Pratique théâtrale et rapport au savoir : Approche comparative entre lycéens pratiquant le théâtre et lycéens « tout venant »

Drama at school and relation to knowledge: comparative study between high school students who practice theatre arts and mainstream teenagers

Mandarine Hugon, Aude Villatte et Myriam de Léonardis

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/2997>

DOI : 10.4000/osp.2997

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 mars 2011

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Mandarine Hugon, Aude Villatte et Myriam de Léonardis, « Pratique théâtrale et rapport au savoir : Approche comparative entre lycéens pratiquant le théâtre et lycéens « tout venant » », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/1 | 2011, mis en ligne le 07 mars 2014, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2997> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.2997>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2021.

© Tous droits réservés

Pratique théâtrale et rapport au savoir : Approche comparative entre lycéens pratiquant le théâtre et lycéens « tout venant »

Drama at school and relation to knowledge: comparative study between high school students who practice theatre arts and mainstream teenagers

Mandarine Hugon, Aude Villatte et Myriam de Léonardis

Introduction

- 1 Depuis quelques années et encore récemment, des textes officiels¹ invitent au développement de l'éducation artistique en milieu scolaire. Ces prescriptions participent d'un mouvement commun à l'Union européenne, qui stipule que l'enseignement artistique, devrait être obligatoire à tous les niveaux de la scolarité (Parlement européen, 2009).
- 2 Si toutes les déclarations des politiques nationales sur l'éducation mettent systématiquement en exergue l'importance de la dimension culturelle et la nécessité de promouvoir les compétences artistiques et créatives des jeunes, dans la pratique, le statut et l'offre d'enseignement artistique dans le système éducatif sont nettement moins évidents (Robinson, 1999; Sharp & Le Métais, 2000; Taggart, Whitby & Sharp, 2004). Qui plus est, certaines formes artistiques (en particulier les arts visuels et la musique) tendent à être favorisées par rapport à l'art dramatique et la danse (Eurydice, 2009).
- 3 Actuellement, plus de 300 lycées proposant une activité théâtrale sont référencés en France et environ 18000 élèves suivent cet enseignement au sein d'ateliers ou d'options animés par des artistes et des enseignants (Charvet, 2006). De l'enseignement évalué à la

pratique de loisir, trois formes majeures d'activités théâtrales sont proposées dans les lycées français:

- 4 – L'option «de spécialité»
- 5 Uniquement destinée aux élèves de la série Littéraire, elle consiste en un parcours pratique et théorique approfondi sur trois ans et se finalise par une épreuve écrite (coefficient 3) et orale (coefficient 3) au Baccalauréat. En classe de terminale, le volume horaire dévoué à cet enseignement est de cinq heures hebdomadaires.
- 6 – L'option «facultative théâtre»
- 7 Ouverte à tous les élèves des sections générales et technologiques, cette option s'effectue sur un volume horaire de trois heures hebdomadaires. Elle est également évaluée au Baccalauréat par une épreuve orale (coefficient 1) qui s'appuie sur un dossier et un travail théâtral collectif.
- 8 – Enfin, «l'atelier théâtre»
- 9 Également ouvert à tous les élèves, il n'implique aucune notation. Cette pratique occupe en moyenne deux heures par semaine, en complément de l'emploi du temps scolaire. Ici, le théâtre est davantage proposé comme une activité de loisir.
- 10 Bien que l'offre d'enseignement théâtral soit relativement limitée et ne concerne qu'une minorité de lycéens, il nous a semblé judicieux de nous y intéresser dans la mesure où la pratique du théâtre au lycée est susceptible d'orienter l'expérience scolaire et la construction identitaire des adolescents qui y sont engagés. Plus précisément, peut-on identifier des effets de cette pratique culturelle sur les apprentissages et sur le développement personnel des élèves? Comment les apprentissages liés à la pratique théâtrale sont-ils appréhendés par les lycéens? Font-ils partie des apprentissages signifiants pour eux?
- 11 Centrée sur le sens que les élèves accordent aux apprentissages, notre étude a pour objectif d'appréhender certaines modalités du rapport au savoir mises en jeu par les activités théâtrales, en privilégiant une approche comparative entre lycéen(ne)s pratiquant le théâtre et lycéen(ne)s apparié(e)s ne le pratiquant pas.

Activités théâtrales au lycée, apprentissages et développement personnel

- 12 Des études menées dans les différents pays européens sur l'éducation artistique en général, et sur le théâtre en particulier, mettent en évidence des objectifs curriculaires communs (Sharp & Le Métails, 2000; Taggart *et al.*, 2004). De façon générale, les enseignements du théâtre ne visent pas à une spécialisation et encore moins à une professionnalisation, mais à l'acquisition de savoir-faire. Ils donnent lieu à l'apprentissage des bases du jeu théâtral (appropriation de l'espace scénique et théâtral, déchiffrement des codes de la représentation et développement de l'imaginaire) mais aussi à l'appréhension du jeu de l'acteur à partir notamment d'un travail créatif et collectif, éventuellement présenté à un public.
- 13 Mais en plus de ces apports artistiques, des effets sur les plans scolaire et personnel sont aussi attendus dans la plupart des pays. Pratiquer le théâtre à l'école, c'est être dans un temps qui suspend le travail scolaire proprement dit: la situation différente des cours magistraux offre aux élèves la possibilité de découvrir un autre univers, d'échanger entre

eux et de développer leurs capacités d'innovation et d'imagination. Aussi, cette activité ouvre-t-elle le «champ de l'apprentissage et de la socialisation» (Meirieu, 2002, p.14).

