

ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

Avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Programme

Éducation artistique : Arts d'expression

3^e degré

Humanités générales et technologiques
D/2018/7362/3/04

La FESeC remercie les membres du groupe à tâche qui ont travaillé à l'élaboration du présent programme.

Elle remercie également les nombreux enseignants qui l'ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif, et particulièrement Bernard GROSJEAN (Université de Paris III) pour son apport significatif.

Elle remercie enfin les personnes qui en ont effectué une relecture attentive.

Ont participé à l'écriture de ce programme :

Michel DESMARETS,

Emmanuelle DETRY,

Isabel FERON,

Séverine GAILLIEZ,

Caroline GILLEMAN.

Toute reproduction de cet ouvrage, par quelque procédé que ce soit, est strictement interdite sauf exception dans le cadre de l'enseignement et/ou de la recherche scientifique (articles 21 et suivants de la loi du 30 juin 1994 (modifiée le 22 mai 2005) relative au droit d'auteur et aux droits voisins).

Ainsi, les enseignants sont autorisés à reproduire et à communiquer des *extraits d'œuvres* pour autant que la source soit mentionnée, que les reprographies soient utilisées à des fins pédagogiques et dans un but non lucratif.

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|----|
| Introduction générale | 7 |
| Cadre juridique utile : les droits d’auteur | 11 |
| Notion d’œuvre | 11 |
| Notion de droits d’auteur | 11 |
| Les exceptions dans le cadre de l’enseignement et de la copie privée | 12 |
| Introduction spécifique | 13 |
| Grille-horaire | 15 |
| Contenus & axes | 17 |
| Contenus | 17 |
| Axes critériés | 18 |
| Objectifs et compétences | 19 |
| Enjeux | 23 |
| Méthodologie générale | 25 |
| La transposition didactique en arts du spectacle | 25 |
| Tâches qui participent au processus créatif | 27 |
| Posture du pédagogue | 28 |
| Conditions de travail | 28 |
| Sphères d’apprentissage | 29 |
| Pratiques de jeu | 29 |
| Dramaturgie/Mise en scène | 32 |
| Scénographie/Régie | 34 |
| Évaluation | 35 |
| Évaluation formative | 35 |
| Évaluation certificative | 36 |
| Balises | 36 |
| Archivage | 38 |
| Critères (définitions). Indicateurs (exemples) | 39 |
| Processus d’évaluation | 40 |

| | |
|--|----|
| Pistes méthodologiques..... | 41 |
| Introduction..... | 41 |
| Tableaux des moyens | 41 |
| Éléments du langage dramatique | 41 |
| Éléments du langage visuel et plastique..... | 44 |
| Éléments du langage musical..... | 46 |
| Dilemmes liés à une démarche de projet | 48 |
| Exemples de situations d'apprentissage | 49 |
| 1. Exemples de présentations des étapes du projet..... | 49 |
| 2. Construction du collectif..... | 51 |
| Outil de planification | 53 |
| Glossaire..... | 55 |
| Bibliographie | 57 |
| Sitographie | 59 |

L'INQUIET : - *Jouer, mais pour être quoi, pour faire quoi ?*

L'ARTISTE : - *Jouer un rôle comme l'école a un rôle à jouer ...*

L'INQUIET : - *Nous ne sommes plus là pour jouer, mais pour éduquer...*

L'ARTISTE : - *Il existe une pédagogie qui fait surgir, qui met la vie en acte, qui permet au jeune de développer la confiance en soi et de s'inventer lui-même dans le plaisir à jouer sous le regard des autres...*¹

¹ Desmarets Michel et Fasbender Jean-Edouard, *Apprendre (par) le théâtre*, revue *Etudes Théâtrales* n. 34, Centre d'études théâtrales, Louvain-la-Neuve, 2005, pages 67 et 68. « Adolescence et théâtre : enjeux d'une pédagogie de la dramatisation ».

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les programmes élaborés par la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique sont conçus comme une aide aux enseignants pour la mise en œuvre des référentiels. Au-delà du prescrit, ils visent une cohérence entre les différentes disciplines. En outre, ils invitent les enseignants, chaque fois que c'est possible, à mettre l'accent sur l'intégration dans les apprentissages du développement durable, du numérique et de la dimension citoyenne.

Programmes – Référentiels

Lors de son engagement auprès d'un pouvoir organisateur, le professeur signe un contrat d'emploi et les règlements qui y sont liés. En lui confiant des attributions, le directeur l'engage dans [une mission pédagogique et éducative dans le respect des projets de l'enseignement secondaire catholique](#).

Les programmes doivent être perçus comme l'explicitation de la composante pédagogique du contrat. Ils précisent les attitudes et savoirs à mobiliser dans les apprentissages en vue d'acquérir les [compétences terminales](#) et savoirs requis définis dans les référentiels. Ils décrivent également des orientations méthodologiques à destination des enseignants. Les programmes s'imposent donc, pour les professeurs de l'enseignement secondaire catholique, comme les documents de référence. C'est notamment sur ceux-ci que se base l'inspection pour évaluer le niveau des études.

Complémentairement, la FESeC produit des outils pédagogiques qui illustrent et proposent des pistes concrètes de mise en œuvre de certains aspects des programmes. Ces outils sont prioritairement destinés aux enseignants. Ils peuvent parfois contenir des documents facilement et directement utilisables avec les élèves. Ces outils sont à considérer comme des compléments non prescriptifs.

DES RÉFÉRENTIELS INTERRÉSEAUX

Dans le dispositif pédagogique, on compte différentes catégories de référentiels de compétences approuvés par le parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour l'enseignement de transition, il s'agit des compétences terminales et savoirs requis dans les différentes disciplines.

Ces référentiels de compétences peuvent être téléchargés sur le site : www.enseignement.be.

Programmes – Outils – Évaluation²

« Plus les évaluateurs seront professionnels de l'évaluation, ... moins il sera nécessaire de dissocier formatif et certificatif. Le véritable conflit n'est pas entre formatif et certificatif, mais entre logique de formation et logique d'exclusion ou de sélection. »

Philippe Perrenoud, 1998

Faut-il évaluer des compétences en permanence ?

L'évaluation à « valeur formative » permet à l'élève de se situer dans l'apprentissage, de mesurer le progrès accompli, de comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre et à l'enseignant d'apprécier l'adéquation des stratégies qu'il a mises en place. Elle fait partie intégrante de l'apprentissage et oriente la remédiation à mettre en place au cours du parcours d'apprentissage dès que cela s'avère nécessaire.

Dans ce cadre, il est utile d'observer si les ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes, ...) sont correctement mobilisées. Cela peut se faire d'une manière informelle au moyen d'un dispositif d'évaluation rapide et adapté. Il peut aussi être pertinent d'utiliser des méthodes plus systématiques pour récolter des informations sur les acquis de l'élève, pour autant que ces informations soient effectivement traitées dans le but d'améliorer les apprentissages et non de servir un système de comptabilisation.

La diversité des activités menées lors des apprentissages (activités d'exploration, activités d'apprentissage systématique, activités de structuration, activités d'intégration, ...) permettra d'installer les ressources et d'exercer les compétences visées.

L'erreur est inhérente à tout apprentissage. Elle ne peut donc pas être sanctionnée pendant le processus d'apprentissage.

Programmes de l'enseignement catholique

Conformément à la liberté des méthodes garantie dans le pacte scolaire, la FESeC élabore les programmes pour les établissements du réseau. Ces programmes fournissent des indications pour mettre en œuvre les référentiels interréseaux.

- Un programme est un référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle (article 5.15° du décret « Missions » 24 juillet 1997).
- La conformité des programmes est examinée par des commissions interréseaux qui remettent des avis au ministre chargé de l'enseignement secondaire. Sur la base de ces avis, le programme est soumis à l'approbation du Gouvernement qui confirme qu'un programme, correctement mis en œuvre, permet d'acquérir les compétences et de maîtriser les savoirs définis dans le référentiel de compétences.
- Les programmes de la FESeC sont écrits, sous la houlette du responsable de secteur, par des groupes à tâches composés de professeurs, de conseillers pédagogiques et d'experts.

² Référence « Balises pour évaluer ».

Il convient d'organiser des évaluations à « valeur certificative » qui s'appuieront sur des tâches ou des situations d'intégration auxquelles l'élève aura été exercé. Elles visent à établir un bilan des acquis d'apprentissages, en lien avec les unités définies par les référentiels. Il s'agit donc essentiellement d'évaluer des compétences, mais la maîtrise des ressources est également à prendre en compte.

Ces bilans sont déterminants pour décider de la réussite dans une option ou une discipline. Les résultats de ceux-ci ne sont cependant pas exclusifs pour se forger une opinion sur les acquis réels des élèves.

La progressivité dans le parcours de l'élève

Si les compétences définies dans les référentiels et reprises dans les programmes sont à maîtriser, c'est au terme d'un parcours d'apprentissage qui s'étale le plus souvent sur un degré qu'elles doivent l'être. Cela implique que tout au long de l'année et du degré, des phases de remédiation plus formelles permettent à l'élève de combler ses lacunes. Cela suppose aussi que, plus l'élève s'approchera de la fin de son parcours dans l'enseignement secondaire, plus les situations d'intégration deviendront complexes.

La remédiation

L'enseignant dispose d'informations essentielles sur les difficultés rencontrées par le groupe ou par un élève en particulier par l'attention qu'il porte tout au long des apprentissages, de ses observations, des questions posées en classe, des exercices proposés ou des évaluations à « valeur formative » qu'il met en place.

Il veillera donc à différencier la présentation de la matière, à réexpliquer autrement les notions pour répondre aux différents profils d'élèves et leur permettre de dépasser leurs difficultés. Des moments de remédiation plus structurels seront aussi prévus dans le cadre du cours ou d'heures inscrites à l'horaire. Des exercices d'application à effectuer en autonomie pourront être proposés.

Pour les cours émanant de l'enseignement de transition, les documents de référence sont les suivants :

- **documents émanant de la Fédération Wallonie-Bruxelles ;**
- **documents émanant de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique :**
 - le présent **programme** qui, respectant fidèlement les compétences, aptitudes et savoirs repris dans les référentiels, n'ajoute aucun contenu nouveau, mais donne des orientations méthodologiques ;
 - des outils d'aide à la mise en œuvre du programme sont téléchargeables sur le site <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=933>.

CADRE JURIDIQUE UTILE : LES DROITS D'AUTEUR

Notion d'œuvre

La loi sur les droits d'auteur et droits voisins du 30 juin 1994, modifiée par celle du 22 mai 2005 qui transpose en droit belge la directive européenne 2001/29, donne une portée générale au concept d'œuvre.

Il s'agit aussi bien :

- d'œuvres littéraires (livres, manuels scolaires, articles de presse, ...) : écrits en tout genre, leçons, conférences, discours, sermons ou toute autre manifestation de la pensée ;
- d'œuvres plastiques (photographies, cartes, dessins, peintures, ...) ;
- d'œuvres audiovisuelles et sonores (films, musiques, chansons, ...).

Pour définir une œuvre protégée, on vérifiera son originalité et la volonté de son auteur de communiquer à travers elle. Il faut en outre que l'œuvre soit matérialisée (support papier ou support numérique) ; l'idée seule n'est donc pas protégée.

Le droit d'auteur se prolonge pendant septante ans après le décès de l'auteur au profit de la personne qu'il a désignée à cet effet ou, à défaut, de ses héritiers. Passé ce délai, l'œuvre n'est plus protégée et peut donc être utilisée librement.

Notion de droits d'auteur

L'article 1^{er} de la loi sur les droits d'auteur dispose : *« l'auteur d'une œuvre littéraire ou artistique a seul le droit de la reproduire ou d'en autoriser la reproduction, de quelque manière et sous quelque forme que ce soit, qu'elle soit directe ou indirecte, provisoire ou permanente, en tout ou en partie (...). L'auteur d'une œuvre littéraire ou artistique a seul le droit de la communiquer au public (...). L'auteur d'une œuvre littéraire ou artistique a seul le droit d'autoriser la distribution au public, par la vente ou autrement, de l'original de son œuvre ou de copies de celle-ci. »*

L'auteur jouit à l'égard de son œuvre de deux types de droits :

- les droits moraux ont pour objet de préserver la personnalité de l'auteur, en lui garantissant le droit de paternité, le droit de divulgation de l'œuvre, mais aussi le droit au respect de l'œuvre ;
- les droits patrimoniaux ont pour objet la communication publique et la reproduction (édition et copie) de l'œuvre.

Les droits d'auteur ainsi que les règles qui y sont associées ont pour fonction principale de garantir à l'auteur l'exclusivité de certains actes d'exploitation de son œuvre, comme la reproduction ou la communication au public de celle-ci.

C'est pourquoi le principe général de la loi sur les droits d'auteur est la demande préalable aux ayants droit d'une œuvre protégée pour toute utilisation de celle-ci.

