

# LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES THÉÂTRALES EN ÉDUCATION EN FRANCE: CONTEXTES ET ENJEUX

Sandrine **ESCHENAUER**

Aix-Marseille Université

Maître de Conférences en didactique des langues à Aix-Marseille Université (site INSPE), rattachée au laboratoire Parole et Langage (LPL UMR 7309, CNRS et AMU), directrice adjointe de SFERE Provence (FED4238), co-responsable de l'axe éducation de l'Institut de Créativité et d'Innovation (InCIAM), membre du Comité scientifique interne du projet Ampiric. Ses recherches à design mixte portent principalement sur les processus d'apprentissage en LVE, notamment les effets des approches performatives théâtrales sur les compétences de communication orale en Langues Vivantes Étrangères.

Eve-Marie **ROLLINAT-LEVASSEUR**

Université Sorbonne Nouvelle

Maître de Conférences en langue et littérature françaises. Enseignante-chercheuse au Département de didactique du français, Langue étrangère, Université Sorbonne Nouvelle. Membre du DILTEC (EA2288), elle mène des recherches sur l'enseignement des langues par la pratique théâtrale, sur le théâtre-éducation ainsi que sur l'institutionnalisation des études théâtrales.

Steven **CLARK**

Université de Rouen

Agrégé d'anglais, enseignant et formateur en théâtre, responsable théâtre à la DAAC du Rectorat de Rouen. Il est membre de l'Association nationale de recherche et d'action théâtrale (ANRAT) et de l'International Drama/Theatre and Education Association (IDEA).

Joëlle **ADEN**

Université Paris-Est Créteil

Professeure des universités en sciences du langage. Enseignante-chercheuse à l'Inspé, Université Paris-Est Créteil. Responsable du groupe de recherche Languenact au sein d'IMAGER EA 3958 à l'UPEC. Elle inscrit ses recherches sur les liens entre arts et sciences dans la formation des adultes et l'éducation aux langues dans le paradigme de l'énaction forgé par Francisco Varela (1946-2001).

## Résumé

Cet article est le fruit d'une réflexion partagée entre un enseignant et formateur de pratiques théâtrales et trois chercheuses de disciplines différentes à l'occasion du Congrès mondial de l'International Drama/Theatre and Education Association (IDEA Paris, 2013). Cet événement à la croisée de la formation, des arts et des sciences nous a permis de nous questionner sur l'état des lieux de la recherche sur les pratiques théâtrales en France et offrir des points de vue complémentaires sur cette question. Nous débutons par une rétrospective sur l'histoire de l'enseignement du théâtre en France qui met en lumière la spécificité de la culture éducative française et ses enjeux nationaux. Nous montrons ensuite comment la confrontation avec la communauté internationale a suscité de nouveaux questionnements interculturels sur l'usage des mots-concepts: éducation, didactique, pédagogie du théâtre, *drama* ou performance. Pour finir, nous présentons les axes actuels d'une recherche qui reste embryonnaire dans ce domaine et nous exposons le tournant performatif qui s'appuie sur le paradigme éenactif de Varela.

**Mots-clés:** pédagogie/didactique du théâtre; recherche en théâtre-éducation; éenaction; performance.

## Abstract

This article was born from the shared reflection of a drama teacher and trainer and three researchers in different scientific fields who met in 2013 at the Paris IDEA world congress (International Drama/Theatre and Education Association's). This event at the crossroads of education, arts and sciences served as the basis for our analysis of the current state of research on theatre education in France and offers additional perspectives on this topic. We start off looking back at the history of theatre education in France and it highlights the educational culture and its national issues. Then we show how the dialogue with the international community raises new intercultural questions about the use of word-concepts such as theatre education, didactics, pedagogy, drama and performance. Finally, we present the current trends in this field which remains insufficiently developed and we introduce the performative turn based on Varela's enactive paradigm.

**Keywords:** drama pedagogy/didactics; research in theatre education; enaction; performance.

## Introduction

La place du théâtre dans l'enseignement en France, à la fois sacralisée et marginale, tient au fait que l'éducation et la culture sont des objets centraux dans la politique de l'État français, mais aussi à la résurgence de la question de la moralité du théâtre, laquelle traverse autant le champ esthétique que le champ éducatif, cela sous des formes toujours renouvelées. Revenir sur les points saillants de son histoire permet de comprendre les orientations des pratiques théâtrales en contexte éducatif en France : les forces en tension, les freins à sa didactisation et la frugalité des recherches dans le domaine.

Dans cet article, nous situons la recherche en éducation au et par le théâtre en France dans l'histoire de l'enseignement de cette pratique artistique afin de retracer les enjeux nationaux que nous mettons en perspective avec la réflexion internationale. Cette ouverture, au-delà des frontières culturelles et géopolitiques, nous amène à nous questionner sur la terminologie, oscillant entre didactique et pédagogie du théâtre, du *drama*, de la performance. Nous présenterons pour finir les enjeux de la recherche dans ce champ disciplinaire dynamique, dont la place encore embryonnaire laisse toutefois présager un tournant performatif – voire éactif (Varela, 1989; Varela et al., 1993) – prometteur.

### 1. L'éducation au théâtre en France dans son contexte historique : jouer entre la politique éducative et la politique culturelle

#### 1.1. Former l'amateur de théâtre

Alors que, dès la Renaissance, les représentations théâtrales de collège ont pu servir à des fins pédagogiques, le jeu soutenant l'instruction, et qu'elles ont contribué à faire rayonner leur établissement par l'éclat des spectacles, le théâtre est resté longtemps suspect pour le monde de l'éducation (Rollinat-Levasseur, 2013). Outre la méfiance persistante à l'égard du caractère immoral et du pouvoir subversif des œuvres théâtrales, s'est ajouté le fait que la pratique théâtrale engage le corps et la voix à des fins mimétiques : les préjugés sur la moralité des comédiens, inlassablement reformulés, ont pesé lourdement sur l'histoire du théâtre en contexte éducatif (Phillips, 2007).

La question de la formation au théâtre s'est toutefois imposée au XX<sup>e</sup> siècle, portée par l'intérêt à la fois des partisans d'une rénovation du théâtre et des promoteurs de nouvelles méthodes pédagogiques. Pour les premiers, il s'agissait de répondre à la crise que traversait le théâtre

professionnel, notamment considéré comme perversi par le développement de l'industrie du spectacle, c'est-à-dire fustigé pour la faiblesse de son répertoire, le cabotinage des acteurs et leurs mœurs légères, l'inconsistance de l'expérience artistique (Goetschel, 2020). Un metteur en scène, Jacques Copeau (1879/1949), dont l'influence est considérable jusqu'à aujourd'hui pour le théâtre en France, joue un rôle décisif. Reconnu comme intellectuel autant qu'homme de théâtre – membre de la *Nouvelle revue française* (NRF), grande revue littéraire et critique de Gallimard, il a formé les futurs acteurs de la décentralisation théâtrale –, Copeau a en effet appelé à une réforme en profondeur du théâtre. Lui-même a fondé le Théâtre du Vieux-Colombier sur un programme à la fois esthétique et éthique tout en y établissant en 1920 une école de théâtre qui se distinguait de tous les lieux où s'enseignaient les seules techniques théâtrales, à l'instar du Conservatoire et autres cours de théâtre. Pour Copeau, il s'agissait de développer une formation solide à la fois intellectuelle, culturelle et artistique tout en préparant l'être humain à atteindre un niveau exceptionnel de sensibilité consciente, laquelle engage le corps et l'esprit dans un rapport de présence aiguë à la vie, aux autres et au monde. S'attachant minutieusement à déconstruire la figure du professionnel de théâtre, Copeau a élaboré ce programme pour un nouveau comédien qu'incarne le véritable amateur. Non professionnel, celui qui aime le théâtre, désintéressé et entièrement dévoué à l'art, est ainsi devenu la figure idéale de l'artiste de théâtre (Phillips, 2007). C'est une façon de renouveler la conception de la vocation théâtrale, et de faire du théâtre le lieu de l'expérience par excellence.

