

Sociologie et sociétés

Être ou ne pas être : La genèse de la consécration théâtrale ou la constitution primitive du talent

Adrien Thibault

Trajectoires de consécration et transformations des champs artistiques
Volume 47, Number 2, Fall 2015

URI: id.erudit.org/iderudit/1036341ar
<https://doi.org/10.7202/1036341ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN 0038-030X (print)
1492-1375 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Thibault, A. (2015). Être ou ne pas être : La genèse de la consécration théâtrale ou la constitution primitive du talent. *Sociologie et sociétés*, 47(2), 87–111. <https://doi.org/10.7202/1036341ar>

Tous droits réservés © Les Presses de l'Université de Montréal, 2016

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online. [<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>]



This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research. www.erudit.org



Être ou ne pas être¹

La genèse de la consécration théâtrale
ou la constitution primitive du talent

ADRIEN THIBAUT

SAGE — UMR 7363, CNRS/Université de Strasbourg
adrien.thibault@misha.fr
MISHA, 5, allée du Général Rouvillois, CS 50008,
67083 Strasbourg cedex

[...] le talent, et encore moins le génie (n'en déplaise à certains...) ne s'apprennent pas. Les qualités et dons naturels sont nécessaires, mais pas suffisants, si l'on veut atteindre un certain niveau. Aucune école artistique n'a donné du talent à qui n'est pas doué au départ. Mais le but d'une grande école est bien d'épanouir des qualités naturelles, de développer au mieux des capacités et des moyens [...], de préciser des possibilités. La vie se chargera du reste.

J.-P. MIQUEL², « Préface » (*in* Sueur, 1986 : 8)

IL FAUT BIEN ADMETTRE QUE « *le talent*³ » existe : dans chacun des discours des acteurs du monde théâtral français, dans les catégories de l'entendement professoral en vigueur au sein des écoles d'art dramatique, dans les façons de recruter des metteurs en scène, nous l'avons rencontré. Le talent n'est donc pas qu'un mot : non seulement,

1. Cet article est issu d'un mémoire intitulé « L'illusion talentocratique. Génétique nobiliaire et genèse sociale du génie théâtral », sous la codirection de Vincent Dubois et Marine de Lassalle, M2 SSP, IEP, Strasbourg, 2012. Nous remercions vivement nos directeurs ainsi que Wenceslas Lizé, Sébastien Michon et Maryse Ramambason pour leur relecture attentive et leurs conseils avisés.

2. Ancien directeur français du Théâtre national de l'Odéon, du CNSAD et de la Comédie-Française (1937-2003).

3. Les mots, expressions ou citations indigènes sont indiqués entre guillemets et en italique, à l'exception des termes « *talent* » et « *talentueux* » dans la suite de ce texte, du fait de leur fréquence.

de même qu'en matière de vocation, «le mot contribue à renforcer l'existence de la chose» (Suaud, 1978: 54), mais il se traduit également *en pratiques*, les «représentations dominantes s'objectiv[ant] continûment dans les choses et le monde social enferm[ant] de toutes parts [...] de l'idéologie réalisée» (Bourdieu et Boltanski, 2008: 105).

Le terme de «*talent*» doit être lu ici comme à la fois indigène et générique: d'autres professionnels pourront y préférer celui de «*présence*», de «*charisme*», de «*flamme*» ou encore de «*feu sacré*» — comme autant de synonymes. Mais si personne ne s'accorde véritablement sur le contenant, tous s'accordent fortement sur son contenu. En écho à l'idéologie charismatique du «don», le talent est d'abord ce qui «*ne s'appren[d] pas*», et se trouve objectivement peu traduit, en France, sous la forme de savoirs formalisés. À contre-pied de cette idéologie, loin d'être en l'espèce une «qualité résiduelle» (Morinière, 2007: 75) ou un «supplément d'âme», le talent est aussi la première des «vertus inférieures» (Bourdieu et de Saint-Martin, 1975: 90), au sens de composante élémentaire mais non moins primordiale de la définition de l'excellence théâtrale, composante objectivement recherchée lors des auditions scolaires et professionnelles. À ce dernier titre, le talent se donne à voir comme le principal ressort de la réussite artistique — la condition «*nécessair[e]*», quoique «*pas suffisant[e]*», de la consécration.

Mais le fait que le talent ne soit pas illusoire ne l'empêche pas de faire illusion: non satisfaits de rendre compte de la consécration par le talent, nous entendons *rendre compte du talent pour mieux rendre compte de la consécration*. Si la sociologie s'est déjà emparée de cette question au sujet des arts (DeNora, 1998; Elias, 1991; Menger, 2009), les analyses avancées jusqu'ici tendent, en résumé, à amalgamer talent et «génie», c'est-à-dire à s'intéresser bien moins aux qualités initialement reconnues qu'à la reconnaissance ultime de ces qualités. *A contrario* de ces approches attentives à la temporalité des trajectoires professionnelles mais aveugles aux sources de différenciation antérieures à l'entrée dans la pratique artistique, nous voudrions proposer une approche circonscrite aux prémices des trajectoires de consécration — depuis les premiers pas dans la vie aux premiers pas dans la profession. Seul un tel décentrement nous semble permettre de saisir pleinement cette «constitution primitive» qui, dès les débuts professionnels, voire plus tôt encore, fait de tel individu «*une personne*» et de tel autre, «*personne*». Si cette dichotomie reste certes mouvante, elle n'en conditionne pas moins puissamment les étapes ultérieures de la carrière, s'avérant dotée d'une remarquable inertie.

Bien que l'expression de «constitution primitive» invite, pour détourner Rousseau⁴, à s'intéresser davantage aux disparités initiales entre «Géants» et «Nains» qu'à la longueur inégale de leurs pas, elle ne s'oppose pas à celle de «construction

4. «Ainsi un tempérament robuste ou délicat, la force ou la faiblesse qui en dépendent, viennent souvent plus de la manière dure ou efféminée dont on a été élevé que de la *constitution primitive* des corps. [...] qu'un Géant, et un Nain marchent sur la même route, chaque pas qu'ils feront l'un et l'autre donnera un nouvel avantage au Géant. [...] on comprendra combien [...] l'inégalité naturelle augment[e] dans l'espèce humaine par l'inégalité d'institution» (Rousseau, 1973: 82).

sociale»; c'est dans son double sens de *dispositions sociales premières* et de *processus collectif précoce* qu'elle doit être comprise. L'approche adoptée ici est donc pleinement compatible avec la perspective visant à « mettre au cœur de son projet la question de la fabrique des différences individuelles de capacités et de réussite » (Schotté, 2013: 151).

Le cas du théâtre présente, dans cette visée, une double pertinence. D'une part, parce que la profession de comédien s'inscrit en France dans un marché peu régulé et toujours plus concurrentiel (Gouyon et Patureau, 2014), ce qui favorise le primat de l'injonction conjointement professionnelle et scolaire au « savoir-être » sur l'injonction au « savoir-faire » (Katz, 2005). D'autre part, parce que le talent dramatique se donne à voir comme le plus « *personnel* » de tous : l'œuvre d'art théâtrale n'est matériellement pas séparable des comédiens, que ce soit sous forme de chose (tableau, film, livre...) ou sous forme de chiffre (classement, score, chronomètre...); l'absence de titre scolaire ou de savoirs techniques ne constitue, pareillement au champ littéraire (Sapiro, 2007: 14), nulle barrière à l'entrée sur le marché professionnel. La hiérarchie des talents trahit ainsi, au théâtre plus qu'ailleurs, une hiérarchie des êtres : l'idéologie du « si on veut, on peut » y cède publiquement la place à celle du « si on *est*, on peut ». L'interrogation sur *ce qui fait* et *ceux qui font* l'être ou le non-être (talentueux) n'en apparaît dès lors que comme plus nécessaire.

Répondre à cette interrogation oblige à ne pas circonscrire le regard à un cadre particulier et à chausser une triple lunette sociologique, qui puisse marier des approches trop souvent considérées comme antagonistes : l'analyse dispositionnelle (concept de *capital*), l'analyse relationnelle ou interactionniste structurale (concept de *réseau*) et l'analyse processuelle (concept de *carrière*). La première permet de saisir la genèse de la consécration au travers des propriétés scolaires, culturelles et corporelles desdits talentueux ; la seconde, au travers des relations qu'ils entretiennent entre eux ; la troisième, au travers des prescriptions familiales, amicales et professorales.

Notre propos s'appuie principalement sur un triple matériau empirique : le premier est issu d'une prosopographie des comédiens de théâtre du *Who's Who in France (WsW)* (N = 280) ; le second est tiré d'une série d'entretiens réalisés avec des artistes dramatiques consacrés ; le dernier est composé d'entretiens longs et répétés, formels et informels, réalisés auprès d'une cohorte de douze anciens élèves comédiens d'une même promotion d'école supérieure d'art dramatique (*Cohorte 1*), quelques mois après leur sortie.

De manière secondaire, l'article s'appuie également sur une série de neuf entretiens de même type menés auprès de sortants d'un conservatoire à rayonnement régional (*Cohorte 2*).

1. TALENT DE NAISSANCE ET NAISSANCE DU TALENT : L'INÉGALITÉ DES CAPITAUX

En vue de rendre compte des inégalités de talent, l'analyse dispositionnelle invite d'abord à placer la focale sur les talentueux eux-mêmes, sur les ressources qui rendent possible leur existence en tant que tels, sur *ce qu'ils ont qui fait ce qu'ils sont*. Car le talent n'est assurément pas la chose au monde la mieux socialement partagée.

