur qui mentionne qu'Ariane, en le jetant de sa voiture, l'a « laissé pour mort[746] » sur le périphérique parisien.

À l'école du TNB, alors que Simon Gauchet et d'autres élèves affirment leur volonté personnelle de travailler sous forme de collectif et en l'absence d'instance magistrale, Stanislas Nordey leur impose une toute autre conception de la relation de travail entre acteurs :

> […] à chaque fois qu'on avait des cours avec lui, il brisait complètement le groupe. C'est-à-dire qu'il nous montait les uns contre les autres. […] il prenait [quelqu'un] en exemple, il disait « regardez comme elle, elle travaille, regardez ». […] il nous mettait dans une sorte de… oui, en compétition les uns avec les autres. Et à chaque fois, on se disait entre nous « non mais c'est pas possible, il faut pas qu'on se laisse faire, on est plus forts que lui, on est un groupe » et à chaque fois, il brisait tout ça […] avec l'idée que l'acteur […] est en compétition avec les autres acteurs sur le plateau.. […] il y avait une sorte d'émulation comme ça, où il fallait être au plus haut en permanence, le plus fort, le plus… Enfin, ce ne sont pas les mots qu'il utilise mais… il instaure sur le plateau un rapport d'acteur-roi. Et ça… je crois que ça ne nous intéressait pas du tout. Mais à chaque fois, on retombait dans le piège. […] ce sont des souvenirs un peu traumatiques. […] même en le sachant… même si on le savait à l'avance […] qu'il tenterait de nous diviser… même en essayant d'élaborer des stratégies… pour contrer ça, à chaque fois il parvenait à nous individualiser. […] c'était traumatisant parce qu'on n'arrivait pas, en tant que jeunes acteurs, en tant que groupe, à exister… devant lui, ça explosait. Les individualités de chacun, les egos d'acteurs reprenaient le dessus, tout était pulvérisé[747].

Peu de temps avant la fin de la formation, le jeune homme lance « une espèce de fronde » revendiquant la force de leur groupe. À l'occasion du dernier rendu de journal de bord, les élèves créent un journal collectif intitulé « Notre école en papier » : « Dessus, c'était marqué : "Ceci est un coup d'état, un coup d'éclat, un coup d'école". On avait tous chacun rédigé ce qui clochait pour nous dans cette école. », se souvient Simon Gauchet. Dans son cas, le moment de la rupture est difficile à déterminer, car si le désir de s'émanciper (ou du moins de garder une forme d'indépendance artistique par une création parallèle) s'exprime très tôt, l'assouvissement de ce désir ne peut advenir avant l'achèvement officiel de la formation, à moins de quitter celle-ci prématurément.

---

[746] *Idem*, *Les carnets…, op. cit.*, p. 443.
[747] Simon Gauchet, entretien personnel, *op. cit.*

Alors que les entreprises artistiques personnelles avaient permis à chacun de se distancier du maître sans toutefois acter la rupture, celle-ci se concrétise par la véhémence avec laquelle s'exprime le conflit. Dans les deux premiers exemples, la vivacité de l'échange en fait un événement : dans les écrits autobiographiques et entretiens de Barrault et Caubère, le dialogue avec leurs maîtres respectifs est un leitmotiv. Ces confrontations permettent également au maître d'accepter – même à contrecœur – que son disciple le quitte, acceptation qui, une fois exprimée, détermine enfin ce dernier à passer à l'acte : « […] peut-être que si Ariane avait été […] gentille avec moi ; si elle m'avait dit "c'est bien, c'est pas grave, reprends-toi, respire et repose-toi et reviens" je n'aurais jamais fait mes spectacles[748].», dit Caubère. Dans le dernier cas, la réaction du maître est différée : « Il a attendu un soir où on était tous épuisés pour démonter notre coup d'état en faisant des blagues sur chaque chapitre de nos revendications. Et nous on rigolait bêtement… », se souvient Simon Gauchet qui estime après coup que le groupe d'élèves s'est fait « entuber ». S'il ne donne pas lieu à des éclats de voix, le conflit n'en est pas moins violent.

### 3) Émancipation

Après avoir officiellement pu mettre un terme à leurs expériences de formation, les jeunes artistes doivent acquérir un langage artistique qui leur est propre. Et bien qu'ils aient déjà produit par eux-mêmes et souvent emporté l'adhésion du public, réitérer l'expérience dans d'autres conditions constitue une nouvelle épreuve. Il s'agit d'une part de surmonter les difficultés matérielles et financières que suppose toute création de spectacle, et d'autre part de prendre du recul avec l'aventure humaine qui vient de s'achever. Or, pour Barrault et Caubère, cette démarche se révèle pendant longtemps impossible. « L'Atelier m'avait […] tellement marqué que durant quelques mois, je me demandais si je ferais encore du théâtre. Je ne concevais le théâtre que par Charles Dullin et je n'en imaginais pas d'autre[749]. », dit Jean-Louis Barrault. Quatre mois après son départ, il évoque dans un texte personnel un « esprit déchiré », incapable de s'adapter à sa nouvelle vie : « J'ai été porté trois ans dans le ventre de l'Atelier, au mois de juin je me suis accouché […] Et j'ai crié. Et j'ai crié. Et la vie a surgi devant moi. Son mouvement

[748] CAUBÈRE, Philippe (entretien avec), *A voix nue…, op. cit.*
[749] BARRAULT, Jean-Louis, *Réflexions sur…*, *op. cit.*, pp 57-58.

m'est révélé. Je n'y comprends absolument rien[750]. » La même impuissance apparaît dans le journal de Philippe Caubère, qui laisse tour à tour transparaître sa culpabilité envers Mnouchkine, son désarroi face à aux démarches professionnelles qu'il doit désormais entreprendre seul et qu'il ne maîtrise pas, son ambition de faire œuvre, son angoisse de l'échec, son indifférence pour les – rares – projets auxquels il participe, et surtout le ressassement de la rupture. Outre le récit, par deux fois, de celle-ci (la première fois quelques jours plus tard et la seconde huit mois après), au bout d'un an et demi l'acteur écrit encore : « Je me suis arraché […] à la maternelle coquille et, comme un coquillage mou, tout nu et tout gluant, j'ai cherché une autre coque. […] j'ai pas trouvé, à vrai dire »[751]. Selon Steiner, le « dépassement du maître, avec ses éléments psychanalytiques de rébellion œdipienne, peut provoquer un chagrin traumatique[752] », dont les symptômes sont ici le sentiment d'inadaptation au milieu professionnel et l'incapacité à créer.

Les deux artistes dépassent peu à peu leurs blocages par le travail. Barrault joue sur scène pour Armand Salacrou et au cinéma pour Marc Allégret, puis se remet à la mise en scène après sa rencontre déterminante avec Madeleine Renaud. Caubère, après avoir vainement tenté d'écrire une pièce durant plusieurs mois, finit par renouer avec un des procédés fondamentaux du Théâtre du Soleil : afin de produire un matériau dramatique, il se lance dans des séries d'improvisations. Parce qu'il ne parvient pas à se libérer tout à fait et parle continuellement d'Ariane Mnouchkine, l'un de ses amis l'encourage à jouer cette dernière, à faire de son maître un personnage. Cette expérience est une révélation[753] : dans son journal, l'acteur l'associe au passage de *Moby Dick* où les pêcheurs du *Pequod* repèrent enfin la baleine, analogie qui indique l'achèvement d'une longue quête. En prenant, d'une certaine manière, possession d'Ariane, il reprend également possession de ses moyens artistiques, fait de son obsession un objet de création. Paradoxalement, il s'en détache par la mise à distance qu'induit le jeu. Cet acte est également au fondement d'une forme théâtrale qui lui est propre car pendant plus de vingt ans, il interprète à lui tout seul une immense galerie de personnages inspirés de son expérience de vie.

Si la rupture avec le maître qu'a pu, à certains égards, incarner Nordey ne donne pas lieu à une telle incapacité créatrice chez Simon Gauchet, sa remise en question de l'école

[750] *Idem*, *Souvenirs pour…*, *op. cit.*, p. 91.
[751] CAUBERE, Philippe, *Les carnets… op. cit.*, p. 495.
[752] STEINER, Georges, *Maîtres et disciples…*, *op. cit.*, p.16.
[753] Cependant, Caubère attendra encore six ans avant de jouer Ariane devant un public. Le premier spectacle qu'il monte, *La danse du diable* (1981) est centré sur sa relation avec sa mère.

n'en est pas moins fondatrice de sa démarche artistique. Dans son récit, la notion de traumatisme – bien que sans doute galvaudée – apparaît au sein même de la formation par l'impossibilité à former un groupe d'élèves unis. Or, depuis son départ de l'école du TNB en 2012, le jeune artiste a entrepris plusieurs projets, accompagné d'une partie des acteurs de sa promotion. De plus, la structure d'accueil de ces spectacles (et autres propositions interdisciplinaires) se nomme L'École Parallèle Imaginaire, officialisation du projet collectif initié durant sa formation. Cet intitulé revendique notamment tout acte de création comme processus d'auto-apprentissage où se réinventent en permanence les procédés artistiques.

En tant qu'acte autonome de revendication artistique, la rupture est génératrice d'enseignements. Que l'émancipation soit empêchée par la difficulté à s'extraire d'un cadre de création devenu familier, ou par le maître (ou l'école) qui la retarde, voire la refuse, cette démarche constitue en soi une épreuve dont l'expérience permet à l'acteur de tirer par lui-même des leçons de vies déterminantes pour la suite de son parcours car elles participent de sa construction identitaire d'artiste.

La « trahison » du maître par son disciple est nécessaire s'il veut devenir artiste à son tour. « Au terme, un maître doit être seul[754] », dit Steiner. Certains maîtres considèrent que la rupture doit impérativement venir du disciple : « Un contrat est signé, au-delà de l'engagement formel et administratif, et il me semble que l'élève peut toujours le révoquer, mais pas le maître[755] » estime Vitez. Toutefois, il apparaît du devoir du maître de pousser l'élève à le quitter s'il l'estime prêt à s'émanciper, ainsi que le fait Dullin à l'égard de Jean-Louis Barrault. Parfois, cette démarche consiste à provoquer l'élève, à semer sciemment le doute en lui afin de le pousser à la remise en question, en particulier dans une configuration institutionnelle où le moment de la rupture est déterminé au préalable. Ainsi, bien que certains maîtres, selon Steiner, « répudient leurs disciples, quand ils les jugent indignes ou déloyaux[756] », leur véritable trahison serait de chercher à les retenir auprès d'eux. Ariane Mnouchkine estime qu'à cet égard elle ne devrait pas être considérée comme un maître :

> […] non seulement [le maître] accepte qu'ils partent, mais ils doivent même absolument partir. Par contre, moi, j'ai un attachement énorme. Et cet attachement me nourrit, je ne pourrais pas travailler sans lui. Il m'est nécessaire. J'ai besoin d'imaginer que mes acteurs vont

[754] STEINER, George, *Maîtres et disciples*, *op. cit.*, p. 108.
[755] VITEZ, Antoine, *Ecrits sur le théâtre…*, *op. cit.*, p. 228.
[756] STEINER, George, *Maîtres et disciples*, Gallimard, 2003, p. 16.

rester là toute la vie, je ne veux pas travailler avec quelqu'un dont je sais qu'il va s'en aller.[757]

La metteure en scène ajoute avoir personnellement vécu tous les départs de comédiens restés plusieurs années au Soleil comme des colères, des trahisons, puis comme des « deuils absolument inconsolables[758]». Néanmoins, ses violentes réactions, comme celle que raconte Philippe Caubère, agissent comme un rejet du disciple et actent ainsi la rupture.

[757] MNOUCHKINE, Ariane, « De l'apprentissage à l'apprentissage », in BANU, Georges (dir.), *Les penseurs…*, *op. cit.*, p. 32.
[758] *Ibid.*

Au XX$^{e}$ siècle, le refus de l'immobilisme artistique engendré par la formation traditionnelle se traduit par la nécessité d'un recours au maître-metteur en scène. Auprès de lui, la transmission n'est pas unilatérale, car par sa contribution, l'élève alimente la réflexion pédagogique et artistique. Pensé en termes d'expérience partagée et non d'acquis, de processus et non de résultat, l'apprentissage devient ainsi une quête amenée à se prolonger tout au long du parcours professionnel. En somme, la période de formation – dont la fin était auparavant nettement marquée par le rituel des débuts – tend par cette nouvelle conception mêlant art et pédagogie à se fondre dans la création professionnelle, laquelle ne se pense plus exclusivement en termes de production de spectacles, ni d'ailleurs, corollairement, en termes de rémunération systématique des participants. Cette porosité entre formation et création peut être exacerbée par un profond attachement de l'acteur à une personnalité (professeur officiel ou chef de troupe) qu'il a reconnue comme son maître. Alors que toute démarche de formation consiste à acquérir des moyens d'agir par la suite de manière autonome, cette relation particulière suppose une forme de soumission qui, lorsqu'elle devient dépendance spirituelle et affective – liée à l'enchevêtrement des enjeux professionnels et personnels de l'élève –, peine à rester temporaire.

De telles relations au maître apparaissent aujourd'hui moins fréquentes ou moins exclusives, notamment au sein des écoles supérieures, lesquelles préparent désormais les élèves à leur métier par la multiplication d'expériences diverses recréant souvent des conditions de création professionnelles. On l'observe en particulier dans les écoles abritées par un théâtre (Théâtre National comme l'école du TNS, ou CDN comme les écoles de Rennes, Saint-Etienne, Lille ou encore Bordeaux), qui permettent des relations étroites avec les équipes artistiques en résidence. Mais cette démarche s'accorde parfois difficilement avec le cadre strict imposé par l'école (horaires, évaluation continue des élèves), notamment lorsque les intervenants de stages ponctuels adoptent des protocoles de création plus souples, qui s'adaptent au jour le jour aux besoins de la réalisation. Bien que la formation au sein de ces écoles soit pour les élèves une période extrêmement riche en découvertes, la rigidité de ce cadre, difficile à supporter pour de jeunes adultes

(d'autant que, rappelons-le, ces derniers ont généralement déjà acquis une solide expérience à leur arrivée et sont en moyenne plus âgés qu'auparavant), suscite souvent des désirs d'indépendance. Ceux-ci peuvent également naître en réaction au modèle dominant de production théâtrale (subventionné, en salle, de texte) proposé par les écoles. La volonté de créer en autonomie et d'inventer ses propres processus de création – manifeste dans le témoignage de Simon Gauchet – s'observe aujourd'hui de plus en plus tôt, que ce soit parmi les élèves d'écoles supérieures ou parmi ceux des conservatoires qui, au fil des entretiens, confient souvent avoir mené des projets en parallèle de leurs cours, parfois à l'insu de professeurs hostiles à cette démarche. Les écoles nationales et les cycles les plus élevés des conservatoires octroient certes aux jeunes acteurs la possibilité de mener des réalisations personnelles, mais cette étape, advenant souvent à la fin du cursus, est jugée trop tardive. Dans sa lettre adressée aux élèves du Conservatoire en réponse à la contestation de 2013, Daniel Mesguich évoque un échange laissant apparaître cette volonté de création, à la suite de l'interruption inopinée d'un atelier : « L'un d'entre vous m'a dit alors : "nous pourrions, en remplacement de ce spectacle, travailler entre nous, en faire un que nous voulons […]" J'ai ri, je crois […] et vous ai dit : "Ah non, ça, […], ce ne sont pas les élèves qui font eux-mêmes leur parcours dans l'école[759] […]". » Un peu plus bas, il estime nécessaire de rappeler qu'en tant qu'école, le Conservatoire n'est pas « un club de théâtre payé par l'État ». Ainsi, le paradoxe qu'induit tout enseignement artistique entre démarche d'apprentissage et démarche de création ne s'exprime plus, comme au XVIII^e siècle, dans l'opposition entre savoirs académiques et expérience pratique, mais dans le conflit entre une formation institutionnelle très dense et l'impatience des jeunes acteurs à créer par eux-mêmes.