Si Copeau a développé une réflexion marquée par son contexte sociohistorique, c'est-à-dire la pensée des philosophes personnalistes chrétiens de son temps, le modèle qu'il a promu de la pratique théâtrale est suffisamment plastique pour avoir été réinvesti par le monde de l'éducation comme par le monde du théâtre. Comme il a aussi contribué à faire connaître en France Stanislavski et Meyerhold, lesquels ont fondé chacun l'art et le travail de l'acteur sur des bases scientifiques (Perelli-Contos, 1988), une telle conception de la formation au théâtre a en effet rencontré les aspirations de différents courants de pensée sur l'éducation, et notamment ceux de l'Éducation nouvelle qui se diffusent parallèlement dans l'entre-deux-guerres, mais aussi après la Seconde Guerre mondiale. Cette convergence contribue à faire de la pratique théâtrale une activité de prédilection pour ceux qui considèrent que l'éducation n'est pas seulement l'acquisition de connaissances, mais une formation de la per-

sonne par l'expérience et par l'action avec une dimension culturelle et esthétique. Les mouvements laïcs d'éducation populaire, qui se sont développés dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, faisant de la culture l'un des leviers de leur action, ont en outre articulé à cette conception de la pratique théâtrale l'idée d'émancipation politique par l'art : ainsi les Centres d'entraînement aux méthodes actives d'éducation (CEMA) qui ont joué un rôle conséquent dans la formation continue des enseignants, se sont attachés à répondre à la question de la relation pédagogique et des méthodes éducatives notamment en travaillant le lien avec la création artistique (Mignon, 2007). Parallèlement, la mise en place d'une politique culturelle autour du théâtre comme « service public » avec l'action confiée à Jean Vilar (avec la direction du Festival d'Avignon et celle du Théâtre National Populaire) et la décentralisation théâtrale avec la création de centres dramatiques nationaux et de centres d'action culturelle parachève cette représentation du théâtre comme une mission de l'État au service des publics.

Avec le mouvement de mai 1968, la critique de l'autorité va jusqu'à contester le modèle vilarien, considéré désormais comme bourgeois (Loyer et de Baecque, 2016). Dans ce mouvement, la suprématie de l'auteur dramatique est détrônée, mais c'est cependant pour consacrer une nouvelle figure d'artiste, le metteur en scène. Cependant, quoique traversée par des divergences, la démocratisation du théâtre se poursuit dans un travail de résistance à la culture de masse (Goetschel, 2004). L'arrivée de la gauche au pouvoir et les différents ministères de Jack Lang lui donnent une nouvelle impulsion et conduit à institutionnaliser une forme de pratique théâtrale, avec ses implications esthétiques et idéologiques : son contre-modèle est l'industrie spectaculaire et tous les médias qui cherchent à flatter leur public plutôt qu'à permettre aux spectateurs de s'émanciper. Entre le théâtre public, subventionné par l'État ainsi que les collectivités et l'école, elle aussi service public de l'État et hostile à toute mercantilisation, la convergence idéologique conduit naturellement à ériger le théâtre public en modèle de pratique théâtrale.

## 1.2. Le théâtre à l'école en France : un entredeux institutionnel

Cette histoire a donné des modèles fondateurs à la pratique théâtrale en France. Mais elle a aussi suscité des effets de brouillage qui ont entravé l'intégration de la pratique théâtrale dans le système éducatif. Elle est en effet à la croisée des champs éducatifs et culturels, dans un pays où l'État régit l'enseignement et a institutionnalisé la

culture. Sur le plan disciplinaire, à l'école, le théâtre s'enseigne en français et en lettres, mais comme genre littéraire. Les mouvements de pédagogie active font de la pratique théâtrale une activité et non une discipline. La figure de l'amateur, tant prisée, a contribué à l'amarrer à côté du champ scolaire, dans le périscolaire. Activité artistique, la pratique théâtrale relève de l'action culturelle plus que de l'éducation. Paradoxalement, la création d'un ministère de la Culture en 1959 a accentué ces tensions et réparti les rôles : le théâtre aux artistes, l'école aux enseignants, l'action culturelle aux animateurs. Pourtant, les parcours de carrière et de vie sont plus complexes, l'artiste pouvant devenir le pédagogue, l'enseignant ou l'animateur artiste. L'institutionnalisation des études théâtrales à l'Université en 1959 a permis, elle aussi, de dessiner les contours d'une discipline d'études et de recherche sans résoudre ces divisions et en laissant la formation aux métiers de la scène aux conservatoires et écoles de théâtre (Rollinat-Levasseur, 2017, 2019). La question se joue donc toujours entre le ministère de l'Éducation nationale, celui de la Culture et le secrétariat à la Jeunesse et aux Sports, même si leurs périmètres évoluent selon les gouvernements et qu'il existe un protocole d'accord entre ces ministères depuis 1983 (Bordeaux et Deschamps, 2013). Outre les implications financières attendues, cette tension a eu une incidence sur la formalisation pédagogique de la pratique théâtrale, sur la définition de ses publics et de ses finalités et, comme nous le verrons, sur la recherche universitaire dans le domaine du théâtre en éducation.

## 1.3. Du refus de l'instrumentalisation de l'art au choix du partenariat enseignant-artiste

Si, en contexte éducatif, la finalité d'une activité peut viser le développement de la personne et son émancipation, en contexte scolaire, la question des objectifs pédagogiques est centrale. L'un des freins persistant à l'institutionnalisation de la pratique théâtrale à l'école en France tient sans doute à la défiance vis-à-vis de toute instrumentalisation de l'art à des fins pédagogiques. C'est pourquoi le jeu dramatique, mené par un animateur qui peut être l'enseignant lui-même, est resté suspect tandis que le choix de développer des partenariats entre artistes et enseignants a semblé un modèle original correspondant à l'exception culturelle française.

Le jeu dramatique, pratique collective conciliant créativité et expression artistique et non simple activité ludique, a pourtant pu sembler constituer une entrée privilégiée pour le théâtre en contexte scolaire. De fait, pour les ar-

tistes (Lecoq et al., 1997), comme pour les pédagogues (Demuyne cité par Page, 2005; Dienesch, 1977) et les enseignants (Page, 2009; Ryngaert, 2010), le jeu dramatique constitue une véritable entrée dans le théâtre : centré sur le processus et non sur une représentation finale, il engage pleinement ses participants, les conduisant à s'exprimer à travers le travail d'improvisation autour d'une proposition, d'une préparation, et de temps de jeu, de jeu et d'échange. S'il procède des méthodes actives et créatives qui peuvent prendre en compte l'inconscient dans la formation de l'individu, le jeu dramatique peut aller jusqu'à être considéré pour ses vertus thérapeutiques, comme l'a montré l'intérêt suscité par le psychodrame, psychothérapie humaniste proposée par Moreno (1923) puis Feldhendler (2005), ou encore pour sa force d'intervention politique et sociale, notamment dans le sillon creusé par Boal (1978). Dans un cadre pédagogique, le jeu dramatique peut être un outil pour permettre aux apprenants de s'engager dans leurs apprentissages en les questionnant. Mais malgré l'engouement qu'ont pu susciter ces approches (Page, 2009), le développement du jeu dramatique s'est heurté doublement à des résistances en milieu scolaire français. Outre le fait que le jeu dramatique ouvre un espace à l'imprévu, souvent redouté par l'institution, l'école n'a pas vocation à des visées thérapeutiques ni idéologiques. Parallèlement, alors qu'en Grande-Bretagne, les travaux de Heathcote (Heathcote et al., 1995) ont donné au *drama* une légitimité qui lui ont permis de s'implanter dans les enseignements, en France, pour les militants du théâtre à l'école, le fait que le jeu dramatique puisse servir à des apprentissages a paru instrumentaliser le théâtre.

La mise en place de partenariats entre des artistes et des enseignants s'est développée depuis la fin des années 1970, mais l'action des différents ministères de Jack Lang, à la Culture puis à l'Éducation et la Culture, a contribué à les institutionnaliser progressivement en milieu scolaire et à ériger ce type de partenariat comme modèle alors que des établissements artistiques et culturels s'implantent sur le territoire français (Lismonde, 2002). Différentes actions ciblées peuvent se concevoir dans un cadre institutionnel et surtout des sections « théâtre » ont pu voir le jour, y compris, dès 1989, au niveau du baccalauréat. L'Association nationale de recherche et d'action théâtrale (ANRAT), créée en 1983 et soutenue par les deux ministères, a eu pour mission d'ouvrir les salles de classe aux comédiens et de permettre aux élèves et à leurs enseignants d'aller au théâtre, dessinant les contours inédits d'une relation pédagogique bicéphale (Bernanoce, 2009), considérée comme

garante de la non-instrumentalisation de l'art par l'école, de la maternelle à l'université. Paradoxalement, cette action, qui crée un lien entre le monde du théâtre et le monde scolaire, contribue aussi à les séparer, marquant une différence entre l'artiste et l'enseignant. L'objectif de l'ANRAT et de ces classes de théâtre est avant tout de créer une rencontre avec les artistes et la création contemporaine, c'est-à-dire de fonder une école du spectateur (Lallias et al., 2002). De ce fait, la France s'est engagée dès les premiers congrès mondiaux de théâtre-éducation autour de la promotion de ce modèle de partenariat. Mais cet objectif, qui pourrait aussi risquer de se soumettre à une forme d'instrumentalisation, révèle en creux une sacralisation de l'art et de l'artiste ainsi que la réticence persistante de l'école à se risquer à former de futurs comédiens alors qu'elle se donne dès lors la mission d'assurer aux théâtres un public à venir.

