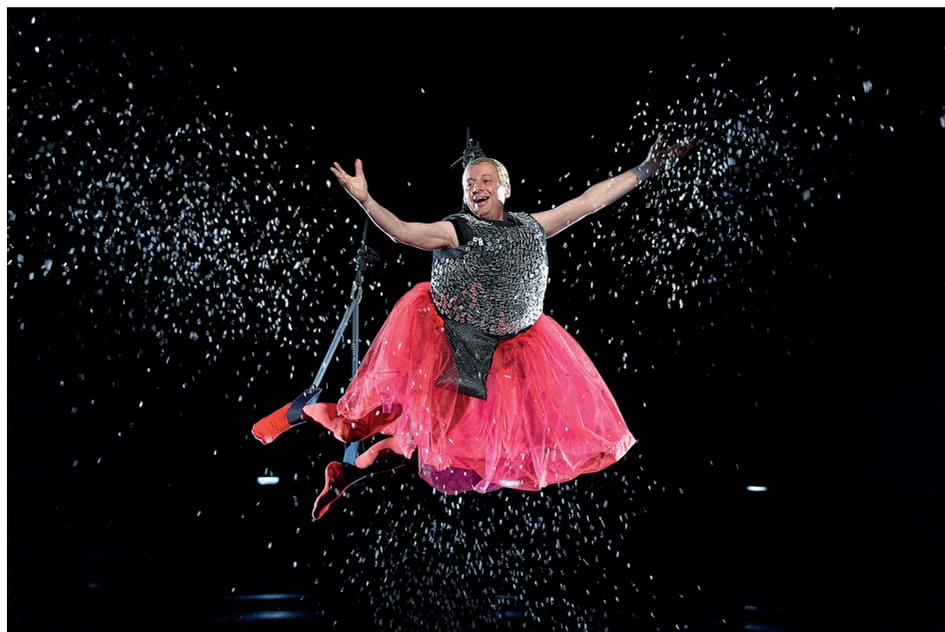


# ATA LA

N° 20

2019

Apprendre par le théâtre



Cultures et sciences humaines

Illustration de couverture :  
© Pierre GROSBOIS 2008  
Pascal Collin (la fée)  
*Le songe d'une nuit d'été*/Ateliers Berthier  
Odéon Théâtre de l'Europe, 09/11/2008

# À l'école de l'impensé : l'atelier théâtral comme révélateur de l'inconscient de l'institution scolaire

Emmanuel WALLON

## Résumé

*L'éducation artistique et culturelle, ainsi désignée et encadrée par un corpus toujours plus fourni de textes officiels de façon à faire sigle (EAC) comme tout ce qui prend peu ou prou consistance dans l'appareil scolaire national, est créditée d'insignes mérites par ses agents — enseignants, artistes et médiateurs — qui ont à force d'éloquence et de persévérance fini par communiquer une partie de leurs principes et de leur vocabulaire aux autorités publiques en charge de l'enseignement. Ce processus consacré par la loi dite de « refondation de l'école de la République » du 8 juillet 2013 n'a nullement empêché, en sens inverse, la contamination de la doctrine et du langage de ces artisans de la réforme pédagogique par certains schèmes issus de la doxa de l'institution, structurant ce que Pierre Bourdieu, dans un article de 2000, avait défini comme un « inconscient d'école ».*

*L'un de ces automatismes de pensée consiste justement à assimiler dans un même ensemble les différentes disciplines artistiques, quelles que soient leurs spécificités ontologiques, dès lors que leur pratique au cœur des établissements scolaires doit avoir pour effet de desserrer le carcan des matières déterminées par les programmes ministériels et de frayer des voies alternatives à l'acquisition par les élèves des connaissances et compétences requises par les circulaires. Parce qu'il ouvre de fait un espace-temps privilégié de liberté dans la routine de l'école, du collège ou du lycée, l'atelier théâtral s'affiche comme un parangon de cette stratégie de transformation de l'éducation en douceur et par l'intérieur. Le rôle éminent que les professionnels du spectacle en général, et plus précisément les metteurs en scène, ont assumé dans l'élaboration des politiques culturelles et la formulation de leurs*

## Abstract

*Artistic and cultural education, as it is called and administrated by an ever-increasing body of official regulations with their own acronyms (EAC) like everything which more or less materializes in the national school apparatus, is considered to be worthy by its stakeholders—teachers, artists and mediators—who have eloquently and doggedly transmitted a part of their principles and their vocabulary to the public authorities in charge of teaching. The process inscribed in the law referred to as the “re-founding of French public schools” passed on July 8, 2013, however, hardly prevented the contamination of the doctrine and language of those who crafted this pedagogical reform by certain frameworks of institutional codes which constitute what Pierre Bourdieu argued in an article written in the year 2000 are the “unconscious” mechanism of academia.*

*One of the recurrent reflexes consists in lumping all artistic disciplines together despite their ontological specificities as long as their practice in schools may be considered to lighten up the constraints of the subject matters in official curricula and open up alternative ways for students to achieve the acquisition of knowledge and skills required by the ministry. Because theater workshops open up a time and space of welcome freedom from the routine of school, from middle school to high school, they are seen as a model of the strategy of the gradual, internal transformation of education. The eminent role played by performing arts professionals and most specifically directors in the elaboration of cultural policies and the formulation of their frames of reference over the last seventy years in France*

*référentiels depuis soixante-dix ans en France confère une résonance accrue à l'apologie du théâtre en tant que maître ès-émancipation.*

**Mots-clés :** éducation artistique et culturelle, pratique théâtrale, inconscient scolaire, schèmes cognitifs, expérimentation pédagogique.

*grants even more resonance to the apology of the theater as the key to emancipation.*

**Keywords:** artistic and cultural education, theatrical experience, academic unconscious, cognitive framework, pedagogical experimentation.

L'éducation artistique et culturelle (EAC), ainsi nommée et encadrée par un corpus toujours plus fourni de textes officiels, de façon à faire sigle comme tout ce qui prend peu ou prou consistance dans l'appareil scolaire national, est créditée d'insignes mérites par ses agents — enseignants, artistes et médiateurs — qui ont à force d'éloquence et de persévérance fini par communiquer une partie de leurs critères et de leur vocabulaire aux autorités publiques en charge de l'enseignement<sup>1</sup>. Ce processus, consacré par la loi dite de « refondation de l'école de la République » du 8 juillet 2013<sup>2</sup> et la Charte pour l'éducation artistique et culturelle du 8 juillet 2016<sup>3</sup>, n'a nullement empêché, en sens inverse, la contamination de la doctrine et du langage de ces artisans de la réforme pédagogique par certains schèmes issus de la *doxa* de l'institution — « croyance qui ne se connaît pas comme telle, [...] plus difficile à déraciner que tous les dogmes », selon Pierre Bourdieu —, structurant ce que le sociologue, dans un article de 2000, avait défini comme un « inconscient d'école<sup>4</sup> ».