« Un avoir devenu être » (Bourdieu, 1979 : 4) : si la formule renvoie classiquement au *capital culturel à l'état incorporé*, elle peut également qualifier différents états de ce capital (en l'occurrence, le *capital scolaire à l'état institutionnalisé*), de même que des formes de capital spécifique non strictement culturel (dont le *capital corporel*) — ces diverses ressources pouvant être aussi bien disjointes que combinées.

1.1 Le corps temporel du talent ou le capital scolaire spécifique à l'état institutionnalisé

Les discours sur la spécificité des marchés du travail artistique du point de vue de la formation ne manquent pas : dans leur composante indigène, ils valorisent « *l'apprentissage sur le tas* » quand ils ne se font pas le relais du mythe de l'autodidaxie ; dans leur composante scientifique, ils allèguent que la formation n'a, musique savante exceptée, qu'un « faible pouvoir explicatif » dans l'analyse des carrières des artistes (Menger, 2009 : 238).

Pourtant, la structuration du champ théâtral ne saurait être comprise indépendamment de la structuration du sous-champ des établissements d'enseignement d'art dramatique. Ici comme ailleurs, l'espace des institutions scolaires se divise entre grande et petite porte, les sortants des écoles les plus prestigieuses se retrouvant statistiquement promus aux positions professionnelles les plus hautes, quand les autres sont statistiquement voués aux positions de relégation, voire à une absence de position lorsque la porte est si petite qu'elle se fait porte close. Pour mesurer l'ampleur de cette *harmonie structurale* entre champ théâtral et sous-champ des établissements d'enseignement, il faut noter que les anciens élèves des trois écoles nationales⁵ (CNSAD, École du TNS et Ensatt⁶) représentaient dans les années 1990 près de 20 % des comédiens professionnels en activité sur le territoire français (Menger, 1997 : 53) alors qu'ils constituaient chaque année vraisemblablement moins d'1 % des prétendants au métier, et que les comédiens de notre échantillon *WsW* sont plus de 55 % à avoir conclu leur formation initiale dans une école nationale, quand ils sont au total moins de 3,5 % à l'avoir terminée dans un centre dramatique, un conservatoire de région, d'arrondissement ou à l'université (Tableau 1) — formations pourtant autrement plus nombreuses et autrement plus peuplées.

Force est d'en conclure que la consécration théâtrale est fortement conditionnée à sa reconnaissance précoce et qu'une forme de capital scolaire est bien en vigueur dans ce champ. À condition de se garder de réhabiliter la « vision substantialiste de la valeur du titre scolaire » (Serre, 2012 : 6) : sur un marché du travail où les recrutements s'opèrent généralement en interaction et induisent des relations individualisées entre recruteurs et candidats, nul crédit n'est accordé aux diplômes et nul emploi de prestige ne s'obtient sur la base d'un CV. En outre, c'est moins à l'état incorporé — les écoles

5. Onze écoles « *supérieures* », reconnues par le ministère de la Culture, existent en France, dont trois sont dites « *nationales* » et sont financées, à ce titre, exclusivement par l'État.

6. Conservatoire national supérieur d'art dramatique (Paris), École supérieure d'art dramatique du Théâtre national de Strasbourg et École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre (Lyon).

Tableau 1 : Dernière formation théâtrale suivie par les comédiens WsW

	Effectifs	%
CNSAD	136	48,6
Ensatt	13	4,6
École du TNS	1	0,4
Total écoles nationales françaises	150	53,6
École nationale étrangère	6	2,1
Total écoles nationales	156	55,7
Cours Simon	18	6,4
Cours Tania-Balachova/Vera-Gregh	16	5,7
École Charles-Dullin	9	3,2
Cours Florent	7	2,5
Cours Jean-Laurent-Cochet	4	1,4
Total principaux cours privés français	54	19,3
Autres cours privés de renom	18	6,4
Autres cours privés	4	1,4
Total cours privés français	76	27,1
<i>Actors-Studio</i>	1	0,4
Autres cours privés étrangers	3	1,1
Total cours privés	80	28,6
Classe de centre dramatique national	3	1,1
Conservatoire de région	3	1,1
Conservatoire municipal d'arrondissement	2	0,7
Université du Théâtre-des-Nations	1	0,4
Total cours publics non nationaux	9	3,2
Non renseigné, pratique amateur, formation « sur le tas »	35	12,5
Total	280	100

de théâtre françaises n'ayant qu'une faible « capacité à évaluer les apprentissages et à déterminer par elle-même[s] ce qui fonde le "talent" des élèves » (Katz, 2005: 29) — que par les effets symboliques et économiques associés à son état institutionnalisé que ce capital agit. Symboliquement, le passage par une école supérieure confère une valeur élémentaire stable dans le temps, sorte de prix minimal garanti proportionnel au degré de prestige de l'établissement. Économiquement, elle permet un accès doublement facilité au marché du travail: d'une part, la plupart des écoles supérieures disposent d'un théâtre à la programmation nationalement reconnue, voire des seules troupes permanentes existant en France; d'autre part, huit d'entre elles sont prolongées par des dispositifs formalisés d'insertion professionnelle, permettant non seulement à leurs

élèves d'être auditionnés par des artistes consacrés, mais aussi de voir la majeure partie de leur salaire financée en cas d'audition réussie. Ces privilèges matériels n'ont pas qu'un effet à court terme: ils confèrent à leurs bénéficiaires des titres professionnels dont la valeur est bien supérieure à celle des titres scolaires, et les parent surtout des atours précieux de la précocité — marque distinctive des plus talentueux.

Pour décisif qu'il soit, ce capital scolaire n'explique pas tout. D'abord, comment se réalise, au-delà, cette professionnalisation conforme à la formation? Ensuite, comment en expliquer les ratés, c'est-à-dire l'ensemble des trajectoires croisées — ascendantes (d'une position reléguée scolairement à une position professionnelle consacrée) ou descendantes (d'une position consacrée scolairement à une misère de position dans le champ théâtral)? Enfin, comment rendre compte de la distribution des aspirants comédiens au sein d'un système d'enseignement puissamment hiérarchisé, qui s'opère préalablement à l'harmonie structurale afin de la rendre possible? Les chefs d'orchestre de cette grande harmonie ne sont pas à chercher du côté des seuls intermédiaires culturels (Lizé, Naudier et Sofio, 2014) puisque ces derniers entrent pour l'essentiel en jeu postérieurement aux débuts professionnels des producteurs artistiques — à l'exception notable des écoles d'art. C'est donc ailleurs qu'il faut porter le regard, en commençant par l'entourage familial et le type de capital transmis.

1.2 Le corps spirituel du talent ou le capital culturel hérité à l'état incorporé

La mise en regard de l'origine sociale des membres des deux promotions étudiées avec leurs manières de penser et d'agir — c'est-à-dire *d'être* — et leur position dans le champ théâtral immédiatement après leur formation permettent de remettre en cause la thèse selon laquelle « l'origine sociale élevée joue plus sur la capacité d'entrer dans le champ artistique que sur la réussite au niveau le plus élevé de la visibilité sociale » (Moulin, 1992: 296).

La distribution des comédiens *WsW* selon la profession des parents atteste à elle seule de la validité de l'aphorisme cornélien selon lequel « *aux âmes bien nées / La valeur n'attend point le nombre des années* » (*Le Cid*, II, 2): issus des classes supérieures⁷ par leur père pour deux tiers d'entre eux et par leur mère pour près d'un quart d'entre eux, ils sont, inversement, à peine plus de 15 % à provenir, par leur père ou par leur mère, des catégories *ouvriers*, *employés* ou *professions intermédiaires* — qui représentent pourtant ensemble, au moins depuis le milieu du xx^e siècle, entre 60 et 80 % de la population française active. En outre, les enfants de professionnels investis dans les mondes de l'art se retrouvent notablement surreprésentés parmi les consacrés, 29 % des comédiens de notre échantillon se trouvant dans ce cas par le truchement de l'un au moins de leurs parents (Tableau 2).

7. Nous réunissons sous ce vocable les cadres et professions intellectuelles supérieures ainsi que les chefs d'entreprise.

Tableau 2 : Distribution des comédiens selon la profession des parents (N = 269)*

	Père		Mère	
	Comédiens WsW (%)	Ensemble des comédiens (%)**	Comédiens WsW (%)	Ensemble des comédiens (%)**
Agriculteurs-exploitants	1,1	2	0,4	1
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	27,5	16,5	6,7	8
<i>dont chefs d'entreprise</i>	11,2	—	0,7	—
Cadres, professions intellectuelles supérieures	55,0	49,5	22,7	19
<i>dont professions de l'information et du spectacle</i>	19,3	—	17,5	—
<i>dont professions artistiques</i>	14,1	6	15,6	4
<i>dont artistes-dramatiques</i>	4,5	2	4,8	2
Professions-intermédiaires	7,1	18	4,8	14
Employés	4,5	3	6,7	17
Ouvriers	4,1	10	3,3	4
Sans-activité-professionnelle	0,7	0,1	55,4***	36
Total	100	100	100	100

* On a exclu de l'analyse les 11 comédiens pour lesquels la profession du père nous est inconnue.

** D'après Menger, 1997: 34 et 401. Les données sont recalculées sur la base des individus ayant fourni une réponse.

*** On a regroupé les individus dont la mère était inactive (20) et ceux pour lesquels l'information est manquante (129). Si ce regroupement nous semble judicieux (d'une part, l'information manquante traduit vraisemblablement majoritairement l'absence d'activité professionnelle; d'autre part, le taux d'inactivité des mères ainsi obtenu est supérieur au taux obtenu par Menger, ce qui est cohérent avec le fait que la génération étudiée ici est plus ancienne), il surévalue néanmoins la part des enfants de mères inactives et sous-évalue inversement la surreprésentation des enfants de mères artistes.