Aujourd'hui, en dépit de ces dispositifs, le théâtre à l'école cherche toujours une place et la pédagogie du théâtre reste principalement une question de militantisme et d'engagement personnel. C'est pourquoi une didactique du théâtre n'a pas encore clairement émergé et que les quelques travaux de chercheurs sur la pratique théâtrale demeurent rares. Une voie à la recherche sur la pratique théâtrale en contexte éducatif a néanmoins été ouverte en France par Christiane Page (2009) qui, dans une étude historique, a analysé les soubassements idéologiques des différentes formes de pratique du jeu dramatique et qui a montré comment cette forme de pratique théâtrale a pu servir aussi bien à des fins d'aliénation que d'émancipation. Les partenariats artistes-enseignants gagneraient à être éclairés par des recherches de ce type.

## 2. **Recherches en éducation au et par le théâtre en France : un flou terminologique comme conséquence d'un champ quasi absent ?**

En France, les études théâtrales à l'université ont peu contribué à l'enseignement de la didactique ou de la pédagogie du théâtre. S'il existe une licence professionnelle d'encadrement de la pratique théâtrale à la Sorbonne Nouvelle depuis 2001, il n'y a pas véritablement de cursus constitué ni de champ de recherche identifié. Voilà d'autres facteurs explicatifs au faible nombre de recherches en éducation au et par le théâtre, car leur éparpillement et leur forme relèvent souvent à la fois du récit d'expérience et d'une analyse autoréflexive des praticiens (Schön, 1983).

De fait, et contrairement à ses pays voisins, la terminologie relative à l'enseignement du théâtre en éducation n'est pas stabilisée en France. Les termes de didactique, de pédagogie, d'éducation au et par le théâtre ou de transmission sont employés en concurrence. Sans doute peut-on établir un lien entre le faible nombre de formations universitaires et cette imprécision terminologique.

S'il est acquis que les enseignants doivent être formés aux didactiques des disciplines, d'une part, et à la pédagogie, d'autre part, les frontières entre ces deux domaines restent néanmoins poreuses. Dans le champ du théâtre, ce flou est d'autant plus grand que la discipline n'est enseignée que dans des contextes spécifiques et peu nombreux, comme nous l'avons vu ci-dessus (cf. paragraphe 1.3.). L'ANRAT affiche ses « actions d'éducation au théâtre », dans le milieu scolaire, alors qu'il est d'usage de parler de « pédagogie du théâtre » et très rarement de didactique dans les établissements. La « transmission », quant à elle, n'est pas reliée au théâtre enseigné en milieu scolaire. Elle est souvent associée à l'enseignement des maîtres de l'art dramatique (Grotowski; Jovet; Stanislavski, par exemple). Les metteurs en scène contemporains préfèrent pour leur part se définir comme « passeurs d'expérience » (Brook; Mnouchkine; Lecoq; Vitez, etc.). Si la question de la formation professionnelle, qui s'est formalisée depuis la fin des années 1980, ne fait toutefois pas l'objet de notre questionnement ici, ce brouillage terminologique impose un éclairage préalable des notions en question, dans le contexte de la recherche sur le théâtre dans le champ de l'éducation.

## 2.1. Didactiser le théâtre ?

La définition du terme « didactique »<sup>1</sup> ne fait pas l'unanimité (Hallet et Königs, 2010). Proposé en tant que science dès le XVII<sup>e</sup> siècle par Wolfgang Radkte, il a été repris par son contemporain Jan Amos Komensky. La « didactique générale » se confond aisément avec la pédagogie, tandis que la didactique des disciplines a longtemps été considérée comme une transposition de savoirs savants en savoirs enseignables. Aujourd'hui, la didactique s'inscrit dans le champ plus large de la pédagogie ou, à l'inverse, certains considèrent qu'elle englobe la pédagogie (Cornu et Vergnion, 1992) tandis que d'autres enfin la présentent comme une notion complémentaire, en tant que *science* (Chevallard, 1991) ou *théorie* (Beckmann, 1991) relative à une discipline.

1 Du grec « *didaktikos* », il se rapporte à ce qui est « relatif à l'enseignement ».

Or, le théâtre, nous l'avons vu, ne constitue pas une « discipline » à part entière dans les établissements scolaires en France, hormis dans les quelques sections théâtre du secondaire et de classes préparatoires. Ainsi, le dernier BO de 2020<sup>2</sup> ne met-il toujours pas le théâtre au même niveau que la musique ou les arts plastiques, lesquels restent les seules disciplines artistiques enseignées. La danse est intégrée à l'Éducation physique et sportive (EPS). Le théâtre demeure quant à lui principalement un sujet d'enseignement du français ou des langues (Peretti, 2021) et reste abordé en tant que genre littéraire. Sa dimension scénique est parfois – mais rarement – prise en compte (Rollinat-Levasseur, 2017). Il n'existe donc pas de didactique de la *discipline théâtre* à proprement parler en France.

La *didactique de la pratique du théâtre* relèverait principalement de la « triade écriture/lecture/jeu dramatique » (Mongenot et Peretti, 2013) tandis que *l'éducation par le théâtre* se nourrit de l'expérience vécue par l'élève d'un point de vue du spectateur<sup>3</sup> ou d'un point de vue de l'acteur (par le biais de la pratique théâtrale).

Cependant, plus récemment, la création d'une épreuve de grand oral au baccalauréat à partir de 2021<sup>4</sup> a conduit à attirer l'attention du monde scolaire sur les compétences oratoires que la pratique théâtrale permet de développer. On retrouve ici la prégnance du modèle antique de la rhétorique avec la force de la comparaison persistante entre l'art de l'acteur et celui de l'orateur dans cette conception de la formation à la prise de parole en public (Rollinat-Levasseur, 2013) : si l'histoire du théâtre jésuite et du théâtre scolaire a fait l'objet d'études historiques pour les siècles anciens, le renouvellement des pratiques pédagogiques induit par cette épreuve conduira sans doute à relire ces travaux pour fonder et penser une pédagogie du théâtre ou à didactiser ces ateliers et à contribuer par là à stabiliser une terminologie. Pour autant, cette approche de la pratique théâtrale par des techniques ne saurait permettre de couvrir le champ de la discipline théâtrale si elle s'implantait, et par là celui de sa didactique.

## 2.2. L'expérience vécue pour apprendre

La discipline théâtrale est associée aux termes « expérience », « action », « attention conjointe », voire même « environnement », dont l'usage diffère selon les approches.

2 Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020.

3 Charte pour une « École du spectateur » de l'ANRAT. <https://res.cloudinary.com/dgu2by95h/image/upload/v1420456691/mx5xasedwzleh34wogod.pdf>

4 BO du 13/02/2020.

L'expérience vécue pour apprendre, ou l'action, est quant à elle prônée par différents courants des sciences de l'éducation ou en didactique des disciplines, et notamment par les pédagogies dites actives.

Ainsi, dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), Sensevy et Mercier considèrent la didactique comme :

La science dont les pratiques d'éducation, d'enseignement, d'apprentissage, font l'objet. [...] Éduquer, c'est instruire d'un savoir. [...] Un savoir, c'est ce qui permet d'exercer une capacité. Cette puissance d'agir s'exprime en situation: apprendre, c'est apprendre d'une expérience, mais c'est aussi apprendre une expérience. (Sensevy et Mercier, 2007, p. 40)

Or, s'il peut sembler y avoir une convergence terminologique, cette théorie de l'action ne correspond pas à ce qu'est l'action au théâtre. L'expérience définie par Sensevy et Mercier prend certes en compte l'action conjointe entre l'enseignant et l'élève, mais elle en occulte la dimension du groupe social et sa nature esthétique qui, ainsi que l'a souligné le philosophe américain John Dewey (1934), s'enracinent dans le quotidien et forgent notre compréhension des choses, des êtres et du monde. L'expérience théâtrale, quant à elle, fait émerger une expérience authentique par l'engagement du corps de l'élève percevant, agissant et s'exprimant dans l'espace partagé avec l'enseignant, les autres élèves et parfois des artistes. De fait, l'acuité sensorielle et émotionnelle (r)éveillée par l'expérience esthétique et l'intérêt voué à l'acte théâtral augmentent la qualité attentionnelle des élèves (Wibo, 2005). En retour, l'émotion elle-même donne du sens à l'action réalisée et l'ancre dans le souvenir. L'action théâtrale est donc en réalité toujours une interaction complexe qui conjugue sensorialité, émotionnalité, kinesthésie et proxémie, réflexivité, mémorisation et attention.