[759] MESGUICH, Daniel, Lettre publiée par le site lemonde.fr, *op. cit.*

# Conclusion

Alors que de leur situation marginale, les acteurs sont peu à peu passés à une posture d'élite, le désir d'embrasser cette carrière ne cesse d'être observé sous l'angle de la vocation, c'est-à-dire comme une attraction inexorable et viscérale vers la scène : du comédien excommunié qui surmonte préjugés et préjudices pour exercer sa profession, au « monstre sacré » littéralement habité par ses personnages ; de l'enfant de la balle à qui ses parents transmettent « le théâtre dans les veines directement[760] », au jeune acteur préparant, des années durant, les concours ultra-sélectifs des grandes écoles ; l'histoire de ces artistes si particuliers dresse perpétuellement le portrait d'hommes et de femmes livrés corps et âmes à leur art. Par leurs récits, les acteurs contribuent à cultiver ces représentations, lesquelles leur valent souvent la fascination de leurs contemporains. Qu'ils recherchent ou non la notoriété, ils choisissent cette profession par volonté d'affirmer leur identité ; aussi revendiquent-ils fièrement ce qui fait leur singularité. Mais leur profond attachement à leur activité n'avait jamais, avant l'implication des metteurs en scène dans leurs démarches de création, autant été abordé en termes de désintéressement, pas même par la littérature romantique pourtant en grande partie à l'origine du mythe de l'artiste ne s'illustrant que dans une gloire posthume. La propension des acteurs à qualifier leur geste artistique de sacrifice relève néanmoins davantage d'une métaphore – somme toute un peu abusive – de l'implication personnelle requise que d'une démarche à caractère réellement masochiste. À moins de s'être laissé aliéner par une aventure qui ne leur appartient pas, ou plus – auquel cas l'acte sacrificiel comporte des risques de troubles psychanalytiques –, les acteurs expriment généralement une volonté d'épanouissement, de réalisation personnelle par l'exercice de leur activité. Le caractère ludique de cette dernière se révèle par ailleurs particulièrement propice à l'accomplissement de cette volonté.

Au sein de la presque incontournable collaboration artistique avec le metteur en scène, la quête d'épanouissement personnel de l'acteur est parfois entravée par celle de son interlocuteur. Durant les années de formation, un conflit similaire peut opposer l'élève à

[760] LANG, Valérie, *Corps de bataille*, Les Solitaires Intempestifs, 2016, p. 18.

son maître. La conception éthique et artistique du second, en posture de supériorité, s'impose généralement au premier. Tout apprentissage par le biais du maître implique de la part de l'élève une forme de soumission, à laquelle ce dernier devra mettre un terme pour s'assumer en tant que créateur indépendant. Catherine Mounier, citée au commencement de cette étude, estimait en 1981 que « presque tout jeune artiste recherche un "maître" qui devient un père spirituel pour assurer ses premiers pas[761] ». Cette affirmation reste valable si par « premiers pas », on désigne essentiellement la formation initiale. Rares sont aujourd'hui les jeunes acteurs n'ayant jamais souhaité intégré aucune école. Toutefois, certains qui n'y sont pas arrivés immédiatement ont rapidement décidé de se former uniquement de manière alternative afin de construire leur parcours par eux-mêmes : « Je n'avais pas envie d'être réprimée dans mon évolution. […] Il y avait la peur d'être confrontée à des choses qui ne me plaisaient pas […] parce que ça ne correspond pas à mes idéaux et je n'ai pas envie qu'on touche à ma vision du théâtre[762] ». Et parmi ceux qui optent toujours pour un parcours institutionnel, on observe dans les discours une évolution dans le rapport au maître. Au-delà des questions de respect ou d'admiration (voire de dévotion) éprouvés pour les enseignants – l'un étant nécessaire et l'autre probablement inévitable de la part de certains élèves – on observe, d'une part, une volonté manifeste de vigilance à l'égard de l'influence du maître et, d'autre part, le désir de plus en plus précoce de créer de manière autonome. Ces vœux ne suffisent pas nécessairement à empêcher l'exercice d'une domination magistrale : non seulement cette domination demeure un repère de stabilité pour des élèves encore peu aguerris à la maîtrise du doute, nécessaire au processus artistique, mais de plus la formation mêle aux enjeux professionnels des enjeux interpersonnels. Par gratitude envers le maître, voire par crainte qu'aucune collaboration artistique ne soit ensuite possible avec lui, l'élève n'ose pas toujours manifester ses désaccords, ou bien les exprime tout en continuant à agir à l'encontre de ses désirs afin de ne pas provoquer une rupture anticipée. Par rapport aux générations plus anciennes, cette volonté d'autonomie révèle cependant une attitude de responsabilisation de la part de l'élève vis-à-vis de son propre avenir : sa capacité à se penser comme le protagoniste de sa formation annonce sa future émancipation artistique. Ce changement d'attitude résulte vraisemblablement de la combinaison de plusieurs facteurs.

[761] MOUNIER, Catherine, « Devenir comédien »…, *op. cit.*, pp. 18-19.
[762] Blanche, entretien personnel, *op. cit.*

La profonde remise en question de l'enseignement traditionnel exprimée par Jacques Copeau et Charles Dullin s'est notamment concrétisée, au sein de leurs écoles respectives, par la volonté de responsabiliser leurs élèves. À l'École du Vieux-Colombier, malgré le projet de former les artisans d'un théâtre futur, lequel laisse *a priori* peu de place à une émancipation artistique, les élèves travaillent souvent par groupes autonomes. À l'Atelier, la démarche de Dullin est de transmettre aux jeunes acteurs, sinon un « prêt-à-jouer-n'importe-où », du moins une attitude de curiosité leur permettant de s'adapter à des procédés de création inédits. Adoptée ensuite par les fondateurs de l'E.P.J.D., probablement transmise à Antoine Vitez et à Pierre Debauche par le truchement de Tania Balachova, cette démarche pédagogique apparaît déterminante pour la formation théâtrale française contemporaine.

De plus, la diversification progressive de cette formation au cours du XX^e^ siècle, doublée du développement de structures culturelles sur l'ensemble du territoire français, a profondément modifié les démarches d'apprentissage des jeunes acteurs. Alors qu'avant-guerre, la rareté des espaces de pratique amateure induit une grande inexpérience de la scène avant l'entrée en formation professionnelle, aujourd'hui les candidats aux écoles nationales possèdent généralement un solide bagage théâtral, composé d'une formation initiale et de multiples autres expériences (ateliers, stages, projets amateurs, expérience de spectateur, études universitaires). Le temps de la formation s'est également considérablement rallongé : d'un à trois ans au début du siècle, il n'est aujourd'hui pas rare que les élèves cumulent, entre le premier cycle de conservatoire et l'école supérieure, huit années d'apprentissage. Lors des concours, les jurés sont ainsi face à de nombreux acteurs déjà aguerris, non seulement en termes de développement de leurs capacités de jeu, mais également en termes d'attitude de travail. Ces derniers se sont confrontés à des enseignants différents, ont l'habitude de fonctionner en groupe mais savent aussi se prendre en charge individuellement.

Le caractère multiple des expériences antérieures à la formation supérieure induit ainsi déjà une certaine autonomie de création de la part des jeunes acteurs. En parallèle de la formation institutionnelle, il existe d'autres espaces d'apprentissage, fruits d'une organisation collective de laquelle est *a priori* absente toute autorité magistrale. Bien que leur objectif soit souvent la création d'un spectacle, laquelle se déroule dans des conditions amateures, les participants sont communément animés par le désir d'une professionnalisation future, aussi envisagent-ils ces espaces comme un terrain

d'expérimentation personnelle. Contrairement à la formation généralement dispensée par les écoles, cette formation parallèle permet de mener un projet de création en opérant soi-même l'intégralité des choix esthétiques et en se confrontant à toutes les problématiques administratives, logistiques et techniques. L'apprentissage naît ainsi du partage des compétences de chacun, de la circulation des savoirs et des propositions. De plus, ces projets ne sont pas soumis aux exigences de la formation institutionnelle. Celle-ci doit notamment normalement se montrer équitable à l'égard des élèves en accordant à tous la même attention, et ainsi organiser les cours selon cette logique (lorsqu'une séance est consacrée à un travail de scènes à deux ou trois rôles, seuls quelques élèves ont le temps de travailler). Au sein d'espaces de formation parallèle, un acteur peut tout à coup, s'il s'est vu attribué l'un des rôles les plus importants, travailler de façon bien plus intensive que dans un conservatoire. À l'inverse, il peut avoir un rôle tout à fait mineur, mais contrairement à l'élève qui estime souvent passer trop de temps à observer sans jouer (activité dont il ne nie pas l'intérêt pédagogique, mais auquel il attribue des limites), il est généralement mis à contribution pour des tâches techniques ou administratives, ce qui lui permet d'aborder la création théâtrale sous un angle plus global. Ainsi amenés à se diversifier, il n'est pas rare que certains se passionnent pour un autre poste d'activité et modifient ainsi leur projet professionnel initial.

Ces espaces de formation parallèle permettent également au jeune acteur de se confronter, s'il le souhaite, à l'exercice de la mise en scène. Si les formations institutionnelles accordent de plus en plus d'importance à cette expérimentation depuis les années 1970, celle-ci n'est généralement possible qu'à la fin du parcours. Or, de nombreux élèves jugent ce moment trop tardif. Sans qu'il s'agisse nécessairement d'un désir professionnel, assumer la fonction de metteur en scène constitue une expérience enrichissante pour les acteurs, même lorsque que ces derniers considèrent *a posteriori* que cette posture d'observateur ne leur convient pas. Ainsi que le dit Jacques Rosner, cet essai « ne leur prescrit pas un avenir comme tel. C'est aussi un jeu. Une façon de s'éprouver. De sortir de soi. De se regarder du dehors – tantôt du côté du texte, tantôt du côté du spectateur[763]. » Aborder la création d'un point de vue externe leur donne notamment l'occasion de se confronter à la difficulté de guider les acteurs par la construction d'un discours précis et par une capacité à répondre à leurs préoccupations internes. Lorsqu'ils redeviennent acteurs, ils envisagent parfois différemment leur relation aux metteurs en

[763] ROSNER, Jacques, « La réforme du Conservatoire »…, *op. cit.*, p. 99.

scènes, se montrent plus compréhensifs à l'égard des incertitudes de ces derniers, et adoptent une attitude plus autonome. Autrement dit, l'expérience de la mise en scène leur permet d'interroger leur responsabilité artistique au sein du processus de création.

La démarche de formation par une pratique de création autonome peut précéder l'entrée en formation professionnelle, être entreprise en parallèle de celle-ci, voire s'y substituer totalement. Elle peut également lui succéder, dans une perspective de professionnalisation. S'agit-il alors d'enclencher un nouveau processus ? Selon l'idée de plus en plus ancrée que la formation de l'acteur se poursuit tout au long de son parcours par l'adoption d'une attitude de recherche permanente, quelle limite peut-on établir entre la période de formation et celle de l'exercice professionnel ? Historiquement, cette limite est désignée par le terme de « débuts », qui fait référence à la cérémonie organisée par la Comédie-Française à l'occasion des premiers pas scéniques d'un nouveau pensionnaire. En 1999, un numéro de la revue *Alternatives théâtrales* intitulé *Débuter*, définit ainsi le début : « Le début est cet extraordinaire événement, décisif dans la biographie de tout artiste, le moment de l'émergence hors de l'obscurité. Le début est un événement fondateur, le raconter participe à la constitution de l'identité de l'artiste[764] ». Selon ces quelques repères donnés par Georges Banu, le début semble l'issue naturelle de la quête identitaire qu'est la formation, laquelle par son caractère souvent préservé peut représenter « l'obscurité ». De plus, les diverses contributions à cette revue évoquent de nombreux thèmes étudiés au cours de cette thèse, comme le désir premier du théâtre ou encore l'émancipation par rapport aux « pères ». La manière dont elles abordent la notion de début soulève cependant plusieurs questions permettant d'ouvrir la présente réflexion sur les quêtes artistiques et identitaires de l'acteur à de nouvelles perspectives de recherche.

Tout d'abord, la totalité des artistes interrogés sont des directeurs de compagnie, metteurs en scène pour la majorité. Les acteurs, s'ils ne sont pas invités à s'exprimer, sont induits dans la démarche car il s'agit de considérer le début comme un acte à la fois individuel et collectif, qui advient suite au travail d'une troupe. Leur absence suggère malgré tout, après le maître, leur confrontation au metteur en scène comme une nouvelle soumission à une figure de pouvoir. Alors qu'auparavant, débuter consistait exclusivement à décrocher un engagement au sein d'un projet ou mieux, d'un théâtre, l'apparition de la figure d'un metteur en scène non comédien (qui doit donc

[764] BANU, Georges, *Débuter, Alternatives théâtrales,* n°62, octobre 1999, p. 14.

immédiatement vivre de ses propres réalisations) donne la possibilité aux jeunes acteurs d'accompagner un artiste qui, comme eux, cherche à révéler son identité de créateur. Cette situation aura-t-elle tendance à engendrer une œuvre commune, ou bien la volonté de s'affirmer artistiquement conduit-elle plutôt le metteur en scène à se montrer souverain ?

Débuter non plus seulement en tant qu'artiste isolé mais en tant que troupe suppose la recherche de subventions, de lieux de répétitions et de représentations. Toutefois, réussir à monter un spectacle et le présenter à un public constitue-t-il toujours un début ? Bien que cela soit dans son propos implicite, Georges Banu envisage avant tout ce terme comme une reconnaissance publique. Il opère une distinction entre le « début-événement » et le « début-processus » : l'un « a à voir avec une apparition », l'autre « avec une évolution[765] ». Il précise néanmoins que « pareil contraste reste seulement mental, car rares sont les exemples purs, et le plus souvent ces extrêmes se métissent ». Si dans les deux cas, il s'agit d'une révélation de l'identité artistique des créateurs, celle-ci s'évalue par l'appréciation du spectateur. Or, il est fréquent que les œuvres revendiquées comme fondamentales par les artistes ne soient pas les mêmes que celles encensées par le public. Comment l'acteur peut-il quant à lui déterminer les créations formant l'essence de son parcours ?

Les metteurs en scène interrogés à l'occasion de cette revue thématique étant, en 1999, tous professionnels, la notion de début y est également tacitement envisagée comme relative à ce statut. Si l'artiste ne reçoit au départ pas nécessairement de rémunération, son début doit logiquement lui en assurer une. Cependant, le caractère intermittent des professions du spectacle rend la notion de début, comme celle de professionnalisation, complexe. Malgré l'action du Jeune Théâtre National (qui propose, en remplacement du système d'engagement automatique à la Comédie-Française en cas de premier prix au concours de sortie du Conservatoire, un accompagnement des comédiens sortant du CNSAD et de l'École du TNS), ainsi que la création de spectacles professionnels marquant la fin du parcours au sein de nombreuses écoles supérieures, l'acteur ne dispose d'aucune garantie durable au sortir de sa formation. Dans ce contexte de précarité, il est fréquent que les jeunes artistes, y compris ceux ayant fait leurs études au sein d'écoles supérieures, créent des spectacles dont seules les représentations leur assurent un salaire. Quant aux compagnies issues de formations initiales ou alternatives comme le théâtre

[765] *Ibid.*, p. 5.

étudiant, leur accès à un statut professionnel nécessite parfois plusieurs années, durant lesquelles elles se déclarent « en voie de professionnalisation ». De ces situations intermédiaires, quelle identité artistique peut éclore ? Alors qu'actuellement, le Ministère de la Culture souhaite opérer une distinction plus nette entre pratiques professionnelles et pratiques amateures, quelles mesures peut-il prendre pour permettre aux jeunes artistes de gagner leur indépendance artistique tout en respectant la loi ?

Ainsi, le prolongement naturel de cette étude consisterait à interroger les acteurs sur l'avènement de leur processus créatif au terme de leur formation – si tant est que celle-ci s'achève réellement un jour. Au cours de cette nouvelle étape de la quête artistique et identitaire, de nouveaux rapports de force (avec la troupe, le metteur en scène, les pouvoirs publics) peuvent advenir, à l'égard desquels le processus d'émancipation vis-à-vis du maître apparaît comme décisif.