La comparaison avec les données de l'enquête sur la profession de comédien (Menger, 1997) fournit des résultats d'autant plus remarquables que la moyenne d'âge de la population était, en 1994, de 39 ans, tandis que celle des 280 individus WsW, de 78 ans en 2012⁸, était de 60 ans à la même époque. Compte tenu de la baisse de la part des ouvriers et de la hausse de la part des cadres au sein de la population active au cours de la seconde moitié du xx^e siècle, le décalage entre ces deux séries de données serait encore plus tranché si elles étaient rapportées à la structure de la population dans les différentes générations dont les comédiens sont issus.

Ces résultats se retrouvent à l'échelle microsociologique. Les enfants d'artistes et, au-delà, de familles appartenant aux fractions supérieures de l'espace social sont non seulement surreprésentés au sein de la *Cohorte 1* (8 sur 12 ont un parent au moins issu des classes supérieures tandis qu'aucun n'est enfant d'ouvrier; 7 sur 12 ont un membre au moins de leur famille proche exerçant une profession artistique, et qui plus est doté généralement d'un fort niveau de reconnaissance), mais ils sont aussi ceux qui connaissent les débuts les plus fulgurants et l'avenir professionnel le plus dégagé.

8. Il s'agit d'un âge théorique, l'échantillon incluant également des comédiens récemment décédés.

Inversement, parmi les membres de la *Cohorte 2* à n'avoir pas intégré une école supérieure, un seul est d'origine favorisée et un seul peut revendiquer un artiste (une ex-professeuse de danse) dans son entourage familial.

Mais il faut aller plus loin que ces seules données statistiques *statiques* et considérer également ce capital culturel *en actes*, à travers les pratiques qui l'induisent et qu'il induit. Car l'*habitus* n'est pas qu'un concept abstrait : structure structurée, il se traduit concrètement par une multitude de pratiques culturelles de l'entourage familial, incorporées sous forme de dispositions mentales d'autant plus résilientes qu'elles sont précocement constituées ; structure structurante, il se traduit par un rapport distinctif et distant au travail, aux règles et au monde — rapport à même d'être reconnu et valorisé par ceux qui s'en reconnaissent.

À titre d'exemple des pratiques familiales structurantes, on peut citer le cas de Joachim⁹, qui a fait *littéralement* ses premiers pas au théâtre ; de Léa, amenée par ses parents « *qui aimaient bien le théâtre* » voir son premier spectacle « *au Français* » (Comédie-Française) à l'âge de 7 ans et qui a entrepris la pratique de la danse à 5 ans ; de Lucas, qui a arpenté dès ses 6 ans les plateaux de cinéma pour y voir travailler son père et a entrepris la pratique du violon au même âge ; ou encore de Rose, dont les parents « *tous les dimanches, [...] tenaient à nous [Rose et ses sœurs] emmener à des expos — donc tous les dimanches, on allait voir des expos... même toutes petites* ». Ces pratiques caractérisent en premier lieu les héritiers¹⁰ de la *Cohorte 1* — qui sont aussi les comédiens les mieux positionnés dans le champ théâtral : Joachim, fils d'une dramaturge ayant travaillé pour une compagnie primée aux Molières, a depuis sa sortie de l'École¹¹ intégré la troupe permanente d'un théâtre public ; Léa, fille d'un psychiatre et petite-fille de danseuse, a depuis travaillé avec trois artistes dramatiques figurant dans le *WsW* ; Lucas, fils d'un accessoiriste de cinéma auprès de réalisateurs de renom et petit-fils de membres de la « *haute bourgeoisie du 16^e [arrondissement parisien]* », a depuis fait ses premières armes sur différentes scènes d'envergure nationale ; Rose, fille d'un « *directeur d'une boîte de pub* » passé par une école d'art graphique, a depuis joué dans quelques-uns des théâtres européens les plus prestigieux. Si leurs débuts sur les planches s'inscrivent bien souvent dans le prolongement logique de cette acculturation précoce, cette dernière les exonère pourtant d'un investissement de long terme : les parcours les plus fulgurants sont presque toujours ceux des héritiers (Marie, nièce d'une comédienne primée aux Molières, connaîtra sa première expérience théâtrale 2 ans avant d'intégrer l'École), quand les parcours les plus longs se retrouvent bien davantage du côté des comédiens aux origines plus petites-bourgeoises (Joanna, fille de garagiste, pratiquera le théâtre pendant 17 ans avant de réussir le concours d'entrée). Ici comme ailleurs, la précocité semble bien être, paradoxalement, un effet de l'ancienneté de l'acquisition culturelle (voir Bourdieu, 1996 : 77).

9. Les prénoms renvoient à des membres de la *Cohorte 1* exclusivement.

10. Nous employons ce terme au double sens qu'ils sont issus des classes supérieures et de familles composées d'un ou plusieurs artistes (Moulin, 1992 : 277).

11. « L'École » fait référence, dans la suite de ce texte, à l'établissement dont est issue la *Cohorte 1*.

S'agissant des rapports au travail, on observe une frontière assez nette entre individus se présentant comme « *bosseurs* » (issus essentiellement des classes intermédiaires de l'espace social) et individus donnant à voir leur facilité et leur « *poil dans la main* » (qui sont ceux présentant le niveau le plus élevé de capital hérité). Cette frontière entre *ascètes* (Tableau 3) et *mondains*¹² (Tableau 4) — dichotomie entre manières d'être corrélée à l'antagonisme entre petits-bourgeois et héritiers —, et le privilège accordé aux seconds sur les premiers, ne se donne jamais mieux à voir qu'à l'occasion du concours d'entrée : non seulement les ascètes n'ont chaque fois réussi à entrer dans l'École qu'au prix de multiples déconvenues aux concours précédents (quand les mondains sont entrés du premier ou deuxième coup et qui plus est, généralement plus jeunes), mais ils n'ont réussi qu'en se dégageant de leur propre ascétisme — sinon en faisant leurs critères mondains. Ce phénomène est illustré par Nicolas, fils d'une rédactrice en chef à la Culture dans un conseil général d'Île-de-France, récemment promue catégorie A :

NICOLAS. — [Au concours,] j'y suis allé en me disant : « Je m'en bats les couilles, quoi. Je vais faire ce que j'ai envie de faire et si ça vous plaît pas allez vous faire foutre. Mais en tout cas je ferai ce métier » — tu vois. Et du coup, ça... Ben, ça les rassure, quoi. Ils se disent : « Ben lui de toute façon, il a pas besoin de nous. Ben on va le prendre. » Alors que, avant, tu te fais chier à dire : « Prenez-moi, je *bosse*, je suis un bon élément et tout » — et ils te prennent pas, quoi. [...] Et c'est marrant parce que du coup, après, quand on a tous été reçus, on a parlé du concours, et en fait, plus de la moitié des gens avaient pas travaillé, quoi. [...] Ce qui fait que du coup, c'est des moments qui sont enlevés, parce que y'a... une grâce qui se passe à ce moment-là.

On aura compris que la capacité de « *s'en battre les couilles* » et la « *grâce* » qui en découle ne sont nullement aléatoirement distribuées.

Tableau 3 : Les ascètes de la Cohorte 1

Prénom	Entrée à l'École	Débuts au théâtre	Origines artistes	Autres origines supérieures	Père	Mère
Nicolas	25 ans	16 ans	—	Mère (≈)	Fonctionnaire-B	Fonctionnaire-A
Samantha	25 ans	10 ans	Père (≈)	—	Musicien (≈)	Secrétaire
Joanna	23 ans	6 ans	—	—	Garagiste	Secrétaire-comptable
Yasemin	23 ans	11 ans	—	Père (≈)	Ingénieur-électricité	Laborantine
Pierre	22 ans	8 ans	—	Père (≈), Mère (≈)	Directeur-hôtel (≈)	Cadre-commercial (≈)
Mériga	21 ans	10 ans	—	Grand-père ambassadeur	Formateur électricité	Technicienne laboratoire

Le symbole (≈) signifie que la catégorisation est discutable. Dans le cas des « origines artistes » (membres de l'entourage familial exerçant une profession artistique), il dénote une absence de pratique véritablement professionnelle. Dans le cas des « autres origines supérieures », il indique une trajectoire mobile en cours de carrière, le plus souvent ascendante.

12. Le binôme ascètes/mondains n'est pas sans référence à l'opposition entre le docte et le mondain (Bourdieu, 1996 : 74-83), mais ne la recoupe pas. Si le second terme est effectivement une transposition en matière de talent de l'« anti-intellectualisme aristocratique » des mondains en matière de goût, le premier terme renvoie à l'« ascétisme petit-bourgeois » et non à l'« aristocratie ascétique » des doctes, fractions intellectuelles (au sens strict) de la classe dominante.

Tableau 4: Les mondains de la Cohorte 1

Prénom	Entrée à l'École	Débuts au théâtre	Origines artistes	Autres origines supérieures	Père	Mère
Rose	20 ans	7 ans	Père (≈)	Père, Mère	Chef d'entreprise	Chercheuse (bio)
Lucas	20 ans	13 ans	Père	Grand-père industriel	Accessoiriste-cinéma	Inactive
Marie	22 ans	20 ans	Mère (≈), Tante	Père	Cadre-sup. (public)	Comédienne (≈)
David	22 ans	11 ans	Mère (≈)	Père	Chef d'entreprise	Peintre
Léa	22 ans	16 ans	Gd-mère, Cousine	Père	Psychiatre	Pr. lycée-pro.
Joachim	24 ans	16 ans	Mère	Père	Pr. université (Paris)	Dramaturge

En définitive, reconnaître un talent, c'est en partie reconnaître une histoire en tant que nature, un habitus voué à être reconnu.