Au-delà de l'action conjointe, c'est la notion d'attention conjointe (Aubineau et al., 2015; Lachaux, 2011; Scaife et Bruner, 1975) qui concerne plus particulièrement le théâtre. Elle comprend :

- l'attention à soi, nécessitant une connaissance et une conscience de soi dans son corps percevant, pensant, interagissant;
- l'attention aux autres qui engage un décentrement vers une attitude hétérocentrée permettant à la fois de construire des situations scéniques avec les autres

élèves, mais également de prendre la perspective d'un personnage en l'incorporant.<sup>5</sup>

D'autres formes attentionnelles phénoménologiques (Depraz, 2014) et proxémiques sont également sollicitées dans la pratique théâtrale :

- l'attention à l'environnement dans lequel se déroule l'action et qui exige la maîtrise corporelle de l'actant (c'est-à-dire l'élève en train d'interagir);
- l'attention diffuse qui permet à l'esprit de vagabonder et à l'imaginaire de créer du lien entre tous les apprentissages précédemment réalisés dans d'autres contextes;
- l'attention focale ou la vigilance, que les enseignants nomment souvent « concentration ».

Ainsi, l'attention théâtrale est une « expérience tout à la fois corporelle (motrice et proprioceptive), sémantique (expressive), agissante (performative) et relationnelle (intersubjective et communicationnelle) » (Depraz, 2014, p. 69). Elle engage l'acteur dans sa relation propre, celle envers autrui (l'enseignant ou l'artiste-pédagogue; les autres acteurs), celle envers l'environnement.

La pratique théâtrale, à la différence de saynètes jouées en classe ou d'une lecture analytique d'une œuvre, n'est donc pas ajustée à des fins didactiques. C'est à l'inverse sa nature esthétique qui permet d'atteindre des objectifs didactiques, éducatifs et pédagogiques.

Or, ainsi que l'a souligné le philosophe Mark Johnson :

L'esthétique ne consiste pas simplement à élaborer des théories sur ce qu'on appelle l'expérience esthétique, mais elle englobe tous les processus par lesquels nous donnons du sens à travers la perception, le mouvement corporel, l'affect et l'imagination. En d'autres termes, toute expérience significative est une expérience esthétique.<sup>6</sup> (Johnson, 2018, p. 2)

Cette expérience esthétique créatrice de sens correspond précisément aux enjeux de la pratique théâtrale. En effet, et ainsi que le souligne Philippe Meirieu (2004), avec son double regard de spécialiste de sciences de l'éducation et d'acteur politique :

5 Sandrine Eschenauer (2014, p. 4) a choisi cette définition pour traduire « embodied » à partir de la proposition de Jean-Paul Laumon.

6 Traduction des auteures.

[Le théâtre] n'utilise l'artefact que pour permettre au sujet d'échapper à la dispersion [...]. La théâtralité ne nous éloigne de la vie que pour nous permettre d'y revenir en ayant fait l'expérience de son intensité dramatique. (Meirieu, 2004, p. 6)

De même, la relation à l'espace, centrale dans l'action éducative par le théâtre, n'est généralement évoquée en didactique que du point de vue formel de l'enseignant et des gestes professionnels (Bucheton, 2009), des gestes didactiques (Tellier et Cadet, 2014) ou de l'agir professoral (Cicurel, 2011) pour désigner l'action empirique de l'enseignant en situation professionnelle. L'espace théâtral est, quant à lui, symbolique: les rôles sont définis, une organisation jaillit du chaos initial et créatif, une ritualisation s'impose (Meirieu, 2004). Coconstruit par des élèves, l'espace théâtral est ainsi un lieu allégorique et un lieu de partage dégageant des ambiances qui les imprègnent: géométrie, organisation des objets – s'ils sont présents – dans ces espaces qui peuvent par ailleurs être vides, couleurs, odeurs, sonorisation, etc. Tous ces éléments ont une incidence perceptivo-motrice<sup>7</sup> – y compris proprioceptive – qui modifie la disposition à apprendre des élèves (Deldime, 2002; Eschenauer, 2017), tout comme leur attention déclinée dans ses différentes natures. Ces éléments constituent en eux-mêmes un langage: le langage scénique, symbolique, rythmique, iconique, performatif (Sting, 2012; Wager et al., 2009). Ce langage compose une médiation entre les individus et les objets de connaissance qui se transforment progressivement l'un comme l'autre dans la relation. L'action cognitive *sensible*, c'est-à-dire perceptivo-motrice, est produite et vécue à travers ce langage (Pulvermüller et Fadiga, 2010), dans un espace qui agit sur l'acteur/les acteurs comme l'acteur ou le groupe agit sur l'environnement. L'espace devient un « *we-space* » (Krueger, 2011) créateur de sens, un environnement sensible d'apprentissage.

Ainsi, les définitions proposées par les chercheurs en *didactique* ne correspondent pas pleinement si l'on veut étudier les effets de l'expérience théâtrale, les phénomènes ou processus cognitifs liés à cette pratique, ou bien la praxéologie de l'apprenant ou encore celle de

l'enseignant de théâtre ou de *l'artiste-pédagogue*<sup>8</sup>, par exemple. La pédagogie serait-elle réellement trop démodée et éloignée de la recherche, comme le suggèrent ses détracteurs, ou ne pourrait-elle pas mériter un regain d'intérêt (Go, 2021) ?

### 2.3. Didactique ou pédagogie ? Les recherches sur les pratiques théâtrales en éducation

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les frontières sont floues entre les trois termes « éducation », « didactique » et « pédagogie » depuis leur cohabitation, notamment dans les années 1970. Il convient donc ici de faire un choix stabilisant pour cet article et d'éclairer un point de vue justifiant notre usage terminologique de « pédagogie du théâtre ».

Si, jusque dans les années 1950, l'éducation concernait l'action, la pédagogie et la réflexion (Mialaret, 2005), certains chercheurs comme Legendre ont aujourd'hui formalisé la différence entre les deux champs et considèrent la pédagogie dans l'action, l'art de faire classe, alors que la didactique concernerait la réflexion sur la manière d'enseigner en amont, en aval et durant le temps de classe (Legendre, 2005). Mais on ne peut faire classe sans penser la classe.

L'action pédagogique, davantage que l'acte lui-même, est un accompagnement de cheminement(s) d'apprentissage(s). L'héritage grec du terme « pédagogie » comprend la notion d'*agogie* qui représente un mouvement de conduite vers un ailleurs, l'action de mener ou d'amener, de transporter, voire d'initier. La pédagogie serait donc une guidance des enfants pour qu'ils se déplacent vers d'autres espaces qu'ils soient physiques ou mentaux, c'est-à-dire d'autres manières de penser, d'agir, de réfléchir. La pratique du théâtre cherche précisément cette transformation et translocation symbolique de la personne, pour qu'elle s'émancipe. Il n'est pas uniquement question de verticalité comme dans l'éducation, car les déplacements physiques et mentaux induits par l'acte théâtral partagé sont complexes et donc pluridirectionnels.

Meirieu, qui aborde le sujet du théâtre à travers les sciences de l'éducation, propose l'expérience théâtrale comme « projet pédagogique holistique » (Meirieu, 2004, p. 17). Ainsi, sans exclure la nécessité de planifier, obser-

7 Il existe une distinction traditionnelle en psychologie expérimentale entre sensation et perception. Les auteurs ne s'accordant pas toujours, nous retiendrons la perception comme l'expérience consciente de la sensation et des émotions qui lui sont liées. En d'autres termes, la sensation comprend les qualités élémentaires isolées des objets ou des environnements (formes, couleurs, odeurs, sons, goûts). Ces sensations génèrent des émotions (peur, dégoût, joie, surprise, etc.). La perception relève de processus qui, avec l'aide de l'attention, permettent au sujet de relier l'ensemble de ces attributs sensoriels et émotionnels pour les associer à un élément unitaire et lui donner du sens.

