



DOUBLE JEU
THÉÂTRE / CINÉMA

Appel à contribution
« ENSEIGNER LES ARTS DU SPECTACLE »
Colloque international Université de Caen Normandie
et revue *Double Jeu* n° 22, 2025.

Colloque et revue dirigés par Thomas Horeau maître de conférences en études théâtrales et Valérie Vignaux, professeure en études cinématographiques, à l'Université de Caen Normandie, membres du LASLAR UR4256.

En prévision de la publication en 2025, du numéro 22 de *Double Jeu*, revue du département Arts du spectacle de l'Université de Caen, nous avons souhaité revenir sur la question de l'enseignement du théâtre et du cinéma. Et, pour favoriser le dialogue et la mise en perspective, nous avons souhaité qu'un colloque pluridisciplinaire et international se déroule au préalable les 22 et 23 octobre 2024. Le sujet a donné lieu à un certain nombre d'études ou d'ouvrages, comme en atteste la bibliographie ci-dessous, cependant, il semble que les problématiques issues de ces deux champs disciplinaires distincts et pourtant souvent conjoints, n'aient que peu été croisées¹. Or, en s'intéressant aux pratiques de l'enseignement des arts du spectacle, on réfléchit aussi à la formation et à l'évolution de nos disciplines. De manière sous-jacente, par le biais de la pédagogie, ce projet invite donc à mener une réflexion d'ordre épistémologique. Dans l'argumentaire ci-dessous, on a privilégié les initiatives françaises, on souhaiterait néanmoins que cet appel puisse trouver bon accueil auprès de collègues inscrits dans d'autres espaces académiques.

ARGUMENTAIRE

Théâtre et enseignement en France

La nature des relations que le théâtre entretient avec l'enseignement diffère selon qu'on l'aborde comme un moyen d'éducation, un objet de connaissance ou une pratique à apprendre. Si ces finalités se recoupent, distinguer l'enseignement par le théâtre – soit un usage pédagogique dont les fins sont multiples –, de l'enseignement du théâtre, prioritairement tourné vers la connaissance et l'exercice d'un art, permet de mettre en perspective les enjeux contemporains de la réflexion sur la pédagogie théâtrale.

L'édification par le théâtre est une longue tradition française dont les origines remontent aux drames liturgiques médiévaux². Par ailleurs, qu'il s'agisse des collèges du bas Moyen-Âge ou, plus tard, de l'enseignement humaniste, qu'il soit seulement toléré ou qu'il constitue un pilier de la discipline et de la pédagogie comme c'est le cas chez les Jésuites, le théâtre trouve sa place dans les premières institutions scolaires en tant qu'outil d'élévation morale, de connaissance de la culture

¹ Les études cinématographiques ont été introduites à l'université de Caen en 1970 au sein du département d'études théâtrales, celui-ci ne prenant sa dénomination d'arts du spectacle qu'en 1992. « Après le diplôme d'université d'études théâtrales ouvert en 1970 et intitulé en 1986 diplôme d'université d'études théâtrales et cinématographiques, le DEUG de Lettres modernes, filière Arts du spectacle est habilité en 1986 ; en 1994, il devient DEUG Arts mention Arts du spectacle. La licence d'Arts du spectacle, mention Études cinématographiques et audiovisuelles est créée en 1992, suivie de la maîtrise l'année suivante », Michel Marie, *Guide des études cinématographiques et audiovisuelles*, Paris, Armand Colin, cinéma 128, 2006, p. 102.

² Béatrice Ferrier, « Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXI^e siècle », *Le français aujourd'hui*, n° 180, 2013/1, p. 12.

antique et d'apprentissage de la rhétorique et de l'éloquence. Jusqu'à la seconde moitié du XVIII^e siècle, le théâtre scolaire perdure ainsi sous différentes formes (tragédie latine, composition de textes dramatiques édifiants, théâtre d'éducation, jeu de rôle et *proverbes*, par exemple). En dépit de la méfiance qu'elle inspire – la mise en jeu des corps et l'expression des sentiments sont susceptibles de porter atteinte à la morale –, c'est bien la pratique de la représentation théâtrale qui est alors conçue comme un outil pédagogique³. Au XIX^e siècle, au contraire, l'instruction napoléonienne et l'école républicaine se détournent de la pratique au profit de la récitation et d'une approche littéraire du texte dramatique ; ses possibilités didactiques sont déconsidérées.

La réintroduction du théâtre à l'école va se faire très progressivement tout au long du XX^e siècle, sous l'influence de l'éducation nouvelle et des initiatives militantes venues des mouvements d'éducation populaire, en accompagnement de la démocratisation de l'enseignement public⁴. Dans l'après-guerre, le corps enseignant et les associations s'imposent comme des acteurs majeurs de la première décentralisation. Galvanisés par l'espoir que représente la création des centres dramatiques et des centres d'action culturelle, ils s'attachent à structurer les relations entre artistes et pédagogues, formulant déjà des questions qui résonnent avec les préoccupations d'aujourd'hui. Quel rôle doit jouer l'école dans le programme de démocratisation de la culture ? Comment pérenniser la fréquentation des théâtres au-delà des sorties obligatoires ? Quels dispositifs pour la formation des maîtres à la pédagogie théâtrale ?⁵ En 1968, le colloque d'Amiens⁶ et la déclaration de Villeurbanne conduisent à la multiplication des actions de sensibilisation à destination du public scolaire. Les collaborations et les pratiques (écoles du spectateur, ateliers d'expression théâtrale) se structurent, et peu à peu, le principe d'une éducation artistique et culturelle (EAC) à l'école gagne en légitimité. Si cela ne va pas sans peine et sans réticence de part et d'autre – précarité des moyens, désengagement des grandes structures au profit des compagnies indépendantes, craintes de certains artistes d'être instrumentalisés et de certains enseignants de s'égarer dans des expérimentations subsidiaires –, à la fin des années 1970, le terrain semble favorable à l'institutionnalisation de l'EAC et du retour du théâtre à l'école. Ainsi, dans les années 1980, fort de l'action concertée des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, du primaire au secondaire, le théâtre prend sa place aux côtés de la musique et des arts plastiques, au sein des volumes horaires obligatoires alloués à l'EAC⁷ et, signe fort, une option théâtre est créée pour le baccalauréat littéraire en 1989. Depuis, c'est dans ce cadre apparemment propice que se pratique l'enseignement du théâtre, suivant des modalités diverses (lectures, sorties, approches par projet, ateliers de jeu et d'écriture, partenariat avec des compagnies, des conservatoires ou des structures labélisées, etc.) où l'initiative enseignante continue de jouer un rôle essentiel et qui sont sans cesse interrogées par les acteurs de terrain et le monde académique⁸.