# Annexe 1. Grille des questions posées aux acteurs lors des entretiens

**Méthodologie :** Les questions posées ont volontairement été formulées de manière très large, afin d'orienter le moins possible les réponses de la personne interrogée. Des questions subsidiaires ont été posées au cas par cas, en fonction des réponses données, notamment par volonté d'explicitation du sens que l'interrogé(e) attribuait à un terme spontanément employé. Lorsque qu'une réponse induisait naturellement une nouvelle question, l'ordre indiqué ci-dessous a pu être bouleversé. Toutes les questions n'ont pas été posées à chaque entretien, les jeunes acteurs ayant souvent abordé par eux-mêmes de nombreux thèmes.

-Depuis quand avez-vous développé votre goût pour le théâtre ?

-À partir de quand avez-vous décidé que le théâtre serait votre profession ?

-Quelles réactions cette décision a-t-elle suscité de la part de votre entourage ?

-Avez-vous tenté des concours d'entrée à des écoles d'acteur et pourquoi ?

-Quelle(s) formation(s) avez-vous suivie(s) ?

-Pourquoi avez-vous suivi cette/ces formation(s) ?

-Que pouvez-vous en dire ?

-Au sein de votre parcours de formation, quelles sont les expériences qui vous ont marquées ?

-Au sein de votre parcours, quelles seraient les expériences qui vous ont le plus appris ?

-Au sein de votre parcours, quelles difficultés avez-vous pu rencontrer ?

-De quelle manière définiriez-vous votre responsabilité en tant qu'acteur ?

-Avez-vous fait de la mise en scène et si oui, comment décririez-vous cette expérience ?

-De quelle manière définiriez-vous la responsabilité du metteur en scène ?

# Annexe 2. Entretien, exemple n°1 (extraits)

Hugo est actuellement comédien professionnel. Il est né en 1991. Cet entretien s'est tenu le 10 août 2015, à Rennes.

**[…] À partir de quand as-tu décidé que le théâtre serait ta profession ?**

[…] Il y a eu un match d'improvisation […] et je crois qu'au sortir, […] je me suis dit : « ce n'est pas possible, je ne peux pas être pharmacien. Il faut que… Enfin, c'est trop bon, il faut que j'aille là-dedans. » J'en ai parlé avec ma prof d'impro qui m'a dit : « on va aller voir ce qu'il peut y avoir dans les études supérieures ». Elle m'a conseillé d'essayer d'allier la théorie et la pratique : […] une fac d'Arts du Spectacle et […] un conservatoire, qui serait un stade supérieur aux ateliers […]. Sinon, il y a une autre version, dont je ne me souviens absolument pas mais je pense qu'elle a dû influencer mon inconscient […]. Mon copain avec lequel je faisais de l'impro avait dû dire à notre prof que je voulais être pharmacien et il a dit : « ce n'est pas possible, il ne faut pas qu'il soit pharmacien, je pense qu'il fait une bêtise ». Il en avait aussi parlé à sa mère, donc je pense que j'ai dû avoir des discussions avec ces personnes-là […]. Au premier trimestre de la Terminale, sur les fiches de vœux, j'avais mis pharmacien, et au second trimestre j'avais mis comédien. [...] Et je me souviens qu'au conseil de classe – j'étais délégué – mes profs disaient : « t'as déjà fait du théâtre ? C'est bizarre, pourquoi tu changes ? ». Je leur ai dit : « C'est comme ça. » Mes parents étaient contre, aussi. Enfin, contre… Forcément, ils étaient surpris… Je sais que ma mère pensait que c'était un caprice. […] Mais après, quand elle a vu que ce n'était pas un caprice, elle m'a laissé davantage tranquille. Et mon papa m'a soutenu tout en restant sur ses réserves : « Ça peut être dangereux, mais si c'est ce dont tu as envie, je te suis ».

**Tu as dit : « C'est trop bon ». Qu'est-ce qui est « trop bon » dans le fait de faire du théâtre ?**

[…] Ce qui me plait dans l'improvisation, contrairement à d'autres formes théâtrales, c'est qu'à la fois tu es ton propre acteur et ton propre auteur et ton propre metteur en scène, donc tu peux davantage livrer ce que tu es […]. Ce que tu as moins dans le théâtre, je pense, ou alors je n'ai pas encore compris, ou alors je n'ai pas encore trouvé comment tu t'intègres, comment tu prends un personnage, tu l'incarnes. Je pense que mon premier spectacle, ce qui m'a poussé à le faire, c'était une façon de me révéler personnellement, je pense… Une « carte d'identité », je pense… Et à la fois [il s'agissait de] dire à d'autres personnes… qui je peux être et même de me le dire à moi-même, me dire : « Tu es ça… assume-le. » Et dans ça, c'est aussi se dire : « Est-ce que tu es légitime de monter sur scène, c'est quoi ta place ? » Même aujourd'hui, je ne la sais pas, la légitimité d'être sur scène… […] Il y avait une impulsion, un besoin de… de, de… de délivrer…ça.

Quel plaisir il y a ? Pourquoi c'est si bon… Je n'ai pas trop répondu en fait. Je ne sais pas ce qu'il y a de si bon. Là, en ce moment, je me suis remis un peu à courir. Je ne sais pas pourquoi j'ai envie d'y retourner…pourquoi j'y retourne. Je me suis lancé dedans… Ben c'est égoïste…ouais, c'est un plaisir.

[…] C'est… Il y a… J'ai du mal à parler de théâtre politique. […] Ce qui m'intéresse, c'est la bulle dans la vie des gens. C'est-à-dire qu'on a notre quotidien, je grossis, je caricature, le « métro-boulot-dodo » et ce moment de théâtre, qui est un moment où tu ne penses plus à ça. Où on te délivre une petite histoire, un petit truc imaginaire, c'est ça qui me plaît, voilà. Ça, ça me parle, c'est pour ça aussi je pense, que je continue le théâtre et l'impro. C'est-à-dire que pendant un moment, j'ai envie de délivrer une histoire et d'être plus sur un truc… J'ai perdu le mot… Pas forcément sensitif, sensoriel… Ta chair ressent ce que ressent la chair du comédien sur scène…

Kinesthésique… Je ne sais plus. Un partage, un lien qui se crée avec le public […]. C'est une autre façon d'être en lien avec les gens, je pense.

Qu'est-ce que je trouve si bon ? … Ce que je trouve bon, aussi, c'est pouvoir être… Le temps d'un instant, être… autre chose. En fait, de ne plus être toi, de laisser ton « toi » tranquille et… Et oui, d'être… peut-être d'être dans son monde, en fait… Je m'en rends compte aussi en ce moment, avec mes problèmes d'appartement […]. Cette bulle imaginaire, c'est ça qui me plaît, qui me… Ce regard de l'enfance, en fait, qu'on peut retrouver, entre guillemets… Voilà, c'est le moment où tu prends plaisir à être juste dans autre chose et enlever ces problèmes à l'extérieur… Ce qui n'empêche pas, au sein de ces bulles, là, de défendre des propos qui ont un lien avec l'extérieur, mais qui… De le dire avec d'autres mots, d'autres façons de le faire, c'est ça que je trouve intéressant.

**As-tu tenté des concours d'entrée à des écoles d'acteurs ?**

Je l'ai fait en deuxième année, parce que c'est entre guillemets, la suite logique du conservatoire. C'est un truc un peu scolaire, comme quand tu entres en L1, c'est pour aller jusqu'en L3. Après le conservatoire, tu tentes les écoles nationales. Je les ais tentées avec des scènes qui ne me correspondaient pas. Ça a été un gros stress pour moi […] et je ne l'ai pas bien vécu. Mais ça aurait pu être bien pire. C'est-à-dire que… les concours en eux-mêmes, je ne les ai pas bien vécus. Mais les refus […], je ne les ai pas mal vécus. Je ne me suis pas dit : « C'est horrible ». Est-ce que c'est parce que je m'y préparais en me disant : « On verra… » ? Ça n'a pas été des gros coups de masse. Je me disais : « Mince… » Mais ce n'était pas horrible. Par rapport aux concours, je me suis questionné plusieurs années… […] Je me disais : « Ça doit être super de bosser toujours avec les mêmes personnes, d'avoir un lien particulier. Tu peux aller encore plus loin dans tes expériences, tu oses plus. […] Ça, ça m'intéresse, d'aller dans un groupe et d'aller très loin. » Ce qui m'intéressait moins, c'était la pression qu'il y aurait sans doute et… Je pense que si j'avais été pris, je n'aurais pas craqué par rapport à cette pression, j'en suis assez persuadé, mais je pense que j'ai quand même la peur de céder à cette pression. […] Il y avait ce paradoxe. En même temps, je n'avais pas envie de… Par exemple, de me foutre à poil, sans raison, comme ça… Ou d'être toujours dans un truc d'intellectualisation, plutôt que de ce qu'il y a à l'intérieur… […].

**Quelles formations as-tu suivies ?**

J'ai réussi à suivre à la fois les cours en Arts du Spectacle et le conservatoire, pendant trois ans. La deuxième année, j'ai aussi repris l'impro. J'étais très content de ces trois formations, parce qu'elles étaient totalement différentes […]. Je partais du principe que mes enseignants en savaient plus que moi, donc je prenais ce qu'ils avaient à me donner et je pense que j'ai pris sans… Je ne dirais pas « sans réfléchir » mais… Je me disais : « Je mange… je mange. Et même si en direct, ça, ça ne m'intéresse pas, ou [ça m'intéresse] moins, je vais peut-être faire un peu gaffe mais… Je prends. » Et c'est une fois les formations terminées, en voyant, en comparant avec d'autres personnes qui ont les mêmes formations ailleurs… Quand tu compares avec d'autres personnes de conservatoires qui ont un jeu différent tu te dis : « Ah, ça, c'est chouette, et c'est dommage que nous, on n'ait pas eu ça. Par contre, je suis bien content d'avoir eu ça et de ne pas avoir eu ça ». […] Pour la fac, […] j'ai été très content de la Licence puisque ça m'a ouvert un panorama très large, plein de connaissances (même si j'en ai oublié plein), ça a développé ma curiosité, le goût d'aller voir à différents endroits… Plein de choses qui nous ont été offertes par les enseignants, qui nous ont emmenés voir plein d'autres choses enrichissantes. Des rencontres, que ce soit avec des professionnels, ou même au sein des élèves […].

**Au sein de ton parcours, quelles sont les expériences qui t'ont marquées ?**

Des choses qui m'ont marquées… Je pense que ce sont les étapes, les échelons… […] Après s'être d'abord dit : « j'aimerais bien aller dans le théâtre, mais est-ce que j'en suis capable ? », se dire : « j'ai réussi ce concours d'entrée ». Ça te booste en fait, ça te donne confiance, tu te dis : « Ah. C'est peut-être que j'ai quelque chose à y défendre. » Je sais que… chaque année, j'ai l'impression de tourner une page, depuis le post-bac en fait. Jusqu'au lycée, tu te dis : « Je suis en [filière] générale, je continue, je ne fais pas de choix personnel dans ma vie ». Et après, pouvoir se dire : « J'ai réussi à être pris en cycle 2, alors que je n'y croyais vraiment pas du tout et… Aaaaah… Bon. D'accord. » Être pris en COP. J'avais tenté le conservatoire de danse, parce que je m'étais dit : « Le COP, ce n'est pas possible. ». Et là, on te dit que tu es pris. Et du coup tu n'as pas du tout prévu ça dans ton année, […] tu planifies ton année autrement.

Après le COP, j'avais soumis un projet à une association, aussi : « C'est un projet auquel je réfléchis depuis mars dernier […], je vous le soumets, ça vous intéresse ? Ouais ? Ah. D'accord, on va essayer de le monter, alors. » Partir dans cette aventure-là, et que ça marche…

Découvrir la danse, aussi… Arriver dans la danse par pur hasard. Par le biais du conservatoire, on avait eu un petit stage de danse et je me suis dit : « Tiens, ça aussi (comme tout à l'heure), il y a un truc à l'intérieur qui me… Il faut que je m'exprime… C'est un besoin d'expression, ouais. » Ce que je trouve bon, c'est de pouvoir s'exprimer, et dans la danse, il y a quelque chose d'encore plus viscéral que dans le théâtre puisque… Pour l'instant, dans ma danse, même si elle est très floue, très pauvre et très jeune, il y a une impulsion, quelque chose qui doit bouger absolument et […] qui part un peu n'importe où.

Je pense que les choses marquantes, c'est quand… quand j'ai produit…différentes choses et que ça a pu toucher d'autres personnes. Tu te dis : « En fait, peut-être que mon truc un peu égocentrique, narcissique, orgueilleux… Ça peut peut-être parler à d'autres personnes. » C'est peut-être ça, les moments marquants… Ceux qui me touchent le plus, on va dire. Je me dis : « Continues à te former, tu trouveras peut-être encore des choses qui seront peut-être de moins en moins personnelles et… ». Enfin non, je ne sais pas. J'ai du mal à répondre à cette question.

**Peut-être qu'on peut formuler la question autrement : quelles seraient les expériences qui t'ont le plus appris ?**

Je ne sais pas ce qui m'a le plus appris. […] Je pense quand même que c'est… le conservatoire parce qu'il m'a permis de… me poser. C'est ça. Ce truc qui a besoin de sortir, là, et que j'ai du mal à maîtriser, […] le conservatoire m'a permis de… poser le corps. Ce qui fait que, quand… quand « ça sort », c'est déjà plus serein. Puisque… ce que j'ai appris au conservatoire, je l'utilise aussi en impro, forcément. Et c'est… Je pense que c'est une de mes forces en improvisation théâtrale, comparé à d'autres improvisateurs [qui n'ont pas suivi de formation]. Cette formation théâtrale qui pose, je l'ai un peu retrouvée en danse avec le centre qui doit se poser. C'est peut-être ça, qui m'a le plus marqué, ce truc qui pose. Moi, en tant qu'électron qui bougeait un peu trop… Me stabiliser un peu. L'avoir même un peu trop stabilisé avec le conservatoire. Je m'en suis rendu compte après. Mais je préfère qu'il soit bien stabilisé, et après je le re-bouge un peu.

**Quelles seraient les rencontres les plus marquantes ?**

Je pense qu'il y a deux types de rencontres. Il y a… les mentors, ceux qui ont permis une formation, ceux qui ont été un peu les maîtres entre guillemets, avec lesquels tu te places vraiment comme élève. Des maîtres j'en ai eu deux. Mon formateur pour l'improvisation, de ma sixième jusqu'à ma terminale […] et après, dans la troupe. […] Je le trouvais génial, parce que c'était un improvisateur qui combinait le théâtre et l'impro… Voilà, il représentait les deux choses qui m'intéressaient et… Je me rends compte aujourd'hui, en ayant d'autres formateurs au sein de l'impro, que ce qu'il proposait était vraiment la voie que moi, je souhaitais emprunter […]. Est-ce que c'est parce que je l'ai eu très tôt et qu'entre guillemets, il m'a déjà un peu « formaté », un peu

barricadé dans une voie… ? Je ne sais pas. En réalité, je… je ne crois pas, mais on ne peut pas vraiment savoir.

Deuxième mentor, mon professeur de COP au conservatoire, qui a été la personne qui a en quelque sort regroupé les deux autres professeurs du conservatoire que j'avais eus l'année précédente en cycle 2 : l'un était très porté sur le corps et l'autre sur le texte. Du coup, je « mangeais » dans les deux, parce que je n'y connaissais rien. Donc, je me disais : « Je vais essayer, je vais essayer. » Le professeur de COP, pour moi, a rassemblé un peu les deux… Et puis, les choses qui ont pu [m'aider à] me poser…

Et ensuite, les autres […] rencontres, ce sont des gens de l'impro qui… Mes mentors, je suis allé vers eux. J'avais besoin de la formation, je leur ai dit : « Voilà, j'ai besoin de vous. » Alors que les autres rencontres au sein de l'impro, ce sont eux qui [sont venus vers moi et] m'ont permis de commencer professionnellement.