8 Pour reprendre une terminologie correspondant à un statut, un métier, au Québec ou en Allemagne.

ver et évaluer l'activité pédagogique, donc de didactiser le théâtre, il convient d'organiser des espaces-temps libres dans la planification et dans le moment de l'expérience réflexive et corporelle pour laisser une place à l'émergence de la créativité des élèves (Arnaud-Bestieu, 2021). Le théâtre se mesure principalement en intensité. Ainsi, la dimension émotionnelle, sensorimotrice et sociale de la cognition (Immordino-Yang et Damasio, 2007) doit trouver toute sa place dans la « focalisation sur les contenus, en tant que ceux-ci sont objets d'enseignement et d'apprentissages » (Reuter, 2014, p. 54), ce qui, à notre connaissance, n'est pas encore mis à l'œuvre en didactique<sup>9</sup>, mais cela l'est davantage dans une perspective pédagogique.

De fait, entrer dans la connaissance par le prisme du théâtre, c'est y entrer avec son histoire vécue, ses émotions. C'est accepter de revenir au « magma » sensoriel originel et le réorganiser avec sa propre histoire (ontogénèse) et avec l'histoire de l'humanité, notamment en revisitant le patrimoine théâtral... En effet, la pratique théâtrale en éducation vise à apprendre à être « spectateur », selon l'expression d'Augusto Boal, fondateur du Théâtre Forum (Boal, 1978) : au-delà de cette approche, pour ces pratiques théâtrales, il s'agit d'apprendre par le théâtre à sortir de la posture de spectateur pour entrer dans celle d'acteur sur la scène comme dans la vie. Du point de vue de la pédagogie, cela exige d'accepter que l'expérience vécue ne soit pas un épiphénomène, mais un élément central dans nos facultés cognitives, comme l'a souligné le neurobiologiste Francisco Varela au cours de ses recherches sur les processus cognitifs (Varela, 1989). Ses travaux ont en effet mis en évidence la nécessité de développer une pensée intégrative, non dualiste du corps et de l'esprit. C'est précisément en adossement à ce paradigme qu'un courant de recherche commence à se développer en pédagogie théâtrale comme nous le verrons ci-après.

Pour clore ces remarques terminologiques qui demanderaient un plus grand développement, la notion de pédagogie semble englober à la fois une responsabilité socio-éducative, un souci de la transmission et une prise en compte des apports des sciences cognitives, affectives et sociales. Une approche holistique de l'acte éducatif ouvre la voie à d'autres formes de planification, de méthodologie et d'évaluation que celles habituellement proposées (voire imposées) dans les didactiques actuelles des disciplines.

<sup>9</sup> Hormis sans doute en didactique de la danse (Arnaud-Bestieu, 2014).

## 3. Quels enjeux pour la recherche ?

### 3.1. Les domaines de recherche

Les recherches sur le théâtre en éducation restent balbutiantes en France, contrairement à d'autres pays où la tradition du *drama*, de la performance ou de la pédagogie du théâtre ont permis de donner à la recherche une place grandissante depuis les années 1990. À titre d'exemple, la revue internationale référencée, *Research in Drama Education* (RiDE)<sup>10</sup>, a vu le jour en 1995 à l'Université Exeter en Grande-Bretagne. À cette époque, l'art dramatique (*drama*) était une matière déjà solidement établie dans les écoles britanniques bien qu'en concurrence avec « le théâtre en éducation » principalement proposé par des compagnies professionnelles associées à des théâtres établis (Somers, 2015). En 2007 paraît *Scenario*, la première revue scientifique internationale de recherche sur le *drama* et les disciplines artistiques performatives dans l'enseignement des langues. Cette revue bilingue (anglais-allemand) en ligne a été fondée à l'Université de Cork par Manfred Schewe en partenariat avec plusieurs universités, dont en particulier l'université américaine Indiana University-Bloomington. En France, en revanche, fleurissent des publications non adossées à la recherche et sans visée scientifique, qui répertorient des techniques de jeu dramatique utiles à l'enseignement, des « textes de théâtre à jouer en classe », des essais ou des recueils d'analyses d'expériences de projets menés dans des établissements scolaires, tel le récit d'*Un collègue saisi par les arts* (Kerlan, 2015).

Pour ce qui est de la recherche en France, l'essentiel des travaux de ces vingt dernières années relève de plusieurs champs didactiques et épistémologiques : le Français Langue Étrangère (Alix et al., 2013 ; Auger et Pierra, 2007 ; Caron, 2018 ; Clerc, 2013 ; Pierra, 2006) ; la didactique des langues (Aden, 2004, 2014 ; Eschenauer, 2014, 2017 ; Pavlovskaya, 2017 ; Schmidt, 2006) ; la formation des enseignants (Archieri, 2013) ; une approche historique et littéraire, avec des mises en regard d'analyses d'expériences passées de théâtre en latin notamment et d'expériences actuelles (Demeilliez et al., 2018 ; Jacques et Bismuth, 2021 ; Plagnol-Diéval, 2003), notamment dans le domaine de la littérature théâtrale pour la jeunesse qui met en lumière la relation de l'adulte dramaturge et l'imaginaire des enfants (Bernanoce, 2009).

Ces focalisations sont le reflet de l'histoire que nous avons retracée plus haut. Puisque le théâtre ne s'est pas

<sup>10</sup> <https://ridejournal.net/>

constitué comme une discipline scolaire, mais comme un genre littéraire ou comme un médium qui permet de travailler les interactions langagières et des compétences transversales, on ne trouve pas de recherches sur la didactique du théâtre en tant que telle, mais des études dans lesquelles le théâtre est un vecteur, un outil ou une approche au service de compétences scolaires ou éducatives.

### 3.2. Position de la France sur la scène internationale dans la recherche

Dans de nombreux pays européens, des pédagogues du théâtre ou du *drama* diplômés de l'université, cautionnés notamment par les scènes nationales, interviennent dans les établissements scolaires sans les artistes, parce que les pratiques théâtrales et le *drama* entrent dans les programmes scolaires, si bien qu'ils font plus facilement l'objet de recherches en didactique ou en sciences de l'éducation.

En France, porteuses du modèle de l'exception culturelle qui vise à soustraire les secteurs de la culture à la libre concurrence en les subventionnant, les institutions culturelles qui gravitent autour de l'école exercent un regard sur les choix des œuvres proposées aux élèves et sur la pratique des arts de la scène qui passent prioritairement par des interventions d'artistes subventionnés ou habilités par le ministère de l'Éducation nationale. Les artistes, accompagnés ou non par des médiateurs culturels, proposent le plus souvent des projets « clé en main » que d'aucuns adaptent parfois *in situ*. Ainsi, à l'instar de la création, les interventions scolaires sont soumises à un contrôle de qualité artistique institutionnel : c'est un choix de politique culturelle qui vise à rompre avec les pratiques théâtrales dites de patronage, à savoir des expériences menées par des enseignants qui auraient une méconnaissance de la création artistique contemporaine et reproduiraient des modèles théâtraux forgés par le théâtre de divertissement. Pour les enseignants qui répondent aux appels des projets artistiques, le travail théâtral s'ancre alors dans une pédagogie du détour qui vient illustrer ou prolonger les programmes scolaires, en particulier dans les disciplines littéraires qui intègrent l'étude d'œuvres dans leurs programmes. Cela explique sans doute que la recherche sur des textes de théâtre pour la jeunesse soit l'un des domaines actuellement en développement qui contribue à enrichir et renouveler un répertoire théâtral qui avait été longtemps sclérosé (Bernanoce et Le Pors, 2016). De leur côté, les artistes élaborent au mieux un travail artistique qu'ils imaginent scolaire à partir de leurs recherches esthétiques et de leurs créations. Certains

viennent parfois chercher de l'inspiration dans le partage avec les élèves. Souvent, ils élaborent des dispositifs qu'ils adossent à leur compréhension des programmes scolaires ou aux objectifs des enseignants. Le développement de l'option théâtre au lycée dans la spécialité Arts qui accorde une place importante à la pratique du plateau n'a, à notre connaissance, pas non plus donné lieu à des études spécifiques.