1.3 Le corps physique du talent ou le capital corporel

L'habitus ne se réduit toutefois pas à un ensemble de dispositions mentales et à une « propriété faite corps » (Bourdieu, 1979: 4) : il est également constitué d'un ensemble de dispositions corporelles, de *propriétés du corps faites âme*, qui sont loin d'être le produit exclusif de l'action éducative des parents. Car les comédiens sont, comme les boxeurs, des « entrepreneurs en capital corporel d'un type particulier » (Wacquant, 2003: 183).

Les propriétés physiques « singulières », c'est-à-dire rares ou hors normes, s'avèrent en effet fortement valorisées dans le champ théâtral. Si cette valorisation n'est pas propre à ce dernier, la « conversion des stigmates en emblèmes » étant l'une des propriétés identifiées du capital spécifique des champs artistiques (Mauger, 2006: 238), elle se fait ici à la fois plus collective (la conversion étant opérée autant par les recruteurs que par les recrutés), plus générale (le corps légitime est également prisé) et plus systématique (la recherche de singularités physiques ne cesse jamais tout à fait d'orienter les jugements). Ainsi, le fait d'être « étranger d'apparence », c'est-à-dire d'avoir une couleur de peau distinctive, fait office de capital de substitution chez les comédiens de la *Cohorte 1*, les moins dotés en capital culturel hérité, « la logique de l'hérédité sociale accord[ant] parfois aux plus démunis sous tous les autres rapports les propriétés corporelles les plus rares » (Bourdieu, 1996: 215). C'est en ces termes que peut notamment se comprendre l'insertion professionnelle rapide de Mériga (possession d'un agent artistique réputé, rôle-titre dans une pièce ayant parcouru les scènes françaises, proposition de travail auprès d'un metteur en scène figurant dans le *WsW...*), son origine subsaharienne lui permettant de se voir proposer, sans être auditionné, des rôles idoine au théâtre et au cinéma. Les voix particulières, ou en rupture avec l'apparence physique, peuvent également faire office de capital corporel, de même que le fait d'être grand ou petit (à l'instar de Rose et son physique de « *Petit Prince* »), gros ou maigre, beau ou laid — singularités d'autant plus monnayables qu'elles sont cumulées (à l'instar de Mériga, « *grand black* » « *magnifique* » selon un directeur de théâtre).

Mais de même que l'héritage culturel doit faire l'objet d'un travail d'incorporation pour se transmuier en capital, la conversion d'un héritage biologique en capital corporel suppose un travail d'appropriation. Le talent gît donc aussi dans la capacité à répondre au « classement professionnel dont le comédien est l'objet », travail « d'autant plus facile à accomplir que le comédien adhère d'emblée à sa "labellisation" [...] (parce qu'elle est plus valorisée) » (Mauger, 2006 : 242). Ceci suppose à la fois une maîtrise de son classement (*Rose*) et un investissement conforme (*Mérida*) :

ROSE. — [Avec Samantha,] c'est con à dire, mais on n'a pas du tout le même... je dirais pas « emploi », mais... Sam', elle est brune, elle est plus grande que moi, elle a un truc beaucoup plus mature, alors que moi, c'est vrai que je suis plus dans les gamines, et... elle plus dans les femmes.

MÉRIGA. — J'avais ce défaut-là de vouloir... de toujours vouloir être gracieux sur un plateau, d'être — pff... d'être beau, quoi. [...] Parce que je sais que — ouais — à un moment je crois que je basais tout dessus : sur la présence, sur ce que je dégageais. [...] On me faisait des retours plutôt positifs [...]. En me disant... ouais, « la classe », ou bien qu'il y a une... grâce — naturelle — ou bien une présence, qu'il y avait — voilà, quoi. Je pense que c'est ça aussi qui m'a aidé pour certains concours, aussi. Qui a fait ma — une certaine différence, quoi. Mais après j'ai trop abusé dessus! (*Large sourire.*)

Ce n'est qu'au prix de ce travail que la valeur corporelle, et par là même le talent, peuvent être produits et reconnus.

Il paraît ainsi patent, au terme de cette approche dispositionnelle, que la mobilisation de capitaux est bien à même de procurer un avantage durable dans la concurrence. Elle n'est toutefois pas exclusive d'autres approches — qui la complètent autant qu'elle vient les éclairer.

2. TALENT DES APPARIEMENTS ET APPARITION DU TALENT : L'INÉGALITÉ DES RÉSEAUX

La sociologie des réseaux offre une approche complémentaire dans l'appréhension de la constitution primitive du talent. Elle invite à placer la focale non plus sur les talentueux eux-mêmes mais sur leurs liens, sur leurs différentes formes d'appariement, sur *ce qui fait ce qu'ils sont*.

Parler de « réseaux » et d'« appariement » n'équivaut ici ni à parler de « capital social » (Bourdieu, 1980) ni à faire nôtre la théorie des « appariements sélectifs » (Menger, 2009 : 354 *et sqq.*). Ces deux concepts présentent une même et double limite : ils impliquent des « stratégies d'investissement social », qui se traduisent soit par « une dépense constante de temps et d'efforts [et] de capital économique » (Bourdieu, 1980), soit par l'association « à des professionnels dont les qualités [...] sont réputées égales ou supérieures » (Menger, 2009 : 354) ; ils fonctionnent chaque fois en tant qu'« effet multiplicateur », soit d'un « capital possédé en propre » (Bourdieu, 1980 : 2), soit de « qualités individuelles » (Menger, 2009 : 357). *A contrario*, il s'agit ici de montrer que les réseaux ont également un *pouvoir propre de production du talent*, qui ne nécessite aucun travail stratégique préalable pour trouver à s'exercer.

Le rôle des réseaux peut être examiné selon trois formes distinctes d'appariement : l'homogénéisation de valeur qu'induisent les *attroupements*, les écarts de valeur qu'entraînent les *accointances et adouplements* et l'agrégat de valeur qu'instituent les *accouplements*.

2.1 L'appariement par attrouplement

La première forme d'appariement invalide d'abord l'hypothèse selon laquelle les appariements seraient le produit de stratégies — sinon d'une rationalité en finalité : le cas de Rose mis à part (« *Je voulais avoir [l'École] parce que j'avais besoin de me dire que j'avais une famille théâtrale de mon âge* »), la formation théâtrale n'a jamais été envisagée *a priori* par les anciens élèves enquêtés comme un lieu de camaraderie semi-professionnelle ; pourtant, l'appartenance à une même école constitue *a posteriori* la forme la plus aboutie d'appariement par attrouplement. De même qu'on ne choisit pas sa famille biologique, on choisit fort peu sa famille théâtrale. Notons que ce constat concerne bien moins les membres de la *Cohorte 2* que ceux de la *Cohorte 1* : l'« *esprit de troupe* » étant, comme l'esprit de corps, l'apanage des « *grandes écoles* », c'est surtout en leur sein que s'opèrent ces appariements.

L'entrée dans une école supérieure d'art dramatique induit en effet une coupure sociale proche dans ses effets de « l'enfermement symbolique » dont parle Bourdieu au sujet des classes préparatoires, quoique d'une autre nature :

NICOLAS. — On m'a dit : « Tu vas voir, ici, c'est un peu comme une secte — [...] vous allez être tout le temps tous ensemble, [...] vous allez avoir le temps de faire *que ça*, vous allez vous couper du monde, euh, pendant trois ans, quoi. » Ce qui est le cas. [...] [l'École,] c'est une vie dans une vie, en fait. [...] Je savais qu'à partir du moment où j'étais rentré et jusqu'au moment où j'allais sortir... ma vie était réservée à *ça*. Je voulais faire *que ça*, quoi. Je voulais vivre, penser — que comme ça.

Cette coupure a des conséquences directes sur la structuration des relations, induisant le plus souvent une refonte quasi intégrale des anciens réseaux artistiques et amicaux et l'établissement de « liens forts » (Granovetter, 1973) entre élèves d'une même promotion et de promotions adjacentes. Rendus presque inévitables du fait de l'école, ils semblent également rendus immuables au-delà :

DAVID. — [À l'École,] j'ai rencontré des gens que j'aime aujourd'hui profondément et avec lesquels j'espère que je travaillerai toute ma vie — et avec lesquels j'espère que je resterai proche et intime toute ma vie aussi, quoi. [...] Donc des rencontres vraiment très très très puissantes — avec (*il nomme des membres de la Cohorte 1, puis s'interrompt*) — mais tous — il faudrait que je les cite tous. [...] c'est la chose principale que je retiens de mon passage à [*lieu d'études*], quoi. C'est ma rencontre avec ces gens.

La confusion entre *l'intime* et *le travail* dont témoignent les propos de David montre assez que les appariements façonnés par l'école sont moins « sélectifs » qu'*électifs* : ils dépendent à l'évidence de « affinités électives » (voir Sorignet, 2012 : 85-102) qui sont loin de se jouer uniquement dans le travail et de s'exprimer seulement en termes professionnels. Ces mêmes propos pourraient toutefois laisser croire que l'existence de

« liens forts » n'est qu'un effet de discours. À titre de témoignage du fait que « *l'esprit de troupe* » généré par l'École est réel et durable, notons que cinq ex-élèves de la *Cohorte 1* ont créé chacun leur propre compagnie, toutes actives et composées très majoritairement d'anciens camarades (jusqu'à inclure 8 des 12 comédiens de la *Cohorte 1*). Ces « collectifs de production » ont un rôle central : ils constituent la principale rampe d'accès à l'intermittence et sont essentiels au maintien dans la profession (Proust, 2002). Inversement, seules deux compagnies ont été créées à l'initiative de membres de la *Cohorte 2* ; elles n'ont jamais rassemblé plus de trois membres simultanément et ont aujourd'hui une activité pour le moins clairsemée. Les élèves des écoles les plus prestigieuses ont non seulement des *chances conditionnelles* supérieures d'accéder à la consécration théâtrale (cf. 1.1), mais ils semblent également avoir des *chances exponentielles* en fonction du degré de fermeture sociale impliquée par leur formation : étant soudés et solidaires (tandis que les membres de la *Cohorte 2* sont éclatés géographiquement et théâtralement, et n'ont que peu de liens entre eux), le talent des uns devient également le talent des autres et la réussite de l'un bénéficie à tous.