**Peux-tu revenir sur les projets que tu as montés en tant que metteur en scène ?**

Monter un projet, c'est une idée hasardeuse qui va grossir et… qui devient trop grosse, qui va me hanter si je ne la mets pas… Si je ne la mets pas en scène, ça ne va pas aller. C'est comme une bulle de savon qui devient trop grosse… Pour ne pas qu'elle éclate… […]

Comme metteur en scène, je suis pas mal dans… pas dans de la démonstration, mais dans la transmission. Je dis : « J'aimerais quelque chose qui soit plutôt…comme ça. Toi, qu'est-ce que… À partir de ça, qu'est-ce que tu me proposes ? » Il y a toujours le souci du comédien, je pense, dans ma façon d'être metteur en scène. « Je te donne une information qui dois venir de l'intérieur, comment est-ce que tu me la proposes à l'extérieur ? » À part pour une chorégraphie où […] c'était vraiment : « Je vous montre les gestes, et c'est à vous de les reproduire. » Mais… je ne suis pas pour la belle danse… pas pour le fait de faire un mouvement gracieux s'il n'y a pas quelque chose à l'intérieur […]. Il faut toujours avoir en tête quelque chose qui vient de l'intérieur. Être passé par le statut de comédien, ça aide à adopter le statut de metteur en scène. […]

Pour constituer un groupe de travail, le premier jour on avait fait un atelier ouvert : qui voulait candidater pour ce projet venait […]. Et en fait, ça s'est fait au feeling. On a fait quelques… très peu d'exercices théâtraux […]. On a fait un exercice, c'est un truc bête, c'est juste faire huit pas en avant, huit pas en arrière, quatre pas, quatre pas, deux pas, deux pas, un pas, un pas… C'est un truc de concentration en fait, c'est pour voir ceux qui arrivent à… C'est un truc tout simple que tout le monde peut réussir, mais ça permet de repérer ceux qui ne s'accrochent pas, ceux qui disent : « Oh j'en ai marre ! » quand ils n'y arrivent pas, et qui déstabilisent tout le monde. On sait qu'avec eux, on ne va pas pouvoir bosser… Après, je leur avais appris un truc tout simple qu'on m'avait appris en danse… Tu marches tranquillement, comme une biche, et tu fais des traversées, comme ça, « pfiout ! » Et à la fin, je crois qu'on a dansé pendant une demi-heure. […] Ceux qui ne savaient pas danser, ce n'était pas grave. Et à partir de cette séance, j'ai retenu ceux qui m'avaient touché. […] Je raconte tout ça, parce que je ne savais pas le nombre de personnes que je voulais sur scène. Je voulais une personne et un groupe. Et quand j'ai choisi ces neuf personnes, je ne savais pas qui allait être la personne centrale, je voulais juste une fille. Et après, ça s'est fait dans les premières séances où chacun a trouvé son personnage. Je crois qu'on est partis sur des animaux. […] « Choisissez un animal, celui que vous voulez. Faites-le le plus proche possible et après, on va l'humaniser. » Quand tu l'humanises, ça donne un personnage qui a un rythme particulier, un caractère particulier. Chacun a créé son personnage à partir de ça. Je les ai guidés mais c'est vrai que… je travaille beaucoup dans ma tête puisque… je me nourris d'un petit peu de tout en fait… Quand ça vient, « hop ! », je note et après je retransmets aux autres.

**Au sein de ton parcours, quelles difficultés as-tu pu rencontrer ?**

Au conservatoire, j'ai rencontré un problème de légitimité. Je suis assez « bon élève », dans le sens où, si la consigne c'est ça, il faut que je la respecte le mieux possible. Je n'allais pas au-delà d'essayer de faire ce qu'on me demandait. Je n'étais pas vraiment dans une démarche de plaisir. […]

Quand j'ai mené le spectacle avec neuf personnes, je pense que j'ai eu de la chance que les gens me fassent confiance… Est-ce que c'est parce que dès le début, je leur ai dit : « Ça va être comme ça. » ? Les gens savaient déjà où ils allaient aller. Très régulièrement, il me semble, je leur disais : « Je vous propose ça, est-ce que ça vous convient ? » Je leur laissais la place, il me semble, pour pouvoir dire d'autres choses si ça ne leur convenait pas. J'ai eu de la chance que les gens se laissent faire… globalement. Après, c'était de la danse-théâtre. Tu leur dit : « Ce serait bien de s'échauffer.» Tu sens que c'est pénible, mais ils y vont… Je pense qu'il y avait une certaine confiance… […] Il n'y a pas eu de séances où j'avais des gros doutes, où je ne savais pas où je voulais aller…

En tant que comédien, j'ai parfois rencontré des difficultés à adhérer à la conception théâtrale du metteur en scène. Notamment, avec l'un d'entre eux… On n'a pas suivi la même formation […]. Pour moi, le théâtre, ce sont des choses qui viennent de l'intérieur. Et pour lui, ce sont des choses qui viennent de l'extérieur. Lui, il travaille sur des scénographies, il voit des choses et il se dit « tiens, je ferai bien une scénographie comme ça […]. Sans…sans forcément avoir un texte. […] Il trouve un texte par rapport à une scénographie prédéfinie, puis il définit des rythmiques, des musiques. Et après, il rajoute ses comédiens. Moi, je trouve qu'il les utilise un peu comme des marionnettes, dans le sens où il dit : « Ça, il faut que tu le fasses en tic-tac-tic-tac. Il faut que ça prenne ce temps-là. Vas-y. Ok, ça marche. À ce moment-là, tu vas tourner la tête et à ce moment-là, tu fais ce déplacement-là. » Il sera très précis en terme de temps, si tu rentres dans la case du point de vue de l'extérieur, peu importe ce que tu ressens à l'intérieur, ça fonctionne. Alors que… moi, je demande de trouver un truc à l'intérieur. […]

Pour le premier projet, il n'y a pas eu énormément de soucis, puisque je me pliais à ce qu'il voulait. Mais du coup, il y avait pour moi peu de plaisir, et très peu de travail puisque ce que je proposais au plateau, ça lui allait. Il y avait peu de travail en termes de jeu. Quand je n'étais pas sur scène, j'étais bien tranquille sur ma chaise. […] Hop, je faisais mon truc, je repartais. […] À chaque fois, j'y allais, je me disais : « Oh, je vais refaire la même chose ». Et en fait, une fois que j'étais dedans, je ne pouvais pas m'empêcher d'essayer de ne pas être dans l'automatisme. Il y a eu plusieurs fois où il m'a dit « je veux ça. » J'essayais de le faire… « Non, ce n'est pas ça que je veux, ce serait... » Et en fait, il ne trouvait pas les mots pour m'aider, parce que c'était trop extérieur. […] Pour moi, ce metteur en scène n'a pas assez expérimenté la scène, par rapport à ce dont moi, j'ai besoin en tant que comédien. […]

# Annexe 3. Entretien, exemple n°2 (extraits)

Basile est actuellement en formation dans une école supérieure. Il est né en 1993. Cet entretien s'est tenu le 12 août 2015, à Paris.

**Depuis quand as-tu développé ton goût pour le théâtre ?**

Je ne sais pas trop… Mais ça s'est fait un peu…sans que je m'en rende compte. Quand j'étais au lycée, je voulais faire du cinéma, mais mon frère en faisait déjà, donc je me suis dit qu'il fallait que je fasse autre chose. Et j'ai fait théâtre… Mais au collège, je n'étais pas très bon élève, donc je n'ai pas pu entrer en classe spécialisée théâtre. […] Et de ne pas l'avoir, d'être dans une autre classe alors que tous mes amis étaient dans la classe théâtre, tout d'un coup, ça devenait un défi. […] Et je suis un peu comme ça, quand on me dit non, j'ai envie de le faire quand même, de… D'avoir tout le système scolaire qui me disait que non, je ne ferai pas la classe théâtre… J'ai voulu la faire quand même, et j'ai été en option facultative. Et j'ai bien fait car j'ai eu une intervenante […] incroyable […], qui m'a vraiment fait aimer le théâtre.

En Terminale, je suis entré au cycle 1 du conservatoire au Mans. J'avais peur de le faire. […] La prof du conservatoire était horrible. […] C'était une mauvaise surprise, parce que je faisais du théâtre avec plusieurs profs, mais au lycée, où c'était quand même un truc de plaisir. J'avais 16 ans, je pense, et je suis entré au conservatoire du Mans dans une classe très bizarre où il y avait des élèves de 14 ans, d'autres 23… Un peu fourre-tout, quoi… […] Et là… J'étais un peu… Enfin, c'était pas du tout le bon truc pour moi, je pense, parce que c'était… très porté sur l'imaginaire, sur des trucs de « sentir » : « Tu le sens, tu le sens pas ? Non, mais je vois que tu le sens pas, t'es pas dedans… » Et moi, ça ne me parle pas du tout quand… Il y a plein de gens pour qui c'est important, mais pour moi, il faut que ce soit concret. J'ai besoin de […] savoir où je suis, ce que je fais, ce que je joue. […] Et elle disait des mots qu'on ne comprenait pas, elle disait souvent « fanafooter[766] », elle disait : « Là, tu es trop fanafooté, tu ne comprends pas… » […] Et puis ses méthodes pédagogiques, c'était… Moi, elle m'a dit plusieurs fois que je jouais mal, que son chien jouait mieux que moi… Des trucs vraiment durs pour des gens qui sont jeunes et qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire de leur vie. Et ça, ça m'a vraiment dégoûté du conservatoire. Mais comme à côté, je prenais mon pied au lycée, avec des intervenants plus relax, je me suis dit que ce n'était pas grave, je me suis dit : « Je vais faire la fac, parce que le conservatoire ce n'est pas mon truc »

J'ai quand même tenté le cycle 2 d'un autre conservatoire, encouragé par une amie. Et là… […] ce n'était pas du tout pareil. […] Lui, c'était le prof cool… J'ai eu du mal. Pour moi, le conservatoire, c'était de la douleur, c'était « prendre cher », galérer, souffrir… […] Et là, tout d'un coup, ce prof nous dit […] : « Si vous me dites que c'est hyper important pour vous, que c'est votre vie qui se joue, je ne vous prends pas. » […] En gros, il voulait des gens cool, relax… qui travaillent rigoureusement, mais qui ne jouent pas leur vie, qui sont là pour prendre du plaisir. Et il n'a fait que parler de plaisir pendant toute l'année. Moi, j'ai mis un an à comprendre quand même… Il m'a raconté *a posteriori* qu'il parlait de moi à ses amis en disant que j'étais le moine de Shaolin […]. Il nous a fait bossé sur Shakespeare, je me disais [prend un ton très sérieux] : « ouais Shakespeare… » Je jouais le *Roi Lear*, la bouffonnerie la plus bouffonne du monde, et lui, il me disait : « Plus bouffon ». Et moi, je me disais [même ton] : « ouais, plus bouffon ». […] D'ailleurs, je le remercie […]. Pendant un an, il m'a dit : « Il faut que tu te détendes, amuses-toi… » Et ça a fini par se faire, mais ce n'était pas facile… Autant, je n'avais pas aimé être avec cette prof, autant, ça m'avait transformé.

[766] « Se faire fanafooter » serait une expression malgache, signifiant « se faire ensorceler », « subir une addiction amoureuse ».

Il y a eu la fac aussi… qui ne m'a pas trop plu. […] j'aime bien les cours, j'aime bien écouter, mais je ne suis pas scolaire, je n'arrive pas à travailler en autonomie, et la fac, ce n'était pas très approprié pour moi, je pense. Même si le contenu m'intéressait. […] Et à côté, il y avait le conservatoire. Et avec ce prof […], c'est un peu : « Si tu donnes beaucoup, tu auras beaucoup. Si tu ne donnes pas beaucoup, tu n'auras pas beaucoup […].» Si tu as envie d'arrêter la fac et d'être à fond, il va te soutenir, mais si tu as envie de n'être là que sur les heures [officielles]… il va te soutenir quand même. Et moi, ça m'arrangeait bien de pas m'investir beaucoup à la fac et de m'investir plus au conservatoire. En L1, j'ai suivi tous les cours, parce que mes parents m'avaient dit : « Tu fais le conservatoire, mais c'est la fac qui compte, c'est important ». Et à la fin de mon cycle 2, j'ai tenté le COP, mais je n'ai pas été pris. Ma mère m'a dit : « Super, comme ça tu pourras continuer la fac. » Mais en cycle 3, j'ai un peu… j'ai eu mon année quand même, mais j'ai délaissé la fac. J'ai fait plein de trucs… […] J'ai formé un collectif avec cette classe de cycle 2 […]. On a créé deux spectacles […]. J'ai commencé à faire plein de choses en dehors de la fac et même du conservatoire. […] Faire ce collectif, ça nous a permis de nous sentir un groupe, au-delà de… simplement l'année qu'on avait passé ensemble. Dans les années qui ont suivi, quand il a fallu monter des projets, ou juste passer des concours, ça a été vraiment pratique. Se sentir appartenir à un groupe, ça fait que… Quand t'es dans la merde, t'es pas tout seul, tu n'es pas juste toi, ancien élève du conservatoire. Ça permet d'être dans une espèce de tissu de gens qui […] sont un peu entre deux eaux : l'amateur, le pro, le conservatoire… C'est une trentaine de personnes chaque année… Ça, ça m'a fait vraiment du bien parce qu'il y a beaucoup de gens qui veulent être comédiens. […] Parmi ces gens, il y a nous, et on n'est ni moins bons ni meilleurs que les autres mais on se connaît, on sait se parler et… on se connaît même un peu sur le plateau, on sait que untel, il ne faut pas trop le titiller… On va avoir tendance à travailler les uns avec les autres.

**Au sein de ton parcours, quelles sont les expériences qui t'ont particulièrement marquées ?**

Quand j'ai monté un projet… C'était une super expérience. C'est un peu la première… Parce que les autres projets en dehors du conservatoire […], c'était une ambiance de travail où on n'avait pas trouvé notre économie de travail, je pense. Il y avait un truc de copains, les répétitions n'étaient pas… pas professionnelles, on va dire. Et j'avais participé à un autre petit projet, où on était à bloc, mais on avait beaucoup de problèmes… C'était difficile de travailler, on ne trouvait pas notre vocabulaire […]. Ça ne communiquait pas très bien. Du coup, dans mon projet, j'ai pris […] des gens qui venaient d'horizons différents, mais qui se connaissaient, qui étaient plus vieux, tous, que moi, mais de la même génération. Ils étaient très différents théâtralement, corporellement. C'est un groupe… Je n'aurais pas été là, ça aurait marché quand même. Je ne sais pas comment le dire, mais… c'était vraiment un très bon groupe de travail. Ils apportaient chacun leur truc, leur univers. […]

Ce n'était plus un exercice, c'était vraiment un truc à moi… Quand on l'a montré à un public, je n'avais pas l'impression de montrer un exercice, comme au conservatoire, mais un spectacle. Ça durait 1h05, 1h10, il y avait un début, une fin. Il y avait des trucs… presque pas intéressants pour les acteurs, mais qui étaient là pour que le spectacle fonctionne. Pour que ce soit spectaculaire. Là où mon professeur aurait dit : « Mais ça, c'est pourri, ça ne nourrit pas les acteurs, on enlève. » Et il aurait eu raison, parce que c'était le principe de l'exercice d'école, de faire travailler les acteurs. Tout ça c'était très formateur […] et puis ça m'a mis en contact avec la municipalité, les festivals… Avant, c'était d'autres que moi qui faisaient ce genre de choses, demander des subventions… […] D'un coup, tu… Monter un projet c'est quand même… Tu dis : « C'est moi »… Par exemple, au début, j'ai dit : « Je ne serai pas metteur en scène, je serai regard extérieur ». Et puis, […] parce que ça ne fonctionnait pas […], un des acteurs m'a dit : « Maintenant, il faut que tu sois metteur en scène ou alors il ne faut pas faire le projet. Il faut que tu prennes le truc… » J'étais metteur en scène sans me le dire. Ça m'a permis de me rendre compte que si j'aimais diriger, j'aimais encore plus être sur le plateau. J'ai passé la création à être sur le plateau, à dire : « Tu vois, tu pourrais faire comme ça ». Et eux : « Va t'asseoir… ». […] Ils

faisaient une impro, et je montais sur le plateau. Souvent, ils disaient : « Attends, tais-toi, laisse-nous essayer. » Ça, j'ai mis beaucoup de temps à… Mais au moins, je me suis rendu compte de ça, que je… Je n'arrive pas à rester assis pendant trois heures et à faire : « Hum. C'est bien. Fais ça. C'est mal. C'est bien.» Je n'arrive pas à voir… Diriger, c'est super dur. […] Faut savoir où il est, où il va, l'acteur… Savoir comment je peux l'aider sans abîmer sa proposition, je n'y arrive pas du tout. Donc je perds beaucoup de temps à regarder le truc jusqu'au bout. […]