L'un de ces automatismes de pensée, parmi les plus puissants, incite les agents du monde scolaire à diviser les domaines du savoir en disciplines autonomes, hiérarchisées entre elles à la fois selon les valeurs et les usages hérités de l'histoire qui ont modelé leur propre formation, selon les doctrines qui les actualisent et suivant les positions individuelles qu'ils y tiennent. Plus concrètement, une des conséquences de cette classification les amène à considérer une pratique pédagogique comme légitime et

1. Voir notamment WALLON (Emmanuel), « L'éducation artistique », dans POIRRIER (Philippe) (dir.), *Politiques et pratiques de la culture*, Paris, La Documentation française, coll. « Les Notices », 2010, p. 265-275 (nouvelle édition 2016); *id.*, « La foi abusée, ou les infortunes de l'éducation artistique », dans BARRÈRE (Anne), MONTOYA (Nathalie) (dir.), *Mythes et malentendus de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan, 2018; *id.*, « L'éducation artistique entre performance et créativité : la double contrainte des réformes éducatives », dans FOURREAU (Éric) (dir.), *L'éducation artistique dans le monde, Récits et enjeux*, Toulouse, L'Attribut, 2018, p. 35-49.

2. Loi n° 2013-595, 8 juillet 2013, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

3. <http://www.education.gouv.fr/cid104753/charte-pour-l-education-artistique-et-culturelle.html>.

4. Voir BOURDIEU (Pierre), « L'inconscient d'école », dans *Inconscients de l'école, Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 135, décembre 2000, p. 3-5.

acceptable par le système dont ils célèbrent le caractère républicain dès lors qu'elle est réputée concourir à l'appropriation par les élèves des aptitudes de base relevant des matières jugées majeures, acquis communément désignés comme des « fondamentaux », qui composent le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » défini par voie réglementaire et dont la maîtrise est requise pour l'obtention du diplôme national du brevet (DNB)<sup>5</sup>.

« La formation de la personne et du citoyen » constituant l'un de ses cinq domaines d'apprentissage, les hérauts du théâtre à l'école n'ont pas omis de faire valoir que leur discipline, née avec la démocratie athénienne et tournée vers la critique sociale, possédait l'ancienneté et les titres nécessaires pour œuvrer dans ce but. Si les versions successives du « socle commun » ont, non sans difficulté, fini par concéder un rôle plus important aux facultés liées à l'expression artistique, au point de prôner qu'il « développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action » des élèves, il n'est pas surprenant que les arts de la scène n'occupent encore, dans les faits, qu'une place mineure au tableau d'honneur des matières dignes d'être enseignées.

Un autre de ces schèmes assimilés comme allant de soi consiste à englober dans un même ensemble les différentes disciplines artistiques, quelles que soient leurs spécificités ontologiques, dès lors que leur pratique au cœur des établissements scolaires doit avoir pour effet de desserrer le carcan des programmes déterminés par les arrêtés ministériels et de frayer des voies alternatives à l'acquisition des facultés exigées par les circulaires. Parce qu'il ouvre de fait un espace-temps privilégié de liberté dans la routine de l'école, du collège ou du lycée, l'atelier théâtral s'affiche comme un parangon de cette stratégie de transformation de l'éducation en douceur et par l'intérieur. Le rôle éminent que les professionnels du spectacle en général, et plus précisément les metteurs en scène, de Gaston Baty à Jean Vilar et de Roger Planchon à Jean-Pierre Vincent, sans oublier Ariane Mnouchkine et Catherine Dasté, ont assumé dans la discussion des politiques culturelles et la formulation de leurs référentiels en France, depuis soixante-dix ans, confère une résonance accrue à l'apologie du théâtre en tant que maître ès émancipation.

Pour qu'il accomplisse un tant soit peu sa promesse, il importe cependant de mieux discerner ce que cette « non-école », selon le mot de Marco Martinelli, fondateur et directeur du Théâtre de Ravenne, en Italie<sup>6</sup>, recèle

5. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015, publié au *Journal officiel (JO)* du 2 avril 2015.

6. Voir MARTINELLI (Marco), *Se faire lieu, Brèche dans le théâtre en 101 mouvements*, traduit de l'italien par Laurence Van Goethem, Bruxelles, Éditions Alternatives théâtrales, 2018.

de particulier, que d'autres arts (graphiques ou plastiques, musicaux, chorégraphiques ou circassiens, cinématographiques ou vidéographiques), mais aussi d'autres activités (scientifiques, civiques, sportives, ludiques) ne sauraient insuffler dans la vie scolaire. Et pour que ses bienfaits se propagent au-delà des heures et des salles concédées à l'atelier théâtral, il faut identifier certaines des dispositions typiques de l'inconscient scolaire qui les contrecarrent en son sein, souvent — mais pas toujours — à l'insu des participants.

### Quantité et qualité : sœurs ennemies ?

Il se révèle difficile de réunir des statistiques fiables sur les initiatives théâtrales en milieu scolaire. Cela tient, pour une part, à la diversité des formules (cours, animation, atelier de pratique artistique, club, classe à projet artistique et culturel, option facultative, option de spécialité, etc.) et des formats (durée, localisation, inscription dans le temps scolaire ou périscolaire) qui ne se laissent pas additionner comme des Carambars. Elle n'a d'égales que la dispersion des acteurs concernés, du théâtre national à la petite compagnie, en passant par la scène conventionnée et la discrétion des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale dont les « indicateurs de performance », quand ils les prennent en compte, amalgament allègrement toutes sortes d'actions culturelles.

Les collectivités territoriales se montrent parfois plus précises pour les établissements relevant de leur responsabilité. Peu loquace sur ce point, le copieux rapport *La politique dédiée au périscolaire à Paris* estimait qu'en 2011 seulement 2 % des intervenants artistiques du secteur animation proposaient des activités théâtrales, contre 70 % pour la musique, 20 % pour la danse et 8 % pour le cirque<sup>7</sup>. La nouvelle organisation des rythmes éducatifs dans le cycle primaire, mise en place lors des rentrées 2013 et 2014<sup>8</sup>, a changé la donne en obligeant les communes et les agglomérations à lancer dans toutes les disciplines sportives et artistiques des appels à projets auxquels les gens de théâtre ont massivement répondu. Depuis les années 1990, les élus municipaux, départementaux et régionaux n'avaient du reste pas attendu cette réforme pour inclure dans les conventions signées avec les structures du spectacle vivant qu'ils subventionnent des exigences d'implication dans la vie des écoles, collèges et lycées. La Charte portée par

7. Rapport de la mission d'information et d'évaluation présenté au Conseil de Paris, 17, 18 et 19 mai 2016, p. 99.

8. Voir Organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, décret du n° 2013-77, 24 janvier 2013, JO, 26 janvier 2013.

Catherine Trautmann en 1998<sup>9</sup> y a exhorté les établissements labellisés par l'État, et le plan Lang-Tasca de 2000<sup>10</sup> les y a encouragés moralement et financièrement, malgré le coup d'arrêt donné à ces politiques par les gouvernements de droite qui succédèrent à celui de Lionel Jospin. Sans qu'on puisse en donner une traduction chiffrée, le foisonnement des interventions théâtrales dans les classes et la multiplication des ateliers animés par des comédiens et metteurs en scène professionnels en marge des programmes sont désormais avérés.