Si la valeur de l'EAC fait assez largement consensus, on observe un écart important entre les ambitions formulées dans les discours et la réalité vécue par les principaux intéressés. De sorte que,

³ *Ibid.*, p. 13-18, voir également Christiane Page, « Pratiques théâtrales à l'école hier et aujourd'hui : quelques éléments d'une histoire complexe », dans Isabelle De Peretti & Béatrice Ferrier, *Théâtre d'enfance et de jeunesse. De l'hybridité à l'hybridation*, Arras, Artois Presses Université, 2016, p. 23-38.

⁴ Philippe Meirieu, « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir », dans *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Arles, Actes Sud-Papiers/ANRAT, 2002, p. 35.

⁵ Pierre-Étienne Heymann, « Théâtre et école : les fruits de la passion », dans *Le Théâtre et l'école...*, *op. cit.*, p. 57.

⁶ Du 15 au 17 mars 1968, se tient à Amiens un colloque intitulé « Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation » qui pose les bases de la réflexion sur les enjeux et les modalités de la mise en place institutionnelle d'une éducation artistique. Voir André Désiré Robert, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 41, 2008/3, p. 27-45.

⁷ Il convient toutefois de signaler qu'à la différence de la musique et des arts plastiques, le théâtre n'est pas systématiquement enseigné au collège et que, dans les options théâtre au lycée, les enseignements sont assurés par des artistes intervenants et non des enseignants titulaires. La reconnaissance institutionnelle doit donc être relativisée.

⁸ L'EAC fait l'objet de nombreux travaux de recherche, même si comme le signale Marie-Christine Bordeaux, ils sont rarement issus des disciplines dédiées aux arts (cf. Marie-Christine Bordeaux « L'évolution des objectifs et des modalités de l'EAC : d'une politique interministérielle à une politique partagée avec (portée par ?) les territoires », conférence donnée au Lux à Valence, le 20 octobre 2021).

malgré les avancées, l'état de l'éducation artistique en France soulève un certain nombre de questions d'ordre didactique, sociologique, philosophique et politique⁹. Pour s'en tenir à la question spécifique de la finalité de l'enseignement du théâtre, on peut s'interroger sur le sens que donnent les différents acteurs à leurs actions. Quelle(s) fonction(s) occupe le théâtre dans l'institution scolaire ? Si l'on éduque par ou avec le théâtre, pourquoi le théâtre justement ? Qu'offre-t-il de particulier ? Pourquoi est-il enseigné ? S'agit-il d'intégrer une dose homéopathique de méthode active ou de réhabiliter l'expérience du corps dans les procédures didactiques ? de redonner aux élèves le goût de la littérature, de créer le public du théâtre de demain ou d'œuvrer à l'égalité des chances ? Doit-il être conçu comme un vecteur de culture générale ou un apprentissage du collectif et de la citoyenneté, comme une discipline aux contours bien définis ou « un état d'esprit et un cadre d'action que se donnent des acteurs pour penser autrement l'acte d'enseigner et celui de partager »¹⁰ ? Autant d'interrogations qu'il convient d'examiner ou de réexaminer au regard du contexte contemporain.

L'étude de l'enseignement du théâtre conçu comme une fin en soi soulève encore d'autres problèmes. Bien que les projets de création d'écoles de théâtre destinées à l'apprentissage du jeu datent du XVIII^e siècle¹¹, en France, l'École royale de chant et de déclamation fondée en 1786, restera longtemps la seule institution dédiée à la formation des comédiens ; une formation où le travail de la voix et l'art de la déclamation constituent l'essentiel du travail. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la transmission du savoir-faire s'opère généralement au sein des troupes et « les débutants apprennent le métier sur le tas »¹². Au tournant du XX^e siècle, les recherches sur le geste, la rythmique et l'intériorité qui occupent les réformateurs du théâtre d'art bouleversent les conventions et ouvrent la voie aux théories et aux pédagogies modernes du jeu d'acteur. Des écoles, théâtre-écoles, studios et laboratoires sont créés en Europe et aux États-Unis donnant lieu à un foisonnement d'expériences collectives plus ou moins utopiques dans lesquelles les préoccupations techniques, esthétiques, pédagogiques et éthiques sont fortement imbriquées ; qui vont informer les horizons de la création théâtrale jusque dans les années 1970, et influencer les acteurs de la décentralisation théâtrale, artistes et animateurs compris.