- 14 Plus précisément, les apports éducatifs du théâtre s'avèrent d'une extrême richesse. Mêlant jeu et travail, la pratique du théâtre amène les jeunes à lier théorie et technique, abstraction et pratique concrète sur un espace scénique. «Elle suggère une approche profondément différente de l'acte éducatif qui allie, dans une pédagogie active de projet, à la fois une pratique personnelle, des relations aux œuvres et un indispensable travail intellectuel sur ces expériences» (Carasso, 2005, p.45). Les activités théâtrales proposées en milieu scolaire mobiliseraient des formes d'apprentissages pouvant consolider et relier entre eux l'ensemble des apprentissages fondamentaux (Clark, 2003). En effet, plusieurs disciplines scolaires (français, philosophie, etc.) se trouvent associées à ce domaine artistique. La pratique du théâtre permet de construire des compétences transversales (attitudes, mémoire, construction des concepts d'espace et de temps, méthodes de travail) complémentaires de ce qu'offre généralement la pédagogie traditionnelle (Ardouin, 1997; Zucchet, 2001). Dans l'optique d'analyser un programme d'enseignement intégrant les arts visuels et de la scène dans toutes les disciplines en école élémentaire au Canada, Uptis, Smithrim, Patteson et Meban (2001) ont fait passer un test de connaissances (CAT/3)² aux élèves concernés par ce nouveau type d'apprentissage. Ces auteurs montrent des liens entre l'engagement dans des activités artistiques et les performances en mathématiques et en langue.
- 15 Dans les résultats d'une enquête réalisée auprès de 120 lycéens français inscrits en options «théâtre», Moreigne (1998) montre que les élèves interrogés ont conscience des divers apprentissages permis par cette activité créatrice. C'est sur un registre individuel et personnel que se situeraient les acquis les plus remarquables: 91% des élèves estiment que le jeu théâtral leur offre la possibilité d'exprimer une idée ou un sentiment et 63% qu'il leur apprend à utiliser de nouveaux modes d'expressions. Par ailleurs, ces élèves établissent des liens dialectiques entre les apprentissages mis en œuvre dans la pratique théâtrale et certaines matières telles que le français, la philosophie ou encore l'histoire-géographie: la pratique du théâtre favoriserait les acquisitions dans ces disciplines et en retour, les connaissances acquises dans ces matières seraient utiles dans la pratique de cet art (Moreigne 1998).
- 16 En permettant, en outre, aux adolescents de s'exprimer sans jugement et en instaurant un dialogue entre le professeur et les élèves, l'enseignement théâtral contribuerait au renouvellement de la relation didactique (Hautin, 1998) et amènerait les élèves à surmonter certaines des difficultés que comporte le fait d'apprendre (Hatchuel, 1999). Le théâtre serait donc un outil pédagogique mettant en valeur le potentiel individuel de chaque apprenant: les élèves pourraient utiliser leurs propres compétences, appliquer leurs idées, les confronter et mettre en scène leurs pensées (Weigel-Doughty, 2002).
- 17 Les activités artistiques sont également présentées comme favorisant la «réalisation de soi» (Passmore & French, 2001). À la fois apprentis sage culturel et littéraire, la pratique du théâtre est effectivement source de découverte de soi, du monde et de l'ouverture à autrui (Balazard & Gentet-Ravasco, 1996; Hatchuel, 2005; Zucchet, 2001). L'éducation artistique, et en particulier le théâtre, permettrait aux adolescents d'acquérir une autonomie, d'apprendre la tolérance et le respect d'autrui, tout en encourageant le sentiment d'appartenance à une culture (Théberge, 2006). Par le biais du jeu proposé, qui consiste à s'installer dans un rôle et une situation, l'adolescent va pouvoir appréhender la diversité des rôles sociaux et développer ainsi une attitude réflexive sur sa propre place

dans la société. Barbot (2008) souligne le rôle important des activités de loisirs créatifs sur le développement du potentiel créatif et sur la formation de l'identité. Le développement de la créativité permet en effet aux adolescents d'explorer les possibles, de s'adapter aux changements ou de se penser autrement, autant d'éléments essentiels dans la construction identitaire (Barbot, 2005).

- 18 Les recherches consacrées à la pratique du théâtre en milieu scolaire restent toutefois relativement rares (Daykin *et al.*, 2008); de plus, certaines affichent un caractère militant, qui met surtout l'accent sur les bénéfices de cette pratique sans pour autant les étayer sur des travaux répondant à des critères de validité. Elles demeurent très hétérogènes tant au niveau épistémologique que méthodologique, appréhendant des populations variées et des problématiques diversifiées. De plus, le point de vue des adolescents concernant les apprentissages, notamment au sein des activités théâtrales pratiquées en milieu scolaire, est peu pris en compte, ce qui nous semble pourtant essentiel pour appréhender les apports possibles du théâtre.

Activités théâtrales et rapport au savoir

- 19 Appréhendée à travers ses effets sur les apprentissages scolaires ou le développement personnel, la pratique du théâtre en milieu scolaire n'a pas fait l'objet de recherche spécifique la mettant en lien avec le rapport au savoir des adolescents. Défini comme relation de sens que les élèves entretiennent avec tout ce qui relève du savoir et de l'apprendre (Charlot, Bautier & Rochex, 1992), le rapport au savoir est spécifique à chacun et peut évoluer au cours de l'histoire de vie du sujet (Laterrasse & Brossais, 2006). Dans cette perspective, l'accent est mis sur la question du sens développée dans le rapport à l'apprendre qui engage la dynamique identitaire du sujet (de Léonardis, Laterrasse & Hermet, 2002). Le rapport au savoir englobe en effet le sens des apprentissages avec ses dimensions de plaisir ou de déplaisir, de goûts ou de dégoûts, tel qu'il est médié par différents partenaires éducatifs qui sont autant d'occasions d'identifications et de remaniements symboliques (de Léonardis, 2004).
- 20 La dialectique entre sens et valeur est à souligner: «l'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou inversement confère du sens à ce qui pour lui présente de la valeur» (Charlot *et al.*, 1992, p.29). L'appropriation des savoirs est alors différenciée en fonction de la manière dont les élèves considèrent les apprentissages et leur finalité. Certains élèves développant une attitude réflexive qui «transcende la nécessité de s'acquitter des tâches morcelées, de routines ou d'exigences comportementales» (Rochex, 2002, p.6) s'interrogent par exemple, sur le sens des disciplines ainsi que les objectifs et principes des activités scolaires. Ils parviendraient alors à développer de l'autonomie vis-à-vis du travail en classe, des activités scolaires et de l'enseignant. Ils auraient par ailleurs, «intuitivement conscience du caractère progressif et toujours incomplet des apprentissages, dont la réalisation participe d'un travail de développement et de transformation de soi et d'élaboration de l'expérience personnelle» (Rochex, 2002, p.6). À travers la pratique d'activités culturelles telles que le théâtre en milieu scolaire, les élèves pourraient «(re)nouer un rapport vivant aux savoirs, aux théories et aux œuvres, et donner ou restaurer ainsi un sens à l'apprendre et non à la seule accumulation de savoirs-objets, de diplômes ou d'années d'études» (Rochex, 1995, p.288).
- 21 Nous faisons l'hypothèse que les adolescent(e)s qui pratiquent le théâtre en milieu scolaire privilégient des apprentissages différents de ceux privilégiés par des élèves

n'ayant pas connu cette expérience. Nous supposons notamment que cette pratique artistique sera considérée comme un apprentissage important en tant que tel mais aussi perçue comme un agent de développement personnel.