La formation théâtrale… enfin en France en tout cas, j'ai l'impression, elle manque beaucoup de mots, on a tous des mots comme « mets de la couleur…il faut être plus concret, plus sensible… » Mon professeur, c'est quelqu'un qui est avare de mots, je trouve... Parce qu'il ne veut pas se tromper, mais… faut vraiment… faut le pousser pour qu'il te… Par exemple « laisse-la partir », c'est le truc qu'il dit tout le temps, « laisse-le partir », « laisse-la partir » et… il n'explique jamais comment ça marche. Parce que… c'est super dur d'expliquer comment ça marche, le travail du comédien. […] Des fois, tu passes un an à travailler sur un truc et tu ne sais même pas expliquer ce que c'est. Tu dis : « Ah, là j'y arrive bien ». […] On dit souvent « le concret, le sensible » […] On prend des adjectifs pour faire des noms, c'est bien la preuve qu'il manque des mots : « Je sens que sur le sensible, t'es pas au top, par contre le concret c'était bien… » Et moi, quand je le dis, je sais ce que ça veut dire, mais quelqu'un qui arriverait pour travailler avec moi, j'oserais jamais lui dire ça parce que c'est trop compliqué. Je me suis retrouvé à travailler avec des gens qui me disent : « Il faut que tu mettes de la couleur ». « Ben non, désolé, je ne sais pas mettre de la couleur. Je n'ai jamais fait ça. » […] Nommer, ça a toujours été difficile et surtout quand tu veux diriger des acteurs… Quand tu veux dire à l'autre pourquoi ça ne va pas dans la scène […]. Un de mes camarades… ça a été très agréable de travailler avec lui parce que […] quand tu es au plateau avec lui, […] il sait avec quoi il joue. Il utilise le fait que tu bouges ta main, il sait que tu es là dans l'espace et il s'en sert… Il est très conscient […]. Il y a des gens très bons au plateau, qui t'envoient plein de trucs mais par contre, tu t'es décalé de deux centimètres et boum, ça ne marche plus. Tu vas leur demander pourquoi et ils vont te dire : « Ben je ne sais pas, ça ne marche plus ». Alors que lui, […] il sait où il est, où toi, tu es… Il y a beaucoup de gens qui sont bons, très bons mais en fait ils ne savent pas trop où ils sont… Ils ont beaucoup travaillé et donc ils ont plein de réflexes, plein d'automatismes, ils sont géniaux, hyper sensibles. Ils arrivent sur le plateau, ils ont une énergie de malade, mais si tu leur demandes d'expliquer comment ça marche, ils en sont incapables parce que c'est leur sauce à eux… Ça fait des supers acteurs, mais ça fait des très mauvais pédagogues. […]

**As-tu tenté des concours ?**

[…] À Limoges, j'ai fait un stage d'une semaine avec des gens qui étaient aussi admissibles […]. D'un seul coup, être pendant une semaine avec soixante personnes de mon âge […]… Ça fait deux, quatre, cinq ans qu'ils font du théâtre, tous veulent être pros… Déjà, ça fait relativiser sur le fait qu'on n'est pas tout seul à vouloir être pro en France, et en même temps, c'est trop bien tous ces gens jeunes, qui ont la pêche. D'entendre des pros dire : « T'es un peu jeune, mais c'est bien ce que tu fais. » Ça m'a vraiment donné envie de continuer et de rencontrer des pros. […] Parce que de la part de mon prof de conservatoire, [les compliments], c'était bien, mais parfois on a besoin d'entendre d'autres personnes dire : « T'iras loin… ». C'est vrai que ça me donne toujours la pêche. C'est bête, mais quand tu passes un jury et qu'il y a quelqu'un qui dit « c'est bien », la semaine suivante… [mime une explosion].

L'année de cycle 3, j'avais tenté plein de concours : TNS, ENSATT, Limoges. Trois échecs. J'ai aussi tenté le COP d'Evry, échec. Ça m'a un peu miné, parce qu'en cycle 3, je croyais un peu que j'étais super fort. Là, j'ai compris que non.

J'ai finalement été reçu au COP de Rennes, et la première année, je n'ai pas fait de concours. Je n'étais plus du tout dans la perspective d'être pris absolument, de devoir faire des progrès. Je me disais : « Là, j'ai une année où je respire, où je fais plein de trucs. Et je sais que l'année prochaine, je serai encore en COP. » Ce n'est pas du tout le même calendrier… Je faisais les concours avec les autres, je faisais leur réplique, donc je bougeais dans d'autres villes… Mais ça

veut dire que tu ne passes pas l'année à te dire : « J'ai raté plein de trucs, maintenant, il faut que je sois pris là ». Le calendrier, c'était celui des projets. […] C'était vraiment beaucoup plus agréable… de savoir que l'année d'après, je savais où je serai. C'est agréable. Dans les formations théâtrales, il y a beaucoup de concours. […] Je ne me mets pas trop la pression en général, mais quand même, c'était agréable.

Et puis la deuxième année de COP, là j'ai encore pris des baffes parce que je pensais qu'au bout de la deuxième année, j'étais très fort. Et là, je me suis fait recaler à Lille, à Paris, à Saint-Étienne et à Rennes… sans jamais avoir un second tour, une liste d'attente… Ça fait relativiser.

[…] Même si j'ai eu ces baffes lors des concours… cette année de COP était quand même… […] Je n'arrive pas à trouver le mot, mais en termes de maturation… J'ai senti que… Ça faisait cinq ans que j'étais dans des conservatoires et qu'au bout d'un moment… Quand il y avait un problème qui se posait à moi, je pouvais à peu près le résoudre. Je ne me retrouvais pas à dire : « Cette scène ne marche pas ». En cycle 2, ça ne m'arrivait pas parce que je pensais avoir les clés alors qu'en fait, je ne les avais pas. Mais en cycle 3 et en première année de COP, c'était : « La scène ne marche pas ! Qu'est-ce qu'on fait ? » […] Le prof était super, si tu avais déjà un bagage. Parce que… C'est presque comme s'il te faisait des clins d'œil, comme si on voyait très bien de quoi il parle… Par exemple, tu es sur le plateau et […] il fait comme si tu savais. Donc soit tu sais, et tant mieux pour toi, […] soit tu ne sais pas et alors là… tu ne sais pas. Il est très énigmatique sur plein de trucs, sur le travail du comédien… On parle, mais on ne parle pas concrètement de la pratique, je trouve. Je suis très content d'avoir eu d'autres profs avant, […] comme celui qui nous a toujours dit que le comédien, quand il est au plateau… il faut qu'il s'interroge sur son désir parce que c'est ça, en fait, qui fait que le comédien est bon, entre guillemets. C'est qu'il se fait plaisir… Il est au clair avec son désir. Que ce soit sur une scène ou un projet, il faut que tu sois au clair avec ton désir et sur pourquoi tu es là. […] Et ça, ça m'a été très utile, parce que des fois, sur un projet, tu ne comprends rien, tu te dis « mince, ce projet, je ne l'aime pas, en fait ». […] Même si je n'aime pas le texte, le projet, ce n'est pas grave, je vais trouver, je vais avoir mon mini-projet dans ma tête avec des trucs à faire et ça, c'est vraiment utile…ça veut dire que t'es tout le temps en train de savoir où tu es… Enfin, c'est important de se perdre un peu, mais tu es toujours capable de savoir où tu en es.

**Tu parles de plaisir, qu'est-ce qui, pour toi, est source de plaisir dans l'exercice théâtral ?**

C'est être au plateau. C'est comme du surf, je ne sais pas comment dire… C'est-à-dire… Que ce soit sur une scène ou sur une impro… Entrer sur le plateau, « boum », sentir l'espace, ton partenaire… C'est bien qu'il y ait un public, mais une seule personne, ça suffit, *apriori* … Et là… juste jouer avec tout ça, déraper un peu […]. Il y a des scènes, j'adore les jouer pour moi, c'est comme… Je ne sais pas comment dire… Je pense que c'est un peu le même plaisir que […] le surf. C'est-à-dire… Je les ai bossées, je les connais ces scènes-là, je connais le texte, je connais mon partenaire et maintenant… Maintenant qu'on se connait… Pour moi, c'est ça, travailler. Ce n'est pas passer des heures à remâcher la scène. C'est-à-dire qu'on explore : « Tiens, là, je vais lui faire une surprise. Là, je vais manger sa réplique. Là, je vais attendre un peu. Là, je vais m'écarter dans l'espace. Et là, j'ai des gestes des bras que je n'avais pas hier… ». Et c'est juste ça, c'est … Et en fait, tout ce que je dis là, je ne le pense jamais. Mais c'est infime, ce sont des échanges entre ce que le partenaire fait, ce que je fais… […] Je pense qu'il est vraiment là, mon plaisir. Parfois, ça m'arrive d'avoir plus de plaisir en regardant une scène que j'adore, qu'en la jouant, parce que c'est par procuration. […] Réinterroger le plaisir c'est : « Je n'ai plus de plaisir, là. Pourquoi ? Qu'est-ce qu'il faut que je fasse ? » Et parfois, c'est en te mettant trop la pression, en voulant que la scène soit bien, que la pièce soit bien, que le projet soit bien, que ça serve à quelque chose… que tu t'oublies, toi. Et au final, c'est pourri parce que tu n'es pas là. Le problème avec le désir et le plaisir, c'est qu'on dirait que… Il faut que ce soit rigoureux, mais si c'est juste montrer qu'on est bien… ça ne marche pas. […] En cycle 3, on avait un projet d'élèves, on ne l'a présenté qu'une fois et on l'a raté parce qu'on s'était mis la pression […] avec une espèce de volonté de maîtriser le texte. Et moi j'ai… j'ai fait un cours, c'était affreux […].

Alors qu'on aurait pu se dire « allez, on a bien bossé, maintenant on se fait plaisir. Même si on continue à travailler, il faut qu'on s'amuse, qu'on envoie une énergie. » On ne l'a pas fait, et c'était horrible. Tous les gens qui l'ont vu m'ont dit : « C'est un beau travail mais c'est dur, c'est long, c'est fatigant ». [Cette question du plaisir,] c'est quelque chose qu'aucun de mes autres professeurs ne m'a appris.

# Annexe 4. Entretien, exemple n°3 (extraits)

Bérangère est actuellement en cycle 3, dans un conservatoire départemental. Elle est née en 1994. Cet entretien s'est tenu le 26 août 2015, à Rennes.

**Depuis quand as-tu développé ton goût pour le théâtre ?**

Quand j'avais 15 ans, en 3ème, on est allés voir une pièce avec le collège, *Nicomède*, et je l'ai détestée. J'ai tellement détesté cette pièce que ça m'a intéressée. Je me disais : « Pourquoi cette pièce ne m'intéresse pas ? ». C'est pour ça que je me suis intéressée au théâtre. Avant ça j'étais plus dans l'art plastique, je voulais faire un métier en relation avec les arts plastiques. […] Quand j'ai fait des recherches sur le théâtre, ça m'a donné envie. Et puis en expérimentant. Après, j'ai fait une option facultative, parce que je n'étais pas tout de suite prise dans une option obligatoire au lycée, et c'est là que j'ai découvert des auteurs que je ne connaissais pas… Je connaissais… très peu de choses et à part les œuvres qu'on voit au collège […], je ne connaissais rien d'autre et c'est en faisant cette option facultative en seconde que j'ai appris à aimer le théâtre. C'est comme ça que j'ai aimé être sur scène […]. C'est sur un coup de tête que j'ai voulu découvrir, je suis un peu comme ça, quand je découvre quelque chose, j'ai encore plus envie de découvrir et si ça m'intéresse vraiment, je me lance et… […] ça m'a vraiment plu et j'ai continué jusqu'à aujourd'hui.

**À partir de quand as-tu décidé que le théâtre serait ta profession ?**

Alors, […] c'est quand j'étais en terminale. Je n'ai jamais eu confiance en moi sur scène. Mais en terminale, le spectacle de fin d'année, *Penthésilée* de Kleist, on l'a joué pendant une semaine […]. Il y a des gens qui sont venus me voir et qui ont dit : « Vous avez quelque chose, il faut vous lancer… » Et moi, même avant, je sentais que j'avais besoin d'être sur scène, je ne savais pas pourquoi au début, mais je savais que j'avais besoin d'être sur scène. En représentation en terminale, avec la scéno, les lumières, je ne sais pas… Je ne sais pas comment expliquer mais j'ai eu un genre de déclic, et quand j'ai vu ces gens qui étaient intéressés par moi je me suis dit : « Peut-être, oui, je dois… je dois faire ce métier, quoi. » Mais à chaque fois, je ne suis jamais sûre en fait, de vouloir faire ce métier parce qu'on n'est jamais sûr de vouloir faire un métier. Ça c'est vraiment concrétisé en Terminale, mais ça germait dans ma tête déjà avant…

**Tu parles de « besoin », qu'est-ce que tu trouves sur scène que tu ne trouves pas ailleurs ?**

Heu… Je ne saurais pas expliquer vraiment, concrètement… C'est surtout le besoin, je pense, quand je suis sur scène, le besoin de transmettre quelque chose et peut-être que…heu… Quand j'étais plus petite, j'étais un peu transparente […] Quand je montais sur scène, je ne sais pas, j'étais une autre « moi », on va dire. C'était quelque chose que je ne montrais pas dans ma vie de tous les jours parce que j'étais assez timide et… Il y a des gens qui disaient : « Je ne savais pas que tu étais comme ça, mais quelle énergie, toi qui est toute timide, qui reste dans un coin, je ne savais pas que tu pouvais faire ça. » Et je pense que c'est ça qui m'a donné envie de faire du théâtre, parce que ça pouvait vraiment montrer qui je suis vraiment et… permettre aux gens de s'intéresser à moi, et moi de m'intéresser à eux… C'est bizarre de le dire comme ça mais je, je… Il y a vraiment une connexion, et moi j'adore connaître les gens, j'aime bien parler aux gens et je sais que j'aime bien être sur scène mais aussi […] l'après-spectacle pour parler avec eux, parler de la pièce, de ce qu'ils ont ressenti… […]. C'est vraiment ça, c'est la transmission, c'est… dégager quelque chose que je ne pourrai pas dégager dans la vie « réelle ». C'est… communiquer avec les

gens sur scène et communiquer avec les gens dans la salle. C'est très important pour moi et… et donner tout. Donner à fond…

**Quelles réactions cette décision a-t-elle suscité de la part de ton entourage ?**

Pour mes parents, c'était vraiment un loisir, ils pensaient que je ferais un autre métier. […] En fait ils me laissent faire les choses mais ils ont peur pour moi que je ne réussisse pas. Ils ont eu du mal à assumer, ces dernières années, surtout là, quand ça commence à se concrétiser, à assumer que ça peut être une profession parce qu'ils ont peur que je manque de quelque chose, parce qu'ils ne connaissent pas le monde du théâtre et ils entendent ce que disent les gens sur le théâtre et donc ils se font une image […]. Maintenant, ils sont en train de… Je leur ai présenté la chose, je leur ai bien expliqué mon projet et ils me suivent, là maintenant, c'est beaucoup mieux qu'avant. […] Ils ont quand même peur mais c'est peut-être le rôle des parents, d'avoir peur pour leurs enfants, pour leur avenir. Pour eux, il faudrait que j'aie un métier, un CDI pendant quarante ans où je serais sûre d'avoir ma paye tous les mois. C'est ça qui les rassureraient. Mais je leur ai dit que je ne voulais pas être enfermée dans un bureau.