Parallèlement, dans le monde académique de l'entre-deux guerre, s'enclenche une dynamique de recherche qui constitue les prémises de la genèse des études théâtrales. À l'initiative de quelques chercheurs, le théâtre est étudié et enseigné selon des méthodes renouvelées – historiennes et positivistes – qui, pour être fortement ancrées dans la discipline littéraire, commencent, prudemment, à concevoir le théâtre comme un fait social total¹³. « Tout ce qui touche à la scène, écrit ainsi Félix Gaiffe en 1931, a un caractère social autant qu'esthétique et doit être étudié par d'autres méthodes que l'histoire littéraire »¹⁴. C'est aussi l'époque de l'essor d'un théâtre universitaire activement soutenu par les professeurs qui témoigne d'une ouverture de l'université à la création et aux méthodes de la pédagogie nouvelle et dont le dynamisme et le rayonnement jouent un rôle important de légitimation, à l'heure d'entreprendre les démarches pour fonder, à la Sorbonne, le premier Institut d'études théâtrales, en 1959. Dans les deux décennies suivantes, Nanterre et Vincennes d'abord, puis Caen, Lyon, Grenoble, Nice et Montpellier emboîtent le pas¹⁵. Des diplômes sont créés et, à partir

⁹ Claire de Saint Martin (dir.), *Pratiques artistiques partagées à l'école primaire. Sentir, expérimenter, créer, apprendre*, Paris, L'Harmattan, 2023.

¹⁰ Marie-Christine Bordeaux & François Deschamps, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, « La culture en questions », 2013, p. 160.

¹¹ Laurence Marie, *Inventer l'acteur. Émotions et spectacle dans l'Europe des Lumières*, Paris, Sorbonne Université Presses, 2019, p. 135-149.

¹² Odette Aslan, *L'acteur au XX^e siècle, éthique et technique*, Vic la Gardiole, L'Entretemps éditions, 2005, p. 21.

¹³ Catherine Brun, Jeanyves Guérin et Marie-Madeleine Mervant-Roux (dir.), *Genèses des études théâtrales en France. XIX^e-XX^e siècles*, Rennes, PUR, 2019.

¹⁴ *Ibid.*, p. 85.

¹⁵ En 1972, on compte dix institutions d'études théâtrales en France. Cf. Quentin Fondu, *La scène et l'Amphithéâtre. Sociologie et histoire de la discipline des études théâtrales en France et dans les deux Allemagne (1945-2000)*, EHESS et Université de Bielefeld, thèse dirigée par Gisèle Sapiro et Ingrid Glicher-Holtey, soutenue le 7 janvier 2021, p. 346.

des années 1990, les cursus d'études théâtrales se multiplient partout en France, signe d'une reconnaissance académique acquise. Le théâtre s'enseigne désormais à l'université selon des modalités didactiques diverses qui préoccupent de fait les enseignants-chercheurs chaque fois qu'il convient de repenser les maquettes de formation, mais qui ne font pas ou peu l'objet de recherches au sein de la discipline même, marque d'une relative absence de réflexivité qui mérite d'être interrogée. D'autant que l'université, de par l'enseignement qu'elle dispense et les savoirs de référence qu'elle produit, façonne à son tour les objets qu'elle étudie. À titre d'exemple, dans les années 1970, son rôle de catalyseur d'une logique avant-gardiste promue au détriment d'une réflexion sur la mise en œuvre d'un théâtre populaire, peut aujourd'hui nous interpeller¹⁶.

Pour compléter, il convient de présenter le réseau des écoles supérieures d'art dramatique dans la mesure où il constitue une filière qui détermine largement le fonctionnement de l'enseignement du théâtre en France. Façonnées sur le modèle du CNSAD¹⁷ ou en en opposition à celui-ci¹⁸, ces écoles – à l'exception du TNS créée en 1954 – ouvrent pour la plupart dans les années 1980 et 1990. La décentralisation de l'enseignement intervient pour répondre à la professionnalisation croissante du milieu. Si elles ont longtemps été dédiées à la seule formation du comédien, depuis le début des années 2000, elles offrent un éventail de formation plus large et proposent, à l'instar du TNS et de l'ENSATT, pionnières en la matière, des parcours spécialisés en scénographie, dramaturgie, écriture dramatique¹⁹ et mise en scène²⁰, ainsi que des formations plus spécifiquement techniques (son, éclairage, construction, costume, etc.) Compte tenu du prestige qui les entoure, du budget dont elles disposent, et des actions qu'elles mènent pour faciliter l'insertion professionnelle de leurs élèves (le statut JTN ou la création de festival, par exemple), ces écoles jouissent d'un quasi-monopole et se présentent comme une « voie royale ». De ce fait, l'ensemble des formations proposées dans les réseaux associatifs, dans les conservatoires ou dans les cours privés, apparaît comme une étape préparatoire – et obligatoire d'ailleurs puisque toutes les écoles supérieures exigent des candidats qu'ils justifient d'au moins un an de formation initiale –, une formation dont la vocation principale est, bon gré mal gré, d'être un tremplin vers les établissements les plus prestigieux²¹. Dans toutes ces écoles, le programme pédagogique repose en grande partie sur ce que George Banu nomme la « pédagogie évènement » – par opposition aux « pédagogies processus » conduites sous l'égide d'un maître qui caractérisaient les parcours prônés par les écoles du théâtre d'art²². Cette « pédagogie évènement » s'appuie sur la multiplication des rencontres – type stage ou master classe – avec des artistes prestigieux. L'idée étant de permettre aux élèves de découvrir un maximum d'horizons artistiques, de se confronter à des esthétiques très diverses, pour pouvoir *in fine* se construire une sensibilité propre – et, de manière plus pragmatique, commencer à se tisser un réseau professionnel. De fait, au-delà de leur indéniables qualités, les grandes écoles fonctionnent comme un espace de reproduction : les artistes institués enseignent l'art légitime à ceux qui viendront les rejoindre puis les remplacer dans le circuit professionnel. Ce tableau, bien que schématique, donne à penser qu'il est important que d'autres espaces d'enseignement puissent occuper le terrain pour permettre la gestation

¹⁶ Marjorie Glas, *Quand l'art chasse le populaire. Socio-histoire du théâtre public en France depuis 1945*, Marseille, Agone, 2023, p. 112-123.