Pourtant, depuis les années 1990, les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale en France s'étaient engagés avec la communauté internationale dans une réflexion sur l'évaluation des pratiques théâtrales dans l'éducation afin de mesurer leur impact, comptant s'appuyer sur l'apport des travaux de recherche en didactique. La France notamment a joué un rôle important dans la création de l'association mondiale, *International Drama/Theatre and Education Association* (IDEA), fondée au Portugal en 1994. IDEA reste aujourd'hui un organisme international de premier plan. L'association permet aux experts de différentes régions du monde d'échanger des informations dans le but de développer de nouvelles approches pédagogiques concernant les activités théâtrales dans les écoles et d'étudier les moyens d'introduire l'éducation artistique dans les programmes scolaires. C'est pourquoi IDEA s'est dotée au début des années 2000 d'un comité scientifique. Puis, sous l'égide de l'Unesco et en lien avec les experts d'autres associations sur la danse, la musique et les arts plastiques, elle a contribué à un travail de cinq années, initié à Paris en 1999, et qui a donné lieu en 2006 à une première conférence mondiale sur l'éducation artistique. Cette conférence a réuni à Lisbonne plus de 97 États membres. La feuille de route publiée à l'issue de ce congrès<sup>11</sup> souligne la faiblesse méthodologique des recherches scientifiques dans ce domaine :

Bien qu'il existe des travaux de recherche sur l'éducation artistique en tant que domaine éducatif et des données illustrant les avantages d'une intégration des arts dans l'éducation, dans de nombreux pays, ces dernières sont limitées, invérifiables et difficiles d'accès. (*Feuille de route*, p. 13)

De nombreux exemples de réussite [...] ne transmettent souvent pas leurs hypothèses théoriques ou ne parviennent pas à recueillir des données satisfaisantes pour illustrer leurs résultats. (*Feuille de route*, p. 14)

11 *Feuille de route pour l'éducation artistique*, Lisbonne 2006.

Ces constats rejoignent ceux de l'OCDE (Winner et al., 2014). Ce que l'Unesco entend par recherche se trouve précisément avoir été décrit dans un texte publié en 2003 qui fait référence dans le domaine de la recherche en arts : *Arts education and instrumental outcomes: An introduction to research, methods and indicators* (O'Farrell et Meban, 2003). Ce texte met en lumière les points faibles de la recherche et propose d'utiliser des méthodologies mixtes qui combinent des approches qualitatives (ethnographiques, narratives, esthétiques) et des approches basées sur la preuve (*evidence-based*).

Or, la feuille de route de 2006 s'intéresse particulièrement à l'impact des pratiques théâtrales sur le développement de la créativité considérée comme une compétence cruciale pour le XXI<sup>e</sup> siècle. C'est pourquoi ses auteurs invitent à développer des recherches sur la pratique théâtrale en éducation pour répondre à ces questions sociétales qui se posent, considérant que des preuves scientifiques peuvent venir appuyer des politiques :

On peut supposer que l'éducation artistique est l'un des meilleurs moyens de promouvoir la créativité (lorsque les méthodes d'enseignement et d'apprentissage vont en ce sens), mais on manque d'études sur ce sujet et cette hypothèse n'est donc pas bien reçue parmi les responsables politiques. Il est donc impératif de poursuivre les travaux de recherche dans ce domaine. (*Feuille de route*, 2006, p. 13)

Cette feuille de route véhicule implicitement le type de recherche et de méthodologie attendu, c'est-à-dire une démarche scientifique calquée sur les protocoles développés en sciences dures. Cela implique des hypothèses testées avec des corpus de données analysables, la constitution de groupes témoins, des mesures, une approche quantitative et qualitative :

Cette absence d'un corpus d'informations facile d'accès est considérée comme une entrave majeure à l'amélioration des pratiques, à la sensibilisation des responsables politiques et à l'intégration des arts dans les systèmes éducatifs. (*Feuille de route*, p. 12)

Ainsi, le fait que les mondes culturel, artistique, mais aussi éducatif puissent être réticents à se soumettre à de tels protocoles scientifiques rejaillit *a contrario* sur l'image de fiabilité d'autres types de travaux produits sur la pratique théâtrale en contexte éducatif et a un impact politique, fragilisant le développement des pratiques artistiques en éducation.

Le rapport sur la seconde conférence qui s'est tenue à Séoul en mai 2010,<sup>12</sup> réaffirme la nécessité d'établir les liens entre théorie, recherche et pratique et recommande de « stimuler les échanges entre chercheurs et praticiens » (*Agenda*, 2010, p. 7). La recherche doit être appliquée, collaborative, de qualité et elle a vocation à être partagée de façon équitable au niveau international « par l'intermédiaire de structures internationales existantes telles que les centres de recherche et les observatoires » (*Agenda*, p. 7).

Malgré la place que la France occupe dans les manifestations internationales sur ces questions, les avancées de la recherche sur le théâtre en contexte scolaire restent lentes. En 2007, les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale ont organisé à Paris un congrès international intitulé « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle » dans lequel les recherches sur la pédagogie du théâtre tenaient une place non négligeable. Ce congrès a vu émerger de grandes problématiques. Mais il a aussi fait surgir des controverses notamment sur la nature et la validité des recherches dans ce champ. Des crispations idéologiques s'élèvent contre l'idée même d'approche scientifique, rationnelle et quantifiable du fait artistique alors que la création artistique est précisément elle-même recherche, mais une recherche, laquelle, par nature, échappe aux descriptions normatives.

Dans son essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle, Jean-Marc Lauret (2014) répertorie les études présentées dans ce congrès. D'une part, un grand nombre d'études visaient à montrer que les pratiques artistiques en éducation « modifient les perceptions et les comportements des élèves face aux savoirs, aux méthodes d'apprentissage, aident à la construction de l'individu et favorisent une intégration sociale réussie » (Aden, 2015, p. 429). D'autre part, certains cherchaient à vérifier que le théâtre pouvait aider à la réussite scolaire au travers de développements : 1. cognitifs et langagiers spécifiques, 2. d'attitudes comme la confiance en soi, la créativité ou l'esprit critique, 3. de compétences psychosociales comme la coopération, l'empathie, l'écoute, 4. du dialogue interculturel pour réduire les inégalités scolaires et créer des identités partagées pour plus de cohésion sociale et enfin, 5. dans une moindre mesure, aiguïser le plaisir esthétique des futurs adultes. Pour Jean-Marc Lauret, ces recherches menées entre la fin des années 1990 et début 2000 avaient pour objectif principal d'évaluer des

12 *L'Agenda de Séoul: objectifs pour le développement de l'éducation artistique.*

pratiques artistiques susceptibles de « combler le gouffre qui sépare les déclarations d'intention (des politiques éducatives à travers le monde) et l'efficacité de leur mise en œuvre auprès des enfants » (2014, p. 18).

Les objets de recherche se trouvent ainsi pris entre l'épistémologie des études en didactique de disciplines connexes (lettres, langues, études théâtrales) et les visées sociales et politiques attribuées aux pratiques théâtrales. C'est ce que rappelle Jean-Marc Lauret (2014) lorsqu'il précise que pour la recherche :

L'enjeu sera moins d'évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle en général, comme si le contenu de cette notion était clair et unanimement partagé, que de mettre en évidence les conditions à mettre en œuvre pour que les projets en matière d'éducation artistique et culturelle produisent les effets attendus en fonction des objectifs qui leur sont assignés. (p. 23)

La validité des recherches se trouve mise en cause si celles-ci sont commanditées par les institutions qui posent elles-mêmes les questions pour promouvoir des valeurs ou des pratiques. À cet égard, plusieurs méta-études nord-américaines présentées dans ce congrès (Catterall, 2002; Podlozny, 2000) mettaient en lumière les limites de très nombreuses recherches quantitatives sur l'impact de l'utilisation des techniques théâtrales dans les apprentissages scolaires. Ces recherches avaient pour finalité de répondre à la baisse des crédits alloués aux pratiques artistiques. Une recherche dont la fonction serait de justifier les budgets alloués aux pratiques artistiques/théâtrales dans les écoles réveille l'une des grandes craintes que nous avons évoquée plus haut : les évaluations scientifiques des dispositifs de recherche ne s'inscriraient-elles pas dans une logique d'instrumentalisation du théâtre au service d'agendas de politique éducative ?

En 2013, l'association internationale IDEA choisit la France pour organiser son huitième congrès mondial<sup>13</sup>. Cette rencontre a marqué un tournant épistémologique en ouvrant, pour la première fois, la recherche sur l'éducation théâtrale au champ des neurosciences. Dans sa présentation d'ouverture, Joëlle Aden, directrice du Comité scientifique du congrès, déclarait :

<sup>13</sup> Les précédents congrès se sont déroulés en Australie (1995), au Kenya (1998), en Norvège (2001), au Canada (2004), à Hong Kong (2007), au Brésil (2010) et à Paris en 2013. Le 9<sup>e</sup> congrès planifié en Turquie en 2016 a été repoussé puis annulé en raison des tensions politiques. La pandémie du Covid a conduit à l'annulation du 10<sup>e</sup> congrès programmé à Pékin en 2019.