Cette *force des liens forts* n'est pas réductible à une forme de capital symbolique collectif. D'une part, les effets d'une réussite individuelle sur la réussite de tous sont d'abord d'ordre pratique : elle participe à faire connaître les autres membres du groupe, à la mise en contact — recherchée ou fortuite — de ces derniers avec des metteurs en scène reconnus, à l'obtention d'entretiens, d'auditions, voire de rôles, auprès d'eux ; le népotisme, au sens neutre d'un favoritisme de type familial, s'avère, dans le champ théâtral, non seulement pratiqué mais également librement assumé et encouragé. D'autre part, ces effets, parce qu'ils ne trouvent pas leur source dans un titre scolaire mais dans un réseau, ne profitent pas exactement à tous : Samantha (comédienne « intermittente par intermittence ») et Joachim (comédien permanent), peu intégrés au sein de la *Cohorte 1*, n'en bénéficient plus. En définitive, les associations entre « professionnels de valeur comparable » (Menger, 2009 : 354) gouvernent bien moins la structure des réseaux de collaboration que la structure des réseaux de collaboration ne gouverne la valeur professionnelle des associés. Ce constat n'est pas propre au cas de l'attroupelement et s'étend à la seconde forme d'appariement.

2.2 L'appariement par accointances et par adoubement

Il faut en effet s'intéresser à un processus complémentaire, cette fois vertical et non plus horizontal, de constitution primitive du talent : celui de l'appariement par accointances, au sens de relations familiales avec « *le milieu* », qui se fait appariement par adoubement dès lors que ces relations sont fortement asymétriques, c'est-à-dire lorsqu'un consacré consacre un promis à la consécration. Si cette forme d'association implique qu'il existe bien une « hiérarchie de statut des artistes » (*ibid.* : 358), elle induit aussi que la hiérarchisation n'attend pas nécessairement le jeu des appariements professionnels.

D'un point de vue structural, l'importance des accointances oblige à considérer l'inégalité des « mondes » (initiaux, préscolaires et préprofessionnels) d'inscrip-

tion, selon que l'individu est situé dans le « petit » ou dans le grand — pour déployer l'expression de Milgram (1967). Car le « *tout petit milieu* » que décrivent plusieurs comédiens de la *Cohorte 1* n'est pas celui de tous. C'est notamment ainsi qu'il faut comprendre le rôle décisif joué par l'école dans les parcours théâtraux : éloignés des lieux de consécration (en particulier de Paris) et pourvus d'un personnel enseignant rarement actif et reconnu professionnellement, les conservatoires régionaux sont de peu de secours pour ceux qui ont eu l'infortune de naître dans le grand monde ; à l'inverse, les écoles les plus prestigieuses confèrent le privilège de la mise en relation permanente de leurs élèves avec les artistes les plus influents. Mais cette logique prend place également de manière plus précoce, comme l'illustre Rose — qui a intégré le « *In* » du Festival d'Avignon avant même d'intégrer l'École. Cette appartenance au « petit monde » confère en pratique des bénéfices multiples, dont les moindres ne sont paradoxalement pas les « *toutes petites choses* » qu'elle évoque :

ROSE. — [Le comédien qui jouait le rôle-titre de la pièce présentée au Festival d'Avignon] m'a vu *une fois* travailler toutes mes scènes [pour les concours]. [...] À l'époque, il jouait à [*nom d'un théâtre national*]. Donc j'avais été, avec ma réplique — il m'avait aidé à choisir ma scène du troisième tour de [*Nom d'une école*]. J'avais été à [*nom du théâtre*] travailler dans la salle de répétition... c'était pas mal ! Et il avait un truc *super précis* — aussi je pense du fait qu'il me connaisse bien — il m'avait *vachement* aidé parce que, il me disait : « Non, ça, Rose... » — enfin, vraiment des... des *toutes petites choses* [...].

L'appariement passé avec un consacré devient dès lors à même de démultiplier les chances d'appariements futurs — que ce soit par accointances ou, comme en l'espèce, par attroupelement.

Mais l'appariement par accointances ne doit pas être pensé que du point de vue structural. Plus qu'une simple voie d'accès à l'espace de la consécration théâtrale, il est aussi un mécanisme d'octroi de valeur par les pairs, à même de générer des différences interindividuelles. Il faut ainsi mesurer le caractère profondément autoréalisateur des innombrables prophéties proférées par les professeurs-artistes les plus éminents, à l'instar de celle formulée à l'égard de Rose et de Léa :

UN PROFESSEUR-ARTISTE CONSACRÉ. — Elles sont *formidables*, toutes les deux. [...] Je pense, sincèrement — [...] que [*prénom de l'une d'elles*], c'est la meilleure actrice de sa génération — je le pense vraiment. J'espère que des gens s'en rendront compte.

En position de président du jury lors du concours d'entrée qui devait décider de la composition de la promotion dont est issue la *Cohorte 1*, avec l'idée déjà présente de les faire travailler à l'avenir dans l'un de ses spectacles, son espoir que « *des gens [s'en] rend[ent] compte* » ne pouvait qu'être fondé, mais pas sur ce qu'on croit : son opinion personnelle a eu pour effet de (contribuer à) les consacrer à la fois scolairement (par leur admission dans l'École) et professionnellement (par l'association, quelques années plus tard, de son nom aux leurs au sein d'un même spectacle). C'est sous ce jour nouveau qu'il faut comprendre les multiples évidences de sens commun pouvant être lues sur les notices biographiques des « *grands* » — à l'instar de celle de Bernard Fresson,

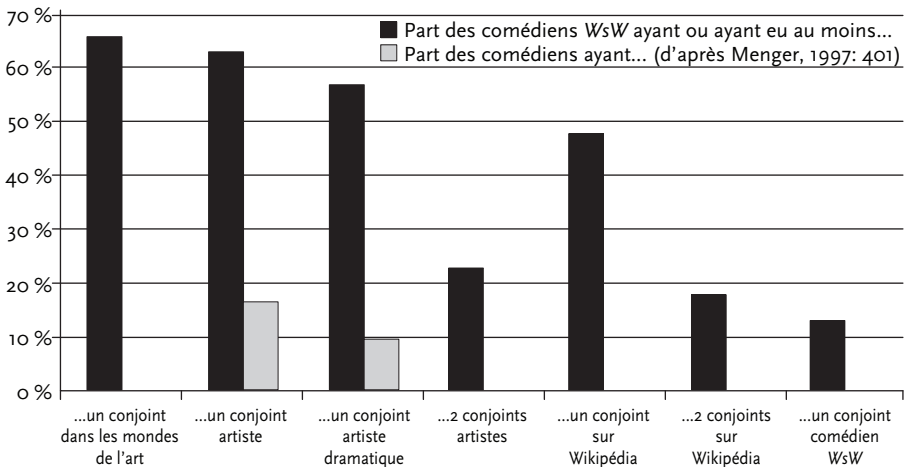
comédien *WsW*, sur *Evene*: « *Il joue alors sous la direction de metteurs en scène remarquables et variés [...] et dévoile ainsi ses talents de comédien.* » Or, s'il dévoile ses talents, c'est parce que *le remarquable fait le remarqué*: l'appariement à des metteurs en scène de prestige vaut également octroi de prestige. Le fait qu'un comédien joue sous la direction d'artistes consacrés ne fait pas que *dévoiler* ses talents mais contribue à les *constituer*.

2.3 L'appariement par accouplement

On aurait toutefois tort de ne considérer la constitution primitive du talent que sous l'angle des appariements strictement artistiques. Car les liaisons entre artistes ne s'arrêtent pas aux portes du foyer: elles redoublent d'intensité au sein des couples, lieu d'appariements (souvent) horizontaux et (parfois) verticaux qui sont eux-mêmes producteurs d'appariements par attroupement et par accointances au moins autant qu'ils en sont le produit. Ce qui n'implique nullement que cette forme d'homogamie soit stratégique: l'appariement par accouplement n'est pas plus « sélectif » que ne l'est le « choix du conjoint » (Girard, 1964).

Rares sont en effet les comédiens consacrés ayant réussi à s'en exempter. Ils s'avèrent être près de deux tiers à avoir (eu) un conjoint professionnellement impliqué dans les mondes de l'art et plus de 55 % à avoir (eu) un conjoint artiste dramatique (comédien ou metteur en scène, au théâtre ou au cinéma). En outre, leurs conjoints disposent bien souvent eux-mêmes d'une reconnaissance importante, puisqu'ils sont près d'un sur deux à avoir (eu) un conjoint disposant aujourd'hui d'une notice sur *Wikipédia* et un sur huit à avoir (eu) un conjoint figurant au sein même de notre échantillon *WsW* (Figure 1).

Figure 1 : Distribution des comédiens *WsW* selon la profession et la reconnaissance du (des) conjoint(s)



Ces appariements par accouplement sont du reste observables ethnographiquement. Parmi les membres de la *Cohorte 1*, l'existence ou non de relations homogames pendant la scolarité, mais également la forme de ces relations, contribuent même remarquablement à rendre compte de l'inégale distribution des positions professionnelles : les formes d'accouplement *intergénérationnel* de long terme définissent les individus les plus proches de l'espace de la consécration (Léa, alors en couple avec un élève d'une promotion son aîné; Rose, en couple avec un ancien élève de six promotions son aîné, par ailleurs reconnu dans la profession); les formes d'accouplement *intragénérationnel* de long terme distinguent des individus installés dans le champ mais moins proches de l'espace de la consécration (Lucas, Nicolas et Pierre, avec des élèves de leur promotion); les formes d'accouplement *intergénérationnel* de court terme se retrouvent chez des individus moyennement à peu intégrés (David et Yasemin); l'absence de relations homogames au cours des études caractérise les individus les plus fragiles sur le marché du travail (Joanna, alors en couple avec un charpentier; Samantha, restée célibataire durant toute sa scolarité).