Le législateur a cependant prévu des **exceptions** – strictement règlementées et contre rémunération équitable des auteurs et éditeurs – pour la reproduction des œuvres dans un but didactique ainsi que pour la copie dans un but privé (la copie privée, dans le cadre du cercle familial, c'est-à-dire pour les personnes vivant sous un même toit).

Les exceptions dans le cadre de l'enseignement et de la copie privée³

Il est autorisé de reproduire en vue d'illustrer des cours (ou dans un but strictement privé) :

- des courts fragments de livres (citations ou courts extraits) ;
- des articles de journaux, de revues, ... totalement ou partiellement ;
- des photographies, des graphes, des croquis, ... totalement.

Il est autorisé de diffuser des œuvres audiovisuelles en vue d'illustrer un cours (ou dans un but strictement privé) à condition que cela ne porte ni préjudice à l'auteur ni préjudice à l'exploitation normale de l'œuvre et que les références exactes de l'œuvre (le nom de l'auteur et sa source) soient indiquées sur le document utilisé.

Le droit d'auteur s'applique de facto aux productions des étudiants⁴.

³ Loi du 30 juin 1994, art. 21 et suivants.

⁴ Voir à ce sujet la rubrique « Propriété intellectuelle » du site du SPF Économie : http://economie.fgov.be/fr/entreprises/propriete_intellectuelle/droit_d_auteur/#.VpzqKU82eCQ.

INTRODUCTION SPÉCIFIQUE

Le **deuxième degré** Arts d'expression propose à l'élève la découverte et l'expérimentation de différents langages qui permettent l'expression :

- le théâtre dans ses dimensions verbales et corporelles ;
- l'univers sonore et musical ;
- les arts plastiques et visuels ;
- l'outil audiovisuel comme support et moyen de communication.

Ces approches plurielles sont mises en œuvre dans toute leur diversité pour permettre au jeune d'affiner sa sensibilité et ses affinités, dans la perspective d'amener chaque élève à poser un choix d'orientation au troisième degré.

Le **troisième degré** Arts d'expression centre les apprentissages sur l'univers des arts du spectacle et le processus de production scénique. Ces apprentissages sont distribués selon trois sphères :

- pratiques de jeu ;
- dramaturgie/mise en scène ;
- scénographie/régie.

L'élève, acteur d'un projet collectif de représentation, aborde un certain nombre d'éléments techniques et de démarches propres à chaque spécialité du monde du spectacle :

- pratique de plateau ;
- dramaturgie ;
- écriture dramatique ;
- principes élémentaires de la mise en scène ;
- administration, production et promotion d'une finalité sous forme d'un objet scénique collectif ;
- conception et réalisation de la scénographie ;
- décors, costumes, maquillage et accessoires ;
- sonorisation des spectacles ;
- fonctions et utilisation de l'éclairage.

L'expérience de **groupe** se poursuit alors par une forme d'enseignement qui permet l'apprentissage du travail en commun, en donnant à chacun la possibilité d'avoir un regard sur son propre travail, en apprenant à s'exprimer sur le jeu, à trouver des outils

pour s'autoévaluer, à s'exprimer sur le travail des autres, tout en rendant ces commentaires utiles à l'avancement du projet.

Les partenaires de travail font découvrir progressivement d'autres aspects du jeu jusque dans et par leur **corps**. Le jeune découvre que l'œuvre d'art en élaboration se construit avec lui-même et ses pairs.

L'expérience de plateau, qui mène à la représentation, au « donner à voir », passe par l'expérience personnelle du jeu, et, surtout, par la découverte de pratiques artistiques de l'intérieur, dans un **investissement individuel** fort. Il y a accès aux émotions, aux affects, qui deviennent une source de savoir. Les élèves, par cette voie, découvrent leur potentiel créateur. Il se produit un phénomène de prise de conscience qui mobilise la recherche de lucidité, la découverte, l'écoute et la connaissance de soi. Cette expérience relie l'expression verbale et non verbale au vécu intérieur et à l'imagination. Convoqués par le plateau, les arts plastiques et le langage sonore concourent à ce développement d'une sensibilité artistique propre, à l'émergence d'une audace et à l'acquisition d'une meilleure confiance en soi.

- **Sur le plan psychomoteur**, l'élève est placé dans des situations qui lui permettent d'explorer les relations entre le corps, les émotions et la pensée.
- **Sur le plan affectif**, il active son potentiel de créateur et d'interprète pour exprimer ses émotions ou celles des autres. Il développe ainsi sa sensibilité, affirme son individualité, ses valeurs et ses croyances, et poursuit la construction de son identité.
- **Sur le plan social**, l'élève expérimente la synergie du travail coopératif, où l'apport de chacun contribue à la qualité du résultat d'ensemble. Il reconnaît, dans les œuvres qu'il crée, interprète ou apprécie, le reflet d'un univers culturel et social particulier.
- **Sur le plan cognitif**, il fait appel à diverses opérations mentales, telles l'observation, la compréhension, l'analyse ou la synthèse. Ce parcours requiert également l'exercice de sa pensée créatrice et de son jugement critique. La pratique du jeu permet à l'individu d'être en situation d'expérimentation, de confrontation et par là, lui permet de modifier son rapport au monde et d'avoir prise sur le réel, ce qui participe à son éducation. Pour qu'il y ait jeu, il est nécessaire que le joueur ait conscience de l'action de jouer qu'il est en train d'accomplir et qu'il soit capable de mettre à distance cette réalité dont il joue.
- **Sur le plan culturel**, les pratiques artistiques enrichissent le rapport de l'élève à l'art et à la culture.

Appelé à vivre une diversité d'expériences de plateau, l'élève a l'occasion d'exprimer ses idées et sa vision du monde, d'être réceptif à celles des autres élèves de même qu'à celles de différents auteurs, compositeurs, créateurs et interprètes.

Son intérêt sera d'autant plus vif qu'on lui proposera des défis à sa mesure, laissant une place importante à son initiative selon ses affinités et ses capacités, et on sollicitera son engagement dans l'élaboration d'une activité ou d'un projet en arts jusqu'à son aboutissement.

En tenant compte des représentations et du cadre de référence de l'élève, en le mettant en contact avec des repères culturels de son environnement immédiat, l'enseignant offre à l'élève la possibilité d'approfondir la connaissance qu'il a de sa propre culture et d'apprendre à la considérer avec une certaine distance critique. Les repères culturels associés aux œuvres qu'il interprète ou apprécie s'ajoutant à ceux qu'il découvre dans d'autres disciplines viennent enrichir son bagage culturel et nourrir ses créations.

GRILLE-HORAIRE

| Intitulés | Nombre de périodes | |
|-----------------------------------|----------------------|----------------------|
| | 5 ^e année | 6 ^e année |
| Expression théâtrale ⁵ | 2 à 4 | 2 à 4 |
| Expression plastique ⁶ | 0 à 2 | 0 à 2 |
| Expression musicale ⁶ | 0 à 2 | 0 à 2 |
| TOTAL | 4 périodes | 4 périodes |

⁵ Si le choix se porte sur 3 ou 4 p d'Expression théâtrale, l'Expression plastique et l'Expression musicale seront alors développées par le biais du projet scénique au cours d'Expression théâtrale

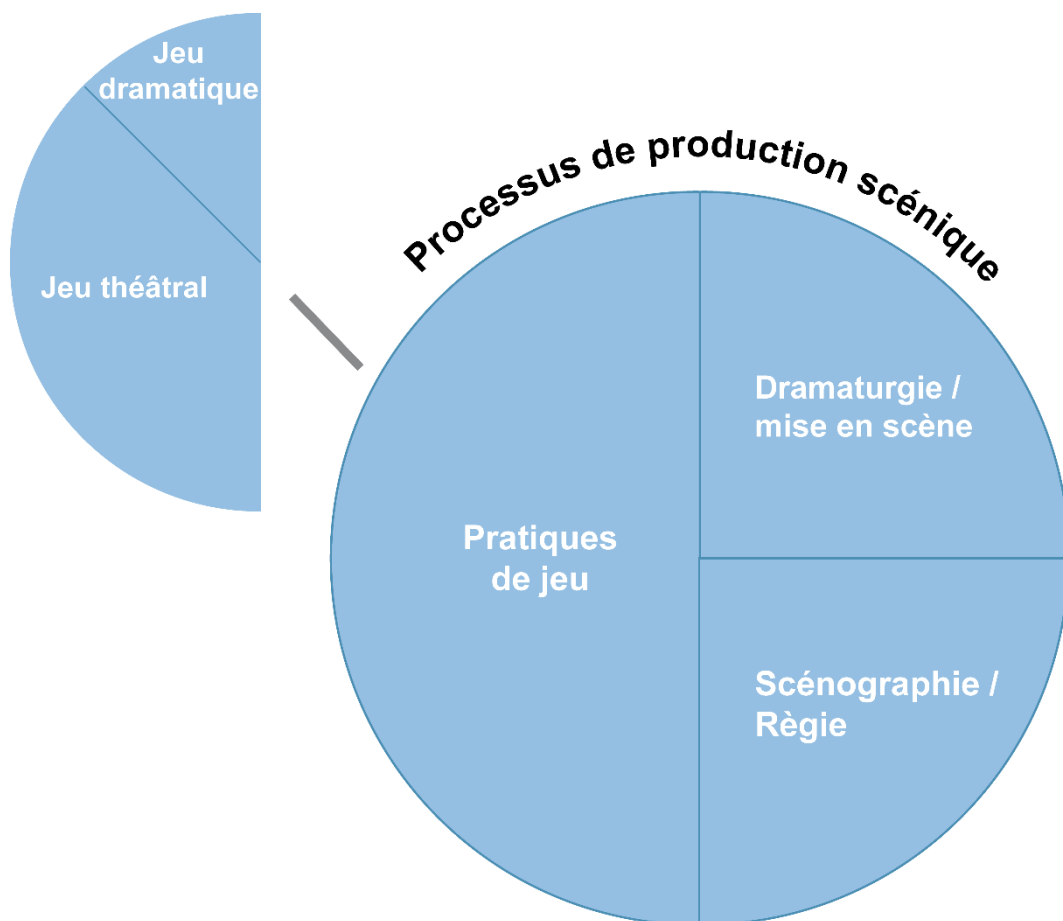
⁶ Avec un maximum de 3 périodes sur le degré.

CONTENUS & AXES

Contenus

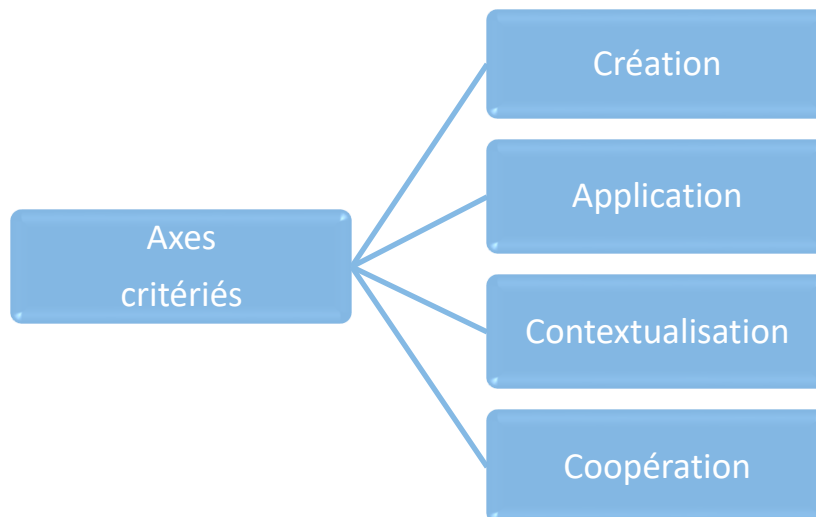
Trois SPHÈRES définissent ce programme de cours :

- les Pratiques de jeu,
- la Dramaturgie/Mise en scène,
- la Scénographie/Régie.



Axes critériés

Chacune des sphères s'articule autour de quatre axes critériés qui sont les éléments de l'apprentissage sur lesquels l'enseignant va porter son attention pour permettre l'évaluation :



Création

L'élève est acteur du projet dans chacune des étapes de la production collective, il fait preuve d'engagement personnel. Avec singularité, il expérimente, ose, imagine, apprend à tirer parti des situations, matériaux et sujets donnés.

Application

L'élève est capable de développer et d'utiliser avec rigueur les outils techniques et méthodes nécessaires à la production. Il respecte les consignes et conventions. Sa capacité d'appropriation permet la crédibilité de son expression.

Contextualisation

L'élève est capable de chercher, d'identifier et de mobiliser les savoirs nécessaires à la production, il fait preuve de curiosité et acquiert des réflexes de métacognition.

Coopération

L'élève fait preuve d'engagement dans le collectif, participe au groupe, collabore, respecte les autres et le processus de production.