Méthode

Participants

- 22 Notre population est composée de 90 élèves (moyenne d'âge = 17,03; ET = 0,80), tous inscrits en terminale générale, issus de cinq lycées de la région Midi-Pyrénées, situés en zone urbaine. Trois de ces cinq établissements proposent les options ou ateliers théâtre.
- 23 Le tableau 1 présente les caractéristiques principales de nos deux groupes de comparaison.
- 24 Nous avons constitué deux groupes appariés: 45 élèves pratiquant une activité théâtrale dans le cadre scolaire et 45 élèves qualifiés de «tout venant» (ne pratiquant pas le théâtre dans le cadre scolaire). L'appariement des sujets a été effectué selon quatre variables, susceptibles d'orienter les apprentissages privilégiés par les élèves: le sexe³, le milieu socioculturel⁴, la série du Baccalauréat et les résultats scolaires (opérationnalisés par la moyenne scolaire générale obtenue à l'issue des deux premiers trimestres de l'année en cours).
- 25 Parmi les élèves pratiquant le théâtre, 55,5% (n = 25) sont inscrits dans une option de spécialité théâtre (40% d'entre eux complètent leur pratique en s'inscrivant aussi en option facultative ou en atelier), 40% (n=18) ont choisi l'option facultative et seulement 4,5% (n = 2) de notre échantillon fréquentent uniquement l'atelier théâtre.

Tableau 1. Caractéristiques principales de l'échantillon

	Lycéens inscrits en théâtre			Lycéens tout venant			Effectif total	%
	Effectifs	%		Effectifs	%			
Sexe	Masculin	18	40,0	23	51,1	41	45,5	
	Féminin	27	60,0	22	48,8	49	54,4	
Milieu socio-culturel	Populaire	4	8,8	6	13,3	10	11,1	
	Intermédiaire	17	37,7	14	31,1	31	34,4	
	Favorisé	15	33,3	16	35,5	31	34,4	
	Très favorisé	9	20,0	9	20,0	18	20,0	

Série	L	29	64,4	25	55,5	54	60,0
	ES	8	17,7	10	22,2	18	20,0
	S	8	17,7	10	22,2	18	20,0
Moyenne générale de l'année	< 10	4	8,8	5	11,1	9	10,0
	[10-12]	24	53,3	22	48,8	46	51,1
	> 12	17	37,7	18	40,0	35	38,8
Modalités de la pratique théâtrale	Option de spécialité	25	55,5	N.C.	N.C.	25	55,5
	Option facultative	18	40	N.C.	N.C.	18	40
	Atelier	2	4,5	N.C.	N.C.	2	4,5
Total	45	100	45	100	90	100	

26 Note. N.C. : Non Concerné

Table 1. Main features of the sample

Instrument de recueil des données

- 27 Nous avons demandé aux lycéens de rédiger un «bilan de savoir» (Charlot *et al.*, 1992). Il s'agit pour eux de produire un texte écrit en réponse à la consigne suivante: «Depuis que tu es né, tu as appris plein de choses, chez toi, dans ton quartier, à l'école et ailleurs... Qu'as- tu appris? Avec qui? Qu'est-ce qui est important pour toi dans tout ça? Et maintenant qu'est-ce que tu attends?». Il est bien sûr impossible de répondre de façon exhaustive à une telle consigne et de dresser la liste de tout ce que l'on a appris. Le sujet est donc amené à faire des choix et aura alors tendance à évoquer les apprentissages signifiants les plus importants. Il existe une grande hétérogénéité des apprentissages privilégiés par les élèves qui rédigent des bilans de savoir: «Tout se passe comme si la consigne faisait l'objet d'une réappropriation par l'élève, des consignes semblables pouvant engendrer des bilans fort différents. Cette réappropriation est intéressante car elle témoigne de rapports différents au savoir, à l'école et peut-être, à la situation de rédaction d'un bilan de savoir» (Charlot *et al.*, 1992, p.37).
- 28 Les lycéen(ne)s de notre population ont également renseigné un questionnaire sociobiographique (sexe, âge, série du baccalauréat, moyenne scolaire générale, pratique ou non du théâtre au lycée et cadre de pratique, profession et niveau d'études des

parents) qui nous a permis *a posteriori* d'obtenir notamment les informations nécessaires pour apparier nos échantillons.

Procédure

- 29 Après avoir obtenu l'accord des directeurs d'établissements, des parents et des élèves concernés puis assuré l'anonymat des participants, nous avons organisé des passations collectives au sein des classes, sans limite de temps et sans la présence des enseignants. Nous avons présenté de façon globale l'objectif de notre recherche en le centrant sur les représentations que les élèves se font des apprentissages, sans évoquer la pratique du théâtre. Les bilans de savoir et les questionnaires sociobiographiques nous ont ensuite été remis en main propre par les élèves.

Méthode d'analyse des données

- 30 Les données textuelles constituées par les bilans de savoir ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1977) permettant de catégoriser les différents types d'apprentissages ainsi que les principaux agents d'apprentissage (la famille, l'école, etc.) évoqués par les élèves. Nous avons également effectué une analyse lexicométrique à l'aide du logiciel ALCESTE⁵ – version 4.7 (Reinert, 2003), permettant de faire ressortir les divergences et points communs dans les énoncés produits par les élèves. Cette méthodologie constitue un outil d'aide à l'interprétation de données verbales, qui permet de réduire l'arbitraire de la description du corpus en mettant en évidence ses régularités, ses symétries cachées. Le texte est effectivement découpé en Unités de Contexte Élémentaire⁶ (UCE) qui ne sont pas déterminées par le chercheur mais repérées par le logiciel sur la base de leur ordre de grandeur (Reinert, 1990). Plus précisément, le logiciel permet de repérer la présence de différentes UCE qui se ressemblent du point de vue des cooccurrences significatives du vocabulaire qui les compose, identifiées par des χ^2 au seuil $p < .05$. Il élabore ainsi une modélisation du corpus, le reconstruit en classes d'énoncés constituant des mondes lexicaux différents. Il offre la possibilité de décrire ces classes à partir d'informations telles que le relevé du vocabulaire le plus spécifique ($p < .05$), la sélection des UCE les plus représentatives du vocabulaire caractéristique de la classe ($p < .05$) et les variables illustratives (ou explicatives) qui leur sont rattachées ($p < .05$). Les classes (ou «mondes lexicaux») sont considérées comme le reflet des représentations du sujet, chacune d'elles renvoyant à la manière dont ce dernier appréhende la représentation d'un objet en fonction de sa propre identité et de son intention (Reinert, 1990). Un des intérêts majeurs de cette technique réside dans le caractère inductif de la démarche utilisée. Le logiciel catégorise d'abord les réponses des sujets en fonction de la ressemblance de leur vocabulaire grâce à une Classification Hiérarchique Descendante (CHD) puis, dans un second temps, il établit une correspondance avec un individu ou des groupes d'individus caractérisés par certaines variables extratextuelles (Huet-Gueye & de Léonardis, 2007).