L'école n'est pas neutre dans la formation de ces appariements. Elle induit une refonte intégrale des rapports amoureux, « *que tu le veuilles ou que tu le veuilles pas* » (Nicolas). Léa, Lucas, Mériga, Nicolas, Rose, Samantha et même finalement — en toute fin de course — Joanna (désormais en couple avec un élève de sa promotion), dont les amours passées « *hors École* » n'ont pas survécu à la parenthèse scolaire, en témoignent. Il n'en va pas différemment des cinq autres : seulement avaient-ils pris soin, eux, de se départir de tout engagement passionnel avant de s'engager dans leur scolarité. L'école annihile ainsi les relations passées; elle facilite en outre des relations futures ajustées aux exigences de la consécration. Car les appariements par accouplement ne sont pas sans effet : d'une part, ils accroissent les réseaux professionnels, et par là les opportunités de travail; d'autre part, ils constituent ou renforcent des « coalitions récurrentes » (Faulkner, 2003), et par là la fréquence des collaborations. Ce qui est vrai pour la *Cohorte 1* ne l'est toutefois pas pour la *Cohorte 2*, qui témoigne d'une seule relation homogame : à petite porte, petite coupure sociale et moindres accouplements. C'est également en ces termes qu'il faut comprendre le rôle structurant de la formation.

On mesure dès lors en quoi ces réseaux amoureux ne consistent pas qu'en une association, dans le domaine privé, de valeurs individuelles du domaine public. L'union fait ici la force : non satisfaite d'additionner les talents, il semble bien qu'elle les démultiplie.

L'examen de ces différentes formes d'appariement montre assez, en définitive, que les réseaux ne font pas qu'*amplifier* des différences initiales : tout autant, sinon plus encore, ils contribuent à les *constituer*. L'inégalité des talents est ainsi également une inégalité relationnelle, qui contribue à son tour à l'inégalité des positions. Loin de remettre en cause le rôle causal des réseaux souligné par Pierre-Michel Menger, notre approche invite à en réévaluer l'importance : nullement secondaire (les réseaux s'avérant structurant et pas seulement structurés), elle n'est néanmoins pas exclusive (les réseaux n'ayant pas le monopole de la causalité).

3. TALENT EN ACTION ET ACTIVATION DU TALENT: L'INÉGALITÉ DES CARRIÈRES

La constitution primitive du talent reste à examiner au travers d'une troisième approche: l'interactionnisme symbolique — qui invite à déplacer le regard en direction des autres significatifs et de leur influence sur le talent des talentueux, c'est-à-dire *ceux qui font ce qu'ils sont*.

Formulée par les sociologues de la tradition interactionniste de Chicago et réinterprétée par Muriel Darmon en tant qu'instrument d'objectivation, la notion de carrière permet de rendre compte du talent dans sa dimension processuelle, en posant la question du *devenir* plutôt que de l'*être* talentueux. En négatif d'analyses classiquement focalisées sur des processus générateurs de « stigmatés » (Goffman, 2012), nous voudrions montrer que la notion de carrière peut aussi éclairer les processus générateurs d'*insignes* et servir de « technique de rupture », tant par rapport au « sens savant légitime » qu'au sens le plus commun (Darmon, 2008: 155).

En circonscrivant l'usage de l'outil-carrière à la trajectoire en amont de l'entrée dans la profession et la « *carrière* » au sens non sociologique du terme — ce qui va dans le sens des préconisations de l'auteure¹³ — et en se fondant sur l'approche déployée dans *Asiles* (voir Goffman, 2007: 177-225), apparaissent trois grandes étapes dans la construction du talent dramatique: la *phase préscolaire*, vouée à fabriquer le *moi théâtral* sous l'action de l'entourage, des expériences hors les planches aux premières expériences sur les planches; la *phase scolaire*, vouée à fabriquer le *moi légitime* sous l'action des professeurs d'art dramatique; la *phase postscolaire*, vouée à fabriquer et entériner le *moi comédien* sous l'action des premières expériences professionnelles à l'issue de la formation.

3.1 La phase préscolaire: quand remarquer, c'est faire

Trois contextes de socialisation se révèlent centraux dans la construction la plus primaire de l'identité talentueuse: la famille, les amis et l'école généraliste. Les acteurs de ces différents contextes de socialisation agissent en effet comme opérateurs d'étiquettes, sinon comme « agents de l'internement » (*ibid.*: 189), faisant naître le talent et le moi théâtral au moins autant qu'ils les constatent.

Pour illustrer l'influence des prescriptions familiales, on peut relever le cas de Pierre, qui ne « *croi[t] pas que c'est [lui] qui ai[t] eu le désir de faire du théâtre* », impliquant que le goût pour le théâtre fut d'abord celui de sa mère (alors chef de rayon à la Fnac « *branchée bouquins* » et amatrice de films Art et essai) avant d'être le sien; celui de Mériga, dont les parents « *croyaient en [lui]* »; ou celui de David, qui affirme que « *sans [s]a mère, [il] ne serai[t] pas rentré dans cette école* », puisqu'elle « *a toujours été à*

13. « [L'outil-carrière] devrait surtout servir à "recoder" des parcours qui ne sont pas vus comme des "carrières", voire qui ne sont même pas vus comme des parcours, mais comme des états » (Darmon, 2008: 156). Cette distinction franche entre le concept et le terme vulgaire permet en outre d'en clarifier la portée: autonome, l'outil-carrière n'a aucune raison de cantonner l'analyste dans une approche sectorielle, ce qui le rend pleinement compatible avec une approche en termes de trajectoire.

l'écoute de [se]s désirs». Ces remarques, qui pourraient paraître anodines, ne le sont pas : aucun membre de la *Cohorte 1* ne s'est inscrit en rupture avec ses parents du fait de ses aspirations artistiques. C'est chez Joanna, l'une des trois comédiennes éprouvant le plus de difficultés à s'insérer professionnellement, que l'on trouve le plus maigre enthousiasme maternel. Voulant quitter l'atelier théâtre qu'elle suivait en classe de CP, elle se verra rétorquer : « *Maintenant que tu as commencé, tu finis* » — remarque invitant peu à une *prise de confiance* en elle, mais qui confirme le rôle essentiel de la mère dans l'émergence des vocations (Sorignet, 2012 : 55). Pour la *Cohorte 2*, à l'inverse, la rupture familiale est bien plus fréquente (la carrière artistique ne figurant guère au nombre des desseins professionnels des familles d'origine modeste) et bien plus radicale.

Les prescriptions amicales et professorales (professeurs d'art dramatique mis à part) peuvent également relayer ou renforcer l'appui moral de la famille et contribuer à construire l'autoperception du moi comme « *fait pour le théâtre* ». On ne saurait ainsi lire le fait que, faisant ses premiers pas sur les planches dans une colonie de vacances, Mériga « *avait] l'impression de vivre, d'exister* », sans rattacher ce ressenti aux compliments que lui firent alors ses camarades, auprès desquels il passait pour timide : « *Les gens disaient : "Tu fais du théâtre?! Tu fais du théâtre?! Faut que tu fasses du théâtre!"* » De même chez Yasemin, visiblement conduite vers l'« *internement* » en école de théâtre à vocation professionnelle par ses professeurs de français :

YASEMIN. — [À] la fin de la première année du lycée [lycée francophone prestigieux au Moyen-Orient], mes profs de français, ils me disaient : « Mais t'as pas envie de faire du théâtre, toi ? Qu'est-ce que tu vas faire ? » — et tout. « Tu ne veux pas partir en France ? » Enfin, c'est eux qui ont vraiment formulé la première fois moi ce que je n'arrivais pas à me dire, peut-être... très concrètement, si tu veux.

Formulant le non-formulé et décidant en lieu et place de l'indécis, l'entourage travaille ainsi inlassablement et par petites touches à « *convaincre le novice de la valeur de [s]a pratique [...] et de sa propre valeur* » (Schotté, 2012 : 83), travail créant d'autant plus de valeur qu'il est accompli par des autrui valorisables (socialement) et (intimement) valorisés. Producteurs de transformations subjectives, ces encouragements multiples sont, en définitive, producteurs de transformations objectives : ils invitent le moi théâtral à ne pas se satisfaire de l'anonymat et à se tourner vers des institutions scolaires qui sachent le reconnaître en tant que moi légitime.

3.2 La phase scolaire : quand sélectionner, c'est instituer

C'est alors que commence, avec l'entrée dans une pratique qui revêt désormais une dimension professionnelle aux yeux de l'aspirant comédien, la phase scolaire.

Les professeurs d'art dramatique y tenant le rôle principal, elle est à double tranchant. Car à même de *faire* les talents, les jugements scolaires ont également le pouvoir de les *défaire*. Un étiquetage négatif peut ainsi, en l'absence des ressources suffisantes pour pouvoir le tenir à distance, être synonyme d'une très grande violence et provoquer, via l'annihilation de la *raison d'être* qu'il pensait s'être trouvée, l'avortement du

moi comédien. Si cette violence n'est pas propre aux écoles de théâtre, elle redouble néanmoins ici d'intensité : en l'absence de toute forme de fiction scolaire, ces jugements s'adressent ouvertement à l'*être* plutôt qu'au *faire* (Samantha ne peut oublier qu'elle a été qualifiée d'« *inintéressante et sans vie* » par un metteur en scène consacré) ; en présence d'une relation d'enseignement d'ordre charismatique, ces jugements sont adressés par des professeurs dans les mains desquels se remettent sans retenue les apprentis comédiens (un des membres de la *Cohorte 2* s'est difficilement relevé du grief sans appel formulé par son unique et vénéré professeur au conservatoire : « *tu ne sers à rien* »). De ce point de vue, les écoles d'art dramatique sont assurément des espaces « qui créent de la différence et de la hiérarchie » (Schotté, 2013 : 152).