OBJECTIFS ET COMPÉTENCES⁷

Les différents apprentissages seront organisés en référence au cadre des compétences terminales en Éducation artistique, définies selon 5 objectifs à explorer sans chronologie imposée ni hiérarchie.

FAIRE

| COMPÉTENCES TRANSVERSALES | COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ S'approprier des moyens d'expression et les utiliser avec aisance.▪ Témoigner du sens de la nuance et de sensibilité.▪ Structurer logiquement sa pensée dans le codage de l'expression et de la communication.▪ Ajuster les techniques d'expression aux messages.▪ Faire preuve d'invention et de créativité.▪ S'adapter aux circonstances et respecter des contraintes.▪ Transférer le fruit d'une expérience à d'autres domaines d'application.▪ S'engager dans un projet collectif | <p>C.1. Lire et utiliser des langages propres aux domaines de l'expression.</p> <p>C.2. Intégrer le rythme dans des enchaînements (mouvements, déplacements, images, séquences sonores ...).</p> <p>C.3. Associer différents modes d'expression.</p> <p>C.4. Réaliser une production globale en respectant des contraintes.</p> <p>C.5. S'engager dans un projet collectif et le mener à terme.</p> <p>C.6. Moduler sa voix dans toutes ses formes (hauteur, timbre, intensité)</p> <p>C.7. Utiliser les relations entre le langage corporel et le langage verbal</p> <p>C.8. Ajuster les réactions corporelles aux contraintes de l'espace, de son occupation et des incidences sur la communication</p> <p>C.9. Mettre en jeu des représentations au travers d'un rôle d'une manière crédible</p> |

⁷ Compétences terminales et savoirs requis en Éducation artistique à l'issue de la section de transition des Humanités générales et technologiques (publiées au Moniteur belge du 22/10/2005, pp. 73124 à 73128).

REGARDER / ÉCOUTER

| COMPÉTENCES TRANSVERSALES | COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Structurer l'observation. ▪ Analyser, synthétiser et globaliser les données sensibles de la perception. ▪ Dégager du sens. ▪ Nourrir dans leur complémentarité les mémoires visuelle, sonore, kinesthésique. ▪ Distinguer l'objectif du subjectif dans la perception. | <p>Comprendre les langages dans les domaines visuel, sonore et kinesthésique.</p> <p>Décrypter les relations entre le langage corporel et le langage verbal.</p> <p>Décoder dans une œuvre déterminée les systèmes de signes artistiques mis en œuvre pour atteindre un effet esthétique.</p> <p>Établir des liens entre des modes d'expression artistique envisagés dans leur évolution artistique et spatiale.</p> <p>Identifier un événement culturel ponctuel et le relier à un ensemble d'activités d'expression.</p> <p>Se poser des questions à propos des supports techniques de l'expression.</p> |

S'EXPRIMER

| COMPÉTENCES TRANSVERSALES | COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se montrer créatif ▪ Structurer l'imagination créatrice. ▪ S'adapter, tirer profit des hasards, convertir les erreurs, subvertir les logiques en utilisant l'inattendu et en détournant les choses de leurs fonctions habituelles. ▪ Confronter ses démarches et ses expériences à celles de l'autre dans le respect réciproque et la tolérance. | <p>S'exprimer dans une démarche corporelle, sonore et plastique.</p> <p>Choisir des supports techniques de l'expression adaptés à une situation de communication et au sens d'un message.</p> <p>Mettre en jeu des représentations pour s'exprimer au travers d'un rôle de manière crédible et s'exprimer en prenant distance sur sa propre pratique et celle des autres dans le respect mutuel.</p> <p>Mettre ses compétences individuelles au service de la création collégiale.</p> |

CONNAITRE

| COMPÉTENCES TRANSVERSALES | COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparer, analyser et conceptualiser. ▪ Structurer logiquement sa pensée dans le décodage de l'expression et de la communication. ▪ Remettre l'œuvre dans son contexte et s'interroger sur l'intérêt, le sens d'une réalisation. | <p>Établir des liens entre les modes d'expression artistique envisagés dans leur évolution temporelle et spatiale, les relier aux grands courants.</p> <p>Connaître pour une œuvre déterminée des systèmes de signes artistiques utilisés pour atteindre un effet esthétique.</p> <p>Relier l'apparition ou la résurgence de formes à leur contexte historique, sociologique, psychologique, philosophique. Montrer comment elles s'y inscrivent, où et en quoi elles sont en rupture.</p> <p>Analyser l'interaction dynamique entre ces différentes composantes et montrer en quoi l'artiste forge, définit, voire remet en question les valeurs et la sensibilité de la culture de telle ou telle société.</p> <p>Identifier un événement culturel ponctuel et de relier à un ensemble d'activités d'expression.</p> <p>Connaître des supports techniques de l'expression.</p> |

APPRÉCIER

| COMPÉTENCES TRANSVERSALES | COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES |
|---|--|
| ▪ Argumenter et relativiser le jugement. | Exprimer son appréciation sur une œuvre, affirmer et défendre ses goûts. |
| ▪ Se dégager des idées toutes faites. | Donner un avis argumenté sur l’emploi combiné de différents modes d’expression en fonction de l’intention du créateur. |
| ▪ Dégager le sens second d’un message | S’interroger sur l’intérêt, le sens d’une réactualisation. |
| ▪ Être ouvert aux nouveautés et au changement. | Formuler une appréciation critique sur l’utilisation de nouvelles technologies. |

ENJEUX

Le processus de production scénique situé au cœur des apprentissages induit une démarche de projet qui trouve sa finalité dans une présentation publique de l'objet scénique collectif. La représentation, aboutissement indispensable, est cependant à envisager selon les ressources et compétences en présence, ce qui laisse la liberté au pédagogue de donner une envergure variable à la représentation (micro, macro-production). Cet objet scénique, dont l'aboutissement est indispensable est cependant à envisager selon les ressources et compétences en présence, ce qui laisse la liberté au pédagogue de lui donner une envergure variable (micro, macro-production).

C'est l'objet scénique qui détermine les supports nécessaires à sa mise en œuvre. Si le projet nécessite inévitablement des phases d'exploration, sa fondation est dramaturgique, elle induit le processus dramatique, scénographique et sonore.

Bien qu'il nécessite d'être finalisé, la représentation n'est pas la visée unique. C'est un détour pour confronter les élèves à des situations d'apprentissage. En même temps, en devenant un vrai projet, sa réussite est un enjeu fort, et tous les acteurs, enseignants et élèves, feront en sorte de privilégier au mieux le projet de formation face à la logique d'action (voir tableau Perrenoud : dilemmes liés au projet en annexe/appel de note). Pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide. Cette méthodologie exigeante évite une dérive élitiste.

Dans la visée d'une formation globale, le langage visuel et plastique, le langage sonore et musical sont intrinsèquement CONVOQUÉS par la création scénique avec la nécessité d'un processus créatif abouti pour chaque langage.

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

Dans une pédagogie qui est au service d'un processus de production scénique, il est utile de sécuriser le jeune pour qu'il participe aux essais, aux trouvailles et donc aussi aux inévitables « erreurs » qui constituent le terreau de la création. L'erreur n'est plus perçue ici comme l'expression d'une non-connaissance qu'il faudrait gommer, oublier ou « corriger », mais plutôt comme *première connaissance* partielle/inadéquate sur laquelle la connaissance appropriée/mature va pouvoir s'édifier.

D'autre part, il est parfois difficile de dire si le contenu de la « matière enseignée » se situe du côté du texte et de l'analyse dramaturgique ou du côté des pratiques de jeu et de la mise en scène intégrées. L'enseignant n'oppose pas ici la théorie et la pratique mais il les tisse ensemble dans une pédagogie participative. En lien avec les axes et les objectifs, il veille à travailler les différentes sphères d'apprentissage pour que le cheminement pédagogique permette aux jeunes de (co)construire des compétences disciplinaires bien perceptibles et qui font sens.

La transposition didactique en arts du spectacle

L'activité théâtrale n'est pas transférable telle quelle dans le monde scolaire, mais elle est *transposable*.

D'autre part, si le théâtre devient quelque chose de normal ou d'habituel dans l'institution pédagogique, il aura perdu quelque chose d'essentiel. Il est à la base plus une expérience qu'un savoir. La question est alors de mesurer – tout au long du processus – à quel(s) moment(s) l'expérience peut devenir un savoir⁸ et inversement.

En amont, on peut se demander si le « savoir » est le texte dramatique initial ou la pratique scénique elle-même. Le théâtre n'est pas un genre littéraire, il est une pratique scénique.

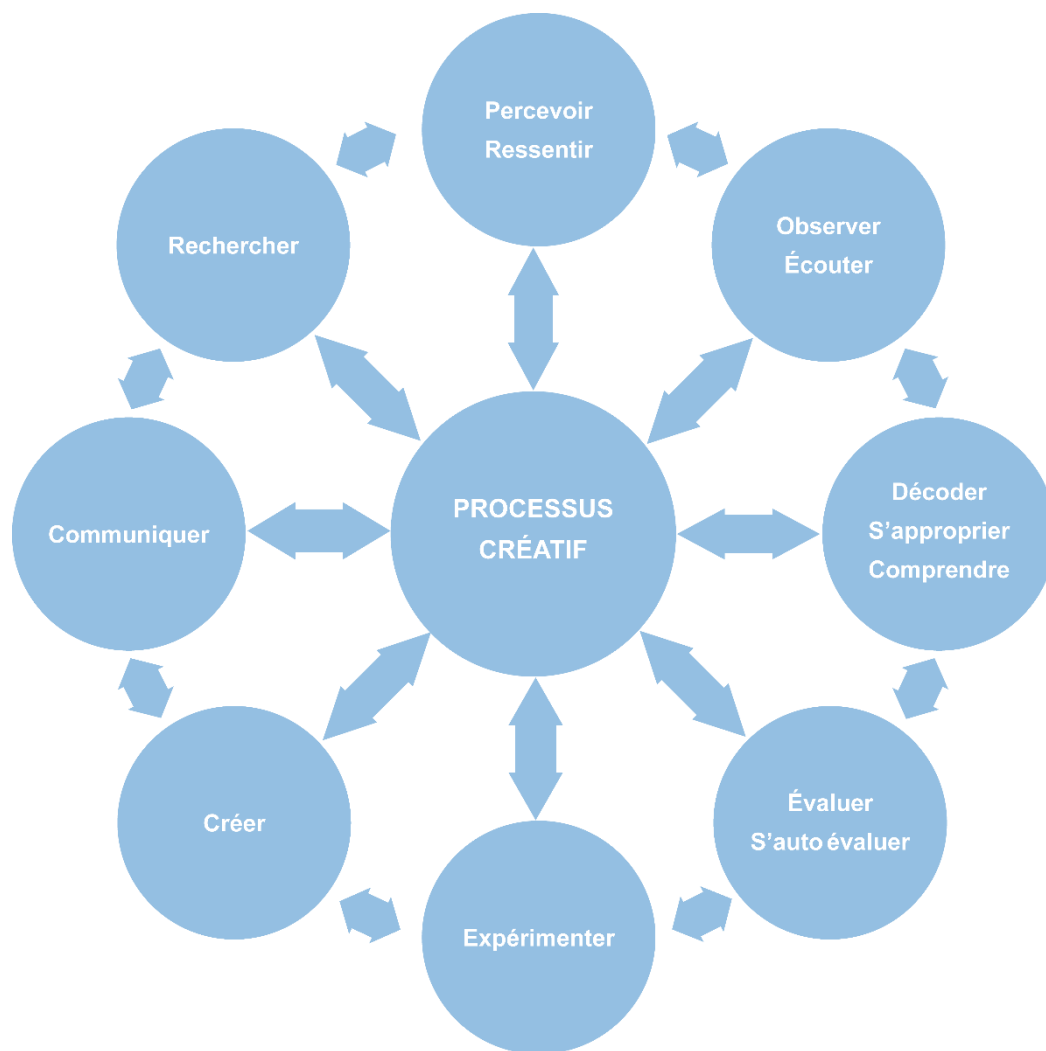
⁸ Une *théorisation des pratiques* peut être réalisée par une forme de « relecture d'expérience » avec les élèves. Par exemple par le biais d'un carnet de bord de l'élève.

En aval, ce sont souvent des « exercices » et des partages d'expériences en classe qui constituent le cœur des enseignements. Où se situe alors le travail de transposition spécifique à ces matières ?

Le travail de transposition est souvent le fruit d'une *collaboration* avec les jeunes engagés dans le processus de création. Dans un processus de production scénique, le « savoir » s'élabore en grande partie au cœur du travail qui chemine. La *matière du cours* est autant le corps de l'élève/artiste (et la choralité constituée par le groupe-classe) que le contenu comme tel de l'exercice ou de l'analyse dramaturgique.