L'art dramatique ne bénéficie certes pas de l'obligation scolaire reconvenue à l'enseignement de la musique et des arts plastiques au collège, et l'on demeure très loin de la généralisation de telles expériences qu'espèrent les activistes de la cause. Force est d'admettre néanmoins que les arts de la scène en général et le théâtre en particulier — seul ou associé à une démarche pluridisciplinaire — représentent une large partie des projets montés en partenariat entre un membre du corps enseignant et un intervenant extérieur, dans le cadre de ce que les textes officiels désignent désormais comme des parcours d'éducation artistique et culturelle.

Les raisons d'un tel engouement ne sont pas seulement à chercher dans l'intime conviction d'artistes persuadés des vertus éducatives de la diction à haute voix et du travail au plateau, ni même dans le zèle des pédagogues désireux de donner vie aux textes du répertoire, trop souvent étudiés sur un strict plan littéraire. Des nécessités économiques, des impératifs politiques, des causes socioprofessionnelles viennent relayer et parfois précéder ces visées didactiques. La plus pressante des demandes émane des collectivités territoriales, désireuses d'assurer, en contrepartie de leurs subventions à la production et à la diffusion du spectacle vivant, l'initiation de leurs écoliers, collégiens, lycéens et apprentis aux langages de la scène. Comme les autres catégories d'établissements culturels, les théâtres publics et les compagnies qu'ils reçoivent se sentent appelés à élargir la sphère de leurs activités en dehors de leurs murs, vers des établissements scolaires, mais aussi des maisons de retraite, des hôpitaux, des centrales de détention, des foyers de jeunes travailleurs, des associations d'éducation populaire, pour honorer leur mission de service public, renforcer leurs liens avec le territoire, atteindre des populations qui ne se pressent pas spontanément au guichet. Leurs responsables justifient ainsi,

---

9. Charte des missions de service public pour le spectacle vivant, transmise par une circulaire de la ministre de la Culture et de la Communication aux préfets de région le 22 octobre 1998.

10. Plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'école, rendu public par Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, et Catherine Tasca, ministre de la Culture et de la Communication, le 14 décembre 2000.

plus concrètement qu'à travers la coutumière allégorie de l'assemblée, la revendication des gens de scène de s'adresser à toute la société<sup>11</sup>.

En outre, ces travailleurs de l'art sont souvent à la recherche d'heures à déclarer pour atteindre le seuil annuel de 507 heures (ou quarante-trois cachets journaliers) qui ouvre droit aux indemnités de chômage des intermittents du spectacle. Or, depuis le 1<sup>er</sup> août 2016, le nombre d'heures d'enseignement qu'il est permis d'y intégrer, de cinquante jusqu'alors, a été relevé à soixante-dix et même porté à 120 (contre quatre-vingt-dix auparavant) pour les intermittents âgés de plus de 50 ans. Le protocole d'accord entre les partenaires sociaux étend par ailleurs le bénéfice de cette disposition aux techniciens<sup>12</sup>. Si sincère que soit le désir de transmettre des comédiens et des metteurs en scène invités dans les classes, la raison pécuniaire ne saurait être chassée de leur esprit. Cette réalité relativise l'avantage comparatif dont le théâtre, dans son dénuement, jouirait par rapport à des disciplines plus coûteuses. La dépense engagée pour organiser un atelier n'atteint certes pas les sommets d'un orchestre Démos (dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale, lancé en 2010 et coordonné par la Philharmonie de Paris<sup>13</sup>), dont la mise en place avec les enfants des écoles nécessite l'achat d'instruments, la rémunération d'un chef, d'instrumentistes et de médiateurs pour l'assister, sans parler des frais de transport des uns et des autres. Elle n'égale pas non plus les hauteurs d'un chapiteau de cirque dont il faut amortir les agrès. Elle n'en doit pas moins inclure le salaire des intervenants, bien que celui-ci se révèle loin de couvrir le temps effectif qu'ils consacrent au projet. Même la poésie, dans son simple appareil, a son prix dès lors que l'écrivain ne puise pas son inspiration dans la faim.

## Généralisation de l'expérimentation

Le lecteur de l'abondante littérature consacrée depuis une quarantaine d'années aux mérites *du* théâtre comme éducateur de la jeunesse ne peut qu'être étonné de ce singulier, comme si un art réputé pour son don d'incarnation, donc tributaire de la variété des écoles, modes, protocoles, styles et talents dont se réclament ses multiples interprètes, pouvait se targuer des

---

11. Voir WALLON (Emmanuel), « Donner lieu. Dissémination du théâtre, condensation de l'expérience », dans FREYDEFONT (Marcel), BOUCRIS (Luc) (dir.), *Place du théâtre, forme de la ville, Théâtre/Public* n° 215, janvier 2015.

12. Voir Accord professionnel du 28 avril 2016 relatif à l'indemnisation du chômage dans les branches du spectacle.

13. Voir notamment *Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ?*, Rapport d'étude, [Grenoble], Observatoire des politiques culturelles/Philharmonie de Paris, 2016.

mêmes qualifications en toutes circonstances et en tout lieu. L'objectivité dont se réclament les mathématiques, la subjectivité raisonnée et contrôlée à laquelle aspire l'histoire, voire, dans le monde des arts de la représentation, l'attachement au réel qui caractérise la photographie les autorisent peut-être à parler d'une seule voix dans ce colloque pédagogique, malgré les différences d'approche et les divergences d'analyse qui agitent leurs champs respectifs. Les théâtres, eux, se conjuguent au pluriel. Ils procèdent de la dispute depuis la nuit des temps et ne vont qu'en se distinguant et se diversifiant, suivant les principes de l'esthétique. De même qu'il existe des pièces ennuyeuses et des spectacles splendides, il y a sans doute d'excellents et d'exécrables éducateurs sur les planches. Un piètre professeur de physique peut dégoûter son auditoire des lois de la gravitation sans l'empêcher d'admirer le ballet des planètes et d'éprouver la chute des corps, alors qu'un mauvais maître de scène risque de décourager ses disciples de la pratique d'acteur aussi bien que de celle du spectateur. La quantité des actions peut-elle donc croître sans que faiblisse la qualité des expériences ? C'est toute la question de la généralisation de l'EAC et de ses modalités qui est ici posée.

Fort de son cas personnel, le comédien Philippe Torreton en est un fervent partisan. Alors qu'il couvait sa taciturne timidité en classe de cinquième, son enseignant de français au collège de Grand-Quevilly (un professeur nommé Désir — et prénommé Gérard —, cela frise la prédestination), ayant suivi un stage avec la troupe du Théâtre des Deux Rives, à Rouen, a conseillé à ses parents de l'inscrire au cours de théâtre donné dans la cantine. « J'y suis allé sans envie personnelle, profonde, intime de faire du théâtre, c'était vraiment sur prescription du professeur et avec l'aval des parents. » Durant la première année, nul miracle, les inhibitions de l'élève introverti ne s'évaporent pas par enchantement. En revanche, l'opportunité de côtoyer des adultes sans craindre la note sanction, avec autour de ce professeur de français « la prof d'histoire qui nous maquillait, le prof de travail manuel qui faisait les décors », ainsi que la présence de camarades plus âgés lui donnèrent l'impression de découvrir un nouveau monde :

« Une autre façon de vivre le collège s'ouvrait. On est en cinquième et tout d'un coup on a des copains qui sont des grands de troisième. [...] Je crois encore que c'est ça le théâtre, c'est vraiment ça [...], c'est ce lien-là : on vient se mêler aux autres. »

Peu importe que d'autres pédagogies par projet, centrées sur les arts visuels, une activité sportive, la fabrication technique ou la découverte de la nature proposent pareillement une initiation à la réalisation collective et à la transmission intergénérationnelle. L'ancien sociétaire du Français,

parrain du festival lycéen et collégien de théâtre, danse et musique des Didascalies à Périgueux, garde en réserve d'autres arguments.