Résultats

- 31 À l'issue d'une CHD, le logiciel a réparti 60,56% des UCE⁷ en trois classes.

- 32 La figure 1 présente le dendrogramme de la CHD opérée par le logiciel. Elle permet de mettre en avant les liens et différences entre les classes repérées mais aussi de montrer le poids des UCE représentatives de chaque classe.

Figure 1. Dendrogramme de la CHD

Figure 1. Dendrogram of CHD

- 33 Les ramifications schématisent les analyses successives opérées pour l'affinement des distinctions des classes. Une première partition a permis tout d'abord de distinguer la classe 1 du reste du corpus. Une seconde partition a permis ensuite de dissocier les classes 2 et 3 et d'aboutir à trois classes terminales, laissant présumer des contenus distincts concernant les apprentissages privilégiés par les élèves.
- 34 La classe 1 (regroupant 24,42% des UCE analysées) rassemble des discours centrés sur les émotions, l'ouverture à soi et aux autres, tandis que les classes 2 (27,91% des UCE) et 3 (47,67% des UCE) semblent mettre en avant des discours principalement centrés sur l'apprendre et l'importance que les élèves lui accordent. Par ailleurs, concernant les variables illustratives associées à chacune de ces classes, les classes 1 et 2 renvoient aux discours des sujets qui pratiquent le théâtre au lycée, alors que la classe 3 caractérise le discours des lycéens «tout venant».
- 35 Pour la clarté de notre propos, nous présentons l'analyse sémantique des énoncés retenus dans chacune des classes en suivant l'ordre indiqué par l'arborescence.

«Activités artistiques et construction de soi»

- 36 La classe 1 caractérise les énoncés d'un élève prototypique pratiquant le théâtre (53,3% des élèves de l'échantillon pratiquant le théâtre sont recensés ici, $\text{Khi}^2 = 7,73$; $p < .05$) en atelier (100%, $\text{Khi}^2 = 15,94$; $p < .05$), de sexe masculin (58,53% des garçons, $\text{Khi}^2 = 3,78$; $p < .05$) et issu d'un milieu socioculturel favorisé (71% des élèves issus de ce milieu sont associés à cette classe, $\text{Khi}^2 = 3,84$; $p < .05$).
- 37 Dans cette classe, le théâtre et les activités artistiques en général («*musique*», $\text{Khi}^2 = 11,69$; «*théâtre*», $\text{Khi}^2 = 14,65$) sont évoqués comme apprentissage et/ou agent d'apprentissage. Les activités culturelles et de loisir sont davantage privilégiées que les apprentissages scolaires: «*Pouvoir m'épanouir dans des arts comme le théâtre, la danse, la musique me permet de m'ouvrir au monde artistique et de connaître de nouvelles personnes*» (UCE 147, $\text{Khi}^2 = 25$; $p < .05$); «*Certaines rencontres très importantes m'ont beaucoup aidé, ainsi que le théâtre, auquel je pensais depuis toujours sans oser en parler*» (UCE 153, $\text{Khi}^2 = 29$; $p < .05$).

- 38 Une importance toute particulière est accordée aux apprentissages liés au développement personnel⁹, tels que l'épanouissement, le contrôle des émotions ou encore le fait de vaincre sa timidité: «*J'espère aussi apprendre à agir de manière toujours raisonnée, à contrôler mes émotions, à ne pas être lourd, ce que j'essaie déjà de maîtriser aujourd'hui*» (UCE 40, $Khi^2 = 13$; $p < .05$); «*J'ai appris à être indépendante. Je pense que le théâtre m'a rendue plus forte: j'ai plus de caractère*» (UCE 163, $Khi^2 = 14$; $p < .05$).
- 39 L'accent est également mis sur les apprentissages relationnels et affectifs¹⁰, la relation aux autres étant considérée comme importante pour se construire: «*J'ai appris à m'ouvrir plus aux autres*» (UCE 171, $Khi^2 = 11$; $p < .05$); «*Mon apprentissage s'est fait beaucoup à partir de la seconde grâce à la rencontre de gens de divers horizons qui m'ont permis de m'ouvrir l'esprit*» (UCE 137, $Khi^2 = 12$; $p < .05$).
- 40 La présence des verbes «*permettre*» ($Khi^2 = 22,59$) et «*arriver*» ($Khi^2 = 11,63$) parmi les vocables caractéristiques, illustre la manière dont ces adolescents identifient ce qui leur a permis de se construire, notamment la pratique du théâtre: «*Il [le théâtre] m'a permis une grande ouverture d'esprit, mais aussi de surmonter un peu plus ma timidité, entre autres*» (UCE 153, $Khi^2 = 29$; $p < .05$). Ceci témoigne d'une attitude réflexive à l'égard des expériences de vie et des savoirs acquis. Par l'utilisation de ces vocables, les adolescents établissent un lien de causalité entre pratique théâtrale et construction personnelle.