Lors du cheminement pédagogique, les contenus théoriques programmés (répertoire théâtral, cadrage historique, genres, esthétiques, dramaturgie, et aussi pour les pratiques de jeu : espace(s) - structures et règles de jeu – convocation des imaginaires... et contenus spécifiques aux langages plastique et musical) servent donc à structurer les apprentissages et invitent à construire des compétences disciplinaires clairement élaborées.

Tâches qui participent au processus créatif



Posture du pédagogue

Le travail en amont permet d'établir le cadre dans lequel les propositions des jeunes pourront émerger : découpage du texte, de l'atelier, des tâches à réaliser.

Dans la pratique, le pédagogue est constamment tiraillé entre plusieurs pôles :

| | | |
|--------------------------|---|--------------------|
| Directivité | ↔ | Non-directivité |
| Apprentissage du théâtre | ↔ | Activité théâtrale |
| Individus | ↔ | Collectif |
| Art | ↔ | Expression |

Il s'agit d'un système avec lequel jongler en fonction des circonstances. Le pédagogue devra faire preuve de souplesse pour s'orienter subtilement entre les attitudes suivantes : dynamiser/calmer ; discipliner/ permettre ; organiser/laisser-faire ; écouter/proposer ; inciter/canaliser ; imposer/induire ; montrer/faire-essayer ; regarder/s'impliquer ; intervenir/se taire ; reproduire/expérimenter ; programmer/agir au feeling.

L'enseignant est éducateur quand il organise le groupe, animateur quand il impulse l'énergie nécessaire au jeu, dramaturge quand il s'agit de préparer les éléments du jeu et metteur en scène quand il aide les joueurs à prendre des décisions et donner une forme et du sens à leur jeu. Il exerce son sens esthétique pour habiller le jeu et le mettre en valeur. L'activité fait médiation entre lui et le groupe par le biais de la fiction, du jeu et de la dramaturgie.

Au-delà de l'établissement de consignes pour faire jouer un groupe, le pédagogue doit pouvoir faire progresser le jeu et savoir quoi faire pour aller vers un jeu maîtrisé. Cela demande une très forte réactivité, une grande écoute, une intelligence de jeu pour identifier très vite et mettre en valeur ce qui marche, ainsi que trouver des solutions concrètes à ce qui ne marche pas.

Cette posture est naturellement soutenue et allégée par la préparation, l'utilisation des outils (appuis de jeu, fiction, planification) et la pluralisation des responsabilités, qui sont de réels pare-feux à un épuisement du pédagogue.

Conditions de travail

L'aménagement physique doit être adapté aux exigences de la création, de l'interprétation ou de l'appréciation d'œuvres dramatiques :

- plateau : boîte noire, coulisses et espace public ;
- équipement technique minimum en termes de régie (son et lumière) ;
- équipement minimum en termes d'espaces (locaux de travail et de stockage) et de matériaux nécessaires à la pratique des arts plastiques (supports et outils).

Pour stimuler leur créativité, alimenter leur réflexion et enrichir leur connaissance de l'univers dramatique, il est indispensable de permettre aux élèves l'accès à des ressources documentaires et artistiques (spectacles, créations, ...) de qualité.

SPHÈRES D'APPRENTISSAGE

Pratiques de jeu

Définition

Les pratiques de jeu sont constituées des pratiques de jeu dramatique et de jeu théâtral.

NB. Tout jeu présuppose un respect absolu de ce qui se passe sur le plateau : propos, partenaires et matériel.

Démarches méthodologiques

Le jeu dramatique préfère toujours le processus au produit, l'exercice au spectacle. Il permet de développer l'imagination et l'expression par un jeu de groupe soumis à des règles de participation et de coopération. Toute théâtralisation est ici un moyen, un exercice pour se connaître, connaître les autres ou s'approprier un contenu. Activité collective, non subordonnée au texte, elle accueille la créativité des jeunes et nécessite une étape finale de commentaires sur l'action inventée, puis jouée. Elle peut s'adapter à l'évolution du groupe. Les élèves deviennent successivement auteurs, acteurs, metteurs en scène. Ils abordent de l'intérieur la compréhension du processus théâtral.

Le jeu théâtral, a contrario, renvoie au projet de représentation scénique devant un public interpellé. Le rapport à la dramaturgie est incontournable. Le produit final conditionne la pédagogie qui vise à cette finalité. C'est une pédagogie du projet à visée spectaculaire, aboutie à une échéance incontournable devant un public externe. Il est souhaitable dans ce cas que l'enseignant soit formé à la mise en scène ou demande une aide extérieure si nécessaire. Dans le cas contraire, on peut toutefois imaginer des situations de jeu théâtral représentées à des échéances précises devant la classe elle-même.

Le jeu dramatique est privilégié en étape d'initiation, en première étape de création, pour faciliter celle-ci, pour familiariser le jeune au cadre et aux repères du langage scénique. Il est utilisé pour lui-même. Le jeu théâtral arrive quant à lui au moment de la mise en œuvre du projet à finaliser, dans une visée d'accueil d'un public ; on « théâtralise » la démarche dramatique. Il est utilisé pour autre chose que lui-même, dans une visée spectaculaire.

Par ces biais, l'élève apprend à décrypter et comprendre les codes scéniques théâtraux, à développer un langage artistique propre.

Jouer : s'investir dans une fiction

Tous les phénomènes qui interviennent dans l'atelier doivent être envisagés à travers le prisme fondamental du jeu qui les relie tous et permet de les valider. C'est autour du jeu et de la fiction que tout le cadre se construit. Jouer du théâtre c'est, pour le sujet, jouer à croire, à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'il est un autre que lui-même.

La fiction, réservoir de jeu

La fiction permet le jeu en proposant des signifiants puissants et des situations fortes, elle propulse les individus hors d'eux-mêmes et vient en aide à ceux pour qui la question de la liberté et de la page blanche est insurmontable.

Bien que mettre la fiction au centre du processus de création ne signifie aucunement que l'on ait déjà décidé d'en faire un spectacle, c'est l'analyse dramaturgique du/des textes ou de la/des fictions à jouer qui va/vont fournir des propositions pour le jeu. Les exercices, improvisations et l'appropriation des techniques et des contraintes de jeu ne se font pas à vide : ils servent à découvrir et comprendre ce qui se raconte. C'est parce que le cadre institué fait sens que le jeune peut jouer, créer, diverger, et ainsi prendre son espace de liberté dans le groupe.

Jouer : éprouver du plaisir et susciter l'intérêt

Le plaisir est une des dimensions de jeu qu'il ne faut jamais perdre de vue : plaisir du jeu libre, créatif, inventif, plaisir de s'émouvoir et d'émouvoir, plaisir de faire peur, de faire trembler, plaisir de distraire et d'instruire, de bouger et de parler, plaisir de la légèreté ou du propos engagé, plaisir de se métamorphoser et d'étonner, du beau et du laid, de la vivacité et du calme, plaisir de jouer devant les autres participants et un public, ...

L'atelier n'est cependant pas toujours ce lieu de plaisir que procure le jeu spontané. Le processus de création nécessite aussi des phases plus fastidieuses de travail qui obligent à différer ce plaisir, à patienter afin de pouvoir découvrir les finesses de l'interprétation dans un jeu maîtrisé, partagé et enrichi par le travail dramaturgique et scénographique.

Les appuis de jeu

Les appuis de jeu sont des points de repère qui permettent de maîtriser progressivement les différents paramètres du langage théâtral. La liste suivante ne se veut pas exhaustive, mais permet de poser les bases de jeu.

- **Le regard** (jouer, c'est prendre appui sur les partenaires et sur le public, c'est pouvoir exister sous le regard des autres). Une première accroche consiste à tenir le regard sur un point placé au-dessus du public, sans se laisser distraire par celui-ci. Cette accroche est très efficace dans le travail de chœur également. Une seconde accroche sera d'envisager le regard entre partenaires non plus comme un obstacle au jeu, mais comme un soutien.

- **L'image** (jouer, c'est donner à voir). Utilisation du théâtre-image, qui consiste en un arrêt sur l'image pensée et construite par le groupe. Cette accroche est maniable par tous et immédiatement spectaculaire grâce à son intensité instantanée.
- **Les objets** (jouer, c'est manipuler des contraintes esthétiques). Mise à disposition d'objets qu'il est possible d'inclure dans les productions. Rien n'est plus complexe que la suggestion sur scène d'un objet inexistant.
- **Les rituels** (jouer, c'est faire). Un personnage n'aura de crédibilité que s'il est perpétuellement actif sur scène, tant du point de vue de la partition des actions que de l'expression des intentions et du « sous-texte ».
- **Les personnages** (jouer, c'est devenir un autre). Un personnage, c'est un corps et un esprit à décrypter et traduire corporellement et mentalement (par exemple : observation physique d'une personne qui fait penser au personnage, utilisation de la dynamique animale, construction de la « biographie » du personnage, ses goûts, ses habitudes, son histoire, ses humeurs, ...).
- **L'espace** (jouer, c'est apparaître et disparaître, entrer et sortir, circuler). Une disposition du lieu structurée par des éléments physiques (pendrillons, paravents, panneaux, cubes, ...) est indispensable au cadre de jeu. Ainsi, les personnages peuvent apparaître, disparaître et arpenter l'espace.
- **Le texte** (jouer, c'est dire, jouer, c'est adresser). Outre le sens qu'ils véhiculent, les mots du texte permettent une approche ludique à expérimenter. Cette accroche visera à « se jouer des mots en bouche » d'un point de vue purement physique et formel (par exemple : utilisation d'un accent, de l'intensité, de l'haché syllabe par syllabe, de temps d'arrêt arbitraires, variations de l'accent tonique, ...), en facilitera l'appropriation et constituera une réserve de ressources pour le personnage.
- **La musique** (jouer, c'est créer une illusion et créer du rythme). Une des grandes difficultés du jeu de l'acteur est son duel avec le temps ; la musique, en tant qu'« organisateur du temps dans un spectacle », est donc un appui de jeu essentiel.
- **La lumière** (jouer, c'est savoir s'exposer et créer une ambiance). La lumière structure le temps et le cadre du jeu, on pourra jouer avec elle comme canalisateur et inducteur de jeu.
- **Le jeu sur canevas** (jouer, c'est explorer la situation). Cette accroche permet de développer l'instinct dramatique par le moyen de l'improvisation cadrée par le canevas, impulsée par le pédagogue qui, ainsi, incite les acteurs au jeu souple, varié et structuré. Ce jeu sur canevas s'applique également à l'improvisation à partir de scènes de textes dramatiques.

Dramaturgie/Mise en scène

Définition

Dramaturgie : s'applique à décrire et mettre en perspective les structures et les motifs propres à l'élaboration du texte par l'auteur. Elle permet le décryptage de l'œuvre (ce que l'auteur dit) et le choix du/des point(s) de vue à soutenir. La dramaturgie convoque l'histoire, la psychologie, la sociologie, l'architecture, les arts visuels, la scénographie, la régie, ...

Mise en scène (met en scène le vivant, facteur humain) : choix, élaboration et orchestration des outils scéniques à développer avec les acteurs au service du point de vue défendu.

Démarches méthodologiques

En expression théâtrale

L'induction est un « si » magique appliqué à chaque texte en fonction de ce qu'on y lit et de ce qu'on y pressent pour mieux en faire entendre les mots et les sous-entendus (et non pas en fonction de son imagination ou d'hypothétiques projections).

L'élaboration de cette induction doit moins au hasard et au ressenti qu'à un diagnostic de ce qu'il y a à jouer à partir d'une investigation minutieuse du texte. Le texte est la source-même et le support des contraintes dont on a besoin pour le faire jouer. La démarche dramaturgique est fondatrice du jeu sur le plateau.

Il est dès lors vivement souhaité que le pédagogue effectue un travail préalable d'étude du texte, d'identification des situations et enjeux. Par cette analyse, il pourra suggérer un certain nombre d'inductions :

- l'induction iconographique : déplacera instantanément le joueur dans un univers de référence proche de la sensibilité du texte. Par ce biais, on développe la culture et l'imaginaire ;
- l'induction par l'espace : proposer aux élèves de tester le même texte dans des espaces différents et, dans le même espace, des textes différents ;
- l'induction par l'objet : donner un point d'appui matériel et ne pas laisser reposer le jeu uniquement sur les mots ;
- l'induction par l'état et le style de jeu : mise en condition du groupe dans l'état ou le style de jeu qui semble nécessaire pour jouer la situation ou la scène, en mettant l'accent sur l'aspect physique ou psychique.

En parallèle ou dans un second temps, l'investigation sera approfondie par le groupe-classe à travers diverses démarches de lecture et de recherche afin que les élèves puissent s'approprier le « sous-texte » et envisager les partitions scéniques des comédiens.

En expression plastique

On développe l'univers visuel convoqué par la dramaturgie.

Dans les faits, il s'agit ici de l'étape de conceptualisation, par des démarches d'abstraction, de l'ordre des possibles scénographiques : scénographie, costumes, accessoires, réalisation audiovisuelle. C'est à cette étape que l'on se documente, que l'on se nourrit de toutes les sources extérieures nécessaires à la contextualisation et à l'imaginaire, que l'on construit les déplacements des acteurs.