Mais les hiérarchies ne sont pas le seul fait des professeurs et ne se construisent pas qu'en interne : les institutions de formation sont également des lieux où se façonnent des identités ajustées à la position institutionnelle de l'établissement dans l'espace scolaire. Il faut ainsi prendre au mot l'ex-directeur du CNSAD lorsque celui-ci écrit que « *Le Conservatoire est bien plus qu'une école, c'est une fabrique d'aurores, une machine à faire se lever les soleils* » (Mesguich, 2009 : 184). Car le processus de « *fabrication d'aurores* » est palpable, d'abord au travers de l'effet d'élection produit par le concours d'entrée (« *les gens te regardent différemment* », relève Mérida). Ce dernier vient à faire office de véritable rite d'institution au sens où la sélection opérée s'avère draconienne, les établissements nationaux admettant chaque année moins de 3 % des candidats. Inversement, du côté des sortants de conservatoire régional, l'évidente mascarade que constitue souvent pour eux le concours produit un non-effet, une non-élection :

UNE COMÉDIENNE DE LA *COHORTE 2*. — [...] Le concours d'entrée... qui était... assez symbolique, je pense, quand même — comme... manifestation! (*Elle rit.*) [...] c'est plus formel qu'autre chose, parce que chaque élève qui se présentait là avait déjà, voilà... travaillé avec le prof... [...] tout le monde se connaît, tout le monde a déjà vu jouer les autres... voilà, là c'est juste dans un autre dispositif, quoi. [...] Souvent, la majorité des personnes [candidates], elles ont le prof qu'elles veulent.

En outre, cette « *fabrication d'aurores* » s'observe par toute la série d'autocorrections à laquelle se livrent les élèves étiquetés comme excellents afin de se conformer autant que possible à leur étiquette. À l'instar de Nicolas : venu initialement au théâtre avec la ferme intention de faire du cinéma et des *one man shows*, il nous confiera n'avoir à aucun moment, sur les trois années de sa scolarité, révélé aux autres membres de la *Cohorte 1* cette envie initiale — qu'il a finalement réussi à cacher tant et si bien qu'il n'est plus tourné aujourd'hui vers de tels horizons.

La boîte noire de l'institution scolaire s'en trouve ainsi nouvellement éclairée : loin d'être un simple comptoir d'enregistrement de talents préexistants, l'école fabrique le talent au moins autant qu'elle le repère en transformant les identités. Mais tous les individus ne montrent pas le même degré d'appropriation conforme de l'étiquette. Ce sont pourtant les appropriations les plus conformes qui promettent les parcours les plus éclatants.

3.3 La phase post scolaire : quand se dire, c'est être

Avec la fin de la scolarité s'ouvre une dernière étape décisive de construction de l'identité talentueuse, qui dépend essentiellement du résultat des premières auditions, du temps d'attente précédant la *mise sur le marché* et du type d'expérience professionnelle accumulée. Analyser les modes de présentation de soi à la sortie de la formation permet alors de saisir le moi comédien en train de se faire et son importance dans la constitution primitive du talent.

Il y a d'abord ceux pour lesquels l'identité est affirmée et ne pose pas question : c'est le cas de Nicolas (« *je suis comédien. Je sors d'une formation de trois ans à [l'École]* »); de Rose (« *je suis maintenant comédienne et j'ai ma compagnie [...] — je suis sortie de l'École l'année dernière* »); de Marie, pour laquelle la question reste de définir *quelle* femme de théâtre elle est exactement, mais non de savoir *si* elle est une femme de théâtre (« *je suis sortie de [l'École] [...]... Interprète? J'arrive pas à passer de l'autre côté [à la mise en scène]* »); mais aussi de Mériga, sans que le terme « comédien » ne soit toutefois prononcé: « *Je suis sorti de [l'École] en [date] et [...] là je suis en plein dedans.* » Ce premier groupe trahit l'existence d'une puissante corrélation entre « *statut intermittent* » et identité statutaire, puisque ses membres étaient les seuls de la *Cohorte 1* à bénéficier de l'allocation chômage octroyée par le régime au moment de l'entretien: marqueur de la profession, l'intermittence fonctionne plus encore comme forme d'objectivation de l'être comédien. On remarquera en outre qu'une seconde étiquette, celle de « *sortant de l'École* », est chez eux affirmée comme une composante à part entière de l'identité.

Il y a ensuite ceux pour lesquels l'identité de comédien ne semble pas véritablement faire de doute, mais qui se refusent, faute de pouvoir se revendiquer intermittents, à la formuler: c'est particulièrement le cas de Léa, qui s'approprie néanmoins l'étiquette de l'École et celle d'un metteur en scène consacré (« *j'ai travaillé avec...* »). Il en va de même de David et Lucas, pour lesquels le refus est aussi celui d'une identité collective forcément réductrice: ils se présenteront en conséquence tous deux en faisant le déroulé de leur vie. Mais la suite de la discussion ne trompe pas: si David nous rétorque initialement, alors que nous lui proposons de se présenter, que « *[s]es amis le feraient beaucoup mieux que [lui]* », il ne se prive toutefois pas ultérieurement d'un « *nous, gens de théâtre* ». Sur un registre moins réflexif se situe le cas de Pierre, contraint de préciser le décalage existant entre son identité subjective et son identité objective: « *Je suis... comédien — tout du moins j'essaie de l'être — de vivre de ça.* » Les quatre membres de ce second groupe ont perçu, depuis, leurs premières allocations en tant qu'intermittents; leur auto-identification en tant que comédiens et artistes semble s'être conjointement renforcée.

A contrario, chez Joanna et Yasemin (peu insérées professionnellement), l'identité se fait irrésolue et flottante, s'interrogeant elle-même dans le cadre de la situation d'entretien — jusqu'à être livrée à l'appréciation discrétionnaire de l'enquêteur:

JOANNA. — Je suis comédienne — normalement! Ouais... Hum... Ouais, je suis comédienne — mais je sais pas depuis quand [elle voulait le devenir depuis l'âge de 6 ans]. C'est comme les gens qui disent qu'ils sont parents, tu vois. C'est vachement dur

de dire que t'es comédienne — j'arrive jamais à savoir ce que c'est en fait la légitimité de le dire — et puis c'est con d'ailleurs parce que y'a pas vraiment de légitimité — mais... [...] En même temps, les comptables qui sont au chômage, ils doivent dire qu'ils sont comptables... Tu vois, j'ai un problème avec la sémantique du mot...

YASEMIN. — Je suis comédienne — on peut dire ça comme ça, hein? Même si je ne bosse pas énormément, hein... (*M'implorant:*) On peut dire que je suis comédienne?!

Chez Samantha, enfin, le moi comédien est totalement absent de la définition qu'elle donne d'elle-même. Ceci va de pair avec la grande précarité de sa situation et la rapproche de la majorité des sortants de la *Cohorte 2*. Après qu'elle a fui l'exercice de la présentation synthétique de soi pendant les premières heures de l'entretien, nous lui demandons, plutôt que de se définir elle, de définir son activité:

SAMANTHA. — Pfff... Bah, c'est toute une question d'organisation, quoi... (*Petit rire.*) Je m'organise, voilà! C'est ça, je fais de l'organisation! C'est un peu ça. Entre passer des auditions, et des projets en cours, ou des futurs projets, ou des *envies* de futurs projets — faut quand même payer son loyer donc travailler... à côté aussi — mais pas trop, parce que sinon tu passes au régime général, et du coup tu perds tes heures pour ton intermittence — enfin bon : donc c'est toute une question d'organisation, quoi.

Ces différences d'appropriation de l'étiquette de « *talentueux* » non seulement *traduisent*, mais également *induisent* des différences de position professionnelle à l'issue de la formation. Car la *mésestime de soi* produit des effets négatifs bien réels sur la trajectoire:

SAMANTHA. — Mon gros défaut, c'est que je suis très exigeante envers moi-même. Je suis jamais contente. C'est rare que je sois heureuse après une représentation. [*Prénom d'une ancienne élève, avec laquelle elle ne travaille plus*] était fâchée avec moi, pour ça.

Toutes les nuances identitaires ou les impossibles identifications agissent comme autant de handicaps : de même que ne pas obtenir de reconnaissance de son talent par les autres interdit de pouvoir s'en reconnaître soi-même, le fait de ne pas se reconnaître soi-même du talent interdit de pouvoir le faire reconnaître. En d'autres termes, le talent est aussi celui de savoir se penser, et *a fortiori* se donner à voir, comme talentueux¹⁴.

Mais le jeu d'aller-retour permanent qui vient à s'opérer entre structures objectives et subjectivation dans la construction du moi comédien n'est pas intrinsèque à la phase postscolaire. D'une part, cette identité reste dépendante du degré d'affirmation des identités préalables (moi théâtral et moi légitime); d'autre part, elle prend ses racines dans des structures largement antérieures, et reste à ce titre également conditionnée par l'origine sociale:

[...] les étudiants des hautes classes peuvent se contenter de projets vagues puisqu'ils n'ont jamais eu à choisir vraiment de faire ce qu'ils font [...], alors que les étudiants des basses classes ne peuvent pas ne pas s'interroger sur ce qu'ils font parce qu'ils ont moins de chances d'oublier qu'ils auraient pu ne pas le faire. (Bourdieu et Passeron, 2004 : 95)

14. Similairement, Tia DeNora souligne au sujet de Beethoven l'importance qu'a eue « l'idée qu'il se faisait de lui-même » (1998 : 265).