« Pour moi c'est l'avantage du théâtre sur plein d'autres disciplines artistiques. Normalement ça coûte zéro. C'est une salle de classe un mercredi après-midi. [...] On pousse les tables et on y va. On n'est même pas obligé de faire des photocopies. On peut commencer comme ça en se parlant, et en voyant ce que ça fait d'être debout devant les autres. Et puis après, il y a forcément des bouquins qui traînent, on les ouvre, on les apprend par cœur et on y va. On peut déjà dire si la façon dont tu parles me fait comprendre quelque chose. Il n'y a pas besoin d'être spécialiste pour ça. [...] On est tous capables de dire quelque chose à quelqu'un. "Fais-nous croire que c'est toi qui as écrit. C'est pas Molière, c'est toi. T'as écrit : 'il faut faire et non pas dire'. Vas-y, dis-le. Comme si c'était toi"<sup>14</sup>. »

Ici la justification de la pratique théâtrale s'exerce sur deux registres supposés conformes aux attentes de l'institution, l'un didactique et l'autre économique. D'une part, l'acteur atteste son efficacité pour l'appropriation de la parole publique et du sens du texte, ce « dire » que son collègue Robin Renucci, directeur des Tréteaux de France, aimerait voir compléter la trilogie « lire, écrire, compter » dont l'actuel ministre de l'Éducation nationale a fait son antienne. D'autre part, il vante son coût nul pour le budget de l'État, argument auquel l'administration d'un rectorat ne saurait se montrer insensible, négligeant au passage la rémunération que les intervenants extérieurs sont pourtant en droit d'exiger. À l'entendre, la généralisation ne serait pas un problème budgétaire mais une simple affaire de conviction. « Imaginez un jour qu'un ministre de l'Éducation nationale dise, moi, le temps que je serai ministre, je ne me déplacerai que dans les établissements scolaires qui ont un club théâtre<sup>15</sup>. »

### « Excitation excessive au plaisir »

La discussion fait rage parmi les promoteurs de l'éducation artistique au sujet de sa généralisation. Convient-il de l'imposer, au triple risque de l'assimiler à une obligation génératrice de routine et d'ennui, d'augmenter la quantité des actions au détriment de la qualité des réalisations, d'en stériliser le caractère d'exception ? Le cap semble fixé depuis la promesse électorale de François Hollande, qui se faisait fort de lancer un « plan national ». Au vu des mesures qui suivirent son élection en 2012, il reste

14. TORRETON (Philippe) « L'actualité du théâtre dans l'éducation », rencontre à la Librairie de l'Éducation (Canopé) à Paris, le 2 juin 2018, propos recueillis par Jean-Claude Lallias, captation par Loizeau rare ; voir aussi TORRETON (Philippe), *Comme si c'était moi*, Le Seuil, coll. « Points », Paris, 2004.

15. *Ibid.*

pourtant malaisé de juger si celle-ci entama une phase d'institutionnalisation de l'EAC, poussive et néanmoins durable, ou bien si ses gouvernements adoptèrent en ce domaine une politique de la consolation, donnant l'impression d'un changement permanent sans ébranler les fondations de l'édifice éducatif.

À lire les plus fins analystes des « bleus budgétaires<sup>16</sup> », les crédits affectés aux actions pertinentes du programme 224 (« Transmission des savoirs et démocratisation de la culture ») ont en vérité reculé durant son quinquennat. Il fallut attendre un nouveau président et la loi de finances pour 2018 avant de voir la priorité déclarée trouver un commencement de preuve dans les chiffres, grâce à une mesure nouvelle de 29,6 millions d'euros (déduction faite du montant voué à l'expérimentation du « Pass culture » pour les jeunes de 18 ans). Cette modeste augmentation, portant à 110 millions d'euros le total des moyens dédiés par ministère de la Culture à l'EAC — dans son acception la plus large, y compris l'encouragement de la lecture hors du temps scolaire — sera loin de suffire à hausser la proportion des 12,8 millions d'élèves concernés, de 49 % en 2017 à 80 % en 2018, comme l'annoncent, non sans forfanterie, les documents officiels, à moins de se contenter d'une dizaine d'euros par tête, dont moins de la moitié pour les pratiques artistiques proprement dites. Encore doit-on louer la transparence de cette administration en comparaison de celle de l'Éducation nationale dont les données, très globales, se révèlent beaucoup plus difficiles à déchiffrer.

Les desseins de la vieille dame de la rue de Grenelle et de ses serviteurs actuels ne sont guère plus aisés à percer. Qu'ils souhaitent « à l'école, [virgule] du théâtre », fait à peu près consensus. Mais veulent-ils pour autant placer les enfants « à l'école du théâtre » [sans virgule] ? Voyons comment un professeur de l'institut universitaire de formation des maîtres d'Arras (IUFM, ancêtre de l'école supérieure du professorat et de l'éducation, ESPE) introduisait ce *distinguo* dans la revue semestrielle de l'école normale de Lille qui lui consacrait un dossier en 1991.

« Il y a, il peut ou doit y avoir du théâtre à l'école, ou plutôt en temps scolaire. Non parce que l'acte d'enseigner reviendrait à jouer la comédie, mais parce que se pose la question de savoir comment initier des enfants, des élèves, à une forme d'expression en usage dans toutes les civilisations et relevant sans doute de choix artistiques individuels, mais aussi de rituels fortement ancrés dans la socialité<sup>17</sup>. »

16. Ce paragraphe doit beaucoup à une étude inédite de Jean-Marc Lauret, inspecteur honoraire de la Création, des enseignements artistiques et de l'action culturelle, datée du 29 mai 2018.

17. MARCOIN (Francis), « À l'école du théâtre », *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 6, Lille, 1991, dossier « À l'école du théâtre », sous la direction de Francis Marcoin, p. 37.

L'école de Jules Ferry, dont la III<sup>e</sup> République a légué les principes aux régimes de l'après-guerre, admettait les vertus pédagogiques du théâtre mais se méfiait de ses séductions. Ainsi l'article « Théâtre d'éducation » de H. Durand, dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* rédigé sous la férule de Ferdinand Buisson<sup>18</sup>, référence obligée de nos ministres jusqu'à Vincent Peillon, pesait-il scrupuleusement les mérites et les dangers d'une pratique à l'honneur dans l'université médiévale parce qu'elle permettait de donner corps à la rhétorique. De son côté, Gabriel Compayre, dans l'article « Jésuites » du même ouvrage, relevait que la Sorbonne finit par y renoncer car elle entraînait « perte de temps, excitation excessive au plaisir, encouragement prématuré donné au désir de plaire ».