L'apport plastique peut donc, de manière non exhaustive :

- soutenir une ambiance, une atmosphère ;
- accompagner, soutenir, être un appui de jeu de l'acteur ;
- permettre la mobilité et la flexibilité spatio-temporelle ;
- provoquer une rupture ou une continuité entre ce qui est joué et ce qui est vu ;
- contextualiser ;
- ...

(Voir tableau des éléments du langage visuel et plastique, p.44).

En expression musicale

La musique est le meilleur organisateur du temps dans un spectacle et un allié puissant du jeu de l'acteur. Elle peut ne pas du tout se faire entendre, mais se faire sentir. Prenons l'exemple du spectacle répété en musique, mais joué sans musique.

La musique a plusieurs fonctions selon le moment où elle est utilisée dans le jeu. Elle peut être utilisée comme soutien au jeu pour combler le vide de l'espace et du silence ; elle souligne, fait vibrer ce qui est en train de se jouer ; elle poétise les actions et les situations ; elle peut donner au joueur l'impression rassurante de pouvoir s'abriter derrière un « quatrième mur », celui du son.

Elle sert également d'introduction au type d'atmosphère ou au monde que l'on veut explorer. En outre, elle peut conduire les élèves vers l'émotion ou l'état souhaité. Elle renforce l'illusion et cadre alors les joueurs et les spectateurs, elle offre la possibilité de donner une rythmique au jeu et ne doit pas devenir un cache-misère ou une fin en soi. C'est aussi l'occasion de faire découvrir aux élèves des musiques qu'ils ne connaissent pas.

La musique peut donc, de manière non exhaustive :

- soutenir une émotion, une atmosphère ;
- mettre en évidence et soutenir le rythme d'une action : elle relève d'un principe dynamique ;
- créer un décalage entre ce qui est joué et ce qui est entendu ;
- contextualiser ;
- ...

Les éléments sonores suivants pourront être conceptualisés : bruitage, voix, pratiques instrumentales, montages audios, choix des supports sonores, ... (Voir tableau des éléments du langage musical, p.46).

Dans les faits, ces trois formes d'expression se nourrissent et se construisent l'une l'autre. Au fil de l'évolution du projet, les « briques » d'un « mur dramaturgique » et son « ciment » se révèlent en plusieurs mois de façon évolutive sur un support au choix : papier, carnet de bord, support TICE, support audiovisuel ou sur une des surfaces murales de la salle de pratique théâtrale ou de l'atelier d'arts plastiques.

Références historiques, biographiques, architecturales, imagées, photographiques, mais aussi anthropologiques, sociologiques, voire philosophiques. Cette proposition à la fois picturale et théorique autour de l'auteur et de son œuvre constitue une vision de l'imaginaire collectif et des trouvailles de la troupe, une véritable « fresque didactique » qui devient naturellement un outil de transmission perceptible par tous. Cette confrontation des idées, des sources et des imaginaires provoque une série de prises de conscience en cascade.

Ce qui différencie cet enseignement de celui des lettres est essentiellement qu'il se place non seulement du point de vue du texte, mais aussi et surtout du point de vue de la représentation. L'enseignement du théâtre implique aussi sa pratique effective en tant que comédien, voire metteur en scène, dramaturge ou scénographe.

Scénographie/Régie

Définition

***Scénographie** (conception, réalisation et mise en scène du non vivant, facteurs matériels) : choix, élaboration et orchestration des matériaux et accessoires scéniques. Elle contribue pleinement à défendre le point de vue voulu. Elle convoque les arts plastiques et sonores. Elle est soutenue par la régie technique.*

***Régie** : conduite technique du son, de la lumière et du plateau.*

Démarches méthodologiques

En expression plastique

On réalise la scénographie convoquée par la dramaturgie et la pratique de plateau. Dans les faits, il s'agit ici de l'étape de **concrétisation** des choix scénographiques par des démarches techniques plastiques, incluant le principe de réalité. C'est à cette étape que l'on pourra réaliser les éléments visuels suivants : décors, costumes, accessoires, maquillage, support audiovisuel, en interaction directe avec la pratique de plateau et la régie lumière. (Voir tableau des éléments du langage visuel et plastique, p.44).

En expression musicale

Les éléments sonores suivants pourront être réalisés et répétés : bruitage, voix, pratiques instrumentales, montages audios, choix des supports sonores, captation, amplification, ... (Voir tableau des éléments du langage musical, p.46).

ÉVALUATION

Évaluer relève d'une démarche individuelle ou collégiale qui se construit en plusieurs étapes et qui permet d'émettre un constat sur un parcours.

L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage, à toutes les étapes ; il s'agit donc d'intégrer de manière complémentaire les évaluations **formatives** (dont l'auto-évaluation) et **certificatives** au processus d'apprentissage.

Il convient avant tout de déterminer ce qu'il y a lieu d'évaluer. À cet effet, il s'agit de ne jamais perdre de vue les compétences visées, les **compétences terminales et savoirs requis en Éducation artistique** (voir p.19) à l'issue de la section de transition des Humanités générales et technologiques. Ces compétences et ces savoirs seront certifiés et se définissent à partir de cinq objectifs.

CES OBJECTIFS SONT :

- FAIRE
- REGARDER/ÉCOUTER
- S'EXPRIMER
- CONNAÎTRE
- APPRÉCIER

Évaluation formative

Fondée sur des compétences en devenir, l'évaluation formative vise à évaluer le parcours, les projets, les démarches mises en place et le processus d'apprentissage adopté par l'élève. Cette pratique amène progressivement l'élève à s'autoévaluer en aiguisant son regard critique. Ce type d'évaluation induit une réflexion par questionnements, comparaisons, analyses, autocritiques et visera l'autonomie du jeune dans les choix qu'il devra poser. Ce processus d'évaluation s'inscrit dans une logique de communication permanente entre l'élève et l'enseignant.

L'évaluation formative se situe au début, pendant et/ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage, c'est-à-dire pendant que l'élève est en formation.

Elle ne constitue pas une fin en soi, mais une étape, au cours de l'apprentissage, à valeur indicative quant à l'acquisition des objectifs et compétences à maîtriser.

Évaluation certificative

La décision qui atteste officiellement que l'élève a atteint, ou non, un degré de maîtrise suffisant des compétences TERMINALES s'inscrit, elle, dans une perspective de certification.

Il s'agit ici d'évaluer l'acquisition des compétences sur base des éléments récoltés collégalement à l'issue du parcours. Ces informations recueillies vont nourrir le débat qui doit conduire le Conseil de classe à prendre des décisions judicieuses concernant le parcours accompli par l'élève et à lui fournir des conseils d'orientation pour son avenir.

L'évaluation certificative s'inscrit à des moments précis, dans un processus de communication. Cette observation des acquis peut se faire par différents moyens :

- des grilles d'observation critériées ;
- des échelles d'appréciation avec précision de niveau ;
- des présentations de portfolios ;
- des présentations de projets ou d'étapes de projets ;
- ...

Balises

Chaque élève poursuit, lors de son parcours d'apprentissage, une trajectoire qui lui est propre et qui est à prendre en compte de manière globale.

Pour fonder son appréciation en fin de parcours, chaque enseignant garde à l'esprit les informations collectées tout au long de l'année :

- des observations et commentaires relatifs à ses apprentissages et leur évolution ;
- l'état d'acquisition des compétences visées ;
- les dispositifs de remédiation, de soutien et leurs effets ;
- des traces des évaluations, des autoévaluations ;
- des projets, expérimentations, essais, remarques personnelles, ...
- toute autre donnée pertinente et relative aux apprentissages et au parcours du jeune effectués dans l'école, mais aussi en dehors de l'établissement.

Les compétences, regroupées en cinq objectifs à l'issue de la section de transition des Humanités générales et technologiques sont mobilisées de façon variable dans les trois sphères envisagées : la Pratique de jeu, la Dramaturgie/Mise en scène et la Régie/Scénographie.

Des grilles d'observation, de correction ou d'évaluation qui renvoient explicitement à des **critères** et à des **indicateurs** génèrent des informations pertinentes et garantissent davantage d'objectivité.

Qu'est-ce qu'un critère ?

Un critère est une **qualité attendue** de la production, de la prestation de l'élève ou du processus utilisé pour arriver à cette production ou prestation.

Les quatre axes critériés retenus pour les Arts d'expression au D3 sont : (définitions p.18) :

1. LA CRÉATION ;
2. L'APPLICATION ;
3. LA CONTEXTUALISATION ;
4. LA COOPÉRATION.

Pour préciser le critère évalué, il conviendra d'affiner les attentes en utilisant des **indicateurs**.

Qu'est-ce qu'un indicateur ?

Un indicateur est un **élément observable et mesurable** qui permet de vérifier si la qualité exprimée dans le critère est rencontrée.

Il est **spécifique** à une situation. Il est posé sous forme de question ; il est acquis ou non acquis.

Comment évaluer ?

En veillant à l'articulation des différents cours, une **étroite coordination entre les professeurs**, le cas échéant, participe obligatoirement à la pleine mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration. Dans cette perspective, les professeurs des différents cours de l'option **détermineront ensemble** la planification des apprentissages et les situations qui feront l'objet d'une évaluation certificative.

Dans cette optique, il sera primordial d'instaurer :

- un **travail d'équipe**, dans un souci constant d'articulation des différents cours ;
- une **approche spiralaire** des apprentissages.

Toute situation menant à une évaluation sera annoncée comme telle dans le Document d'Intention Pédagogique (DIP). Le professeur sera attentif à dépasser ses propres émotions face à la prestation de l'élève pour s'appuyer sur des critères et des indicateurs qui seront précisés **avant** la mise au travail et, pourquoi pas, élaborés avec les élèves.

Archivage

Les traces (évaluations et autoévaluations) que l'élève conserve attestent de son cheminement artistique, l'aident à cerner sa manière d'apprendre et favorisent le transfert de ses apprentissages dans des situations analogues ou dans d'autres contextes.

L'ensemble des productions doit être archivé au même titre que pour les autres disciplines et témoigner de TOUS les apprentissages de l'élève sur le degré. Les évaluations formatives et certificatives, les autoévaluations doivent être associées à ces productions.

L'archivage des travaux des élèves peut prendre différentes formes : carnet de bord, clé usb, photos, vidéos, enregistrements, photocopies de travaux, portfolio, autres, ...

Critères (définitions). Indicateurs (exemples)

CRÉATION : *l'élève est acteur du projet dans chacune des étapes de la production collective, il fait preuve d'engagement personnel. Il expérimente, ose, imagine, apprend à tirer parti des situations, matériaux et sujets donnés avec singularité.*

- L'élève prend-t-il des initiatives personnelles ?
- L'élève est-il capable d'assembler, construire, déconstruire, combiner, superposer, juxtaposer, croiser ses découvertes et ses explorations multiples ?
- L'élève se distingue-t-il par la singularité et l'audace de ses productions ?
- L'élève présente-t-il ses créations de manière personnelle, originale ?
- L'élève est-il capable de faire évoluer ses représentations initiales ?
- Y a-t-il adéquation entre l'intention personnelle de l'élève et le résultat ?
- L'élève peut-il tirer profit des hasards, convertir les erreurs, utiliser l'inattendu ?
- L'élève a-t-il conscience des influences et de l'impact des choix qu'il pose en terme de création ?
- L'élève est-il capable de transposer et de réinvestir ses sources de manière personnelle ?
- L'élève a-t-il respecté les consignes ?
- ...

CONTEXTUALISATION : *l'élève est capable de chercher, d'identifier et de mobiliser les savoirs nécessaires à la production, il fait preuve de curiosité et acquiert des réflexes de métacognition.*

- L'élève comprend-il les tenants et aboutissants de la démarche dans laquelle le projet s'inscrit ?
- L'élève s'est-il approprié le contexte dans lequel le projet s'inscrit ?
- L'élève est-il capable d'identifier les notions théoriques en lien avec la pratique ?
- L'élève utilise-t-il ses acquis théoriques au service de la production ?
- L'élève exploite-t-il ses sources d'information et établit-il des liens entre elles ?
- L'élève fait-il preuve de pertinence dans ses recherches ?
- L'élève fait-il preuve d'autonomie dans ses recherches ?
- L'élève cherche-t-il des partenaires en dehors de l'établissement scolaire ?
- L'élève est-il capable de prendre du recul et de réfléchir à sa pratique ?
- L'élève a-t-il varié ses stratégies de recherche ?
- L'élève perçoit-il le sens de la démarche d'un artiste ? De sa propre démarche ?
- L'élève a-t-il respecté les consignes ?
- ...