C'est ici que l'on comprend que les inégalités de capitaux, de réseaux et de carrière, si elles ne superposent jamais exactement, n'en sont pas moins corrélées — ou, plus exactement, *imbriquées*.

LE TALENT COMME AVOIR ET DEVENIR FAITS ÊTRE

L'ADMINISTRATRICE GÉNÉRALE. — Le talent, ça ne s'acquiert pas.
Ça t'est donné. C'est... Il faut sortir de la cour de récréation :
c'est *pas juste*, il y a quelque chose qui n'est *pas juste*.

Au travers de cette triple approche sociologique du talent appliquée au cas particulier du théâtre, nous avons cherché à éclairer le « *quelque chose qui n'est pas juste* » dont parle l'administratrice générale de la Comédie-Française — et que celle-ci tient pour naturel, donc pour inexplicable. Il résulte de cette analyse non que ce « *quelque chose* » est travaillé par des inégalités sociales, ni même qu'il n'est *pas que* le fruit d'inégalités naturelles, mais bien que les premières réussissent parfaitement, sans avoir besoin d'appeler aux secondes — quoiqu'on ne conteste pas, avec Bourdieu et Passeron, le fait qu'elles puissent exister (*ibid.* : 103) —, à rendre compte des prémices et de la précocité des trajectoires de consécration — et, par là même, de l'inégalité des positions dans le champ théâtral. De ce que nous en savons, le talent est le pouvoir personnel de domination charismatique, par définition légitime, produit par un triple travail social d'incorporation de dispositions, d'édification relationnelle et de prescriptions identitaires, effectué par une multiplicité d'acteurs au profit d'un individu particulier. Somme de propriétés et de processus sociaux individualisés, il est un *avoir* et un *devenir* faits (précocement) *être*.

Ce résultat conduit à nous inscrire en rupture par rapport aux travaux ayant traité jusqu'ici la question du talent artistique : il dément tant le postulat mengerien de « qualités sous-jacentes » (Menger, 2009 : 342) venant à être révélées au fil de la carrière, l'idée de « qualités [...] réelles » (DeNora, 1998 : 19) ne suffisant pas par elles seules à permettre la reconnaissance, que l'approche éliásienne du talent comme *élément socialement déterminant*, selon laquelle « le talent particulier que *possède* un individu [...] fait *lui-même* partie des éléments déterminants de son destin social et constitue dans cette mesure *aussi* un fait social¹⁵ » (Elias, 1991 : 83). Si l'ensemble de ces travaux permettent salutairement d'éclairer les logiques sociales des disproportions d'écart de reconnaissance et de l'accès au cercle très restreint des « génies », ils ne disent toutefois rien des fondements sociaux des écarts originels à même d'être ensuite « socialement disproportionnés ». Pourtant, relativement à ces écarts, et sauf à se faire le relais des sociodécès et autres discours de « déification des « grands » hommes dont l'envers est le mépris des hommes ordinaires » (*ibid.* : 82), le « devoir » reste de s'employer sans ployer à « creuser jusqu'à la racine » (Rousseau, 1973 : 82).

15. Nous soulignons.

RÉSUMÉ

À en croire les acteurs du monde théâtral, la consécration artistique est l'apanage des plus talentueux, et les inégalités de position le fruit d'inégalités de talent. Mais la notion de « *talent* » fait ici illusion, naturalisant l'origine de ces inégalités. En portant le regard à la fois sur les propriétés sociales des comédiens consacrés et sur les dynamiques structurelles et interactionnelles qui se font jour au sein d'un groupe de jeunes comédiens promis à la consécration, et en armant ce regard d'une triple lunette sociologique (*capital, réseau, carrière*), il devient toutefois possible de voir ce qui, de manière extrêmement précoce, *constitue*, au double sens — dispositionnel et processuel — du mot, ce qu'on appelle « *le talent* ». Ainsi peut-on comprendre l'origine et les fondements proprement sociaux de l'inégalité parmi les hommes et femmes de théâtre.

Mots-clés : talent, théâtre, capital, réseau, carrière

ABSTRACT

If we are to believe actors of the world of theatre, artistic recognition is the prerogative of the best talent, and unequal statuses are the result of unequal talent. But the notion of “talent” is in this case an illusion, and it naturalizes the origin of these inequalities. By looking at both the social features of acclaimed actors and the structural and interactional dynamics that arise within a group of young comedians destined for recognition, and with the help of a triple sociological lens (*capital, network, career*), it nevertheless becomes possible to see what, in an extremely precocious way, *constitutes* what is called “talent”, in both the dispositional and procedural meaning of the word. Thus, we can understand the origin and the truly social basis of inequality among men and women of theatre.

Key words: talent, theatre, capital, network, career

RESUMEN

Si diésemos crédito a los actores del mundo teatral, la consagración artística es un privilegio de los más talentosos, y las desigualdades de posición el fruto de las desigualdades del talento. Pero aquí, la noción de “*talento*” es engañosa, pues naturaliza el origen de estas desigualdades. Observando a la vez las propiedades sociales de los artistas consagrados y las dinámicas estructurales e interaccionales que emergen de un grupo de jóvenes artistas destinados a la consagración, y dotando esta mirada de un triple lente sociológico (*capital, red, carrera*), es posible sin embargo observar lo que de forma extremadamente precoz constituye, en un doble sentido —disposicional y procesal— de la palabra, aquello llamado “*talento*”. De esta manera, es posible comprender el origen y los fundamentos propiamente sociales de la desigualdad entre hombres y mujeres del mundo del teatro.

Palabras clave: talento, teatro, capital, red, carrera

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, P. (1996), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1980), « Le capital social. Notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, n° 1, p. 2-3.
- BOURDIEU, P. (1979), « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, n° 5, p. 3-6.
- BOURDIEU, P. et BOLTANSKI, L. (2008), *La production de l'idéologie dominante*, Paris, Demopolis/Raisons d'agir.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (2004), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. et SAINT-MARTIN, M. de (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n° 3, p. 68-93.
- DARMON, M. (2008), « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*, vol. 82, n° 2, p. 149-167.
- DE NORA, T. (1998), *Beethoven et la construction du génie. Musique et société à Vienne, 1792-1803*, Paris, Fayard.
- ELIAS, N. (1991), *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Seuil.
- FAULKNER, R. R. (2003), *Music on Demand: Composers and Careers in the Hollywood Film Industry*, New Brunswick (NJ), Transaction Books.
- GIRARD, A. (1964), *Le choix du conjoint. Une enquête psycho-sociologique en France*, Paris, PUF.
- GOFFMAN, E. (2012), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN, E. (2007), *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit.
- GOUYON, M. et PATUREAU, F. (2014), *Tendances de l'emploi dans le spectacle*, Paris, DEPS.
- GRANOVETTER, M. S. (1973), « The Strength of Weak Ties », *American Journal of Sociology*, vol. 78, n° 6, p. 1360-1380.
- KATZ, S. (2005), « Les écoles du comédien face au "métier". Recrutements professionnels, classements scolaires, techniques du corps. Une comparaison franco-allemande », thèse pour le doctorat de sociologie, EHESS, Paris.
- LIZÉ, W., NAUDIER, D. et SOFIO, S. (dir.) (2014), *Les stratèges de la notoriété. Intermédiaires et consécration dans les univers artistiques*, Paris, Archives contemporaines.
- MAUGER, G. (dir.) (2006), *L'accès à la vie d'artiste. Sélection et consécration artistiques*, Bellecombe-en-Bauges, Croquant.
- MENGER, P.-M. (2009), *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Paris, Seuil/Gallimard.
- MENGER, P.-M. (1997), *La profession de comédien. Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Paris, DEPS/La documentation française.
- MESGUICH, D. (2009), « Je n'ai jamais quitté l'école... » *Entretiens avec Rodolphe Fouano*, Paris, Albin Michel.
- MILGRAM, S. (1967), « The Small-World Problem », *Psychology Today*, vol. 1, n° 1, p. 62-67.
- MORINIÈRE, T. (2007), « Les petites voies de la chanson de variétés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 168, n° 3, p. 68-81.
- MOULIN, R. (1992), *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion.
- PROUST, S. (2002), « Les formes de coopération dans le théâtre public », *Réseaux*, vol. 111, n° 1, p. 236-258.
- ROUSSEAU, J.-J. (1973), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Gallimard.
- SAPIRO, G. (2007), « "Je n'ai jamais appris à écrire". Les conditions de formation de la vocation d'écrivain », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 168, n° 3, p. 12-33.
- SCHOTTÉ, M. (2013), « Le don, le génie et le talent. Critique de l'approche de Pierre-Michel Menger », *Genèses*, vol. 93, n° 4, p. 144-164.
- SCHOTTÉ, M. (2012), *La construction du « talent ». Sociologie de la domination des coureurs marocains*, Paris, Raisons d'agir.
- SERRE, D. (2012), « Le capital culturel dans tous ses états », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 191-192, n° 1, p. 4-13.

- SORIGNET, P.-E. (2012), *Danser. Enquête dans les coulisses d'une vocation*, Paris, La Découverte.
- SUAUD, C. (1978), *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minit.
- SUEUR, M. (1986), *Deux siècles au Conservatoire national d'art dramatique (préface de Jean-Pierre Miquel)*, Paris, C.N.S.A.D.
- WACQUANT, L. J. D. (2003), « La fabrique de la cogne. Capital corporel et travail corporel chez les boxeurs professionnels », *Quasimodo*, n° 7, p. 181-202.