¹⁷ Le Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique de Paris (CNSAD) est fondé en 1946, lorsque l'enseignement de l'art dramatique s'affranchit de la tutelle du Conservatoire de musique et de déclamation.

¹⁸ Emma Pasquer identifie trois modèles didactiques distincts : l'atelier (transmission par les artistes), le théâtre-école (dynamique de création) et le laboratoire (dynamique de recherche). Les écoles affirment leur identité pédagogique en privilégiant l'un de ces modèles. Cf. Emma Pasquer, *L'interdisciplinarité dans la formation de l'acteur : la place et le rôle des disciplines non-théâtrales dans les écoles d'art dramatique en France : enquête sur cinq établissements d'enseignement supérieur (CNSAD, TNS, ENSATT, ETSBA, ESAD)*, Thèse rédigée sous la direction d'Emmanuel Wallon, Paris X Nanterre, 2017, p. 139.

¹⁹ Thibault Fayner, *Apprendre à écrire pour le théâtre. Histoire et méthodes des enseignements de l'écriture théâtrale en France*, Besançon, Les Solitaires Intempestifs, 2019.

²⁰ Jean-Louis Besson et Katarina Stalder (dir.), « Enseigner la mise en scène », *Théâtre / Public*, n° 230, 2018.

²¹ Emma Pasquer, *op. cit.*

²² Georges Banu (dir.), « Les penseurs de l'enseignement de Grotowski à Gabily », *Alternatives Théâtrales*, n° 70-71, décembre 2001, p. 49-52.

d'autres conceptions de l'art que celles qui structurent déjà le milieu professionnel. L'université a sans doute un rôle à jouer ici : en tant qu'espace de production d'un savoir critique – y compris sur sa propre vocation et son propre fonctionnement –, mais aussi, en tant que laboratoire de recherche. Un travail auquel les démarches de recherche création doivent pouvoir contribuer. Car bien que leurs contours demeurent flous, ces démarches expérimentales pleines de promesses, s'installent fermement dans le paysage académique.

Cinéma et enseignement en France

Les réflexions portant sur les relations entre cinéma et enseignement sont quasi contemporaines de l'émergence de la technique, comme en atteste la mention d'un congrès dédié à ces questions, se déroulant à Bruxelles, en 1906, où se seraient rendus Edmond Benoit-Lévy et G.-Michel Coissac²³, le premier étant responsable d'une société d'éducation à l'art employant la projection grâce à la lanterne magique et le second le directeur du *Fascinateur*, un périodique corporatif d'obédience catholique, promouvant les usages didactiques des images projetées. Intérêts dont témoigne le film d'Émile Cohl²⁴ *Moderne école* réalisé en 1908, puisque ce court film d'animation promeut la pédagogie par l'image projetée en tant qu'elle est une technique intermédiaire. Dans le cadre formé par le dessin d'un livre ouvert découpé en deux, d'un côté une page blanche où nous pouvons lire le nom d'une personnalité des arts ou de l'histoire, tandis que de l'autre, un acteur avance de la profondeur vers le spectateur, son costume ou sa gestuelle faisant écho au patronyme. Relations entre cinéma et enseignement qui connaîtront cependant de multiples transformations au cours du XX^e siècle, en fonction des contextes scolaires et socio-culturels dans lesquels elles se déploient ; des âges ou des niveaux d'éducation des personnes en situations d'apprentissage ; des mutations technologiques mais aussi des enjeux idéologiques qui sous-tendent les processus didactiques. On peut néanmoins distinguer trois grands moments de développement : l'entre-deux-guerres, les années d'après-seconde guerre jusqu'à 1968 et de 1970 à nos jours, périodes qu'on va présenter à grands traits car elles sous-tendent nos modalités contemporaines.

Dans l'entre-deux-guerres, les pratiques didactiques sont partagées entre leçons dispensées dans la classe pour des enfants en temps scolaire²⁵ et éducation populaire, hors temps scolaire, à destination des adultes. Les programmes d'alors ne comprennent que peu d'enseignement des arts, arts plastiques ou arts du spectacle, et lorsqu'il en est question, il s'agit principalement de transmettre des rudiments liés à quelques grandes figures, œuvres ou textes faisant autorité. Dans ce contexte on peut relever l'expérience pionnière des instituteurs réunis autour de Célestin Freinet²⁶ et de la Cinémathèque de l'enseignement laïc car les enfants y sont initiés au maniement des appareils, ils participent aux mises en scène et écrivent sur les films qui leur sont projetés. L'enseignement au cinéma ou à l'art cinématographique relève en cette période principalement des ciné-clubs, espaces de rencontres qui au cours des années 1920, sont destinés à des adultes, spectateurs cultivés en postures d'esthètes²⁷, auxquels succèdent à partir des années 1930, des expériences pionnières de démocratisation culturelle ayant le cinéma pour objet, comprenant tout autant de l'initiation à l'analyse à partir de la présentation d'un répertoire de films considérés comme majeurs que des exercices filmiques de réalisation ou d'interprétation devant la caméra²⁸.

²³ G.-Michel Coissac, *Histoire du cinématographe de ses origines à nos jours*, Paris, Éditions du Cinéopse/Gauthier-Villars, 1925.