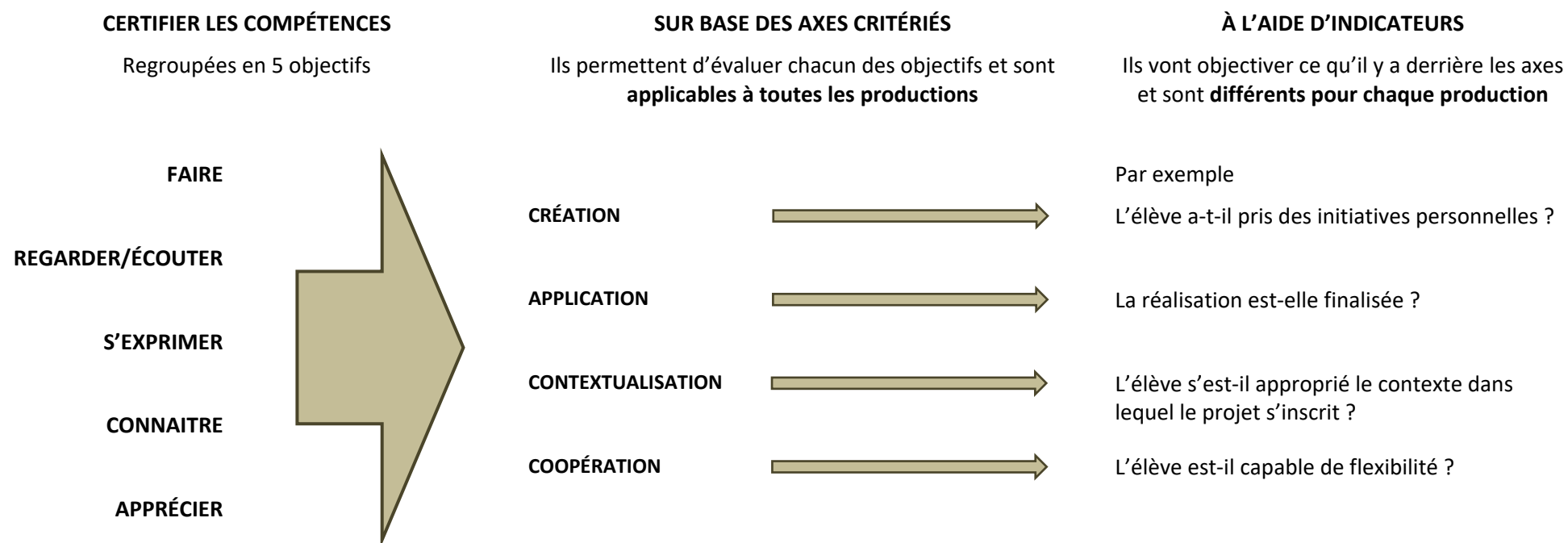
APPLICATION : *l'élève est capable de développer et d'utiliser avec rigueur les outils techniques et méthodes nécessaires à la production. Il respecte les consignes et conventions. Sa capacité d'appropriation permet la crédibilité de son expression.*

- L'élève a-t-il une présence constructive à lui-même ?
- L'élève fait-il preuve de persévérance, d'endurance et régularité dans sa démarche ?
- L'élève met-il en évidence des innovations technologiques concernant les matériaux et les techniques ?
- L'élève s'implique-t-il dans sa formation en assumant les choix qu'il pose ?
- La production présente-t-elle des qualités de justesse ?
- Les réalisations sont-elles finalisées ?
- Les outils, les supports, les moyens sont-ils utilisés avec pertinence et habileté ?
- L'élève est-il capable de transposer ses connaissances théoriques dans une pratique maîtrisée ?
- L'élève établit-il des liens entre ses différents apprentissages ?
- L'élève a-t-il acquis de nouvelles compétences techniques ?
- L'élève a-t-il respecté les consignes ?
- ...

COOPÉRATION : *l'élève fait preuve d'engagement dans le collectif, participe au groupe, collabore, respecte les autres et le processus de production.*

- L'élève a-t-il une présence constructive au groupe ?
- L'élève a-t-il une présence constructive au projet ?
- L'élève peut se mettre en retrait pour favoriser la coopération ?
- L'élève est-il capable de prendre sa place et de mettre en évidence son potentiel créateur tout en servant le projet ?
- L'élève est-il attentif au fonctionnement d'ensemble et peut-il accepter la place qu'on lui donne ?
- L'élève est-il capable de flexibilité ?
- L'élève fait-il preuve de respect, d'écoute et d'ouverture ?
- L'élève est-il capable d'engagement, de fiabilité ?
- L'élève a-t-il respecté les consignes ?
- ...

Processus d'évaluation



Remarque. Tous les axes ne doivent pas être certifiés à chaque production.

PISTES MÉTHODOLOGIQUES

Introduction

Dans cette partie, les enseignants trouveront différentes pistes pour une mise en œuvre pratique des attendus de ce programme : tableaux de moyens, exemples de situations d'apprentissage, tableau des dilemmes liés au projet outil de planification, bibliographie et sitographie.

Ces propositions ne sont pas à comprendre comme des « modèles ». Il s'agit d'une boîte à outils dans laquelle sélectionner les pratiques utiles au gré des projets envisagés.

Il appartient à chaque enseignant de s'approprier le canevas de préparation de cours ou d'élaboration de projet qui lui convient et d'en construire d'autres pour autant que, pour chaque production, l'élève puisse :

- être informé de la valeur formative ou certificative du travail ;
- savoir « comment » et « sur quoi » il va être évalué (ou pas) ;
- recevoir toutes les consignes et les informations sur le(s) produit(s) attendu(s) ;
- garder les traces de son travail, y compris les recherches et les expérimentations.

Tableaux des moyens

Éléments du langage dramatique

Jeu dramatique (corps-voix- psyché)

| Construction du personnage | |
|----------------------------|---|
| CORPS | Attitude, émotion, gestuelle, direction du regard, rythme, démarche, actions. |
| VOIX | Émotion, registre, silence, effets vocaux. |
| APPROPRIATION DU TEXTE | Mémorisation, déplacement. |
| CARACTÈRE DU PERSONNAGE | Traits distinctifs (moraux, psychologiques, physiques), intention, rôle dans l'action dramatique, caractéristiques historiques et socioculturelles. |

| | | |
|--|---|--|
| Moyens corporels et expressifs | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Assouplissement. ▪ Amplitude, ouverture vers le public. ▪ Opposition. ▪ Relaxation. ▪ Tonus. ▪ Corps dans l'espace/Corps symbolique. ▪ Corps chorégraphié. ▪ Manipulation. | |
| Moyens vocaux et expressifs | POSE DE VOIX | Respiration, assouplissement, détente, projection, techniques et moyens vocaux, amplitude. |
| | DICTION | Accent tonique, intonation, articulation, prononciation. |
| Types de jeu | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tragique. ▪ Dramatique. ▪ Épique. ▪ Burlesque. ▪ Clownesque. ▪ Réaliste. ▪ Symbolique. ▪ Absurde. ▪ Minimaliste. ▪ Jeu de voix/Voix de chœurs. ▪ Corporel. | |
| Types d'échanges | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aparté. ▪ Didascalie. ▪ Dialogue. ▪ Monologue. ▪ Chœur. ▪ Adresse au public. ▪ Adresse au(x) partenaire(s). ▪ Voix chantée. ▪ Rythmés. ▪ Silences. | |
| Travail d'ensemble/Équilibre de plateau | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Écoute. ▪ Disponibilité. ▪ Rythme. ▪ Réponse aux indications de jeu. ▪ Réponse aux repères sonores et visuels. ▪ Ajustement du jeu à celui de son partenaire. ▪ Conventions relatives à l'unité de jeu. | |

Jeu théâtral

| | |
|---------------------------------------|--|
| Dramaturgie du personnage | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans le temps. ▪ Dans l'espace. ▪ Dans l'enchaînement des tableaux, des actions. |
| Moyens dramaturgiques | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Œuvres. ▪ Adaptations. ▪ Création dramaturgique (action, ressorts, dénouements). |
| Traitement de l'objet scénique | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Traitement dramaturgique du temps. ▪ Traitement dramaturgique de l'espace. ▪ Traitement dramaturgique de l'action. |

| | |
|-----------------------------|--|
| Outils techniques | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Types de jeu. ▪ Utilisation du costume, des accessoires. ▪ Masques : masque neutre, masque larvaire, commedia dell'arte, etc. ▪ Ombres corporelles – Projections (image en mouvement). ▪ Marionnettes. ▪ Chœur (parlé, chanté, chorégraphié/groupé, unifié, disloqué). ▪ ... |
| Genres | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tragique. ▪ Dramatique. ▪ Épique. ▪ Comique. ▪ Tragicomique. ▪ ... |
| Courants esthétiques | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Classique. ▪ Réaliste. ▪ Symboliste. ▪ Surréaliste. ▪ Absurde. ▪ Contemporain. ▪ ... |
| Travail d'ensemble | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Découpage selon la dramaturgie. ▪ Mise en scène. ▪ Répétitions. ▪ Synchronisation. ▪ Filages. ▪ Répétitions générales ▪ Représentations ▪ Débriefings. |

Scénographie

| | |
|---|---|
| Environnement visuel <i>(cf. éléments du langage visuel et plastiques p.44)</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Construction, organisation et découpage de l'espace scénique (coulisses, cadre de scène, avant-scène, arrière-scène, scène). ▪ Fonction/Création/Utilisation du décor. ▪ Fonction/Création/Utilisation des objets et accessoires. ▪ Fonction/Création/Utilisation du costume et maquillage. ▪ Rapport scène-salle : rapport frontal, demi-cercle, aires de jeu multiples, changements de décors (à vue ou non). ▪ Éclairage, projection. |
| Environnement sonore <i>(cf. éléments du langage musical p.46)</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fabrication/Utilisation du son. |
| Environnement dramatique | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Répétitions au sein du cadre visuel et sonore matérialisé : repérage et incorporation scénique des environnements visuels et sonores. |

Éléments du langage visuel et plastique

Ces éléments peuvent être utilisés pour l'aménagement de l'espace, la création des décors, des costumes, des accessoires et des maquillages en respectant les conditions de sécurité.

Le tableau ci-dessous n'est pas exhaustif ; il se veut le plus large possible.

| | | |
|-------------------|--|---|
| Techniques | Crayons gris, crayons de couleur, aquarelle, fusain, pastels gras et secs, encre de Chine ou autre, gouache, peintures latex, peinture acrylique, peinture à l'huile, écoline, aquarelle, collages divers, brou de noix, photographie, ... | |
| Supports | Papier | Blanc, de couleurs, calque, crépon, soie, journal, buvard, kraft, emballage, magazines, japon, papier peint, ... |
| | Carton | Fin, épais, ondulé, ... |
| | Tissu | Uni, imprimé, de textures différentes, jute, moquette, ... |
| | Bois | Poli, brut, aggloméré, contreplaqué, stratifié, ... |
| | Informatique | Tablette, smartphone, ordinateur, ... |
| | Corps | Maquillé, grisé, costumé, transformé, ... |
| | Autres | Verre, liège, lino, polystyrène, plastique, galets, plaques de plâtre, carrelages, ... |
| | Objets de récupération | Meubles, portes, paravents, paniers, caisses, cageots, palettes en bois, rideaux, vaisselle, ... |
| Outils | Traditionnels | Pinceaux divers, brosses, stylos, crayons, craies, feutres, plumes, rouleaux, bambous, fusains, mines de plomb, gouges, ciseaux, cutteurs, effaceurs, pochoirs, bombes, doigts, mains, machine à coudre, ... |
| | Détournés | Peignes, brosses à dents, éponges, grillages, bâtonnets ouatés, couteaux, tampons divers, vaporisateurs, boîtes percées, éponges, ... |
| Matériaux | Ordinaires | Eau, encres, peinture à l'eau, à l'huile, acrylique, aquarelles, pastels sèches, pastels grasses, écolines, colles, brou de noix, Cosmétiques divers pour le visage, les yeux et le corps. |
| | De récupération | Boîtes en carton, métalliques, bouteilles, flacons, vaisselle, clous, boutons, coquillages, bouchons, cageots, savons, bougies, perles, végétaux divers, cailloux, mousses, bois, papiers peints, tissus, coussins, vêtements, chapeaux, chaussures, lunettes, éventails, perruques, <u>paniers, rideaux, vaisselle, ...</u> |
| Espace | L'espace en 2D | <ul style="list-style-type: none"> Plan, délimité ou non, choix des plans (gros plan, plan d'ensemble, panoramique, ...). Symétrie/asymétrie, centrage/décentrage, simplicité/complexité. Structuration/déstructuration, aléatoire, dynamisme/statisme, ouverture/fermeture. Rigidité/fluidité. Frontalité, étagement, chevauchement, rabattement, ... Volumétrie : pleins, vides, masse, transparence, ... |
| | L'espace en 3D | <ul style="list-style-type: none"> Avant-plan, moyen-plan, arrière-plan. Espace vide, espace habité. Espace agencé, transformé, aménagé, cloisonné, animé, ... Masses, pleins, vides, résistance, stabilité, équilibre, contour, forme ouverte/fermée. Juxtaposition, superposition, imbrication, alternance, tête-bêche, alignement, décalage, déplacement, éparpillement, ... |