**As-tu tenté des concours ?**

J'ai tenté deux fois le même cycle 2 et j'ai échoué. J'ai compris par la suite, au bout de trois ans, que si le professeur ne voulait pas de moi, c'est parce que j'avais un plan : je voulais faire mes trois ans de licence en même temps que le cycle 2 puis le COP, et ensuite entrer dans une école. […] Je voulais arriver tout de suite au métier de comédienne. Je ne pensais pas à un autre chemin, je ne pensais pas à autre chose. Comme on parlait tout le temps de la voie royale, des écoles, je me disais c'est bien, en faisant le conservatoire et aussi la fac, j'aurai la théorie et la pratique […] et je serai prête pour passer les concours. […] Et j'ai vu que ce n'était pas du tout le cas ! Que ce que j'avais imaginé, ce n'était pas du tout ça et que… le professeur de cycle 2 n'était pas dans cette optique-là en fait… De préparer les gens aux concours, aux écoles… Il voulait des gens qui voulaient juste… […] avoir un premier contact avec le théâtre. […] Peut-être que le désir de réussir m'avait envahie. En parallèle, […], j'ai essayé de trouver un autre moyen parce que je ne pouvais pas ne pas faire de pratique. Donc je me suis intéressée aux projets étudiants. En deuxième année, j'ai en plus de ça rejoint une MJC. Je voulais avoir plusieurs avis, plusieurs professeurs pour pouvoir progresser. Et en troisième année, j'ai eu un peu les yeux plus gros que le ventre, j'ai vu un peu trop gros, et j'ai voulu faire en plus du clown, de la danse, du chant pour essayer, on va dire, de devenir une « artiste accomplie », avoir toutes les compétences pour être une comédienne parce qu'on m'a toujours dit qu'une comédienne devait toucher à tout, à la danse, au chant… […] J'ai arrêté les cours à la MJC mais j'ai continué dans ma troupe étudiante.

**Au sein de ce parcours, quelles sont les expériences qui t'sont marquées ?**

Il y a un projet étudiant que j'ai fait… où j'ai eu le rôle principal. J'avais beaucoup, beaucoup de texte. Ça a compté parce que c'était la première fois qu'on me faisait à ce point confiance […]. On m'avait toujours donné des textes très courts. La metteure en scène m'a fait confiance et ça m'a fait du bien, que quelqu'un me fasse vraiment confiance et je crois, ouais, que c'est vraiment l'événement… qui m'a le plus marquée. J'ai vu, j'ai appris plusieurs façons d'apprendre le texte, parce que je crois que j'avais une mauvaise façon d'apprendre mon texte […]. Mais je sais que j'aurai toujours du mal avec ça… J'ai testé plusieurs manières, je voyais quand ça ne marchait pas, quand ça marchait… Et ça m'a appris aussi à être tout le temps sur scène, pendant une heure et demie, presque deux heures. […] À tenir sur scène […] sans avoir de pause […], ne pas lâcher. L'endurance, en un mot. […]

J'ai aussi fait du Kabuki, cette année, au conservatoire. Ça m'a aidée pour l'aspect corporel, parce qu'il y a très peu de paroles. Ça m'a aidée à débloquer des trucs en moi, dans mon corps… je sais que j'ai encore du chemin à faire, mais… Ça m'a aidée pour le corps et pour l'énergie,

parce que j'ai vraiment du mal à régler mon énergie sur scène parce que… Quand je suis sur scène j'ai toujours envie de tout donner. […] En lien avec ça, il y a eu aussi un rôle dans une pièce qui était assez difficile pour moi parce que… je ne devais pas tout donner en énergie […]. J'ai vraiment eu du mal avec ce rôle, j'en ai vraiment bavé… mais ça m'a appris […]. Et je suis contente d'avoir appris des choses, même si ce n'était pas… extra. […] Ça m'a appris […] que je n'ai pas besoin de… Je me trouvais un peu mollasse, des fois sur scène et donc ça m'a appris à être un peu plus tonique, mais sans être dans le trop d'énergie […]. C'est une prise de conscience, j'essaye de l'appliquer mais je sais […] qu'il faut encore que je travaille ça.

**De quelle manière définirais-tu ta responsabilité en tant qu'actrice ?**

Pour moi, c'est parler. La discussion. Au tout début, hein. C'est parler souvent… avec le metteur en scène, avec les comédiens, du projet, de leur vision des choses parce qu'on a souvent une vision différente du projet, de l'œuvre si c'en est une […]. On n'a pas la même sensation. Donc de partager ça, déjà. Et c'est en partageant des choses avec les autres qu'on apprend, qu'on se dit : « Ah oui, c'est vrai, ça peut être intéressant, ça. » Et on voit tous ces éléments-là, ça peut être un travail collectif. Même si je sais que […] dans ce que j'ai vu […], des fois on travaille individuellement […]. Moi, j'aimerais bien travailler tout le temps en collectif mais on ne peut pas tout le temps se retrouver… il y a des contraintes, surtout quand on n'est pas professionnels. Il y a des contraintes, des gens qui doivent aller à l'Université parce qu'ils sont étudiants, d'autres qui doivent travailler… […] Le collectif, ce serait par exemple, quand on a une scène ensemble, on essaye de se retrouver, de la travailler [avant] de la montrer [au metteur en scène]. Mais je sais que je n'ai pu le faire que très rarement. […] Je pense que dans mon jeu, ça m'a…ça ne m'a pas bloquée, mais ça m'a… contrainte. Ça ne m'a pas permis de découvrir… tout.

**Au sein de ton parcours, quelles difficultés as-tu pu rencontrer ?**

Dernièrement, c'était avec une metteure en scène. Parfois, je ne comprenais pas où elle voulait m'emmener […]. Au début je voyais, et après je m'étais un peu perdue et… je marchais un peu sur des œufs […]. J'étais contente d'avoir un rôle où je n'étais pas totalement à l'aise parce que je ne connaissais pas, par rapport à mon énergie mais je ne savais pas trop où elle voulait m'emmener et ça me posait problème […], donc j'essayais de proposer des choses. J'essayais de lui faire plaisir, mais… Je sais que c'est bête, vraiment bête […], mais des fois je me disais : « Oh non, elle ne voulait pas m'emmener là, donc… mince. » Et donc je me sentais coupable. C'est bête comme sentiment, je le ressens maintenant […]. Je voulais lui faire plaisir […], donc j'essayais de lui donner ce qu'elle voulait mais […] ça ne marchait pas […] parce que je ne comprenais pas. Donc je ne prenais pas de plaisir en cherchant à lui faire plaisir et… elle n'avait pas de plaisir non plus. […]

**As-tu tenté d'autres concours que ceux des conservatoires ? Ceux des écoles supérieures ?**

J'ai tenté des concours pour la première fois cette année. […] Et en passant ces concours, j'ai ressenti… À chaque fois […], le jury m'a demandé mon troisième parcours, celui qu'ils demandent quand ils veulent en voir plus […]. […] À Lille, quand on m'a demandé mon troisième parcours, j'étais pétrifiée parce que je me disais : « Pourquoi on ne le demande pas à mes répliques ? » […] « Pourquoi on me demande ça, à moi ? ». J'ai eu une crise d'angoisse. Je ne me sentais vraiment pas bien, j'ai commencé et je voyais leurs têtes qui disaient : « Mince, qu'est-ce qu'elle fait, là ? » Et à un moment, j'ai eu un trou de texte. Je le connaissais par cœur, ce texte mais […] j'ai eu un moment d'angoisse. Je n'ai pas pu finir mon texte, j'ai été coupée, enfin je me suis coupée moi-même, je me suis coupée toute seule. Et quand j'ai quitté la salle, je n'étais vraiment pas bien […]. Je me disais : « Pourquoi ils m'ont demandé mon troisième parcours ? » Ça me posait question. Et pour le TNB, c'était la même chose, ils m'ont demandé le troisième parcours, imposé. […] Je l'avais revu le matin, je le savais et… quand j'ai su que je le passais, je

ne le savais plus. Ça m'a perturbée qu'on me le demande, en plus il fallait que je retienne des gestes, et… Je l'ai passé et… ils m'ont laissée jusqu'à la fin… J'avais vu qu'ils étaient intéressés par mes deux scènes, mais ils ont vu que je manquais de technique par rapport à mon stress, par rapport à… Je ne sais pas vraiment mais… […] j'ai compris que si je passais encore des concours, il fallait que je règle le problème de mon stress et que… je crois davantage en moi. […]

# Bibliographie

## Ouvrages

NB : La majorité des ouvrages antérieurs au XX$^{e}$ siècle apparaissent dans la catégorie des ressources en ligne.


ARENDT, Hannah, *La condition de l'homme moderne*, Pocket, 1988.

ARNAULT, Vincent, *Les Souvenirs et les regrets du vieil amateur dramatique*, C. Froment, 1829.

ARTAUD, Antonin, *Le théâtre et son double*, Gallimard, 1964.

ASLAN, Odette, *L'acteur au XXe siècle*, l'Entretemps, Vic la Gardiole, 2005.

AUMONT, Bernadette, MESNIER, Pierre-Marie, *L'acte d'apprendre*, PUF, 1992.

BANU, Georges, *Les voyages du comédien*, Gallimard, 2012.

BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs pour demain*, Seuil, 1972.

BARRAULT, Jean-Louis, *Réflexions sur le théâtre*, Éditions du Levant, 1996.

BARRAULT, Jean-Louis, DEMUR, Guy, *Une vie sur scène*, Flammarion, 2010.

BERNHARDT, Sarah, *Ma double vie*, Editions Phébus, 2000.

BILLOUET, Pierre (dir.), *Figures de la magistralité : maître, élève et culture*, L'Harmattan, 2009.

BONAL, Gérard, *Gérard Philipe*, Seuil, 1994.

BONAL, Gérard, *Les Renaud-Barrault*, Seuil, 2000.

BONNET, Corinne, MAROT, Patrick, NOACCO, Cristina, ORFANOS, Charalampos (dir.), *Figures du maître, De l'autorité à l'autonomie*, PUR, Rennes, 2013.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *Les Héritiers, les étudiants et la culture* [1964], Les Éditions de Minuit, 1985.

BOURDIEU, Pierre, *La Distinction, critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, 1979.

BROUGÈRE, Gilles, *Jeu et Éducation*, L'Harmattan, 1995.

CAILLLOIS, Roger, *Les jeux et les hommes*, [1958], Gallimard, 1967.

CASADESUS, Gisèle, *Le jeu de l'amour et du théâtre*, Philippe Rey, 2007.

CASARÈS, Maria, *Résidente privilégiée*, Fayard, 1980.

CASTERA (de), Bernard, *Le compagnonnage*, Presses Universitaires de France, 2008.

CAUBÈRE, Philippe, *Les Carnets d'un jeune homme*, 1976-1981, Denoël, 1999.

CHAOUCHE, Sabine, *L'art du comédien, Déclamation et jeu scénique en France à l'âge classique*, Honoré Champion, 2001.

CHAOUCHE, Sabine, *La philosophie de l'Acteur, La dialectique de l'intérieur et de l'extérieur dans les écrits sur l'art théâtral français (1738-1801)*, Honoré Champion, 2007.

CHARON, Jacques, *Moi, un comédien*, Albin Michel, 1975.

CHASSAGNARD, Guy, *Charles Boyer, profession : acteur*, Seignat, 2008.

COHEN, Olivier, *Profession : comédien*, Chiron, 2014.

CONTROVERSES, *Les figures de l'acteur, Manifeste pour un temps présent II, Controverses 1999*, Saussan, L'Entretemps, 2000.

COPEAU, Jacques, *Registres I : Appels*, Gallimard, 1974.

COPEAU, Jacques, *Registres III, Les Registres du Vieux Colombier*, Gallimard, 1979.

COPEAU, Jacques, *Registres IV*, *Les Registres du Vieux Colombier,* Gallimard, 1984.

COPEAU, Jacques, *Journal, 1901-1948*, Éditions Claire Paulhan, 1999.

COPEAU, Jacques, *Registre VI, L'École du Vieux-Colombier*, Gallimard, 2000.

COPEAU, Jacques, *Anthologie inachevée à l'usage des jeunes générations*, Gallimard, 2012.

COPEAU, Jacques, MARTIN du GARD, Roger, *Correspondance*, t. 1, 1913-1928, Gallimard, 1972.

COPEAU, Jacques, JOUVET, Louis, *Correspondance 1911-1949*, Gallimard, coll. Les cahiers de la nrf, 2013.

COPFERMANN, Émile, *Conversations avec Antoine Vitez (De Chaillot à Chaillot)*, P.O.L, 1999.

CORVIN, Michel, *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, [Bordas, 1991], Larousse, 1998.

COURBET, Gustave, *Peut-on enseigner l'art ?*, L'Échoppe, coll. Envois, 1990.

CRAIG, Edward Gordon, *Le théâtre en marche*, Gallimard, 1964.

DASTÉ, Jean, *Qui êtes-vous ?*, La Manufacture, Lyon, 1987.

DE JOMARON, Jacqueline (dir), *Le Théâtre en France*, Armand Colin, 1992.

DERRIDA, Jacques, *L'université sans condition*, Galilée (Incises), 2001.

DESMARETS, Sophie, *Les Mémoires de Sophie*, Editions de Fallois, 2002.

DHÉRY, Robert, *Ma vie de Branquignol*, Calmann-Lévy, 1978.

DIDEROT, Denis, *Paradoxe sur le comédien*, Gallimard, collection Folio, 1994.

DONNAT, Olivier, *Les amateurs, Enquête sur les activités artistiques des Français*, Ministère de la Culture, DAG, 1996.

DONNELLAN, Declan, *L'acteur et la cible : règles et outils pour le jeu*, Saussan, L'Entretemps, 2004.

DORT, Bernard, *Théâtres, essais*, Seuil, coll. Points, 1986.

DUBU, Jean, *Les Églises chrétiennes et le théâtre (1550-1850)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1997.

DULLIN, Charles, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, Broché, 1992.

DULLIN, Charles, *Ce sont les dieux qu'il nous faut*, Gallimard, 1969.

DUSIGNE, Jean-François, *L'acteur naissant, La passion du jeu*, Éditions théâtrales, Montreuil, 2008.

DUSIGNE, Jean-François, *Les passeurs d'expérience*, Éditions théâtrales, Montreuil, 2013.

DUSSANE, Béatrix, *Premiers pas dans le temple*, Calmann-Lévy, 1955.

DUSSANE, Béatrix, *Dieux des planches*, Flammarion, 1964.

DUVIGNAUD, Jean, *L'acteur* [1965], L'Archipel, 1993.

DUVIGNAUD, Jean, *Le Jeu du jeu*, Balland, 1980.

DUX, Pierre, *Vive le théâtre ! Souvenirs pour Élodie*, Éditions Stock, 1984.

FAIVRE-ZELLNER, *Firmin Gémier, héraut du théâtre populaire*, Presses universitaires de Rennes, 2006.

FÉRAL, Josette (dir.), *L'école du jeu, Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral*, L'Entretemps, Saint-Jean-de-Védas, 2003.

FEUILLÈRE, Edwige, *Les feux de la mémoire*, Albin Michel, 1977.

FLORENT, François, *Cette obscure clarté*, Gallimard, 2008.

FREIXE, Guy, *La Filiation Copeau Lecoq Mnouchkine, Une lignée théâtrale du jeu de l'acteur*, L'Entretemps, Lavérune, 2014.

FREUD, Sigmund, *Psychologie collective et analyse du moi*, in *Essais de psychanalyse* [1921], Éditions Payot, 1968.

GAUTIER, Théophile, *Histoire de l'art dramatique en France depuis vingt-cinq ans*, Hetzel, 1858.

GENCE, Denise, *Notes parlées*, Ramsay, 1994.

GOUHIER, Henri, *Antonin Artaud et l'essence du théâtre*, J. Vrin, 1974.

GOURDON, Anne-Marie (textes réunis et présentés par), *Les Voies de la création théâtrale, IX. La Formation du comédien*, CNRS, Paris, 1981.

GRAVOLLET, Paul, *Déclamation, École du mécanisme. Cinquante leçons graduées* [1930], Albin Michel, 1960.

GROS de GASQUET, *En disant l'alexandrin, L'acteur tragique et son art, XVIIe-XXe siècle*, Honoré Champion, 2006.

GUÉRAND, Jean-Philippe, *Bernard Blier, un homme façon puzzle*, Robert Laffont, 2009.

DE ROUGEMONT, Denis, GILLIARD, Edmond, ROORDA, Henri, *Trois pamphlets pédagogiques*, L'âge d'homme (Poche suisse), Lausanne, 1984.

GUNTHERT, André, *Le Voyage du T.N.S : 1975-1983*, Solin, 1983.

HEINICH, Nathalie, *L'élite artiste, excellence et singularité en régime démocratique*, Gallimard, 2005.

HENDERSON, Virginia, *Les principes fondamentaux des soins infirmiers*, Broché, 1969.