«Apprentissage de la vie et projection dans l'avenir»

- 41 La classe 2 caractérise de façon significative les énoncés d'un(e) adolescent(e) prototypique qui pratique le théâtre en option de spécialité (44% des élèves inscrits dans cette option sont recensés ici, $Khi^2 = 5,24$; $p < .05$). Cette classe rassemble une majorité de filles (65,3% des filles de l'échantillon, $Khi^2 = 3,18$; $p < .10$).
- 42 Dans cette classe, nous ne relevons pas de vocables ou UCE faisant explicitement référence à la pratique théâtrale. En outre, ces adolescent(e)s ne mentionnent ni l'école en tant qu'agent d'apprentissage, ni les savoirs qu'elle véhicule.
- 43 Comme dans la classe 1, une place importante est accordée aux apprentissages relationnels, affectifs et liés au développement personnel. Mais ici, les sujets valorisent particulièrement l'apprentissage de la vie et l'acquisition d'une certaine philosophie de vie: «*On apprend la vie finalement. On se gave d'erreurs et on tombe, pour je suppose mieux réapprendre*», UCE 80, $Khi^2 = 9$; $p < .05$); «*[J'ai appris] Que la vie est courte et qu'il faut surtout en profiter, ne pas se démotiver, regarder devant soi et sourire à cette vie qui, parfois difficile, nous offre de merveilleuses choses et de merveilleux moments*» (UCE 283, $Khi^2 = 8$; $p < .05$); «*Ce qui est important pour moi, c'est de savoir ce que je veux vraiment, de profiter de chaque instant et d'apprendre le plus possible de l'enseignement que me donne la vie afin de ne regretter que ce que j'ai fait et non regretter ce que je n'ai pas fait*» (UCE 57, $Khi^2 = 27$; $p < .05$).
- 44 Enfin, les adolescent(e)s caractéristiques de cette classe témoignent d'une tendance affirmée à se projeter dans l'avenir («*Je sais parfaitement qui je suis et le but que j'aimerais atteindre pour mon avenir, j'essaie de réaliser mes rêves dès qu'il y a une possibilité*», UCE 218, $Khi^2 = 18$; $p < .05$). Certains vocables caractéristiques – «*atteindre*» ($Khi^2 = 7,9$); «*essayer*» ($Khi^2 = 11,7$); «*possible*» ($Khi^2 = 9,5$); «*but*» ($Khi^2 = 16,1$) – renvoient effectivement au futur et aux attentes des sujets.

«Apprentissages de base, génériques et normatifs et posture attentiste»

- 45 La classe 3 correspond aux énoncés d'un(e) élève ne pratiquant pas le théâtre dans le cadre scolaire (57% des élèves «tout venant» sont recensés ici, $\text{Khi}^2 = 9,69$; $p < .05$) et issu(e) d'un milieu socioculturel populaire (soit 73%, $\text{Khi}^2 = 5,79$; $p < .05$).
- 46 Au sein de cette troisième classe, ce sont des apprentissages liés à la vie quotidienne¹¹ et à la sphère intellectuelle et scolaire¹² qui sont principalement évoqués. Les vocables significatifs renvoient aux apprentissages de base tels que «lire» ($\text{Khi}^2 = 6,8$); «marcher» ($\text{Khi}^2 = 9,21$) et à des aspects purement institutionnels de la scolarité: «bac» ($\text{Khi}^2 = 4,5$); «collège» ($\text{Khi}^2 = 4,2$); «lycée» ($\text{Khi}^2 = 3,2$).
- 47 Sont également mis en avant des apprentissages relationnels normatifs tels que la politesse et le respect: «Mes **parents** m'ont **appris** la politesse, le **respect** de soi et des autres, la franchise, la **générosité**, le **partage**, avoir des **bonnes** connaissances» (UCE 29, $\text{Khi}^2 = 4$; $p < .05$); «Ces **valeurs** **apprises** sont fondamentales pour l'**éducation** d'un **enfant**, quiconque ne les connaît pas ne deviendra jamais un citoyen **respectueux**, sensé, éduqué» (UCE 90, $\text{Khi}^2 = 8$; $p < .05$).
- 48 Nous notons par ailleurs la présence d'apprentissages génériques sous forme d'expressions tautologiques¹³. Le vocable «choses» revient à plusieurs reprises («J'ai **appris** pas mal de **choses** chez moi, **beaucoup** même, peu dans mon quartier, **beaucoup** de **choses** à l'**école**», UCE 47, $\text{Khi}^2 = 6$; $p < .05$). Ceci dénote la difficulté de ces élèves à nommer précisément les apprentissages qui font sens pour eux.
- 49 Les principaux agents d'apprentissage évoqués sont les parents ($\text{Khi}^2 = 17,6$) et l'école ($\text{Khi}^2 = 18,9$): «J'ai **appris** ce qu'on **apprend** à l'**école**» (UCE 144, $\text{Khi}^2 = 5$; $p < .05$); «J'ai **appris** à **vivre** avec les autres à l'**école**, à la maison et mes **parents** m'ont **appris** à **respecter** mes **proches** et être **respectée**» (UCE 112, $\text{Khi}^2 = 8$; $p < .05$).
- 50 Contrairement à ce qui est relevé dans la classe 2, le sujet prototypique de la classe 3 ne se positionne pas comme acteur de ses apprentissages et de son avenir mais développe plutôt une posture attentiste («Maintenant, j'**attends** d'**apprendre** à **vivre** bientôt dans quelques années comme une adulte, la sagesse, la **compétence**, la maturité d'une adulte. J'**attends** aussi d'acquérir de nombreuses **compétences** pour pouvoir réaliser et choisir le **travail** que je souhaite effectuer pendant toute ma **vie**», UCE 115, $\text{Khi}^2 = 5$; $p < .05$). Cette attitude relativement passive vis-à-vis de l'apprentissage est à mettre en lien avec l'idée que l'éducation est principalement reçue, voire inculquée («J'ai **appris** à **vivre**, **marcher** avec mes **parents** et autre **chose** grâce à l'**éducation** qu'ils m'ont apportée tous les deux et je les en remercie», UCE 135, $\text{Khi}^2 = 6$; $p < .05$; «Notre entourage nous forge notre **éducation**, **orienté** parfois nos opinions et notre caractère», UCE 51, $\text{Khi}^2 = 6$; $p < .05$).
- 51 La projection dans l'avenir est principalement liée à la sphère professionnelle, mais les énoncés qui s'y réfèrent restent assez flous: «Maintenant je souhaite arriver à la fin du **lycée** avec mon **bac** et si je n'y arrive pas, **apprendre** un **métier**» (UCE 136, $\text{Khi}^2 = 6$; $p < .05$); «Pouvoir réaliser et choisir le **travail** que je souhaite effectuer pendant toute ma **vie**» (UCE 115, $\text{Khi}^2 = 5$; $p < .05$).