La révolution des neurosciences sera à l'honneur dans ce congrès [...]. Les neurosciences nous renvoient les reflets à la fois inédits et familiers de notre "danse structurelle (et poétique) dans la chorégraphie de la coexistence". (Maturana et Varela, 1994, p. 242)<sup>14</sup>

À cette époque, l'apport de ce champ n'a pas fait l'unanimité en France, mais il a donné lieu à un dialogue méthodologique transdisciplinaire assumé en réunissant des chercheurs confirmés dans ce domaine autour d'Alain Berthoz, Bérangère Thirioux, Gabriele Sofia et des doctorants, initiant une dynamique autour de cet axe de recherche.

### 3.3. Le tournant du paradigme énonctif-performatif

Suite à ce congrès, un courant émergent issu des recherches menées dans le champ des sciences du langage et de la didactique des langues, adossé au paradigme neurophénoménologique de Francisco Varela (1996) propose de refonder l'acte d'apprendre en donnant aux pratiques artistiques autant de poids qu'aux disciplines académiques :

Le véritable enjeu n'est pas de se demander comment utiliser les disciplines artistiques dans l'enseignement des langues, mais de refonder l'acte d'enseignement-apprentissage et en le structurant à partir de nouveaux concepts qui sont à chercher dans les lois du Vivant. (Aden, 2009, p. 179)

Ce courant énonctif prend ses sources dans une approche intégrative, c'est-à-dire qui cherche à mettre en synergie les avancées des neurosciences et de la phénoménologie inspirées du courant de la cognition incarnée proposé par Varela. Dans ce paradigme cognitif, l'expérience vécue constitue le substrat de la connaissance, c'est de la conscience de « l'être-au-monde » qu'émerge le sens que l'on lui donne.

On considère d'habitude que la connaissance est bien plus susceptible d'être corrigée que l'être. D'un point de vue opératoire cependant, il est clair que ces deux termes se spécifient mutuellement et que toute connaissance requiert un certain niveau d'expérience et réciproquement. [...] Dans le paradigme que nous proposons, paradigme conforme à la raison, l'équilibre entre savoir et être est naturellement, et se doit d'être, une composante essentielle. (Varela et al., 2017, p. 96-98)

<sup>14</sup> La présentation est retranscrite dans le livret du congrès.

Dans la pratique théâtrale, l'expérience esthétique entraînée dans le jeu et le jeu d'acteur établit des liens entre être et connaître et réduit la distance entre réalité et imaginaire. Les études en neurosciences cognitives se concentrant sur l'expérience esthétique montrent en effet le lien entre imaginaire, perception, action et cognition :

Les neurosciences ont révolutionné les notions de perception et d'imagination, en montrant à quel point elles dépendent de mécanismes de simulation incarnés et, plus généralement, en révélant la relation étroite entre action, perception et cognition.<sup>15</sup> (Gallese, 2020, p. 377)

La pratique théâtrale constitue une forme de mise en abyme de l'expérience réelle (la pratique, l'expérience esthétique) et de l'expérience imaginaire (simulation d'un autre au travers du jeu théâtral, simulation des actions d'autrui durant les interactions théâtralisées).

Ainsi, l'éducation au théâtre et par le théâtre dépasse les enjeux de la didactisation et se prête plus à des études sur les pédagogies du théâtre incluant la didactique. Celles-ci se situent d'un point de vue épistémologique entre le pragmatisme, la phénoménologie et la cognition incarnée. L'émergence de ce champ a donné lieu à des recherches actions collaboratives dans lesquelles la performance opérationnalise la connaissance énoncée (Aden, 2010; Aden et Eschenauer, 2014, 2020; Aden et Magrin-Chanolleau, 2015; Eschenauer, 2017; Eschenauer et al., sous presse; Sofia, 2015). Ce courant a ouvert la voie à des dispositifs expérimentaux dans les universités. À titre d'exemple, nous pouvons citer la création en 2019 d'un Master expérimental de formation de formateurs, Art'Enact (Pratiques artistiques dans une écologie énoncée des apprentissages)<sup>16</sup>, premier diplôme de recherche professionnel en France à proposer une formation transdisciplinaire s'adressant à la fois à des enseignants, des éducateurs, des artistes et des médiateurs. En renouvelant le questionnement mutuel entre Arts et Sciences, il relie les connaissances abstraites à l'action et la perception sensible du monde et teste le référentiel cognitif énoncé d'Hélène Trocmé-Fabre (2003)<sup>17</sup>. Les recherches collaboratives issues des dispositifs testés dans ce Master sont en cours de publication et donnent lieu à des études doctorales.

15 Traduction des auteurs.

16 Master MEEF de l'UPEC: Pratiques et ingénierie de la formation, parcours Art'Enact « Pratiques artistiques dans une écologie énoncée des apprentissages ».

17 Réédition parue en 2022 en version bilingue franco-anglaise. Éditions le Manuscrit. <https://lemanuscrit.fr/livres/larbre-du-savoir-apprendre/>

## Conclusion

Ce tour d'horizon historique illustre la systémique qui façonne un champ en cours de constitution. Alors que de nombreux pédagogues et philosophes ont affirmé depuis longtemps le rôle fondateur des pratiques artistiques et du sensible dans la construction des apprentissages, les pratiques pédagogiques les considèrent comme ancillaires, ce qui a ralenti la réflexion épistémologique, laquelle sourd néanmoins dans différents domaines de recherche.

Plusieurs facteurs laissent à penser que les recherches sur le théâtre en éducation vont prendre un nouvel essor. En effet, l'apport des neurosciences cognitives qui a commencé à faire évoluer la réflexion sur le théâtre et les arts vivants en éducation impulse de nouveaux axes de recherche (Aden et Eschenauer, 2020; Eschenauer et al., sous presse; Sofia, 2015). D'autre part, dans le cadre de l'internationalisation des diplômes universitaires et de celui de la création de pôles d'excellence (Idefis ou Idex, *graduate programs* notamment), l'attention accordée aux *soft skills* ou compétences psychosociales au sein de la politique universitaire pourrait contribuer à un essor des recherches en pédagogie du théâtre avec des financements plus importants.

C'est pourquoi nous relevons deux questions qui nous semblent prioritaires pour la recherche aujourd'hui : ne faudrait-il pas clarifier les finalités assignées au théâtre dans notre système éducatif et distinguer ou conjuguer les recherches qui relèvent des études universitaires expérimentales et celles qui sont commanditées pour répondre aux politiques éducatives et sociales ?<sup>18</sup>

Un observatoire indépendant pourrait-il contribuer à un rééquilibrage entre les disciplines académiques et artistiques dans un monde où les systèmes éducatifs sont aux

18 Nous avons mentionné plus haut les nouvelles orientations préconisées par le Bulletin officiel (BO) de 2020 sur l'EAC qui constituent une avancée assez limitée pour le théâtre en éducation en ne lui donnant toujours pas de statut spécifique dans les programmes. Une charte sur l'éducation artistique et culturelle (2016) qui prolonge ce BO intègre un article prescrivant le développement de recherches sur les EAC. Cet objectif a été confié à l'Institut national supérieur de l'éducation artistique et culturelle (INSEAC) créé en 2019 dont la vocation est de structurer la politique nationale pour l'EAC. Intégré au CNAM lui-même sous la tutelle du ministère chargé de l'Enseignement supérieur, ce nouvel Institut national a pour mission première la formation initiale et continue des enseignants et des artistes. Les chercheurs de l'INSEAC, quant à eux, travailleront en collaboration avec les laboratoires du CNAM, notamment avec le Laboratoire interdisciplinaire de recherche en sciences de l'action (LIRSA) et le laboratoire Histoire des technosciences en société (HTSS). Avec l'INSEAC se dessine donc un axe de recherche résolument lié au développement d'une politique nationale et l'avenir dira si les études issues de ce projet vont cohabiter, fusionner ou inhiber les recherches universitaires plus indépendantes, notamment sur la place du théâtre en éducation.

prises avec l'incertitude planétaire ? La philosophie des Lumières et l'influence des sciences positivistes nous laissent à l'orée d'un posthumanisme à inventer dans lesquels les arts et les sciences n'ont pas d'autre choix que de collaborer dans la recherche complexe d'une nouvelle éthique éducative. Pour ce qui est des recherches sur le rôle du théâtre et des arts en éducation, lesquelles constituent un des chaînons de cette complexité, des institutions telle la World Alliance for Arts Education (WAAE), dont l'association IDEA est membre, pourraient sans doute opérer une veille et renforcer le rôle des observatoires internationaux sur les choix méthodologiques, scientifiques et éthiques.

Sous l'égide de l'Unesco, de telles structures ancrées sur le terrain pourraient contribuer à prolonger le dialogue international que nous avons présenté dans cet article.