Il n'est pas besoin de sonder longuement les textes rectoraux pour constater que des préjugés similaires survivent de nos jours dans l'inconscient scolaire. Leur persistance à travers des générations d'inspecteurs et de proviseurs, en dépit de l'alternance entre ministres conservateurs ou réformateurs de réputation, résiste encore aux tentatives de desserrer le carcan des programmes et des horaires pour favoriser l'expérimentation. Si l'école de Ferdinand Buisson accepte de changer, elle redoute toujours de devenir une école buissonnière. En dehors des troubles que la licence d'interpréter et la liberté d'improviser pourraient causer dans la maîtrise de la classe et la conduite des élèves, le théâtre attire aussi la suspicion d'enseignants qui le fréquentent à titre personnel, et ce pour des motifs tout à fait prosaïques : si on lui concède trop d'importance, ne menacera-t-il pas l'équilibre entre les matières, la distribution des horaires et des espaces, la répartition des crédits ? Les succès qu'il remporte dans l'affection des élèves, mais aussi dans la considération des parents, le concours qu'il apporte à la réputation de dynamisme de l'établissement ne feront-ils pas d'ombre à leur propre labeur, qui cherche les lumières du savoir et non la lueur des projecteurs ?

C'est pourquoi les avocats de la généralisation de la pratique artistique voient souvent leurs patientes stratégies mises en échec par de mouvantes coalitions de sceptiques. Ils espèrent surmonter cet obstacle en influençant de nouvelles générations de professeurs, dès le stade du recrutement, et en ranimant régulièrement leur ardeur durant leur carrière. Ils plaident donc pour l'inscription de stages de réalisation ou d'universités d'été dans les formations initiales en ESPE, tout comme dans les catalogues de formation

---

18. Il connut deux éditions différentes, l'une en fascicules de 1876 à 1887, l'autre en recueil en 1911. Voir BUISSON (Ferdinand) (dir.), *Dictionnaire de pédagogie*, Patrick DUBOIS et Philippe MEIRIEU (dir.), préface de Pierre Nora, Paris, Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2017.

continue, en parallèle à la formation des futurs intervenants dans les écoles supérieures d'art<sup>19</sup>. Pour éviter que la massification de l'EAC se traduise par le formatage d'ateliers au rabais, ils insistent sur la nécessité de préserver l'originalité des projets pédagogiques et la singularité des expériences esthétiques. Leur volonté de dépasser la contradiction entre l'impératif démocratique de la généralisation et leur refus d'une standardisation des méthodes atteint là sa limite asymptotique. En effet, si la lutte contre les inégalités d'accès à l'art demande des moyens démultipliés, la réussite d'une aventure artistique avec des élèves exige d'abord, ressource première, l'envie d'inventer de ses initiateurs. Celle-ci seule, pensent-ils, pourra frayer une voie insoupçonnée vers un savoir en actes, qui n'a pas encore de nom et n'attend pas l'onction d'une note. Leur désir individuel doit éveiller celui d'élèves qui, avant de pénétrer Molière ou Ionesco, ignorent de quelles facultés ils disposent eux-mêmes pour les lire et en jouer.

Ce pari sur la découverte du plaisir d'apprendre et de travailler implique donc la personnalisation de chaque projet d'éducation artistique, son indexation sur le vécu et la sensibilité de l'intervenant. Son autre conséquence logique est de renvoyer chaque art à sa spécificité, le théâtre n'ayant pas, pour faire germer et fructifier le désir, les mêmes armes que les arts plastiques, la musique ou le cinéma. Marco Martinelli le rappelle volontiers.

« Nous faisons face à des jeunes qui n'aimaient pas le théâtre, ça, c'était certain. Ils nous étaient tombés dessus, disons le matin, avec toute leur classe, obligés par la bonne volonté des enseignants face à l'habituel Pirandello ennuyeux, à l'habituel et *mortel* Goldoni. Ils en avaient conclu que le théâtre était une forme étrange de torture chinoise, une chose à rayer définitivement : plus jamais. Nous avions face à nous ces adolescents méfiants et nous comprîmes que la clé, pour nous mettre en relation avec eux, était de les *écouter* : rien de plus simple, non ? Et pourtant c'est tellement difficile, même parfois impossible, d'écouter vraiment. Le moyen théâtral que nous avons trouvé, instinctivement, pour développer cette écoute, fut de jouer à les faire *improviser*. Petits jeux, exercices divers, destinés même seulement à les aider à dépasser leur timidité initiale. Pour leur faire comprendre que ce qui était important était de *s'amuser*. Ce ne sont pas là des choses de rien l'amusement et la joie, et d'illustres penseurs nous confortaient dans cette pensée : "L'âme ne se nourrit que de ce qui fait sa joie" avions-nous lu dans les *Confessions* de Saint Augustin<sup>20</sup>. »

19. Voir notamment la déclaration de Robin Renucci au Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle, le 7 juillet 2018.

20. MARTINELLI (Marco), *Aristofane a Scampia*, traduit de l'italien par Laurence Van Goethem, Milan, Ponte alle Grazie, 2016.

## Approches disciplinaires

Il s'agit en somme de cerner ce que le théâtre aurait l'apanage d'enseigner et qui ne se résumerait pas à ses propres techniques. Mais avant d'écarter de l'inventaire de ses vertus éducatives celles dont il n'a pas le monopole, il importe tout de même d'admettre qu'il en partage beaucoup avec les autres disciplines. On lui reconnaîtra ainsi sans peine le droit d'émarger aux mêmes registres de justification que maintes occupations scolaires, périscolaires ou extrascolaires.

Citons, par exemple, pour suivre la suggestion de Philippe Torreton, sa capacité à accorder aux enfants et adolescents l'écoute et la disponibilité d'adultes autres que leurs parents ou professeurs, que les représentants des pouvoirs publics ou les pourvoyeurs de biens et services commerciaux. Non seulement les acteurs et metteurs en scène invités dans l'enceinte de l'établissement peuvent établir avec eux des rapports dédouanés de toute autorité légale — ce qui n'empêchera pas certains d'entre eux d'abuser de la séduction dont les parents leur âge, leur art et leur statut extérieur à l'institution —, mais ils les mettent en relation avec d'autres adultes au moment de la représentation : parents d'élèves venus en spectateurs, professeurs d'autres classes ou matières, médiateurs, observateurs, etc. Autrement dit, le théâtre peut vanter ses mérites en termes de socialisation intergénérationnelle — au même titre que la plupart des autres disciplines artistiques, mais aussi que tant de pratiques sportives ou récréatives, de loisirs de plein air, d'activités à caractère civique ou environnemental, du tennis de table à l'horticulture en passant par les jeux de rôles. De semblables objections dévaluent beaucoup d'atouts dont il se targue : l'art dramatique n'a pas le privilège de la pédagogie par projet, de la dynamique de groupe, de la logique ludique, du primat de l'imagination, de l'approche de l'altérité, de l'ouverture sur le monde.