²⁴ Valérie Vignaux (dir.), « Émile Cohl », 1895, *revue d'histoire du cinéma*, n° 53, décembre 2007.

²⁵ Béatrice de Pastre, Monique Dubost, François Massit-Folléa (dir.), *Cinéma pédagogique et scientifique à la redécouverte des archives*, Paris, ENS éditions, 2004.

²⁶ Valérie Vignaux, « Célestin Freinet et le cinéma ou le cinéma français et l'éducation nouvelle (1927-1940) », dans Philippe Bourdier (dir.), *Images à l'école, image de l'école, 1880-1960*, Musée de l'école, IUFM Centre Val de Loire, 2011.

²⁷ Christophe Gauthier, *La passion du cinéma : cinéphiles, ciné-clubs et salles spécialisées à Paris de 1920 à 1929*, Paris, AFRHC/École des Chartes, 1999.

²⁸ Valérie Vignaux, « Ciné-Liberté l'autre cinéma du Front populaire », dans Laurent Creton et Michel Marie (dir.), « Le Front populaire et le cinéma français », *Théorème*, n° 27, 2017.

Deux types de publics et deux espaces de rencontre avec les œuvres filmées qui perdurent aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale avec néanmoins une donnée nouvelle, à savoir l'important développement en région des ciné-clubs. Ceux-ci sont majoritairement dirigés par des animateurs issus du monde enseignant. Ils bénéficient pour leurs séances d'une large offre de films grâce aux catalogues proposés par des fédérations laïques²⁹ ou confessionnelles³⁰. Les séances en classe recourent à la projection de court-métrages documentaires afin d'illustrer des leçons, de science ou de géographie³¹, tandis que les séances de ciné-club, hors la classe mais parfois dans le préau de l'école, présentent des longs métrages de fiction. Les discours qui accompagnent les œuvres puisent dans les revues leur outillage conceptuel : auteur, écoles nationales, etc., tandis que l'organisation des séances est codifiée par l'entremise des fiches qui accompagnent les films. Elles comprennent en préambule une présentation du cinéaste et de son œuvre et des collaborateurs de création (acteurs ou techniciens), puis après la projection un débat où le film est le plus souvent employé afin de discuter du présent. Reconnaissance sociale qui s'opère progressivement grâce aux actions des pionniers d'une culture visuelle pour la jeunesse³², tandis que des formations spécifiques se structurent ou émergent telles L'École Louis Lumière³³, l'Institut des hautes études cinématographiques³⁴ ou l'Institut de filmologie³⁵ en Sorbonne. Les spectateurs au cours de cette période ont un rapport différent au cinéma, suite à l'allongement de la scolarité mais aussi en raison des nombreuses diffusions télévisuelles d'œuvres cinématographiques. Les projections en classe ou en ciné-clubs sont ainsi rendues caduques. Pour autant l'intérêt pour les usages didactiques des images animées perdurent puisque des dispositifs de réalisation sont expérimentés au sein d'établissements scolaires³⁶, en dépit de la lourdeur du matériel, tandis que des documentaires ayant le cinéma pour sujet sont produits, à l'instar des films d'Éric Rohmer³⁷ ou de Jean Douchet. Une période qui correspond donc à la reconnaissance sociale et institutionnelle d'une culture cinématographique et à sa vulgarisation auprès du plus grand nombre.

Un cadre qui se transforme suite aux événements de Mai 68, puisque ceux-ci vont, entre autres, entériner le passage d'une université d'élite (100 000 étudiants en 1950) à une université de masse (plus d'un million dans les années 1980 et près de trois millions en 2022³⁸) et contribuer de plus, à l'introduction des enseignements artistiques dans les universités littéraires. Au début des

²⁹ Léo Souillès-Debats, *La Culture cinématographique du mouvement ciné-club. Une histoire de cinéphilies (1944-1999)*, Paris, Association française de recherche sur l'histoire du cinéma, 2017 ; Frédéric Gimello-Mesplomb, Pascal Laborderie, Léo Souillès-Debats (dir.), *La Ligue de l'enseignement et le cinéma. Une histoire de l'éducation à l'image (1945-1989)*, Paris, AFRHC, 2016.

³⁰ Mélanie Leventopoulos, *Les catholiques et le cinéma, la construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, Rennes, PUR, 2015.

³¹ Signalons toutefois l'essor inédit de documentaires sur l'art, un genre qui était quasi inexistant dans l'entre-deux-guerres, François Albera, Laurent Le Forestier et Valentine Robert (dir.), *Le film sur l'art. Entre histoire de l'art et documentaire de création*, Rennes, PUR, 2015.

³² Roxane Hamery, *Des écrans pour grandir, films et séances cinématographiques pour la jeunesse (années 1910-1970)*, Paris, AFRHC, 2022.

³³ L'École technique de photographie et de cinématographie (ETPC) a été créée à l'initiative de Louis Lumière et de Léon Gaumont en 1926. Elle est devenue un lycée technique, puis au cours des années 1990, un établissement d'enseignement supérieur, l'École nationale supérieure Louis Lumière. Françoise Denoyelle, « Lumières sur les archives de l'ENS Louis Lumière », *Cahier Louis-Lumière*, n° 9, 2015.

³⁴ On pourra se référer au chapitre consacré à l'IDHEC, dans Valérie Vignaux, *Georges Sadoul, un intellectuel en cinéma, du surréalisme à l'histoire*, Sesto San Giovanni, Mimésis, 2023.

³⁵ François Albera, Martin Lefebvre (dir.), « La filmologie, de nouveau », *CINÉMAS : Revue d'études cinématographiques / Journal of Film Studies*, 19/2-3, printemps 2009.