| | | |
|-----------------------------|-------------------------------|---|
| Forme | La forme en elle-même | <p>CONFIGURATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Forme pleine/vide ; ouverte/fermée. ▪ Simple/complexe ; homogène/hétérogène. ▪ Délimitée, intelligible/indéterminée, insaisissable. ▪ Structurée, construite/déstructurée, désorganisée. ▪ Symétrique/asymétrique ; régulière/irrégulière. ▪ Rectiligne, arrondie, anguleuse. ▪ Concrète (un objet) /virtuelle (une ombre). <p>CARACTÈRE</p> <p>Trapu, mince, élancé, aigu, mou, adouci, charnu, ...</p> |
| | La forme mise en œuvre | <p>RAPPORT ENTRE LA FORME ET LE CADRE (AU FORMAT VARIÉ)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Positionnement (centré, décentré, ...) dans le cadre ou l'espace. ▪ Échelle ou proportion par rapport au cadre ou à l'espace. <p>RAPPORT ENTRE LES FORMES</p> <p>Juxtaposition, espacement, superposition, imbrication, alignement, décalage, accumulation, alternance, répétition, ...</p> |
| | Lumière | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinction valeurs claires et foncées. ▪ Action de la lumière sur la forme, le volume, l'espace, les matières/textures, l'acteur. ▪ Force d'expression de la lumière : atmosphère dramatique, onirique, intense, sereine, légère, aérienne. |
| | Couleur | <p>La nomenclature</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La teinte (nom), la luminosité (claire/foncée), la saturation (pâle, vive, intense, désaturée, ...). ▪ La synthèse additive ou soustractive. ▪ Les regroupements (couleurs chaudes, froides, ...). ▪ Les couleurs pures (primaires, secondaires, tertiaires) et rabattues (mélanges avec du blanc, du noir). ▪ Les complémentaires. <p>Les interactions</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrastes : de couleur en soi, clair-obscur, chaud-froid, de complémentaires, simultané, de qualité, de quantité. <p>La mise en œuvre des couleurs</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversité, uniformité, monochromie. ▪ Aplats, dégradés. ▪ Harmonie, dissonance. ▪ Camaïeu, continuité/contraste, rupture. ▪ Rendu naturel/artificiel. ▪ Force d'expression de la couleur : puissance vibratoire, atmosphère solaire, atmosphère dense, fantasmagorique, sereine, violente, ... ▪ Symbolique des couleurs. ▪ Action de la couleur sur la forme, le volume, l'espace, le rendu de matière, la texture. |
| Matières et textures | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mat/brillant, structuré/informe, lisse/rugueux, rigide/souple, lourd/léger, transparent/opaque, naturel/artificiel, ... |
| Composition 2D ou 3D | Intention | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohérence/hétérogénéité, homogénéité/hybridité. ▪ Dominante, harmonie/contraste, rupture, syncope. ▪ Rythme, régularité/tension. ▪ Équilibre/déséquilibre. ▪ Discipline, ordre/liberté, désordre, caractère composite, discontinuité, ... |
| | Construction | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Équilibrée, déséquilibrée, rythmée, symétrique, asymétrique, ordonnée, désordonnée, ... |

Éléments du langage musical

Musique et jeu dramatique

| | | |
|--|---|--|
| Audition/Construction | RYTHME | Temps, pulsation, mesure, répartition dans le temps, précision, arhythmie. |
| | VOIX | Émotion, timbre, registre, silence, effets vocaux, justesse. |
| | INSTRUMENTS, OBJETS SONORES | Production rythmique et mélodique, association de timbres, arrangements, phrasé, qualité du son. |
| | MOUVEMENT | Rapport mouvement-son, mouvement voix, mouvement-rythme. |
| Moyens techniques | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pose de voix : respiration, assouplissement, détente, projection, techniques et moyens vocaux, ambitus, posture, centrage. ▪ Possibilités rythmiques de la voix : beatboxing, techniques vocales issues du rap, parlé-rythmé, slam. ▪ Diction : accent tonique, intonation, articulation, prononciation. ▪ Utilisation/Construction d'instruments de percussion et d'objets sonores. ▪ Utilisation/Construction d'instruments mélodiques et harmoniques. ▪ Utilisation de moyens sonores numériques. ▪ Appropriation de la partition : décodage, mémorisation. ▪ Détournement d'objets. ▪ Utilisation/Construction d'installations sonores. | |
| Évocations | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formes instrumentales : en ostinato, forme ABA, variation, imitation, question-réponse. ▪ Notions de prélude, d'interlude et rapport avec l'ouverture d'opéra. ▪ Parodie. | |
| Types d'échanges | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Chœur. ▪ (x) partenaire(s). ▪ Voix Adresse au public. ▪ Adresse au chantée : A capella ou avec accompagnement. ▪ Rythmés. ▪ Silences. | |
| Travail d'ensemble/Équilibre de plateau | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Écoute. ▪ Imitation. ▪ Disponibilité. ▪ Rythme. ▪ Réponse aux indications de jeu. ▪ Réponse aux repères sonores et visuels. ▪ Ajustement du support sonore au jeu de son partenaire. ▪ Harmonie. | |

Musique et jeu théâtral

| | |
|--------------------------------------|--|
| Dramaturgie du son | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans le temps. ▪ Dans l'espace. ▪ Dans l'enchaînement des tableaux, des actions. |
| Moyens dramaturgiques sonores | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Œuvres. ▪ Adaptations, reprises. ▪ Création. ▪ Caractéristiques historiques et socioculturelles de l'œuvre. |
| Outils techniques | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Chœur (parlé, chanté, chorégraphié/ groupé, unifié, disloqué). ▪ Aparté. ▪ Dialogue. ▪ Monologue. ▪ Adresse au public. ▪ Adresse au(x) partenaire(s). ▪ Voix chantée. ▪ Polyphonie. ▪ Rythmés. ▪ Silences. ▪ ... |
| Évocations | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tragique. ▪ Dramatique. ▪ Épique. ▪ Comique. ▪ Tragicomique. ▪ Burlesque. ▪ ... |
| Courants esthétiques/Genres | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Classique. ▪ Baroque. ▪ Impressionnisme. ▪ Musique contemporaine. ▪ Jazz. ▪ Musiques du monde et traditionnelles. ▪ Rap/Slam. ▪ Pop. ▪ Chanson française. ▪ Musique de film. ▪ Opéra. ▪ ... |
| Travail d'ensemble | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Découpage selon la dramaturgie. ▪ Synchronisation. ▪ Répétitions. ▪ Filages. ▪ Répétitions générales ▪ Représentations ▪ Débriefings. |

Dilemmes liés à une démarche de projet⁹

| Questions classiques dans une démarche de projet | Réponses dans une logique d'action | Réponses dans une logique de formation |
|---|---|--|
| QUI PREND L'INITIATIVE ? | L'enseignant, si rien ne se passe spontanément ou pas dans le sens des apprentissages visés. | Les élèves, un vrai projet part d'eux. |
| QUI EXERCE LE LEADERSHIP ? | Il est exercé « spontanément » par l'enseignant et les élèves qui en ont déjà le goût et les moyens. | On encourage à le prendre, au moins par moments, les élèves qui ont besoin de s'affirmer et de construire des compétences. |
| QUI FAIT QUOI ? | La division du travail vise à utiliser au mieux les compétences existantes. | La division du travail vise à placer chacun dans sa zone de proche développement. |
| QUE FAIRE LORSQU'ON RENCONTRE UN OBSTACLE COGNITIF ? | On le contourne, autant que possible, pour ne pas perdre de temps. | Il est bienvenu et on prend le temps de l'affronter. |
| QUE FAIRE LORSQUE LA CONFRONTATION À UN OBSTACLE EXIGE DES CONCEPTS OU DES CONNAISSANCES DIFFICILES À CONSTRUIRE SUR LE VIF ? | On se débrouille avec les moyens du bord pour ne pas ralentir l'avancement et tenir le calendrier. | On suspend l'avancement du projet, on se forme pour revenir au projet avec de meilleurs outils. |
| QUE FAIRE LORSQUE L'ÉVOLUTION DU PROJET MARGINALISE CERTAINS ÉLÈVES ? | On le regrette, on fait un geste symbolique, mais le souci d'avancer écarte toute véritable solution. | On s'arrête pour analyser la situation et on propose des aménagements redonnant une place à ces élèves. |
| QUE FAIRE EN CAS DE CONFLIT SUR LES OPTIONS À PRENDRE ? | On cherche à dégager une majorité, on vote et on continue. | On cherche un compromis, sans perdants ni gagnants, pour n'exclure personne. |
| QUE FAIRE SI LA DYNAMIQUE S'ESSOUFFLE, SI UNE PARTIE DE LA CLASSE DÉCROCHE ? | Ceux qui y croient prennent en charge l'ensemble des tâches, sous le regard indifférent ou ironique des autres. | On renégocie avec l'ensemble, et le cas échéant, on renonce à poursuivre ou on redéfinit le projet. |
| QUE FAIRE SI L'ÉVOLUTION DU PROJET ÉLOIGNE DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE INITIAUX ? | On se dit qu'il faut continuer à tout prix, que la réussite prime sur les acquis. | On rappelle à une contrainte didactique, on aménage le projet en conséquence. |
| QUE FAIT L'ENSEIGNANT ? | Il est au centre de la démarche, tout s'organise autour de lui. | Il observe, conseille, joue le rôle de médiateur ou de personne ressource. |
| QUE SE PASSE-T-IL SI LE PRODUIT FINAL N'EST PAS À LA HAUTEUR DES ATTENTES PRÉSUMÉES DES DESTINATAIRES ? | L'enseignant passe des heures à colmater les brèches, corriger les textes, suppléer aux manques. | Le groupe assume le risque ou met les bouchées doubles pour achever et parfaire le travail. |
| COMMENT VIT-ON LES PROBLÈMES RENCONTRÉS ? | Comme des obstacles dont on ferait volontiers l'économie. | Comme des occasions bienvenues d'apprendre. |
| QUEL TYPE DE BILAN FAIT-ON À LA FIN ? | On évalue la réussite, l'accueil du public, la satisfaction des acteurs. | On analyse la démarche, on cherche à expliciter ce que chacun a appris. |

⁹ PERRENOUD, Philippe, *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html, consulté le 22 février 2018.

Exemples de situations d'apprentissage

1. Exemples de présentations des étapes du projet

Petite forme

La première session sera dédiée à la présentation publique (groupe classe) d'une étape de travail du projet « petites formes » (Tâche 1).

Pour rappel, la tâche 1 consistait à : « trouver et présenter un objet artistique (œuvre d'art, texte, chanson, création personnelle, création chorégraphique, audio-visuelle, visuelle, ...) qui me touche (me fait rire, pleurer, me met en colère, me fait rêver, ...) ».

La tâche 1 a été présentée à deux reprises devant le groupe classe dans le courant du premier trimestre. À cette occasion, des indications de travail ont été suggérées par l'enseignant pour permettre l'évolution de cette petite forme artistique.

Suite à cette démarche, il est demandé aux élèves, en tenant compte des indications de travail proposées par l'enseignant, de présenter publiquement (devant le groupe classe) une nouvelle mouture de cette « petite forme ». Une proposition de « costume » (habillage, visuel) doit être faite à l'occasion de cette présentation ainsi qu'une proposition d'accompagnement musical.

Les élèves peuvent faire appel à des collègues de classe. Si c'est le cas, ils doivent organiser les répétitions préalables.

L'objectif de cette présentation est de s'approprier cette « petite forme ». À travers cet exercice, l'élève investira pleinement le dispositif scénique qu'il a choisi, mis en place et répété.

ÉVALUATION DE L'EXERCICE

| OBJECTIF | COMPÉTENCE | AXES, CRITÈRES | INDICATEURS |
|-------------------|------------|----------------|---|
| <i>FAIRE</i> | C.4. | APPLICATION | L'élève a-t-il travaillé avec précision dans la réalisation de la tâche ? L'élève a-t-il pris en compte les indications de travail ? |
| <i>S'EXPRIMER</i> | C.17. | CRÉATION | Le dispositif scénique est-il choisi à bon escient ? L'élève fait-il preuve de singularité et de créativité ? L'élève s'est-il investi dans la démarche de création ? |

Cette évaluation est une étape de travail dans la mise en place de la « petite forme ». Il s'agit d'une évaluation formative.

Biographie du personnage

La deuxième session de travail sera dédiée à la présentation publique (groupe classe) de l'exercice : « biographie du personnage » ainsi qu'à une « italienne » du texte de « La chorale » de Jean-Paul Alègre.