À trop vouloir insister sur son utilité sociale, les thuriféraires de l'atelier théâtral risquent de le pousser entre deux feux : tout en l'exposant à la concurrence des matières obligatoires que l'inconscient scolaire crédite d'une efficacité supérieure pour accéder aux emplois qualifiés, ils le soumettent à une compétition pas toujours si flatteuse avec d'autres types d'animation hors programme. À ce double jeu, la musique s'en tire mieux, comme tend à le démontrer le succès auprès des décideurs publics des plans de développement des chorales et des orchestres à l'école : partie prenante des enseignements scolaires au collège, elle jouit à la fois d'une réputation de rigueur qui en fait, avec la caution des neurosciences, une camarade des mathématiques, et d'une consécration en tant qu'art majeur aux charmes irrésistibles. S'il faut développer l'aptitude à l'écoute

réciproque dans l'éducation, alors la musique et le chant ont effectivement voix au chapitre.

Continuons de la sorte pour nous convaincre que comparaison n'est que raison du plus fort. Pour l'entraînement de la mémoire le théâtre a ses méthodes, auxquelles se prête aussi la poésie quand elle est apprise par strophes entières ; ni le premier ni la seconde ne détrônent pour autant l'histoire et la géographie avec leur cortège de dates, faits et lieux à retenir. La fréquentation de grands textes compte parmi les titres de gloire de l'art dramatique, néanmoins c'est d'abord l'affaire du cours de littérature française qui s'en fait une spécialité. L'arbre de la connaissance prend racine sous les planches, c'est plus que probable, mais quelle matière n'excite la volonté de savoir dès lors qu'elle est servie par des pédagogues inspirés et passionnés ? Les issues du théâtre donnent sur le vaste monde et il suffit d'un acteur aux multiples masques pour y faire défiler toute une société, mais l'ensemble des disciplines de la représentation postulent à cette ambition d'universalité. Enfin, pour l'expression d'un *self* qui ne se limite pas à l'affirmation du moi, l'attirance vers l'altérité et l'acceptation de la différence, la maîtrise d'une grammaire des émotions, l'appivoisement d'une technique, la mise en jeu du corps dans l'espace, le dévoilement des ambiguïtés du genre, la confiance dans le partenaire et le goût du travail collectif, le frisson du risque, la joie de se prêter au regard des tiers, la danse et les arts du cirque lui donnent volontiers la réplique. En somme, l'atelier théâtral, on en conviendra, ne saurait être le lieu unique de cette expérience esthétique dont Alain Kerlan, sur les traces de John Dewey, invite à faire le paradigme central de l'éducation artistique et culturelle<sup>21</sup>.

## Singularité du théâtre

Loin d'imposer leur hégémonie ou même de réclamer une quelconque primauté sur les arts auxquels ils aiment si souvent s'allier, que ce soit pour les réunir dans l'opéra ou pour transgresser leurs règles à grand renfort d'informatique et d'écrans, les servants du théâtre auront donc intérêt, pour plaider leur cause, à insister sur ses spécificités. Avouer, pour le reste, que d'autres disciplines procurent des avantages similaires renforcera la crédibilité de leurs revendications particulières.

Une douzaine de paires de mots suffiraient peut-être à évoquer ces composants qui rendent irréductible la singularité de l'expérience théâtrale.

21. En introduction à sa riche production sur le sujet, on peut lire notamment : « Lettre sur l'éducation esthétique aux princes d'aujourd'hui », *Nectart*, n° 2, 1<sup>er</sup> semestre 2016, Toulouse, L'Attribut, p. 78-85.

Contentons-nous de les énumérer puisque d'authentiques praticiens les traitent avec autorité dans ce dossier.

– Le verbe et la voix. À l'apprentissage de la lecture à haute voix, le théâtre apporte la matérialité du geste qui nuance ou souligne, détourne ou contredit le sens. Faire l'effort de porter sa voix, prendre le risque d'incarner l'écrit, chercher ce qu'offre de concret chaque mot d'un texte, convertir la ponctuation (sinon son absence) en souffle et rythme, et tout cela en présence des autres, permet à la lettre de prendre corps.

– Des corps et des choses. La réalité physique du plateau (ce dernier fût-il réduit à une aire dégagée au milieu d'une salle de classe, d'un gymnase ou d'un réfectoire) inscrit chaque placement, mouvement, pose au sol ou traversée dans un rapport sensible entre acteurs, entre les corps, les espaces et les masses auxquelles ils se confrontent, et, partant dans une relation dialectique du sujet à l'objet, dont la parole et le silence sont les arbitres.

– L'acte et l'*agôn*. Comme le rappelle Denis Guénoun, la raison du drame (mais aussi un ressort de la comédie) n'est pas toujours l'action, l'imitation de l'action ou l'énoncé performatif : c'est aussi le suspens de la décision, l'étirement de l'acte, la joute verbale dont l'enjeu consiste à distinguer le vrai du faux, le juste de l'injuste, le raisonnement fondé de l'argument spécieux : l'*agôn*. Le jeu dramatique ou l'interprétation comique autorise à éprouver en personne les combats de la conscience et les détours de la pensée<sup>22</sup>.

– Le signe et le symbole. Toute représentation procède d'une grammaire des signes et fait appel à la capacité de symbolisation de ses destinataires ; cependant, parmi tous les arts dont il est parent et parfois serviteur, le théâtre est sans doute celui qui donne le plus directement à percevoir le frottement entre le mot et son référent, dont la disjonction ouvre un abîme à l'interprétation. Il montre comment s'opère le transport du nom d'une chose à une autre, autrement dit le fonctionnement de la métaphore telle qu'Aristote la définit dans sa *Poétique* (21, 1457b), procurant ainsi un aperçu beaucoup plus général sur les mécanismes de production des images de toutes natures.

– L'imitation et l'illusion. Faire « comme si » dilate l'imagination. En se familiarisant avec les techniques de la suggestion et de la dissimulation, l'élève prend la mesure des pouvoirs de l'illusion, de l'acuité d'attention que réclame le partage entre le vrai et le faux. Apprendre à feindre pour ne pas feindre d'apprendre constituerait un bon programme pour l'école.

22. Voir GUÉNOU (Denis), *Actions et acteurs : raisons du drame sur scène*, Paris, Belin, 2005.

Dans la fable en actes, sauf apoplexie de Molière en scène, c'est le vif qui saisit le mort, non l'inverse.

– Improvisation et interprétation. Danseurs et musiciens admettront sans peine qu'il entre un quotient d'invention dans toute interprétation, même quand elle se veut fidèle à la partition. Chez les comédiens — les amateurs aussi bien que les professionnels — comme chez les *jazzmen* et *women*, les variations sur un thème favorisent son étude en profondeur.

– Joie du jeu. Tandis qu'une dose de liberté s'immisce à la base du jeu théâtral, le principe de plaisir s'impose dans l'acquisition des capacités et des connaissances qui s'offrent à l'élève sur un plateau.