Discussion

- 52 Les lycéens de notre échantillon qui pratiquent le théâtre au lycée se différencient des élèves «tout venant» par la nature des apprentissages privilégiés. En effet, les adolescent(e)s pratiquant le théâtre (classes 1 et 2) évoquent principalement dans leur bilan de savoir des apprentissages liés au développement personnel, aux relations interpersonnelles et aux expériences de vie. En adoptant une attitude réflexive à l'égard de leurs expériences, ils se positionnent comme acteurs de leurs apprentissages. L'éducation artistique et culturelle en s'éloignant des modes habituels de transmission des savoirs pourrait alors encourager la réflexivité (Lallias, 2003; Saez, 2003). Les élèves qui ne pratiquent pas le théâtre (classe 3) privilégient davantage des apprentissages de base, génériques et normatifs. Ils accordent une plus grande importance aux agents d'apprentissage que sont la famille et l'école et aux valeurs et compétences transmises par ces dernières. Ils adoptent une posture plus attentiste vis-à-vis de l'apprentissage et se situent davantage dans une logique d'acculturation, qui selon Malrieu (1973) constitue un des versants de la socialisation. L'activité d'acculturation consiste en l'appropriation d'un monde de culture et a pour principale finalité de construire le moi de l'enfant. La personnalisation, second versant de la socialisation, est un processus à travers lequel l'individu repère les insuffisances ou contradictions des différentes contraintes sociales pour ensuite les dépasser et se déprendre de ses propres assujettissements.
- 53 Des variables autres que la pratique du théâtre viennent également expliquer ces premiers résultats. Ainsi, l'appartenance socioculturelle constitue un élément différenciateur entre les sujets de notre population. L'importance accordée aux apprentissages de base et normatifs (tels que nous les retrouvons chez les sujets de la classe 3) serait caractéristique des adolescents issus de milieux socioculturels populaires (Bautier & Rochex, 1998). Ces adolescents témoignent également d'une posture moins réflexive, comparativement à leurs pairs issus de milieux plus favorisés (Charlot, 1999; Villatte, 2010). Le rapport au savoir serait «une disposition intime» qui se constitue dans le cadre d'une «grammaire sociale» (Beillerot, 1989, cité dans Rochex, 1995). Les représentations de l'école véhiculées dans le contexte familial, les habitudes langagières (usage de la langue uniquement communicatif ou bien réflexif) ou des habitudes de réflexion différenciées selon les milieux socioculturels contribueraient à la construction du rapport au savoir du sujet.
- 54 Au sein même du groupe des élèves qui pratiquent le théâtre, une différenciation s'opère en fonction notamment du cadre de pratique: les élèves inscrits dans des ateliers théâtre (pratiqué comme un loisir, sans notation) sont les seuls à citer des apprentissages artistiques (classe 1). Les adolescents inscrits en option de spécialité théâtre (intégrée dans le programme scolaire) n'évoquent le théâtre ni comme un apprentissage important, ni comme un agent d'apprentissage (classe 2). L'option théâtre, parce qu'elle est évaluée, n'engage certainement pas les mêmes motivations que les activités théâtrales pratiquées en tant que loisir, en atelier. Notre hypothèse selon laquelle les élèves qui font du théâtre au lycée évoqueront, dans leur bilan de savoir, cette activité comme un apprentissage signifiant et comme un agent d'apprentissages significatifs n'est donc que partiellement confirmée.
- 55 Les énoncés relatifs à la classe 1 concernant les effets des activités théâtrales sur la construction de soi viendraient confirmer les éléments évoqués dans la littérature. En

effet, les techniques d'improvisation développées dans la pratique du théâtre, en améliorant les capacités d'écoute et de communication, favorisent le travail d'équipe, la confiance en soi et aux autres (Moshavi, 2001). Moyen d'expression et de communication, le théâtre permet aux personnes qui le pratiquent de «découvrir et d'éprouver leurs propres limites et possibilités, aussi bien au niveau personnel que sur le plan des interactions sociales» (Ucar Martinez, 2004, p.4).

- 56 Soulignons ici que les effets de la socialisation différenciée de genre contribuent à orienter ces résultats. Tandis que le profil de la classe 1 est plutôt associé aux énoncés des garçons, celui de la classe 2 est davantage caractéristique de ceux des filles. Ces dernières, plus centrées sur une réflexion relative à la philosophie de la vie, se projettent davantage dans l'avenir, comme déjà montré dans d'autres études (Charlot, 1999; Vilatte, 2010). En faisant plus fréquemment appel au processus de distanciation, les filles disposeraient de ressources plus nombreuses et plus solides pour affronter l'école et ses exigences (Charlot, 2001).

Conclusion

- 57 Nos résultats soulignent que les élèves pratiquant le théâtre ne privilégient ni les mêmes apprentissages, ni les mêmes agents d'apprentissage que les élèves qui ne le pratiquent pas. Ainsi en est-il des apprentissages relationnels, affectifs et liés au développement personnel, qui sont davantage valorisés par les lycéen(ne)s pratiquant le théâtre. L'ensemble de nos résultats reste toutefois à relativiser en raison notamment de la taille limitée de la population et du caractère exploratoire de cette étude. De plus, ils sont à nuancer au regard de l'influence de variables liées à l'appartenance socioculturelle et à la socialisation différenciée de genre.
- 58 Certains résultats spécifiques nous encouragent toutefois à approfondir l'analyse des différences observées au sein même du groupe des adolescent(e)s qui pratiquent le théâtre. Si certains élèves évoquent bien le théâtre comme apprentissage et agent importants, d'autres ne le mentionnent absolument pas. Ces différences peuvent être mises en lien avec les modalités d'enseignement: option de spécialité, option facultative ou atelier. Une réflexion reste donc à mener autour des formes à donner à cet enseignement en milieu scolaire car pratique de loisir et pratique évaluée ne semblent ni mobiliser les mêmes élèves, ni favoriser les mêmes apprentissages. Quand le théâtre relève d'une véritable discipline scolaire (orientée par un enseignement théorique donnant lieu à notation), il n'est pas cité au titre des apprentissages signifiants, pas plus que ne sont évoqués dans ce cas les autres apprentissages scolaires. Lorsque l'accent est mis sur le versant ludique de cette pratique au sein du lycée, les élèves l'évoquent explicitement comme un apprentissage important, soulignant alors son intérêt sur les plans artistique et personnel du développement de l'esprit critique, de l'ouverture à autrui et de la confiance en soi.
- 59 Il convient également de prendre en compte le sens (valeur, attentes, etc.) que les élèves accordent à l'éducation théâtrale, notamment en fonction du cadre de pratique. Nous pouvons supposer que des élèves participant à des ateliers théâtre mettront davantage l'accent sur le jeu de l'acteur, la dimension ludique et le développement personnel. A contrario, des élèves pratiquant le théâtre dans le contexte des options impliquant une notation, privilégieront davantage la rencontre avec les œuvres et/ou insisteront sur une

dimension plus utilitaire consistant à obtenir des points supplémentaires en vue de l'obtention du baccalauréat.