³⁶ « En 1952, une section spécialisée de l'ENS de Saint-Cloud est chargée d'explorer les possibilités éducatives de la télévision et la Radio Télévision Scolaire se développe. Le stage de Saint-Cloud pour former les enseignants aux nouvelles techniques est créé en 1956 », Michel Marie, « 1945-1985 : Une longue marche », article cité, p. 32.

³⁷ Antoine de Baecque et Noël Herpe, *Éric Rohmer*, Paris, Gallimard, le chapitre 1963-1970. En 1962, l'Institut pédagogique national (IPN) reçoit mission de produire des émissions de radio et de télévision.

³⁸ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2387291>.

années 1970, on assiste à la généralisation des premiers séminaires consacrés à l'étude du cinéma au sein des universités parisiennes. Or, comme le souligne Fabrice Montebello « aux yeux des responsables de l'Éducation nationale, les animateurs de ciné-clubs et les critiques de cinéma apparaissent comme les spécialistes de l'éducation à l'image filmique. Leurs compétences seront massivement utilisées lors de la mise en place des premières formations universitaires consacrées à l'étude du cinéma, au début des années 1970 »³⁹. À l'aube des années 1980, la reconnaissance institutionnelle et académique du cinéma est avérée, conduisant à son intégration pédagogique du primaire à l'université, non sans inégalités territoriales et matérielles. Une situation institutionnelle qui perdure quasi inchangée jusqu'à aujourd'hui mais dont les modalités didactiques connaissent à présent une transformation notable suite à la généralisation des techniques d'enregistrement et de reproduction numériques.

Les relations entre cinéma et enseignement sont donc constantes et riches, pourtant, si on en croit les auteurs, celles-ci ne furent pas sans obstacles. Jacques Chevallier, dans une étude rétrospective, fait état d'« une rencontre longtemps retardée »⁴⁰. Pour Michel Marie, il s'agit d'« une longue marche », en raison d'une « série de tentatives avortées qui jalonnent quarante années de processus de légitimation de l'art cinématographique par l'institution Éducation nationale, jusqu'à la mise en place des options cinéma et audiovisuel dans l'enseignement secondaire (septembre 1984) et des licences d'études cinématographiques et audiovisuelles à l'université (octobre 1985) »⁴¹. Embarras qui résultent sans doute de la difficulté à définir les finalités pédagogiques d'un tel enseignement, en dehors des écoles spécialisées qui forment aux métiers de l'audiovisuel. Ainsi, pour Alain Bergala, dans le cadre de l'éducation au cinéma en primaire, « il est urgent de reconstituer un goût de cinéma en travaillant sur de bons films et en les montrant »⁴². Selon lui, « l'art ne doit pas être traité comme une discipline [...]. Ce qu'on a essayé de changer c'est la façon même dont on mettait en rapport dans l'école les enfants et le cinéma, notamment en faisant intervenir des gens de métier »⁴³. Un présupposé qu'on retrouve en partie chez Roger Odin, lorsqu'il déclare : « Le cinéma et l'audiovisuel sont des objets et non des disciplines »⁴⁴, ils doivent être appréhendés à partir de méthodologies empruntées à l'esthétique, l'histoire ou la sociologie... Présupposés qui sont semblent-il en crise à la suite du développement des techniques d'enregistrement analogiques puis numériques, ce qui conduit Philippe Bourdier, Jean-Albert Bron et Barbara Laborde, à s'interroger quant aux visées mêmes d'un tel enseignement : « L'enjeu consiste à se demander ce qu'il reste aujourd'hui à apprendre dans le domaine du cinéma et de l'audiovisuel. En d'autres termes, si plus personne n'est ignorant, comment penser la transmission ? »⁴⁵. Interrogations qui sont contemporaines d'une évolution quant aux pédagogues eux-mêmes puisqu'alors qu'ils étaient issus de l'animation culturelle, de la critique ou de la réalisation, nombreux sont désormais ceux à avoir été formés au cinéma à l'université où les approches se sont diversifiées, incluant notamment des perspectives d'histoire sociale et culturelle en lien avec le spectacle cinématographique, s'intéressant à l'économie du cinéma – des studios aux plates-formes –, prenant davantage en compte l'étude des collaborateurs de création et introduisant des questions quant aux représentations genrées ou aux impacts écologiques.

³⁹ Fabrice Montebello, *Le cinéma en France*, Paris, Armand Colin, 2004, p. 155.

⁴⁰ Jacques Chevallier, « Une rencontre longtemps retardée », *La Revue du cinéma*, dossier le cinéma enseigné, n° 417, juin 1986, p. 74.

⁴¹ Michel Marie, « 1945-1985 : Une longue marche », article cité, p. 30.

⁴² Alain Bergala, « Apprendre à aimer le cinéma », propos recueillis par Jacques Kermabon, *24 images*, n° 115, été 2003, p. 13 et Alain Bergala, *L'Hypothèse cinéma*, Paris, Éditions des Cahiers du cinéma, 2002.

⁴³ *Ibid.* p. 14.

⁴⁴ Cité par Monique Martineau, « Le paysage institutionnel », dans Monique Martineau (dir.), « L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze », *CinemAction*, numéro hors-série, 1991, p. 100.

⁴⁵ Philippe Bourdier, Jean-Albert Bron, Barbara Laborde (dir.), « Les enjeux didactiques des études cinématographiques et audiovisuelles », *Mise au point*, n° 7, 2015.