L'urgence, aujourd'hui, consiste ainsi moins à défendre des exceptions locales en termes de politiques éducatives que d'inventer un dialogue transnational qui préserve les singularités locales.

## Références

- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173–180.
- Aden, J. (2010). *Theaterspielen als Chance in der interkulturellen Begegnung. Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales. An intercultural meeting through applied theatre: Projet ANRAT/IDEA Europe*. Schibri-Verlag.
- Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 422–437). Édition des archives contemporaines.
- Aden, J. et Eschenauer, S. (2014). Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ? *Pratiques théâtrales en classes de langues*, 4, 69–77.
- Aden, J. et Eschenauer, S. (2020). Translanguaging : An enactive-performative approach to language education. In E. Moore, J. Bradley, & J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation : The collaborative construction of new linguistic realities* (pp. 102–117). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788928052-011>
- Aden, J. et Magrin-Chanolleau, Y. (2015). *Theater education* (vol. 2). p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org. [http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page\\_id=1075](http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page_id=1075)
- Aden, J., Tasca, C. et Demarcy-Mota, E. (2015). *Théâtre et éducation dans le monde : de nouveaux territoires d'utopies*. Lansman.
- Alix, C., Lagorgette, D. et Rollinat-Levasseur, E.-M. (2013). *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Université de Savoie.
- Archieri, C. (2013). *La construction de l'expérience par le théâtre : contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant* [thèse de doctorat]. Université de Bretagne occidentale. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01062536>
- Arnaud-Bestieu, A. (2014). De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner. *Éducation et didactique*, 8(2), 25–38. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1929>
- Arnaud-Bestieu, A. (2021). Mieux comprendre le développement de la créativité de l'élève : apports d'une analyse microdidactique du couple milieu-contrat en danse. *Revue française de pédagogie*, 212(3), 5–18.
- Aubineau, L.-H., Vandromme, L. et Driant, B. L. (2015). L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations et de recherches de modélisations. *L'Année psychologique*, 115(1), 141–174.
- Auger, N. et Pierra Ducros, G. (2007). *Arts du Langage, publics migrants*, 147. Klincksieck. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03054681>
- Beckmann, H.-K. (1991). Fachdidaktik, Bereichsdidaktik, Stufendidaktik. In L. Roth (Ed.), *Paedagogik-Handbuch fuer Studium und Praxis* (pp. 674–688). Ehrenwirth.
- Bernanoce, M. (2009). *Hommage à Anick Brillant-Annequi [Théâtre et Didactique, Hors-série], Recherche & Travaux*, 17. Ellug.
- Bernanoce, M. et Le Pors, S. (2016). *Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement*. Uga.
- Boal, A. (1978). *Jeux pour acteurs et non-acteurs*. La Découverte.
- Bordeaux, M.-C. et Deschamps, F. (2013). *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*. Éditions de l'Attribut.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares Éditions.
- Caron, E. (2018). Un atelier d'école du spectateur avec des étudiants de FLE : de la réception d'une chambre en Inde à l'expression créative plurilingue. *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 57. <https://doi.org/10.4000/lidil.4856>
- Catterall, J. S. (2002). The arts and the transfer of learning. In R. Deasy (Ed.), *Critical links : Learning in the arts and student academic and social development* (pp. 151–157). Arts Education Partnership.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique* (2<sup>e</sup> éd.). La Pensée sauvage.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149–150, 41–55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>

- Clerc, S. (2013). Vivre la langue et construire une communauté d'apprentissage par la pratique théâtrale : analyse d'une expérience en classe d'accueil. Dans Alix et al. (dir.), *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Université de Savoie, Laboratoire LLS.
- Cornu, L. et Vergnoux, A. (1992). *La didactique en question*. Hachette.
- Deldime, R. (2002). Le théâtre et l'école dotée de sens. *Pensée plurielle*, 4(1), 27–32.
- Demeilliez, M., Doudet, E., Ferrand, M., Syssau, É. et Chauouche, S. (2018). *European drama and performance studies: Le théâtre au collège* (vol. 2). Garnier.
- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance*. PUF.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. TarcherPerigee.
- Dienesch, M.-E. (1977). Jeu dramatique, éducation et thérapie. *L'envers du théâtre – Revue d'esthétique*, 2(1), 341–370.
- Eschenauer, S. (2017). *Médiations langagières dans une pédagogie énaactive au collège. Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translangageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes* [thèse de doctorat]. Université Paris-Est.
- Eschenauer, S., Cros, I., David, C., Lalain, M., Tellier, M., Tortel, A., André, C., Bolger, D., Ghio, A., Kadri, S., Legou, T., Tsao, R., Tardif, C., Pasquier-Berland, A. et Thirioux, B. (sous presse). *Creativity, empathy and emotions in modern language learning with autism for a vivid inclusive education (CELAVIE)* [étude longitudinale en cours depuis 2021]. Projet soutenu par l'Institut de créativité et d'innovation d'Aix-Marseille Université (InCIAM), PIA3 Ampiric (Opération soutenue par l'État dans le cadre de l'action « France 2030 »), FED 4238 SFERE Provence.
- Gallese, V. (2020). Brain, body, habit, and the performative quality of aesthetics. In F. Caruana, & I. Testa (Eds.), *Habits: Pragmatist approaches from cognitive science, neuroscience, and social theory* (pp. 376–394). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781108682312.019>
- Go, H.-L. (2021, 25 novembre). *Pédagogie, coopération, émancipation*. Journée d'étude « Coopération et émancipation en éducation ». CREAD/Programme de recherche « Recherches coopératives et collaboratives » (PRT6). Université Rennes 2/INSPE de Bretagne.  
[https://journeecoop.sciencesconf.org/data/pages/Journee\\_e\\_coope\\_ration\\_Rennes\\_hlg.pdf](https://journeecoop.sciencesconf.org/data/pages/Journee_e_coope_ration_Rennes_hlg.pdf)
- Goetschel, P. (2004). *Renouveau et décentralisation du théâtre: 1945-1981*. PUF.
- Goetschel, P. (2020). *Une autre histoire du théâtre. Discours de crise et pratiques spectaculaires – France, XVIII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup>*. CNRS Éditions.
- Hallet, W., & Königs, F. G. (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze/Kallmeyer.
- Heathcote, D., Bolton, G. M., & O'Neill, C. (1995). *Drama for learning: Dorothy heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jacques, M. et Bismuth, H. (2021). *Apprendre du théâtre: le théâtre entre formation et pratique culturelle*. Presses universitaires de Dijon.
- Johnson, M. (2018). *The aesthetics of meaning and thought: The bodily roots of philosophy, science, morality, and art*. University of Chicago Press.
- Kerlan, A. (2015). *Un collège saisi par les arts*. Éditions de l'Attribut.
- Krueger, J. (2011). Extended cognition and the space of social interaction. *Consciousness and Cognition*, 20(3), 643–657. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.09.022>
- Lachaux, J.-P. (2011). *Le Cerveau attentif: contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Odile Jacob.
- Lallias, J.-C., Lassalle, J. et Loriol, J.-P. (2002). *Le théâtre et l'école: histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Actes Sud.

- Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ?* Éditions de l'Attribut.
- Lecoq, J., Lallias, J. et Carasso, J. (1997). *Le Corps poétique: un enseignement de la création théâtrale*. Actes Sud.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Guérin.
- Lismonde, P. (2002). *Les Arts à l'école. Le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*. Gallimard.
- Loyer, E. et de Baecque, A. (2016). *Histoire du Festival d'Avignon*. Gallimard.
- Meirieu, P. (2004). Le théâtre et l'école: éléments pour une histoire, repères pour un avenir... *Cahiers de l'ANRAT*. [http://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre\\_anrat.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf)
- Mialaret, G. (2005). Introduction. *Que sais-je ?* 10(1645), 3–8.
- Mignon, J.-M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. La Découverte.
- Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology. A methodological remedy for the hard problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3(4), 330–349.
- Varela, F. J., Cohen-Varela, A., Dupuy, J.-P. et Petitot, J. (2017). *Le cercle créateur: écrits (1976-2001)*. Seuil.
- Varela, F. J., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.
- Wager, A., Belliveau, G., Beck, J., & Lea, G. W. (2009). Exploring drama as an additional Language through research-based theatre. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 47–60. <https://doi.org/10.33178/scenario.3.2.4>
- Wibo, A. (dir.). (2005). *Apprendre (par) le théâtre* (vol. 2). L'Harmattan. <http://www.cairn.info/revue-etudes-theatrales-2005-2.htm>
- Winner, E., Goldstein, T. R. et Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264183841-fr>