- 60 Enfin, l'orientation des différents liens entre pratique théâtrale et rapport au savoir est à discuter. Le fait d'accorder une valeur et un sens particulier au savoir et à l'apprendre n'encouragerait-il pas les élèves à s'inscrire dans une activité artistique telle que le théâtre, pour laquelle ils pressentiraient a priori une correspondance avec leur posture subjective? La question du rapport au savoir mériterait également d'être approfondie au-delà de la seule prise en compte des apprentissages signifiants et des agents d'apprentissage privilégiés dans les bilans de savoir. Pour ce faire, des entretiens semi-directifs de recherche et des échelles d'évaluation du rapport à l'apprendre (Capdevielle-Mougnibas, 2008; Prêteur, Constans & Féchant, 2004) permettraient en particulier de se centrer sur les dimensions identitaires et épistémiques du rapport au savoir.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Balazard, S., & Gentet-Ravasco, E. (1996). *Pratiquer le théâtre au collège – de l'expression à la création théâtrale*. Paris: A.Colin.
- Barbot, B. (2005). *Créativité et construction identitaire à l'adolescence*. Mémoire de Master 2 Recherche, Université de Bordeaux.
- Barbot, B. (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(4), 25- 37.
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: démocratisation ou massification?* Paris: A.Colin.
- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. (8 mai 2008). *Éducation artistique et culturelle*, 19, 925. <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>.
- Capdevielle-Mougnibas, V. (2008). Étude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation de lycéens professionnels et d'apprentis de niveau V (Rapport scientifique laboratoire PDPS, Toulouse: Université Toulouse II Le Mirail).
- Carasso, J.-G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse: Éditions de l'attribut.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Éditions Économica.
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire – une recherche dans les milieux professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.

- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: A.Colin.
- Charvet, P. (2006). Avant-propos. In *Enseigner le théâtre à l'école: au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire* [actes du colloque nationale, 26 et 27 mai 2005] (pp.7-16). Paris.
- Clark, S. (2003). La langue et les langues au théâtre. Apprentissages premiers et apprentissages fondamentaux. *Trait d'union, La langue et le théâtre*, 5(12), 58.
- Constans, S. (2001). *Les représentations sociales de l'intelligence chez des mères et leurs filles (âgées de 8-10 ans et de 13-15 ans) issues de milieux socioculturels contrastés*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, université de Toulouse.
- Daykin, N., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, M., & Brain, S. (2008). The impact of participation in performing arts on adolescent health and behaviour: A systematic review of the literature. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 251-264.
- de Léonardis, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. Introduction. *Pratiques psychologiques*, 10, 89-92.
- de Léonardis, M. Laterrasse, C., & Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir: concepts et opérationnalisations. In C.Laterrasse (Éd.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (pp.13-42). Paris: l'Harmattan.
- Eurydice. (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles: EACEA/Eurydice.
- Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves: processus sociopsychiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 37-47.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte.
- Hautin, P. (1998). Activités théâtrales auprès d'élèves en grandes difficultés scolaires. In Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (Éd.), *Le théâtre et l'école. Une rencontre toujours réinventée* (pp.114-121). Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Huet-Gueye, M., & de Léonardis, M. (2007). Représentations de l'enfant, du changement social et stratégies de scolarisation chez des parents et des enfants sénégalais. *Psychologie française*, 52(2), 183-197.
- Lallias, J.-C. (2003). Les particularités du spectacle vivant dans l'éducation artistique. In J.-G. Carasso (Éd.), *L'éducation artistique: un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales* (pp.21-30). Nantes: CRDP des Pays de la Loire.
- Laterrasse, C., & Brossais, E. (2006). Le rapport au savoir. In J.Beillerot & N.Mosconi (Éds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp.382-393). Paris: Dunod.
- Malrieu, P. (1973). La personnalisation chez l'adolescent. In I.Meyerson (Éd.), *Problèmes de la personne, Actes du Colloque du Centre de Recherches de Psychologie Comparative* (pp.339-405). Paris: Mouton & Co.
- Meirieu, M. (2002). *Se (re)connaître par le théâtre*. Lyon: Chronique sociale.
- Moreigne, M. (1998). Synthèse de l'activité des commissions académiques de suivi des enseignements et activités théâtrales. In Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (Éd.), *Le théâtre et l'école - une rencontre toujours réinventée* (pp.103-108). Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.

- Moshavi, D. (2001). «Yes and...»: introducing improvisational theatre techniques to the management classroom. *Journal of Management Education*, 25(4), 437-449.
- Parlement européen. (2009). *Résolution du Parlement européen du 24 mars 2009 sur les études artistiques dans l'Union européenne*. INI/2008/2226.
- Passmore, A., & French, D. (2001). Development and administration of a measure to assess adolescents' participation in leisure activities. *Adolescence*, 36(141), 67-74.
- Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant: 5-6 ans*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 119-132.
- Prêteur, Y., & Vial, B. (1997). Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1^{re} année du cycle des apprentissages fondamentaux. In C.Barré-De Miniac & B.Lété (Éds.), *L'illettrisme, de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp.55- 67). Bruxelles: De Boeck Université.
- Reinert, M. (1990). Une méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application. *Cahiers Analyse des Données*, 1, 21-36.
- Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode ALCESTE. *Semiotica*, 147(1), 389-420.
- Robinson, K. (1999). *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy* (Rapport pour le Conseil d'Europe, no2).
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. (2002, 31 octobre- 2 novembre). *Entre apprentissages et socialisation: le rapport au savoir*. Communication présentée au colloque *De la famille aux savoirs: dynamiques éducatives dans les sociétés complexes actuelles. Enjeux conceptuels interdisciplinaires*, Timimoun, Algérie.
- Saez, J.-P. (2003). Éducation artistique et territoire. In J.-G. Carasso (Éd.), *L'éducation artistique: un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales* (pp.13-20). Nantes: CRDP des Pays de la Loire.
- Sharp, C., & Le Métais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Taggart, G., Whitby, K., & Sharp, C. (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Théberge, M. (2006). Construction identitaire et éducation théâtrale dans le contexte rural franco-ontarien. *Education et francophonie*, 1(34), 133-147.
- Ucar Martinez, X. (2004, 14, 15, 16 et 17 avril). *Le théâtre et l'éducation: chercher, imiter, interpréter et représenter*. Communication présentée au colloque 7^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation *Apprendre soi-même, connaître le monde*, INRP & APRIEF, Lyon, France. [http://www.inrp.fr/Access/Biennale/7biennale/ Contrib/longue/211.pdf](http://www.inrp.fr/Access/Biennale/7biennale/Contrib/longue/211.pdf).
- Upitis, R., Smithrim, K., Patteson, A., & Meban, M. (2001). The Effects of an enriched elementary arts education program on teacher development, artist practices, and student achievement: Baseline student achievement and teacher data from six Canadian sites. *International Journal of Education and the Arts*, 2(8), <http://ijea.asu.edu/v2n8/>.
- Villatte, A. (2010). *Spécificités du rapport au savoir chez des lycéens à haut potentiel et «tout venant». Rôle médiateur des représentations de soi et des représentations du haut potentiel*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Toulouse.