Pour réfléchir à ces questions nous avons défini trois axes – les personnes, les espaces, et les modalités – et un certain nombre d’interrogations. Ces trois thématiques sont des entrées qui incitent par exemple à se pencher sur l’apparition d’organismes dédiés à l’enseignement, l’évolution de leur fonctionnement et de leur vocation, leur institutionnalisation. Comment est-on passé d’une transmission des savoirs opérés au sein des troupes ou des ciné-clubs à l’ouverture d’écoles ou de départements spécialisés (coupés des logiques de production du monde professionnel ?) Comment les discours savants ont accompagné et/ou initié cette évolution, quelles méthodes ont été inventées, selon quels principes ?

1. Les personnes

On pourra s’intéresser aux figures connues ou inconnues qui par leurs engagements, leurs écrits ou leurs productions théâtrales ou cinématographiques ont participé à l’histoire de l’enseignement ou de la transmission du cinéma ou du théâtre. On interrogera à l’aune de leurs réalisations, les concepts véhiculés par ces personnalités.

Parmi les figures susceptibles d’être envisagées, citons à titre d’exemples pour le théâtre : Catherine Dasté (comédienne, metteuse en scène et pédagogue, conseillère technique à la Jeunesse et aux Sports, à l’initiative des Rencontres Jacques Copeau de Pernand-Vergelesses de 1992 à 2004) ; Michel Demuynck (créateur de spectacles, fondateur du Théâtre de la Clairière en 1947 et responsable des activités dramatiques des CEMÉA) ; Michelle Kokosowski (metteuse en scène, enseignante à Paris 8 de 1975 à 2013, directrice de l’Académie Expérimentale des Théâtres où s’est inventé l’une des premières expériences de transmission de l’art de la mise en scène en France) ; Michel Pruner (animateur du théâtre universitaire de Lyon dans les années 1960 et 1970 et acteur de la création du Centre d’études et de recherches théâtrales de Lyon). Et pour le cinéma : Henri Agel (animateur de club, enseignant chargé de la préparation au concours de l’IDHEC, professeur à l’université de Montpellier à partir de 1969, docteur d’État avec une thèse sur Jean Grémillon) ; Jean Mitry, (professeur à l’IDHEC, à l’université de Montréal puis à Paris 1, jusqu’en 1975) ; Alain Bergala (responsable à partir des années 2000 du plan Le cinéma à l’école, et enseignant à l’université ou à la Fémis) ; Christian Metz ; Marc Ferro...

2. Les espaces d’enseignement

On pourra s’intéresser aux espaces d’enseignement (laboratoires, studios, écoles...), académiques ou non académiques, en les observant dans leurs histoires ou/et selon leurs relations avec des publics spécifiques, les milieux professionnels ou selon leur implantation locale ou régionale, ou encore aux processus d’institutionnalisation qui ont travaillé ces espaces.

On pourra également se pencher sur les espaces dédiés à la « formation des formateurs », qu’ils soient artiste-intervenants ou enseignants de profession.

3. Les objets, les outils et les enjeux pédagogiques

Comment le choix des approches pédagogiques et des objets à étudier induit une définition du théâtre ou du cinéma ? Faut-il se consacrer en priorité à la transmission d’un panthéon d’œuvres et d’auteurs ? Et quelle place accorder à la création contemporaine ?

Quels sont les enjeux passés et actuels d’un enseignement au théâtre ou au cinéma ? Est-ce qu’on enseigne une discipline en propre ou une relation au monde, telle qu’elle était promue par les tenants de l’éducation populaire qui valorisaient l’autodidaxie et les engagements citoyens ? Comment ces questions se déclinent-elles dans les différents espaces pédagogiques ?

Quelle place et quel statut pour la pratique, en primaire, dans le secondaire ou à l’université et à présent dans le cadre du doctorat-crédation ?

Comment se construit l'alignement pédagogique dans les enseignements en arts du spectacle ?
Comment l'évaluation (formative ou sommative) trouve-t-elle sa place ?

Qu'apporte le numérique dans les formations au cinéma ou au théâtre ? Quelles transformations sont induites avec et par les supports pédagogiques ?

Cette question des finalités, pose à la fois le problème prosaïque des compétences, et celui de la place assignée aux arts dans une société et à une époque donnée. Forme-t-on la sensibilité et l'esprit critique, forme-t-on des artistes, des techniciens, des chercheurs, des citoyens ? Suivant quelles conceptions des relations entre art et société ?

MODALITES DE CONTRIBUTION

Les propositions de communication (3000 signes environ), ainsi qu'une courte bio-bibliographie sont à envoyer au plus tard le 15 juin 2024 aux adresses suivantes :

thomas.horeau@unicaen.fr et valerie.vignaux@unicaen.fr

Après réponse aux propositions le 30 juin 2024, et le colloque les 22 et 23 octobre 2024, les manuscrits dans leur version définitive d'environ 30000 signes seront à remettre le 15 janvier 2025.

Comité scientifique du colloque : Romain Jobez, Myriam Juan, Thomas Horeau, Stéphanie Loncle, Paola Palma, Valérie Vignaux.

Bibliographie indicative

Théâtre

Aslan Odette, *L'acteur au XX^e siècle, éthique et technique*, Vic la Gardiole, L'Entretemps éditions, 2005.

Banu Georges (dir.), « Les penseurs de l'enseignement de Grotowski à Gabily », *Alternatives Théâtrales*, n° 70-71, décembre 2001.

Besson Jean-Louis & Stalder Katarina (dir.), « Enseigner la mise en scène », *Théâtre / Public*, n° 230, 2018.

Besson Jean-Louis (dir.), « Apprendre (par) le théâtre », *Études théâtrales*, n° 34, 2005.

Bordeaux Marie-Christine, Deschamps François, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2013.

Brun Catherine, Guérin Jeanyves et Mervant-Roux Marie-Madeleine (dir.), *Genèses des études théâtrales en France. XIX^e-XX^e siècles*, Rennes, PUR, 2019.