HENRIOT, Jacques, *Le jeu*, [1969, Presses Universitaires de France], Synonyme – S.O.R., 1983.

HERRY, Ginette, VERNOIS, Paul, *La formation aux métiers du spectacle en Europe occidentale*, Klincksieck, 1988.

HUIZINGA, Johann, *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu* [1938], Gallimard, 1988.

JAQUES-DALCROZE, Émile, *Le Rythme, la musique et l'éducation*, Institut Jaques-Dalcroze de Genèves, Foetisch Frères S.A., Lausanne, 1965.

JOUVET, Louis, *Témoignages sur le théâtre* [1952], Flammarion, coll. Champs arts, 2009.

JOUVET, Louis, *Le Comédien désincarné* [1954], Flammarion, 2009.

JOUVET, Louis, *Molière et la comédie classique, extraits des cours de Louis Jouvet au Conservatoire*, Gallimard, 1965.

JOUVET, Louis, *Cours au Conservatoire National d'Art Dramatique 1949-1951*, Revue d'Histoire du Théâtre, 1987.

KANT, Immanuel *Fondements de la métaphysique des mœurs* [1785], in *Œuvres philosophiques II*, Gallimard, collection Pléiade, 1985.

KANT, Immanuel, *Critique de la raison pratique* [1788], in *Œuvres philosophiques II*, Gallimard, collection Pléiade, 1985.

KANT, Immanuel, *Critique de la faculté de juger* [1790], in *Œuvres philosophiques II*, Gallimard, collection Pléiade, 1985.

KÉRIEN, Wanda, *Louis Jouvet, notre patron*, Les Éditeurs Français Réunis, 1963.

JOUVET, Louis, *Molière et la comédie classique*, Gallimard, 1965.

LABROUCHE, Laurence, *Ariane Mnouchkine, un parcours théâtral, Le terrassier, l'enfant et le voyageur*, L'Harmattan, 1999.

LAJARRIGE, Bernard, *Mémoires d'un comédien au XXe siècle*, L'Harmattan, 2009.

LALLIAS, Jean-Claude, LASSALLE, Jacques, LORIOL, Jean-Pierre (dir.), *Le Théâtre et l'école, Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Actes Sud-Papiers, 2002.

LANG, Valérie, *Corps de bataille*, Les Solitaires Intempestifs, 2016.

LASSALLE, Jacques, RIVIÈRE, Jean-Loup, *Conversations sur la formation de l'acteur*, Actes Sud Papiers- CNSAD, coll. « Apprendre », 2004.

LE FAUCHEUR, Michel, *Traité de l'Action de l'Orateur, ou de la Prononciation et du Geste*, A. Courbé, 1657.

LECOQ, Jacques, *Le Corps poétique*, Actes Sud-Papiers, 1997.

LORCEY, Jacques, *L'esprit de Sacha Guitry*, Atlantica, 2000.

LORELLE, Yves, *Dullin-Barrault, L'éducation dramatique en mouvement*, Éditions de l'Amandier, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw, *Une théorie scientifique de la culture, et autres essais* (1944), Seuil, « Points », 1970.

MAMBRINO, Jean, *Le théâtre au cœur, Entretiens*, Desclée de Brouwer, 1996.

MANUEL, Robert, *Qu'allais-je faire dans cette galère ?*, Émile-Paul, 1975.

MARAIS, Jean, *Histoires de ma vie*, Albin Michel, 1975.

MARÉCHAL, Marcel, *« Un colossal enfant »*, entretiens avec Nita Rousseau, Actes sud, 1992.

MARQUET, Mary, *Ce que j'ose dire…*, J'ai lu, 1974.

MARQUET, Mary, *Ce que je n'ai pas dit…*, J'ai lu, 1977.

MARTIN-FUGIER, Anne, *Comédienne, de M^lle^ Mars à Sarah Bernhardt*, Paris, Seuil, 2001.

MASLOW, Abraham, *Motivation and Personality*, Eyrolles, 2013.

MENGER, Pierre-Michel, *La profession de comédien, Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Ministère de la Culture et de la Communication, DAG, 1997.

MERÈDIEU (de), Florence, *C'était Antonin Artaud*, Fayard, 2006.

MÉVEL, Matthieu, *L'Acteur singulier*, Actes-Sud Papiers, coll « Apprendre », 2015.

MEYER, Jean, *Place au théâtre*, Éditions de Fallois, 1991.

MIGNON, Paul-Louis, *Charles Dullin*, La Manufacture, Lyon, 1990.

MIGNON, Paul-Louis, *Jacques Copeau*, Julliard, 1993

MIGNON, Paul-Louis, *Louis Jouvet, Un homme de science du théâtre, les années d'apprentissage*, Éditions de l'Amandier, 2009.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, Département des Études de la Prospective et des Statistiques (DEPS), *Chiffres clés de la culture et de la communication 2016*, Ministère de la Culture et de la Communication, 2016.

MNOUCHKINE, Ariane, PICON-VALLIN, Béatrice, *Ariane Mnouchkine*, Actes Sud-Papiers, 2009.

MOCH-BICKERT, Éliane, *Louis Jouvet, Notes de cours*, Librairie Théâtrale, 1989.

MOGADOR, Céleste, *Adieux au monde, Mémoires de Céleste Mogador*, IV, Locard-Davi et de Vresse, 1854.

MONGREDIEN, Georges, *La vie quotidienne des comédiens au temps de Molière*, Hachette, 1966.

MONOD, Richard (dir.), *Jeux dramatiques et pédagogie*, Edilig, 1983.

NOIRET, Philippe, *Mémoire cavalière*, Robert Laffont, 2007.

PAGE, Christiane, *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XXe siècle : aliénation ou émancipation ?*, Artois Presses Université, Arras, 2009.

PARADEISE, Catherine, *Les comédiens, Profession et marchés du travail*, Presses Universitaires de France, 1998.

PARIENTE, Thierry (dir.), *ENSATT, L'école théâtre*, Les Solitaires Intempestifs, 2011.

PASCAL, Blaise, *Pensées*, éd. Brunschvigg, s. d.

PÉRIER, François, *Profession : menteur*, Le Pré aux Clercs, 1990.

PÉRIER, François, *Lettres à un jeune comédien*, Ramsay Archimbaud, 1995.

PERSONNE, Fred, *Y'a quelqu'un ? Non, y'a personne !*, Les échos du Pas-de Calais, Lillers, 2008.

PHILIPE, Anne, ROY, Claude, *Gérard Philipe, souvenirs et témoignages*, Gallimard, 1960.

PICON-VALLIN, Béatrice, *Le Théâtre du Soleil, Les cinquante premières années*, Actes Sud, 2014.

PODALYDÈS, Denis, *Scènes de la vie d'acteur*, Seuil/Archimbaud, coll. Points, 2006.

PROUST, Sophie, *La Direction d'acteurs*, L'entretemps éditions, Vic la Gardiole, 2006.

RANCIÈRE, Jacques, *Le maître ignorant*, Fayard (10/18), 1987.

REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Presses Universitaires de France, 1980.

RENAUD, Madeleine, *La Déclaration d'amour, Rencontre avec André Coutin*, Éd. du Rocher, 2000.

REYMOND, Dominique, *Journaux de répétitions avec Klaus Michael Gruber et Antoine Vitez*, Klincksieck, 2014.

ROBINSON, Madeleine, *Les canards majuscules*, Robert Laffont, coll. « À jeu découvert », 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Lettre à M. D'Alembert sur son article « Genève »*, [1967], Garnier-Flammarion, 2002.

SAND, George, *Histoire de ma vie*, t. 9, Michel Lévy, 1856.

SCHLANGER, Judith, *La vocation* [Seuil, 1997], Hermann éditeurs, 2010.

SEIGNER, Françoise, *Louis Seigner de la Comédie-Française, Une biographie affective*, Editions du Rocher, 2008.

SERRAULT, Michel, *Le cri de la carotte*, Michel Lafon, 1995.

SORIGNET, Pierre-Emmanuel, *Danser, enquête dans les coulisses d'une vocation*, Broché, 2010.

SPINOZA, *Éthique*, [Librairie Garnier Frères 1934], Librairie philosophique J.Vrin, 1983.

STANISLAVSKI, Constantin, *La Formation de l'acteur*, [1963], Payot & Rivages, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin, *Ma vie dans l'art*, L'Age d'Homme, Lausanne, 1999.

STEINER, George, *Maîtres et disciples*, Gallimard, 2003.

SUEUR, Monique, *Deux siècles au Conservatoire National d'Art dramatique*, C.N.S.A.D., 1986.

TALMA, François-Joseph, *Réflexions de Talma sur Lekain et l'art théâtral*, Auguste Fontaine, 1856.

TISOT, Henri, *Le fils du pâtissier*, Plon, 1985.

VITEZ, Antoine, *Ecrits sur le théâtre I, L'Ecole*, P.O.L, 1994.

WALLON, Henri, *l'évolution psychologique de l'enfant* [1995], 10e édition, 2000.

WARNET, Jean-Manuel, *Les Laboratoires, une autre histoire du théâtre*, L'Entretemps, Lavérune, 2013.

WEBER, Max, *L'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme* [1905], Plon, 1964.

WILMA DEIERKAUF-HOLSBOER, Sophie, *Vie d'Alexandre Hardy, poète du roi*, A. G. Nizet, 1972.

ZOLA, Émile, *Le Naturalisme au théâtre, Les théories et les exemples*, Charpentier, 1881.

## Revues

ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES, *Vocations artistiques*, n° 168, Le Seuil, 2007.

ACTEURS, *Les écoles de théâtre*, n° 68, avril 1989.

BANU, Georges (dir.), *Les répétitions*, *Alternatives théâtrales*, n° 52-53-54, décembre 1996/janvier 1997.

BANU, Georges (dir.), *Débuter, Alternatives théâtrales,* n°62, octobre 1999.

BANU, Georges (dir.), *Les penseurs de l'enseignement, de Grotowski à Gabily, Alternatives théâtrales,* n° 70-71, décembre 2001.

BANU, Georges (dir.), *Créer et transmettre*, *Alternatives théâtrales,* n° 98, juillet 2008.

LEBOVITS-QUENEHEN, Anaëlle (dir.), *Le Diable probablement amoureux,* n° 10, 2011.

NAMIAND, Arlette (dir.), *Acteurs, des héros fragiles*, *Autrement*, n° 70, mai 1985.

THÉÂTRE/PUBLIC*, La formation du comédien*, n° 46-47, juillet-octobre 1982.

THÉÂTRE/PUBLIC*, La direction d'acteur*, n° 64-65, juillet-octobre 1985

## Articles

### Articles parus dans des ouvrages ou revues scientifiques

AUGEREAU, Flore, « Charlotte Delbo et la voix de Louis Jouvet comme lien à la vie, in PAGE, Christiane (dir.) *Charlotte Delbo, Œuvre et engagements*, PUR, Rennes, 2014, pp. 263-270.

BARON, Philippe, « Lettres de Firmin Gémier à André Antoine », in *Revue d'histoire du théâtre*, n° 197, 1998, pp. 5-37.

BOIRON, Chantal, « Les Écoles de théâtre européennes face à la Déclaration de Bologne », in *Ubu scènes d'Europe*, n° 35-36, juillet 2005, pp. 161-162.

BOULAY, Philip, « Débuter : guerroyer, rapprocher, rendre vaste », in BANU, Georges (dir.), *Débuter*, *Alternatives Théâtrales*, n°62, octobre 1999, pp. 7-8.

CHARLE, Christophe, « Des artistes en bourgeoisie, Acteurs et actrices en Europe occidentale au XIX^e^ siècle », in *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n° 34, 2007, pp. 71-104.

COPEAU, Jacques, « Le métier au théâtre », in *La Nouvelle Revue Française*, n° 4, 1909.

DENIZOT, Marion, « Une généalogie méconnue du théâtre populaire en France : Jacques Copeau, le régime de Vichy et l'influence de la tradition barrésienne », in *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, n° 45, printemps 2009, pp. 137-151.

DORT, Bernard, « Antoine, le patron », in *Théâtre public*, Seuil, 1967.

FREIDSON, Eliot, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », in *Revue Française de sociologie*, n° 27, 1986.

JODEAU-BELLE, Laetitia, « Le sacrifice fait à Dieu de Séraphine de Senlis », in *L'Evolution Psychiatrique*, n° 80, Juillet-Septembre 2015.

NAUGRETTE, Florence, « Les premiers souvenirs de théâtre des romantiques », in *Orages* n° 4, mars 2005.

NAUGRETTE, Florence, « La province, parent pauvre de l'histoire du théâtre ? Nouvelles recherches sur la Normandie », in *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, n° 39, 2006, pp. 132-142.

PAGE, Christiane, « Une troupe, un chef : la troupe comme un seul homme », in *Art'In*, n° 3, *La Notion de troupe*, Presses Universitaires de Valenciennes, 2006, pp. 23-32.

PINÇON, Michel, « Un patronat paternel », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 57, juin 1985, pp. 95-102.

ROSNER, Jacques, « La réforme du Conservatoire », in ABIRACHED, Robert, *La Décentralisation théâtrale IV, Le temps des incertitudes 1969-1981*, Actes Sud, 1995, pp. 93-100.

RUEL, Francine, « le plaisir, comme cadeau de… : témoignage », in *Cahiers de théâtre : jeu*, n° 33, 1984.

SARCEY, Francisque, « L'acteur », *Revue d'art dramatique*, I, 1886.

**Articles à caractère journalistique**

ANONYME, « Le Conservatoire est une école », in *Les feuilles des spectacles*, 5 juillet 1935.

ANONYME, « Les premiers élèves de l'école d'art dramatique des Comédiens de Paris », in *Comoedia*, 30 novembre 1936.

BRISSON, Adolphe, « Chronique Théâtrale, Les concours de tragédie et de comédie », *Le Temps*, 8 juillet 1907.

CARPENTIER, Georges, « L'école professionnelle syndicale », in *Comoedia*, 10 février 1920.

DARGE, Fabienne (propos recueillis par), « Stéphane Braunschweig "Vitez s'engageait dans le monde par le poème" », in *Le Monde*, 17 avril 2010.

DE NION, François, « Concours du Conservatoire », in *L'Écho de Paris*, 8 juillet 1909.

DUBOST, Sylvia, « L'école des possibles », *Zut*, n° 31, Strasbourg, Automne 2016, pp. 40-43.

DUMÉNY, Camille, « Le Faux enseignement », in *Le Figaro*, 10 octobre 1902.

DUX, Pierre, « Lucien Guitry pouvait jouer de dos », in *Le Monde*, 28 mars 1974.

LANG, Valérie, « Valérie Lang, tout feu tout femme », in *Le Monde*, 9 février 2009.

RIGAUD, André, « L'École professionnelle syndicale d'artistes dramatiques », in *Comoedia*, 14 mars 1920, p. 2.

SALINO, Brigitte, « Libres enfants d'Antoine Vitez », in *Le Monde*, 3 juillet 2008.

TOUCHARD, Pierre-Aimé, « Sire le Corps et sire le Mot », in *Le Monde*, 17 mars 1974.

WARNOD, André, « Quel est l'avenir d'un tragédien en 1935 ? », in *Le Figaro*, 30 juin 1935.

## Thèses et Mémoires

AUGEREAU, Flore, *La relation entre le maître et l'élève-comédien : l'exemple d'Antoine Vitez*, Mémoire de master 2 sous la direction de Christiane Page, Université Rennes 2, 2011.

BOUVIER, Alexis, *La vocation du comédien : approches sociologiques*, Mémoire de recherche, Grenoble 3, 2014.

DEGEORGES, Emmanuelle, *La Pédagogie de l'acteur : la transmission de l'enseignement autour de la figure d'Antoine Vitez*, mémoire de master sous la direction de Eloi Recoing, Université Paris 3, 2010.

LAFOND, Bruno, *La Construction d'une vocation : quelle identité pour l'élève-comédien ?*, mémoire de 4e année en Sciences Politiques sous la direction de Christian Le Bart, Rennes, 2011-2012.

MAUREL, Christian, *Les Maisons des Jeunes et de la Culture en France depuis la Libération*, Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Claude Passeron, E.H.E.S.S., Marseille, 1992.

PAGE, Christiane, *L'engagement dans le jeu en jeu dramatique : une base pour le jeu théâtral*, Thèse de doctorat sous la direction de Michel Corvin, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, 1995.