Sur base :

- du texte intégral « La chorale » de Jean-Paul Alègre ;
- des recherches élaborées ensemble sur les personnages, des constatations faites en groupe ;
- des caractéristiques propres au personnage que vous interprétez (âge, rang, fonction, métier, traits de caractère, ...) ;
- des exercices réalisés ensemble sur la construction du personnage (rapports au sol, points lumineux dans le corps).

Vous présenterez scéniquement la « biographie du personnage » : le personnage que vous interprétez vient se confier à son psychologue (représenté par le public – groupe classe). En fonction de ce qu'il traverse durant la pièce, il dépose, auprès de son psychologue : son histoire, ses peurs, ses craintes, ses réjouissances, ses vues pour l'avenir,

Pour cet exercice, on part du fait que le psychologue ne connaît pas son nouveau patient, le personnage est donc dans l'obligation de « faire le tour de lui-même ».

Du point de vue de la forme, l'exercice demandé est un monologue qui dure entre 5 et 10 minutes. Une proposition de « costume » pour le personnage doit être faite à l'occasion de cette présentation.

Au travers de cet exercice, l'élève s'appropriera davantage le parcours dramaturgique de son personnage : son histoire, ses caractéristiques, son évolution personnelle, les non-dits, le sous-texte, ... L'élève se met en scène et met en jeu, d'une manière crédible, la représentation qu'il se fait du personnage qu'il interprète.

Cette évaluation est une étape de travail dans la construction du personnage. Il s'agit d'une évaluation formative.

ÉVALUATION DE L'EXERCICE

| OBJECTIF | COMPÉTENCE | AXES, CRITÈRES | INDICATEURS |
|-------------------------|----------------|-------------------|--|
| <i>FAIRE</i> | C.4. C.7. | APPLICATION | Les consignes ont-elles été respectées ? Le personnage est-il crédible ? |
| <i>REGARDER/ÉCOUTER</i> | C.11. C.12. | CONTEXTUALISATION | Les bases de travail ont-elles été prises en compte (texte intégral, dramaturgie du personnage ?) |
| <i>S'EXPRIMER</i> | C.17. C.18. | CRÉATION | L'élève a-t-il fait preuve de singularité et de créativité dans la réalisation de la tâche ? L'élève s'est-il investi dans la démarche scénique ? |

Italienne

La troisième session de travail sera dédiée à la deuxième « italienne » du texte de « La chorale » de Jean-Paul Alègre.

En groupe classe, nous « donnerons » le texte, de mémoire, sans l'aide d'un support écrit.

Cette évaluation est une étape de travail dans la construction du personnage. Il s'agit d'une évaluation formative.

SERA PRIS EN COMPTE POUR L'ÉVALUATION DE L'EXERCICE :

| OBJECTIF | COMPÉTENCE | AXES, CRITÈRES | INDICATEURS |
|----------|--------------|----------------|--|
| FAIRE | C.1. C.2. | APPLICATION | La mémorisation du texte a-t-elle évolué ? |

2. Construction du collectif

Improvisation : la construction

Exercices permettant de découvrir le domaine de l'improvisation théâtrale et de construire le collectif « troupe ».

1) *Accueil, mise en tenue du travail, présentation*

2) *Échauffement (en cercle) :*

- éveil du corps (introspection, rapport à soi), massages ;
- le za : travail sur la circulation et la montée de l'énergie.

3) *Le « jouer ensemble », la disponibilité, l'écoute :*

- équilibre de plateau ;
- la mort (équilibre de plateau, puis cris et chutes) ;
- passages de rythmes lents à la course, puis à l'arrêt ;
- exercice de la chaise, tous ou en deux groupes (collectif empêche quelqu'un de s'asseoir).

4) *Construire ensemble :*

- impro « le voyage » (ce qui arrive à l'un arrive à tous), avec thème et caucus (30 sec. de concertation rapide) ;
- construction d'une photo (ensemble, puis par équipe puis avec une parole – progressivité dans l'organisation des acteurs et des spectateurs) ;
- construction d'une machine (ensemble, puis par équipe) ;
- le lexique : mot lancé, suivre avec un mot sur le même thème, en rythme, puis idem avec construction d'une histoire ;
- « Plus petite scène du monde » : deux personnages en train de s'observer, un arrêt, un déplacement, à enchaîner ;
- « Plus petit texte du monde » : l'un dit un mot, l'autre un mot en lien, en décalage, ...

- l'histoire en trois mots : je suis... (ex : je suis... le vieux, je suis... le chien, je suis... la morsure), laisser en scène le meilleur vecteur de l'histoire à venir ;
- postures : le premier fait le visage, le deuxième le même visage plus un geste, le troisième le visage, un geste et une phrase d'impulsion, le quatrième démarre l'impro ;
- portrait : joueur seul en scène (possible grâce aux exercices précédents), on lui donne un nom, un âge, une profession et une humeur, le personnage viendra déposer la liaison de son humeur du jour en lien avec ce que l'on connaît de lui.

5) *Débriefing, consignes pour le prochain atelier, ...*

Exemple de grille d'évaluation

| OBJECTIF | COMPÉTENCE | AXES, CRITÈRES | INDICATEURS |
|-------------------|-------------------------|----------------|--|
| <i>FAIRE</i> | C.2. C.4 C.8 | CRÉATION | L'élève peut-il tirer profit des hasards, convertir les erreurs, utiliser l'inattendu ? L'élève a-t-il respecté les consignes ? |
| <i>S'EXPRIMER</i> | C. 17 C. 18 C. 19 | COOPÉRATION | L'élève a-t-il une présence constructive au groupe/au projet ? L'élève est-il capable de prendre sa place et de mettre en évidence son potentiel créateur tout en servant le projet ? L'élève fait-il preuve de respect, d'écoute et d'ouverture ? |

Outil de planification



GLOSSAIRE

| | |
|--|--|
| Activité d'apprentissage | <i>Ensemble d'actions menées par le professeur et réalisées par les élèves. L'objectif est l'acquisition de ressources nouvelles (Savoirs, savoir-faire, attitudes, ...).</i> |
| Aptitude | <i>Capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes.</i> |
| Compétence | <i>Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.</i> |
| Compétences terminales | <i>Référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire.</i> |
| Compétence transversale | <i>Attitudes, démarches mentales, méthodologiques et sociales à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire dans plusieurs, voire dans toutes les disciplines. Leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves.</i> |
| Critère | <i>Un critère est une qualité attendue de la production, de la prestation de l'élève ou du processus utilisé pour y parvenir. Les critères sont précisés par des indicateurs. Ils seront identiques pour une même famille de situations.</i> |
| Évaluation à « valeur certificative » | <i>Évaluation d'un niveau de maîtrise des compétences au sein d'une discipline (ou groupe de disciplines) sur laquelle sera construite soit la décision de l'obtention d'un certificat, soit la décision de passage de classe, d'accès à un nouveau degré ou à une nouvelle phase.</i> |
| Évaluation à « valeur formative » | <i>Évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'autoévaluation.</i> |
| Indicateur | <i>Élément observable et mesurable qui permet de vérifier si la qualité exprimée dans le critère est rencontrée. Un indicateur est spécifique à une situation. Il est choisi en tenant compte du fait que l'évaluation pratiquée est située à un moment déterminé dans le parcours de la formation.</i> |
| Programmes d'études | <i>Référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle.</i> |
| Ressources | <i>Ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes, ... qui seront installés dans diverses activités. Elles seront ensuite mobilisées dans une situation d'intégration.</i> |
| Savoir | <i>Résultat de l'assimilation d'informations acquises par l'étude, l'observation, l'apprentissage et/ou l'expérience. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude.</i> |
| Situation d'apprentissage | <i>Ensemble de dispositifs au cours desquels un élève va s'approprier de nouvelles ressources (Savoirs, savoir-faire, attitudes, ...).</i> |

BIBLIOGRAPHIE

BEAUCHAMP H., *Le théâtre adolescent. Une pratique artistique d'affirmation*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998.

BESSON J.-L. et al., « Apprendre (par) le théâtre », in *Revue Études Théâtrales*, n° 34, UCL, Louvain -La-Neuve, 2005.

BOAL, Augusto, *Jeux pour acteurs et non acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*, Éditions La Découverte, 2004.

BURROWS, Terry, *La fabrique du son. La première histoire visuelle de l'enregistrement sonore*, Textuel, 2017.

CABET J.-L. et LALLIAS J.-C., *Les pratiques théâtrales à l'école*, Seine-Saint-Denis, 1985.

CAUSSY, Rahima, *Le théâtre au lycée. Une expérience de vie*, L'Harmattan, 2015.

COLASSE, Sarah, DESMARETS, Michel, LANSMAN, Émile (dir.), *Théâtre et jeune public en Belgique francophone*, Revue Études Théâtrales, Éd. Academia-L'Harmattan, 2016.

CRISAFULLI, Fabrizio, *Lumière active : Poétiques de la lumière dans le théâtre contemporain*, Art Diligand, 2015.

DEGAINE A., *Histoire du théâtre dessinée*, Nizet, 1992.

DELDIME R., *Les trois cercles de l'initiation des jeunes au théâtre*, Lansman, Belgique, 2002.

DELDIME R. et PIGEON J., *La mémoire du jeune spectateur*, De Boeck, Bruxelles, 1988.

DESMARETS M., « Enjeux fondateurs de la pratique théâtrale en adolescence », in *Questions de théâtre*, Bruxelles, n° 14, mai 2008, pp. 27-46.

DIEUDONNE M., *Le spectacle*, SIEP, coll. « Formations Métiers », Liège, 2008.

D.R., « Destin d'ancien - Pédagogues de l'indocilité », in *Revue Louvain* [numéro 128/ mai 2002], Louvain -La-Neuve, p. 32.

DULIBINE Ch., GROSJEAN B., *Coups de théâtre en classe entière*, Argos Démarches, 2004.

FOHR, Romain, *Du décor à la scénographie. Anthologie commentée de textes sur l'espace scénique*, Coll. « Les points dans les poches », L'Entretemps, 2014.

FREIXE, Guy, POROT, Bertrand, *Les interactions entre musique et théâtre*, Coll. « Les points dans les poches », L'Entretemps, 2011.

- FREYDEFONT, M., *Petit traité de scénographie : représentation de lieu/lieu de représentation*, Joca Seria, 2007.
- GROSJEAN, Bernard, *Dramaturgies de l'atelier-théâtre. De la mise en jeu à la représentation*, Lansman éditeur – Promotion Théâtre, 2016.
- LALLIAS J.-C., LASSALLE J. et LORIOU J.-P., *Le théâtre et l'école : histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Actes Sud, Arles, 2002.
- LALLIAS, J.-C., « La scénographie », in *Théâtre d'aujourd'hui n° 13*, Scéren (CNDP- CRDP), 2012.
- LORI, Renato, *Le métier de scénographe : Au cinéma, au théâtre, à la télévision*, coll. Petite Bibliothèque des Arts, Gremèse, 2006.
- LORI, Renato, *Scénographie et réalisation de décors pour le théâtre*, Éd. Gremèse, 2015.
- LEBRUN C., Notes de lecture de BEAUHAMP H., « *Le théâtre adolescent, une pratique artistique d'affirmation* », Montréal, Les Éditions logiques, 1998, coll. « Théories et pratiques de l'enseignement », in *Annuaire théâtral*, n° 27, 2000, p. 271-272.
- PAGE C., *Éduquer par le jeu dramatique. Pourquoi ? Comment ?*, ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », n°7, Paris, 1997.
- PAVLOVIC D., « *Théâtre et adolescence* », in *Cahiers du théâtre jeu*, n°46, 1988.
- Qu'est-ce que la scénographie ?*, Vol. 1 et 2, Revues Études théâtrales, 2015.
- PEZIN, Patrick, *Le livre des exercices à l'usage de l'acteur*, L'Entretiens, 2002.
- RYNGAERT J.-P., *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, De Boeck, Bruxelles, 1991.
- SPIESS, Françoise, *Le théâtre en coulisses*, coll. *Entrer en matière*, Gallimard Éducation, 2001.
- SURDES J.-P., *L'adolescent créatif. Formes, expressions, thérapies*, Raymond Fourasté, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1994.
- « *Théâtre et adolescence* », in *Études théâtrales*, UCL, Louvain-la-Neuve, 1991/2.
- « *Théâtre et adolescence* », in *Questions de théâtre*, Bruxelles, n° 1, mars 1997.

SITOGRAPHIE

Sites (consultés le 22 février 2018)

<http://eduscol.education.fr/lettres/>

<http://eduscol.education.fr/education-musicale/>

<http://eduscol.education.fr/arts-plastiques>

<http://www.dramaction.qc.ca/fr/cours-de-theatre/>

<http://www.legrimoiredutheatre.com/>

<http://artsalive.ca/fr/>

<https://blogues.csaffluents.qc.ca/arts-III/files/2016/12/LEXIQUE.pdf>

Ainsi que les sites des différents théâtres.