De Peretti Isabelle & Petitjean André (dir.), « Pour une didactique du théâtre : entre textes, jeux et représentations », *Pratiques*, n° 193-194, 2002.

De Saint Martin Claire (dir.), *Pratiques artistiques partagées à l'école primaire. Sentir, expérimenter, créer, apprendre*, Paris, L'Harmattan, 2023.

Fayner Thibault, *Apprendre à écrire pour le théâtre. Histoire et méthodes des enseignements de l'écriture théâtrale en France*, Besançon, Les Solitaires Intempestifs, 2019.

Ferrier Béatrice, « Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXI^e siècle », *Le français aujourd'hui*, n° 180, 2013.

Fondu Quentin, *La scène et l'Amphithéâtre. Sociologie et histoire de la discipline des études théâtrales en France et dans les deux Allemagne (1945-2000)*, EHESS et Université de Bielefeld, thèse dirigée par Gisèle Sapiro et Ingrid Glicher-Holtey, soutenu le 7 janvier 2021.

Glas Marjorie, *Quand l'art chasse le populaire. Socio-histoire du théâtre public en France depuis 1945*, Marseille, Agone, 2023.

Lallias Jean-Claude, Lassalle Jacques, Loriol Jean-Pierre (dir.), *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Arles, Actes Sud-Papiers/ANRAT, 2002.

Lecoq Jacques, *Le corps poétique*, Arles, Actes Sud-Papier, 1997.

Marie Laurence, *Inventer l'acteur. Émotions et spectacle dans l'Europe des Lumières*, Paris, Sorbonne Université Presses, 2019.

Losco-Lena Mireille (dir.), *Faire théâtre sous le signe de la recherche*, Rennes, PUR, 2017.

Mervant-Roux, Marie-Madeleine, « Les études théâtrales : objet ou discipline », Paris, ENS Ulm/Cnrs, 9-10 juin 2006.

Monot Richard (dir.), « Théâtre-Éducation », *Théâtre / Public*, n° 82-83, juillet-septembre 1988.

Page Christiane, « Pratiques théâtrales à l'école hier et aujourd'hui : quelques éléments d'une histoire complexe », dans Isabelle De Peretti & Béatrice Ferrier, *Théâtre d'enfance et de jeunesse. De l'hybridité à l'hybridation*, Arras, Artois Presses Université, 2016.

Pasquer Emma, *L'interdisciplinarité dans la formation de l'acteur : la place et le rôle des disciplines non-théâtrales dans les écoles d'art dramatique en France : enquête sur cinq établissements d'enseignement supérieur (CNSAD, TNS, ENSATT, ETSBA, ESAD)*, Thèse rédigée sous la direction d'Emmanuel Wallon, Paris X Nanterre, 2017.

Robert André Désiré, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 41, 2008/3.

Cinéma

Albera François, Lefebvre Martin (dir.), « La filmologie, de nouveau », *CINÉMAS : Revue d'études cinématographiques/Journal of Film Studies*, 19/2-3, printemps 2009.

Bacque Antoine de et Herpe Noël, *Éric Rohmer*, Paris, Gallimard, 2014.

Bergala Alain, *L'Hypothèse cinéma*, Paris, Éditions des Cahiers du cinéma, 2002.

Bergala Alain, « Apprendre à aimer le cinéma », propos recueillis par Jacques Kermabon, *24 images*, n° 115, été 2003.

Bourdier Philippe, Bron Jean-Albert, Laborde Barbara (dir.), « Les enjeux didactiques des études cinématographiques et audiovisuelles », *Mise au point*, n° 7, 2015.

Chevallier Jacques, « Une rencontre longtemps retardée », *La Revue du cinéma*, dossier le cinéma enseigné, n° 417, juin 1986.

Denoyelle Françoise, « Lumières sur les archives de l'ENS Louis Lumière », *Cahier Louis-Lumière* n° 9, 2015.

Dubost Monique, Massit-Folléa Françoise, Pastre Béatrice de (dir.), *Cinéma pédagogique et scientifique à la redécouverte des archives*, Paris, ENS éditions, 2004.

Gauthier Christophe, *La passion du cinéma : cinéphiles, ciné-clubs et salles spécialisées à Paris de 1920 à 1929*, Paris, AFRHC/Ecole des Chartes, 1999.

Gimello-Mesplomb Frédéric, Laborde Pascal, Souillés-Debats Léo (dir.), *La Ligue de l'enseignement et le cinéma. Une histoire de l'éducation à l'image (1945-1989)*, Paris, AFRHC, 2016.

Graff Séverine (dir.), « Éducation au cinéma », *Décadrages. Cinéma à travers champ*, n° 31, automne 2015.

Leventopoulos Mélisande, *Les catholiques et le cinéma, la construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, Rennes, PUR, 2015.

Marie Michel, *Guide des études cinématographiques et audiovisuelles*, Paris, Armand Colin, cinéma 128, 2006.

Martineau Monique (dir.), « L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze », *CinemAction*, numéro hors-série, 1991.

Montebello Fabrice, *Le cinéma en France*, Paris, Armand Colin, 2004.

Souillés-Debats Léo, *La Culture cinématographique du mouvement ciné-club. Une histoire de cinéphilies (1944-1999)*, Paris, AFRHC, 2017.

Vignaux Valérie, *Georges Sadoul, un intellectuel en cinéma, du surréalisme à l'histoire*, Sesto San Giovanni, Mimésis, 2023.

Vignaux Valérie, « Ciné-Liberté l'autre cinéma du Front populaire », dans Creton Laurent et Marie Michel (dir.), « Le Front populaire et le cinéma français », *Théorème*, n° 27, 2017.