– Singularité et choralité. « *Simul et singulis* », la devise de la Comédie-Française vaut en vérité pour n'importe quelle compagnie, orchestre ou chorale, surtout si on la traduit par « être ensemble pour devenir soi-même » (et non « rester soi-même » comme on le lit souvent et l'observe parfois dans la grande maison). Au lieu de déverser des flots d'eau tiède sur l'initiation à la tolérance, au « vivre ensemble » et à la citoyenneté à laquelle prêterait la culture, ce que l'histoire du xx<sup>e</sup> siècle et le déroulement de l'actuel millénaire ne démontrent guère, les gens de théâtre semblent mieux inspirés chaque fois qu'ils insistent sur la faculté de leur art à démonter les assignations communautaires qui subsument l'individu sous le groupe, les représentations archétypales qui subordonnent le particulier au général, mais aussi les constructions identitaires qui prétendent s'affranchir de la collectivité. Si l'apprenti acteur doit accepter un certain degré de dépersonnalisation pour porter le masque, le costume, le rôle de son personnage, un détachement symétrique vis-à-vis de ce personnage est nécessaire pour montrer qu'il n'en est pas dupe et qu'il persiste dans sa propre originalité. De Diderot à Tchekhov et de Brecht au tg STAN, le paradoxe n'en finit pas de déployer ses méandres.

– Adresse et invite. Ce travail d'expression personnelle prend son relief au regard du groupe dès lors qu'il lui est adressé, le partenaire faisant éventuellement office d'intermédiaire par rapport au plus large public auquel le spectacle est destiné : assistance présente, future ou fictive qui est son invitée. C'est par ce double truchement que l'atelier théâtral participe à la socialisation des enfants et adolescents, avec cet avantage supplémentaire de les rendre pleinement conscients de la solidarité qui les unit et de l'interdépendance qui les relie aux spectateurs.

– Réflexivité de la représentation. Du fait de la convocation de cette assistance, même figurée par un tiers (comparses, professeur ou metteur en scène), la réalisation théâtrale, aussi imparfaite et inachevée soit-elle dans le cadre d'un atelier scolaire, propose de façon presque immédiate

un exercice critique à la subjectivité de chaque participant. Les modestes instruments et artifices du théâtre s'exposant à vue, ses codes s'énonçant en temps réel, la représentation s'avère simultanément consciente d'elle-même en tant que processus et que résultat. Dès lors il n'est pas excessif de prétendre qu'il prépare à d'autres opérations du jugement, entraîne au discernement, voire qu'il sert d'antichambre à la délibération.

## Désordres désirés

Un couple de notions manque toutefois à cet éloge du théâtre précepteur : l'errance et l'erreur. « Nous savions, comme les ânes, qu'errer était notre école, errer dans son double sens de marcher et de se tromper », écrit Marco Martinelli<sup>23</sup>. Accepter l'erreur comme une étape de la recherche, telle la tâche convertie en forme sur la toile du peintre, amortir la chute et assumer l'échec comme le font les circassiens d'aujourd'hui, s'égarer pour mieux se trouver à la façon d'un poète sous mescaline, cela ne figure pas parmi les recommandations ministérielles, favorables aux parcours balisés, même quand il s'agit d'éducation artistique et culturelle. L'inconscient scolaire a tendance à refouler les itinéraires *bis* que la science n'a pas jalonnés. Avant de s'en délivrer pour conquérir leur indépendance, les élèves ont, certes, besoin de côtoyer des maîtres à penser (intellectuellement) et des maîtres à se dépenser (physiquement) pour mieux éprouver des états de corps et d'intellect. N'auraient-ils pas aussi besoin parfois d'accompagnateurs pour aborder l'impensé ? Des connaissances encore dépourvues de titres dans les registres, un savoir inconnu des programmes estampillés attendent les candides qui s'aventurent sur les planches, pour peu qu'ils osent déroger aux modèles éculés.

Il est temps de conjecturer qu'une propriété du théâtre — aussi spontanée que sa faculté de créer une vie plus vibrante que la vie et de composer des images du monde à partir de presque rien, hormis des acteurs en herbe, sans méthode ni décors (à l'instar de ces artisans du *Songe d'une nuit d'été* que cite Pascal Collin dans son article<sup>24</sup>) — réside dans son inclination à fabriquer du désordre partout où lui est laissé libre cours. Ce fauteur de troubles n'agite pas uniquement le domaine des émotions : il perturbe le planning des cours, conteste l'affectation des salles, brouille les frontières entre les matières, ébranle les rapports hiérarchiques, désobéit aux règles de discipline, dérange les enseignants dans leurs habitudes

23. MARTINELLI (Marco), *Se faire lieu...*, op. cit., 36<sup>e</sup> mouvement.

24. Voir *infra*, « Un apprentissage de la création : l'atelier de théâtre », p. 73-90.

et les inspecteurs dans leurs certitudes. Lorsque l'invité se comporte en intrus, on comprend qu'il faille le surveiller. Pareil au bouffon à la cour du roi, son rôle serait-il de bousculer l'organisation scolaire sans risquer pour autant de la renverser ?

Les raisons qui président à l'introduction du théâtre à l'école seraient donc celles-là mêmes qui lui interdisent d'y prendre solidement pied. Voilà en effet un drôle d'instructeur, émule du Joseph Jacotot dont Jacques Rancière tire « Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle » dans *Le maître ignorant*<sup>25</sup>, qui récuse les prérequis et considère l'incompétence de l'amateur, cet ignare, comme un permis de jouer. À entendre ses défenseurs, éduquer par le théâtre équivaldrait au contraire d'enseigner le théâtre : la qualification n'est pas un but puisqu'il ne s'agit pas de former des comédiens mais d'encourager l'aptitude à prendre le jeu au sérieux. Nombre de passeurs stipendiés avancent d'ailleurs, peut-être dans le secret espoir de se trouver démentis par leur propre exemple, que le théâtre ne s'enseigne point mais qu'il s'invente pas à pas. Comment plaider alors l'urgence de laisser proliférer cette herbe folle sur les plates-bandes des écoles, collèges et lycées, sans proposer des solutions pour la domestiquer ? Il semble impossible de sortir de cette contradiction. Et pourtant, des enseignants, des artistes et des médiateurs s'y essaient en bande organisée, à l'Association nationale de recherche et d'action théâtrale (ANRAT théâtre-éducation), à la Maison du geste et de l'image de Paris, à la Montagne magique de Bruxelles, dans l'association Scènes d'enfances et d'ailleurs...