Weigel-Doughty, G. (2002). Toward the artist-scholar. Theory in practice-a theatrical model for higher education. *Arts & Humanities in Higher Education*, 1(2), 205-219.

Zucchet, F. (2001). *Oser le théâtre*. Grenoble: CRDP.

NOTES

1. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n° 19, 8 mai 2008.
2. Ce test permettait d'évaluer les performances en vocabulaire, compréhension de textes et mathématiques.
3. Cet appariement a été effectué dans la mesure du possible étant donné que les activités théâtrales attirent un plus grand nombre de filles que de garçons. Notre échantillon compte donc 5 filles de plus dans le groupe des élèves pratiquant le théâtre par rapport aux élèves «tout venant».
4. Afin de déterminer l'appartenance socioculturelle des familles, nous utilisons, en référence aux travaux de Pourtois (1979), de Prêteur et Vial (1997) et de Constans (2001), une cote sociale combinant les professions et les niveaux d'études du père et de la mère.
5. ALCESTE est un acronyme qui signifie Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Énoncés Simples d'un Texte.
6. «Le texte est reformaté et découpé en segments de quelques lignes, avec le respect des coupures proposées par la ponctuation. Ces segments de texte constituent les Unités de Contexte Élémentaire ou UCE» (Reinert, 1990, p.26).
7. Les UCE restantes ne contiennent pas de vocables dont les occurrences sont suffisamment nombreuses pour être repérées par le logiciel.
8. Les mots en gras correspondent aux vocables caractéristiques de la classe (au seuil $p < .05$).
9. Les apprentissages liés au développement personnel correspondent aux apprentissages tels que la confiance en soi, la construction de soi, le développement émotionnel, le fait de savoir surmonter les difficultés, de savoir bien vivre (Charlot *et al.*, 1992).
10. Les apprentissages relationnels et affectifs englobent des apprentissages de conformité, des apprentissages liés aux relations d'harmonie mais aussi aux relations de conflit, à la connaissance des gens et de la vie et à la transgression (*op. cit.*).
11. Les apprentissages liés à la vie quotidienne regroupent les apprentissages de base tels que «marcher» et les tâches familiales («faire la cuisine») mais aussi des savoir-faire spécifiques («conduire», «réparer», etc.) et des activités ludiques, sportives (*op. cit.*).
12. Les apprentissages intellectuels et scolaires renvoient à des apprentissages scolaires de base («lire», «écrire», etc.) et à l'évocation de disciplines, contenus ou capacités scolaires et/ou intellectuelles (*op. cit.*).
13. Les expressions tautologiques sont des évocations floues d'apprentissages, énoncées alors comme des «choses» ou de façon générale comme «l'éducation» (*op. cit.*).

RÉSUMÉS

Nous appréhendons les liens entre pratique théâtrale au lycée et rapport au savoir auprès de 45 lycéens de terminale générale (comparés à 45 lycéens appariés mais ne pratiquant pas le

théâtre). L'analyse lexicométrique des « bilans de savoir » (centrés sur les apprentissages signifiants) rédigée par ces élèves montre que les adolescents pratiquant le théâtre privilégient les apprentissages relationnels, affectifs et liés au développement personnel et produisent un discours réflexif sur la construction de soi et leurs expériences de vie. Favorisant l'ouverture à soi, aux autres et au monde, les activités théâtrales seraient à encourager en milieu scolaire.

The aim of this study was to assess the relationship between the practice of theatre arts during high school and the relation to knowledge of 45 12th-grade students (compared with 45 paired students not involved in theatre arts). The lexical analysis on "knowledge assessments" (focusing on significant learning experiences) written by these students reveal that students who practice theatre at school give priority to learning experiences which are relational, emotional and linked to personal development; they also develop a reflexive discourse with regard to their construction of self and life experiences. The practice of theatre arts should be encouraged in schools, as it helps in the development of openness toward oneself, others and the world.

INDEX

Mots-clés : Éducation théâtrale, Lycéens de terminale générale, Rapport au savoir

Keywords : Relation to knowledge, Students in grade 12, Theatre arts

AUTEURS

MANDARINE HUGON

Docteur en psychologie du développement, Université de Toulouse, membre du Laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation (PDPS – EA 1687) à l'Université de Toulouse 2-Le Mirail. Thèmes de recherche: Psychologie de l'éducation familiale et scolaire et contextes culturels. Contact: Laboratoire PDPS – Maison de Recherche – Université Toulouse 2-Le Mirail, 5, allée Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9. Courriel: hugon@univ-tlse2.fr.

AUDE VILLATTE

Docteur & ATER en psychologie du développement, Université de Toulouse, membre du Laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation (PDPS – EA 1687) à l'Université de Toulouse 2-Le Mirail. Thèmes de recherche: Psychologie de l'éducation familiale et scolaire et contextes culturels.

MYRIAM DE LÉONARDIS

Professeur de psychologie du développement, Université de Toulouse, membre du Laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation (PDPS – EA 1687) à l'Université de Toulouse 2-Le Mirail. Thèmes de recherche: Psychologie de l'éducation familiale et scolaire et contextes culturels.