SUREL-TUPIN, Monique, *Charles Dullin*, Thèse de Doctorat sous la direction de Denis Bablet, Université Paris 3, 1979.

## Pièces de théâtre, romans, poèmes

AUBER, Daniel, SAINT-GERMAIN, SCRIBE, Eugène, *L'Ambassadrice*, Marcuant, 1836.

BALZAC (de), Honoré, *Illusions perdues*, in *La Comédie humaine*, Omnibus, 1988.

DE BUEIL, Jean, *Le Jouvencel*, éd. C. Favre et L. Lecestre, t. 2, 1887.

GONCOURT, Edmond, *La Faustin*, G. Charpentier, 1882.

GUITRY, Sacha, *Deburau*, Fasquelle, 1918.

HUGO, Victor, *Angelo, tyran de Padoue*, J. Hetzel, 1835.

LEGOUVÉ, Ernest, SCRIBE, Eugène, *Adrienne Lecouvreur*, A. Asher, Berlin, 1850.

MOLIÈRE, *L'Impromptu de Versailles*, Folio, 2006.

ROUSSEAU, *La Nouvelle Héloïse* [1762], in *Œuvres complètes t. II*, Gallimard, coll. Pléiade, 1961.

SAND, George, *Consuelo*, Michel Lévy, 1856.

SAND, George, *La dernière Aldini*, J. Hetzel, 1855.

SCARRON, *Le Roman Comique*, Folio classiques, 1985.

TCHÉKHOV, Anton, *La Mouette, Théâtre complet 1*, Gallimard, col. Folio classique, 1973.

VOLTAIRE, « Le Pauvre Diable » [1760], in *Contes en vers, satires, et poésies mêlées,* Firmin-Didot, 1876.

ZOLA, Émile, *Nana*, in *Œuvres Complètes*, Nouveau Monde, 2004.

## Documents audiovisuels

ALLÉGRET, Marc, *Entrée des artistes* [Regina, 1938], René Chateau, 2008.

BOUTANG, Pierre-André, *Abécédaire de Gilles Deleuze (l')*, Éditions Montparnasse, 1997.

KOLÉVA, Maria, *12 leçons de théâtre d'Antoine Vitez*, Cinoche vidéo, M. Koléva films, 1976.

LABOREY, Claire, MAUGARD, Juliette, *À l'école du théâtre*, épisodes 1, 2, 3 et 4, Arte France, 2011.

VILPOUX, Catherine, *Ariane Mnouchkine, l'aventure du Théâtre du soleil*, Agat Films Et Cie, 2009.

## Intervention

NORDEY, Stanislas, rencontres Télérama « La vie d'artiste », Rennes, le 12 novembre 2010.

## Ressources en ligne

**Bibliothèque numérique Gallica**

Anonyme, *Histoire de Mademoiselle Cronel, dite Frétillon, actrice de la Comédie de Rouen, écrite par elle-même*, [1740] in RAVAISSON, François, *Archives de la Bastille*, Durand, 1881, vol. n°12.
http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k69596m/f357.item.r=fr%C3%A9tillon
Assemblée de tous les ordres des Théâtres royaux de Paris, *Cahier de doléances, remontrances et instructions*, archives BNF de la Révolution Française, 1789. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k40250w.r=cahier%20dol%C3%A9ances%20th%C3%A9%C3%A2tres

BERNHARDT, Sarah, « Souvenirs de jeunesse », in *Les Annales politiques et littéraires*, 16 novembre 1902, pp. 3-4. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57106283.item

CHAPPUZEAU, Samuel, *Le Théâtre français*, préface de Georges Monval, Jules Bonnassies, 1674. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57456450.r=Chappuzeau%2C%20Samuel?rk=85837;2

CLAIRON, Mademoiselle, *Mémoires d'Hyppolite Clairon*, publiés par elle-même, 1798. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k108754s.r=m%C3%A9moires%20clairon

D'ALLAINVAL, *Lettre à mylord *** sur Baron et la demoiselle Le Couvreur,*1730. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2054725.pdf

DE PREMARAY, Jules, « Marie Dorval », in *Marie Dorval, 1798-1849, Documents inédits*, Albert Lacroix, Verboeckhoven & Cie, Bruxelles, Leipzig, Livourne, 1868. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1174132.r=pr%C3%A9maray%20dorval?rk=21459;2

DORAT, Claude Joseph, *La Déclamation théâtrale : poème didactique en quatre chants*, Delalain, 1771. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k71776t.r=Dorat%2C%20Claude-Joseph?rk=21459;2

HEYLLI, Georges, *Rachel, d'après sa correspondance*, Librairie des bibliophiles, 1882. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k205060t.r=heylli%20rachel?rk=21459;2

LAFITTE, Jean-Baptiste-Pierre (publiés par), *Mémoires de Fleury de la Comédie-Française, 2e série, 1789-1820*, Adolphe de Lahays, 1847. http://gallica.bnf.fr/services/engine/search/sru?operation=searchRetrieve&version=1.2&collapsing=disabled&query=%28gallica%20all%20%22lafitte%20fleury%22%29%20and%20dc.relation%20all%20%22cb389547944%22

LARIVE, *Cours de déclamation divisés en douze séances*, 1804. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57497371/f4.item

MONVAL, Georges, *Lettres de Adrienne Lecouvreur*, Librairie Plon, 1892. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6580536z.r=monval%20adrienne%20lecouvreur?rk=42918;4

RÉGNIER, François-Joseph, *Le Tartuffe des comédiens*, *Notes sur Tartuffe*, Ollendorf, 1896. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5840001f/f7.image.r=regner%20tartuffe%20com%C3%A9diens

SAMSON, Joseph-Isidore, *Mémoires*, Paris, Paul Ollendorff, 1882. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k204369w/f102.item.r=samson%20m%C3%A9moires

SAMSON (Veuve), *Rachel et Samson, souvenirs de théâtre*, Ollendorff, 1898. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k204370t.r=samson%20veuve%20rachel?rk=21459;2

**Archives.org**

CHERAMY, P. A. (publiés par, d'après le manuscrit original), *Mémoires de Mademoiselle Georges*, Plon, 1908. https://archive.org/details/mmoiresinditsde00chergoog

D'HANNETAIRE (Jean-Nicolas Servandini), *Observations sur l'art du comédien et sur d'autres objets concernant cette profession en général*, Duchesnes, 1776. https://archive.org/details/observationssur00dhagoog

GOT, Edmond, GOT, Médéric (publié par), *Journal, 1822-1901*, t. 1 et 2, Plon, 1910. https://archive.org/details/journaldeedmondg12goteuoft

HUERNE de LA MOTHE, François-Charles, *Liberté de la France contre le pouvoir arbitraire de l'excommunication*, Bibliotheca regla monacensis, Amsterdam, 1761. https://archive.org/details/bub_gb_zlRgo_6VnpEC

PETIT de JULLEVILLE, Louis, *Histoire du théâtre en France, Les comédiens en France au Moyen Age*, Librairie Léopold Cerf, 1885. https://archive.org/details/histoireduth00peti

SAINT CYPRIEN, *Les comédiens hors-la-loi*, texte du IIe siècle. https://archive.org/stream/lescomdienshor00mauguoft/lescomdienshor00mauguoft_djvu.txt

**Textes officiels**

DIRECTION DE LA MUSIQUE, DE LA DANSE, DU THÉÂTRE ET DES SPECTACLES, *Schéma d'orientation pédagogique et d'organisation de l'enseignement initial du théâtre dans les établissements d'enseignement artistique*, Ministère de la Culture et de la Communication, juillet 2005.

http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Documentation-scientifique-et-technique/Schema-d-orientation-pedagogique-et-d-organisation-de-l-enseignement-initial-du-theatre-dans-les-etablissements-d-enseignement-artistique

*Loi du 28 avril 1832 relative aux modifications apportées au Code pénal et au Code d'instruction criminelle*, Journal Officiel de la République Française du 20 août 1944, p. 121. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000515393

*Plate-forme de l'enseignement supérieur pour la formation du comédien*, 30 avril 2002.

http://www.jeune-theatre-national.com/pdf/plate_forme.pdf

**Documents audiovisuels**

CAUBÈRE, Philippe (entretien avec), propos recueillis par Pierre Charvet, *À voix nue : grands entretiens d'hier et d'aujourd'hui*, émission du 16 octobre 2006, INA, 2006. http://fresques.ina.fr/en-scenes/fiche-media/Scenes07006/philippe-caubre.html

DELACROIX, André, *Le Conservatoire de Claude Delvincourt en 1943*, Ministère de l'Agriculture et de la pêche, Morgane Production, 2004. http://www.vodeo.tv/documentaire/le-conservatoire-de-paris

DELEUZE, Gilles, cours du 20 janvier 1981 à l'université Paris VIII, « La voix de Gilles Deleuze en ligne ». http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=39

JOLLY, Thomas, émission radiophonique « Changement de décor », *France Culture*, 12 janvier 2014. https://www.youtube.com/watch?v=a2wBu2I2D9U

KELTCHEWSKY, Marina (entretien avec), propos recueillis par Rachel Rajalu et Sophie Lucet au sujet des répétitions du spectacle *Living !* mis en scène par Stanislas Nordey, La Fabrique du spectacle, 2012. http://fabrique-du-spectacle.fr/spectacles/ressources/104

KOUDOU, Ayann, « Le rôle de ma vie », *L'Autre JT*, *France 4*, émission du 17 mars 2016. http://www.france4.fr/emissions/l-autre-jt

MNOUCHKINE, Ariane (entretien avec), propos recueillis par Marie-Christine Navarro, « Le travail du comédien », *À voix nue*, émission du 3 juin 1998, France Culture. https://www.franceculture.fr/emissions/les-nuits-de-france-culture/voix-nue-ariane-mnouchkine-3-le-travail-du-comedien-1ere?xtcr=7&xtmc=profession%20com%C3%A9dien%201996&xtnp=1

**Dictionnaires et encyclopédies**

-*Dictionnaire Littré*. http://www.littre.org/

-*Trésor de la Langue Française.* http://www.cnrtl.fr

-*Le Grand Gaffiot, Dictionnaire latin-français* [1929-], Hachette, 2000. http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?p=1689

-*Encyclopaedia Universalis*. http://www.universalis.fr/

-MÉTRAL-STIKER, Marie-Odile, « Vocation »

-PASSERON, Jean-Claude « Pédagogie et pouvoir »

**Autres Ressources**

CAUBÈRE, Philippe, LE MORTELLEC, Annick, « À propos de Dom Juan », octobre 2003. http://www.philippecaubere.fr/dossier_les_pieces/dossier_dom_juan/interview_bordeaux_dj.htm.

CONSERVATOIRE NATIONAL SUPERIEUR D'ART DRAMATIQUE, *Journal n°1*, 2014. http://www.cnsad.fr/Documents/JOURNAL.pdf

COUSIN, Bernard, « Une grande période créative ». http://claudequemy.over-blog.com/article-une-grande-periode-creative-par-bernard-cousin-71501327.html

FRANCE, Pierre, « Théâtre au conservatoire : tchao les trentenaires ! », *Rue 89 Strasbourg*, 24 octobre 2013. http://www.rue89strasbourg.com/index.php/2013/10/24/societe/theatre-conservatoire-fin-trentenaires/

MNOUCHKINE, Ariane, « Notes de stage, février 2009 ». http://www.theatre-du-soleil.fr/thsol/a-propos-du-theatre-du-soleil/les-stages,352/notes-de-stage-fevrier-2009,1266.

NORDEY, Stanislas, « Ouvrir le théâtre à tous », entretien avec Sylvain Diaz, in *La distribution*, n°7 de la revue en ligne Agôn, ENS Lyon, octobre 2015. http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=3450

UNESCO, *Recommandation relative à la condition de l'artiste*, adoptée à Belgrade le 27 octobre 1980. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001114/111428mo.pdf

# Documents d'archives

**Fonds Louis Jouvet, Bibliothèque Nationale de France**

- « Concours, presse, correspondance, année 1935-1936 », LJ MN-15.

- « Concours, presse, correspondance, année 1936-1937 », LJ MN-15.

- « Concours, presse, correspondance, année 1937-1938 », LJ-Mn-16.

- « Concours, presse, correspondance, année 1938-1939 », LJ-Mn-16.

- « Correspondance générale et correspondance avec les élèves, année 1939-1940 », LJ MN-17.

- « Correspondance administrative et correspondance générale, année 1940-1942 », LJ MN-17.

- « Cours professés dans la classe de Louis Jouvet, année 1940-1941 », LJ D-31 (9).

# Démarches d'apprentissage et de professionnalisation d'acteurs : quêtes artistiques et identitaires


## Résumé

Cette thèse analyse les parcours des acteurs depuis la naissance de leur vocation jusqu'à leurs débuts professionnels, à partir de l'étude de leurs propres discours (récits autobiographiques, journaux personnels, correspondances, entretiens). La profession théâtrale est, depuis son apparition au XV^e^ siècle, l'objet de considérations sociales ambivalentes pesant sur la décision de devenir acteur : longtemps accusé de mœurs dissolues mais acclamé par le public, le comédien est, par l'exercice professionnel d'une activité singulière, appelé à la fois à se marginaliser et à rejoindre une élite. S'il revendique, dès le XVIII^e^ siècle, une démarche désintéressée dans le but de réhabiliter sa fonction, l'apparition du metteur en scène comme protagoniste de l'entreprise théâtrale au tournant du XX^e^ siècle, va imposer un idéal artistique commun à tous les membres de la troupe, derrière lequel doivent souvent s'effacer les motivations personnelles. À cette période, le Conservatoire d'Art Dramatique, seule école existante, est accusé d'inciter les élèves au cabotinage, aussi cet idéal devient-il un enjeu pour de nouvelles formations d'acteurs. Au sein des écoles et troupes d'avant-garde, l'élève-comédien est confronté à la démarche artistique et éthique de celui qui, à ses yeux, devient un maître. Puis, au cours du siècle, une très large offre de formation apparaît : des écoles supérieures aux espaces alternatifs d'expérimentation (théâtre étudiant, troupes semi-professionnelles), le parcours initiatique est aujourd'hui jalonné de confrontations avec des enseignants et metteurs en scènes différents. Si la démarche d'apprentissage et de création du jeune acteur implique qu'il accorde sa confiance à ces derniers et adhère aux expériences qu'ils lui proposent, elle doit également consister, à terme, à rompre avec eux afin d'emprunter le chemin de l'autonomie artistique.



Mots clés : formation d'acteurs – vocation – apprentissage – professionnalisation – conservatoire – relation maître-élève – parcours – émancipation artistique


---

# Artistic and identity search as part of the learning and professionalization of actors


## Abstract

This thesis analyzes the path of actors from the moment their vocation started until their first steps as professional actors, on the basis of their own words (autobiographical stories, personal journal, letters, interviews). Since its appearance in the 15th century, acting as a profession has been subject to ambivalent social interests when it comes to deciding to become an actor. The actor used to be highly touted by the audience despite his being considered as a person of loose values. By choosing an unusual professional path, the actor inevitably needs to marginalize himself and to join an elite. Starting from the 18th century, the actor would claim his choice to be selfless to restore the image of this occupation. But the appearance of the director within the theatrical organization during the 20th century would impose an artistic ideal which needed to be common to all members of the theater company, who thus had to put their personal motivations aside. At the time, the only school in this area, the Academy of Dramatic Arts, was accused of inciting its students to showing off. This ideal thus became a concern for the next generations of schools and trainings. Within avant-garde schools and companies, when learning how to be a professional actor, the student faced the artistic and ethical approach of the person he saw as his teacher. Later on, various schools and trainings appeared: with higher schools or alternative experimental areas (student theater, semi-professional companies), the student now has to deal with several teachers and directors throughout his learning path, who all have their own approach. On the one hand, the teaching approach and the creation process of the young actor implies that he trusts these teachers and directors and accepts to take part to the experiences they offer him. But on a longer term, he/she should also learn to put those aside in order to reach his/her artistic emancipation.



Keywords : actor training – vocation – learning – professionalization – academy – student-teacher relationship – path – artistic emancipation



Université Rennes2
Ecole Doctorale : Arts, Lettres, Langues
EA 3208: Arts: pratiques et poétiques
Laboratoire théâtre