## Partenariat à double sens

Leur stratégie repose sur un pari. Quand deux logiques s'affrontent — en l'occurrence celle de l'institution scolaire, machine à transmettre, sélectionner et diplômer, et celle de la pratique théâtrale, atelier de l'errance ou attirail à sonder l'impensé —, faute de pouvoir les réconcilier dans un programme, il faut tenter de les articuler autour d'un projet. Cela passe par un pacte de complicité entre agents affranchis de ces ordres antagonistes. Les metteurs en scène rompus aux arcanes du système éducatif sont aussi rares que les professeurs ayant fait leurs preuves sur le plateau, mais les transfuges et les messagers entre les deux mondes se révèlent fort nombreux. Si l'on prend le signifié pour ce qu'annonce le

25. RANCIÈRE (Jacques), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

signifiant, il convient d'admettre la dualité du mot partenaire et la réversibilité de la relation qu'il désigne. Le rôle de l'enseignant n'est pas de s'effacer complètement comme un hôte complaisant devant un gourou de la scène, mais de rendre possible l'implication de cet étranger à la règle dans la production de sens commun, d'encourager la mobilisation de la communauté scolaire à partir de son impulsion. Robin Renucci rend hommage à ce maître, cette maîtresse souvent, « pas forcément le professeur de français, qui a fait passer sa passion par ses mots », avant de définir les termes de leur transaction avec les comédiens : « Donc c'est un dû, un contre-don de cet échange avec les enseignants. » Et d'ajouter, à propos des acteurs engagés dans la formation des futurs professeurs :

« Nous disons volontiers que nous sommes des rémouleurs, c'est-à-dire que nous n'apportons pas de savoir mais que nous sommes en train [...] d'aiguiser le savoir de l'autre, la connaissance de l'autre, l'outil de l'autre<sup>26</sup>. »

Si l'enseignant est un adulte condamné à demeurer à l'école pour la plus grande partie de son existence, l'artiste est un adulte auquel l'école n'a pas fait oublier l'enfant qu'il fut. Leur alliance met donc en mouvement des mécanismes plus subtils que s'il s'agissait seulement d'associer le sage au fou, celui qui croit aux circulaires et celui qui ne les lit pas. Il est vrai que Pierre Bourdieu accorde une lucidité restreinte aux acteurs du système.

« L'inconscient scolaire est un arbitraire historique qui, du fait qu'il a été incorporé et, par-là, naturalisé, échappe aux prises de la conscience — notamment parce qu'il porte à appréhender comme naturelles les structures dont il est le produit. Étant peu à peu devenu consubstantiel à l'activité intellectuelle, il ne peut être saisi que dans ses manifestations ou ses effets objectifs, c'est-à-dire par l'enquête empirique, historique ou sociologique, fonctionnant comme expérience épistémologique<sup>27</sup>. »

On ne fera pas ici reproche au sociologue d'attribuer à sa propre discipline le pouvoir révélateur des structures cachées de « l'ordre cognitif établi » dont seraient incapables d'autres catégories du savoir. Lorsqu'il écrit à bon escient, quelques paragraphes plus loin, que « les luttes pour la connaissance sont aussi des luttes pour la reconnaissance, elles visent à légitimer des hiérarchies ou à les mettre en question, à les renverser<sup>28</sup> »,

26. RENUCCI (Robin), *op. cit.* ; « L'actualité du théâtre dans l'éducation », 2 juin 2018 ; voir également RENUCCI (Robin), STIEGLER (Bernard), *S'élever, d'urgence!*, entretien réalisé par Éric Fourreau Toulouse-Pantin, L'Attribut/Les Tréteaux de France, coll. « L'adresse à l'autre », juin 2014 ; voir aussi l'entretien de RENUCCI (Robin) et FOURREAU (Éric), *Nectart*, n° 7, juin 2018.

27. BOURDIEU (Pierre), art. cité, p. 3.

28. *Ibid.*, p. 5.

la remarque s'applique aussi au champ académique dans lequel il travaillait à conquérir une position dominante. On objectera en revanche à l'auteur de *La reproduction*<sup>29</sup> qu'une expérience esthétique particulière, telle qu'en charrie la pratique théâtrale, peut, elle aussi, fonctionner « comme expérience épistémologique », en faisant remonter à la surface, affleurer à la conscience, émerger dans le sensible certains schèmes de pensée cachés qui procèdent de l'impensé des institutions éducatives.

Quand l'enquête sur les résistances à la généralisation des pratiques artistiques emprunte la méthodologie des sciences sociales, elle parvient à dévoiler nombre d'éléments constitutifs de la *doxa* des fondamentaux et des prérequis, diffuse au sein de l'appareil éducatif. La sociologie éclaire également les réactions des élèves face à l'offre théâtrale, en mesurant l'influence du milieu social et de l'histoire familiale sur l'inclination à pratiquer telle discipline artistique, la disparité des appréhensions que les filles et les garçons se font du théâtre, de la danse ou du cirque, la polarisation des habitudes de loisir et des goûts selon les classes d'âge et les générations, l'attirance ou le rejet à l'égard d'un genre spectaculaire suivant l'image plus ou moins sincère qu'il donne de la diversité des origines culturelles, etc.

Cependant, les participants d'un atelier en sont aussi des observateurs, dont l'expérience vécue et discutée avec ardeur permet de déceler aussi bien la rigidité que les failles des structures inconscientes assignant aux arts en général et au théâtre en particulier un rôle subalterne dans l'éducation. Ils sont bien placés pour analyser, par exemple, la dynamique du groupe et comprendre en quoi elle diverge de celle de la classe, pour cerner les conflits entre les modes de perception individuelle de certains stimuli intellectuels et émotionnels et la réception collective qu'ils suscitent, pour pointer la crainte de s'exposer aux moqueries ou la peur de rompre des codes de connivence. C'est pourquoi l'évaluation de l'efficacité d'un projet théâtral du point de vue des apprentissages qu'il favorise chez les élèves ou les étudiants — ou bien, ce qui paraît encore plus décisif, du point de vue des effets qu'il produit sur la communauté éducative — ne saurait être que partiellement externalisée. Pour ne pas se réduire elle-même à un exercice de type scolaire, étalonné dans des barèmes, figé par une note, elle doit d'abord s'appuyer sur la connaissance intime qu'en extraient les partenaires et les participants, élèves inclus<sup>30</sup>.

29. Voir BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude), *La reproduction, Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1970.

30. Voir LAURET (Jean-Marc), *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, Toulouse, L'Attribut, coll. « La culture en questions », 2014.

Cela ne signifie nullement que le discours des intervenants, souvent enthousiaste, volontiers laudatif, doive être cautionné sans recul. Il conviendra notamment de le rapporter à leurs préférences esthétiques, beaucoup moins œcuméniques que leurs appels à multiplier les expériences. On constatera de la sorte qu'aux yeux de nombre d'entre eux il ne suffit pas de tutoyer le drame et la comédie, quels qu'en soient le genre et le style, pour ouvrir l'imaginaire des jeunes gens et aiguïser leur appétit de savoir, mais qu'il vaut mieux s'adonner à un certain type de théâtre dont ils ont, par chance, le talent. Mais ne sont-ce pas précisément le caractère exclusif de leur démarche et leur obstination à s'exprimer à la première personne du singulier qui justifient leur immixtion dans des établissements rétifs à les assimiler ?

Arrêtons-nous à cette hypothèse. L'école idéale n'existant pas plus que la société irénique à laquelle elle se targuerait de préparer la jeunesse, elle-même aussi peu parfaite que l'âge mûr, un principe de réforme de l'institution scolaire vaut davantage par les élans qu'il provoque dans la conscience collective et les mouvements qu'il stimule dans les corps sociaux, par les débats qu'il soulève et les tentatives de vérification par l'expérience qu'il suscite que par les progrès qu'il promet d'entraîner. À ce jeu de suggestion, le théâtre reste un redoutable compétiteur, qui se passe fort bien de faire l'unanimité.