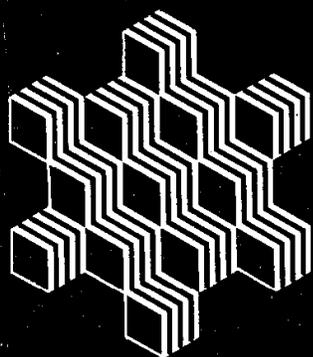


# programme d'études



**SECONDAIRE**

**ART DRAMATIQUE**



Québec 

# programme d'études

---

**SECONDAIRE**

**ART DRAMATIQUE**

*Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, pour leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix de vente ne devra pas excéder le coût de reproduction.*

*Par contre, pour une section du document, le MEQ a dû obtenir du titulaire du droit d'auteur l'autorisation de reproduire et ne peut donc l'accorder à un tiers. À cet égard, l'autorisation requise de reproduire devra être obtenue, conformément aux exigences de la Loi sur le droit d'auteur.*

Réimpression: septembre 1995 — 95-0786

Réimpression: juin 1995 — 95-0483

Réimpression, janvier 1992 — 9192-0836  
Approuvé par les Comités catholique et protestant  
du Conseil supérieur de l'éducation,  
les 19, 20 mars et 1<sup>er</sup> avril 1981.

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, 1983 — 8183-1189

ISBN : 2-550-04595-5

Il m'est agréable de confirmer que le programme d'études intitulé : «Art dramatique — Secondaire», édicté en conformité avec l'article 3 du Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, a reçu l'approbation des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation et constitue un programme dont j'autorise l'utilisation dans toutes les écoles, à compter du 1<sup>er</sup> juillet 1983.

Le ministre de l'éducation,

A handwritten signature in cursive script, reading "Camille Laurin m.d.", written in dark ink.

CAMILLE LAURIN, m.d.

# TABLE DES MATIÈRES

|  |           |
|--|-----------|
| AVANT-PROPOS .....   | 1         |
| INTRODUCTION .....   | 3         |
| Arts et éducation .....  | 4         |
| L'art dramatique et l'École québécoise .....                     | 4         |
| Justification du nouveau programme .....                         | 5         |
| Le programme d'art dramatique au primaire et au secondaire ..... | 5         |
| Effectif visé .....  | 5         |
| <b>1. ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU PROGRAMME .....</b>              | <b>7</b>  |
| 1.1 Présentation : l'étendue de la discipline .....              | 7         |
| 1.1.1 La pratique théâtrale contemporaine .....                  | 8         |
| 1.1.2 L'activité dramatique en éducation .....                   | 9         |
| 1.2 Objectif global .....  | 9         |
| 1.3 La nature du langage dramatique .....                        | 10        |
| 1.4 Démarche disciplinaire .....                                 | 11        |
| 1.5 Démarche pédagogique .....                                   | 12        |
| <b>2. CONTENU DU PROGRAMME .....</b>                             | <b>15</b> |
| 2.1 Présentation .....   | 15        |
| 2.1.1 Modules .....  | 16        |
| 2.1.2 Objectifs généraux .....                                   | 16        |
| 2.1.3 Objectifs terminaux .....                                  | 16        |
| 2.1.4 Objectifs intermédiaires .....                             | 16        |
| 2.1.5 Éléments de contenu .....                                  | 16        |
| 2.2 Tableaux de répartition des contenus .....                   | 17        |
| MODULE 1 : Perception .....                                      | 19        |
| MODULE 2 : Exploration .....                                     | 23        |
| MODULE 3 : Actualisation .....                                   | 29        |
| MODULE 4 : Rétroaction .....                                     | 33        |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 3.    | IDENTIFICATION DES CONDITIONS D'APPLICATION ..... | 37 |
| 3.1   | Aspect organisationnel .....                      | 37 |
| 3.2   | Aspect méthodologique .....                       | 38 |
| 3.2.1 | Structuration des ateliers .....                  | 38 |
| 3.2.2 | Répartition des ateliers .....                    | 39 |
| 4.    | ÉVALUATION .....                                  | 41 |
| 4.1   | Introduction .....                                | 41 |
| 4.2   | Définition de concepts .....                      | 41 |
| 4.3   | Évaluations formative et sommative .....          | 42 |
| 4.4   | Démarche d'évaluation en art dramatique .....     | 42 |
| 5.    | CONCLUSION .....                                  | 45 |
| 6.    | RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....                  | 47 |

## AVANT-PROPOS

Le programme d'art dramatique au secondaire s'adresse de façon générale aux directeurs des services de l'enseignement, aux coordonnateurs de l'enseignement général, aux conseillers pédagogiques en art et plus particulièrement aux professeurs enseignant la discipline en cause.

Il s'agit d'un programme remis à jour destiné à l'ensemble de la population étudiante de tous les établissements d'enseignement secondaire qui a été préparé sous la responsabilité du Service des programmes de la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation en collaboration avec les diverses instances du système scolaire, sous la direction du responsable des programmes d'art.

Il s'agit d'un document pédagogique officiel qui précise un ensemble structuré d'objectifs de formation et de contenus d'apprentissage prévus pour les élèves du premier et du second cycles du secondaire.

Ce programme présente un ensemble d'objectifs généraux et terminaux obligatoires, ainsi que des objectifs intermédiaires qui sont indicatifs. Les contenus notionnels ou contenus d'apprentissage sont également proposés à titre indicatif. Un guide pédagogique accompagne le programme et contient certaines activités propres au premier et au second cycles du secondaire.

Cette version révisée du programme **Arts-Expression dramatique 16-2011** (mars 1971) a été conçue et élaborée par différents comités de production formés de praticiens de l'enseignement de l'art et de l'expression dramatique, en étroite collaboration avec les membres des comités consultatifs qui se sont efforcés d'adapter l'enseignement de cette discipline à la conjoncture des temps présents. Ce programme est conforme au cadre d'élaboration des programmes d'études. (Direction des programmes, Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques. M.E.Q., D.G.D.P., avril 1980, 27 pages.)

## INTRODUCTION

L'enseignement des arts tente de répondre aux attentes d'une société qui, sur le plan éducatif, connaît une phase de transition. La pédagogie de l'information et des connaissances spécifiques est de plus en plus nuancée par une pédagogie de la découverte, de l'invention et de l'adaptation aux conditions d'un environnement socio-culturel en rapide évolution.

L'art dramatique, par une utilisation de *mises en action* concrètes, questionne le rapport qui s'établit entre l'individu et son milieu social et culturel. Il ne s'agit surtout pas ici de faire appel à une connaissance encyclopédique de l'art dramatique, mais plutôt d'offrir aux élèves du secondaire des occasions pratiques leur permettant d'entrer en contact d'une manière vivante et structurée avec les différentes ressources de l'univers dramatique.

Ce programme vise avant tout une connaissance intuitive de l'art dramatique ; c'est, croyons-nous, la façon la plus cohérente d'offrir aux élèves une approche authentique des phénomènes d'expression et de communication rassemblés dans les divers contextes de dramatisation.

Comme tout programme, ce document sera utile et fonctionnel s'il sert à susciter, chez les divers intervenants en éducation, une pratique pédagogique ouverte et consciente. Dans une perspective de formation générale, l'enseignement de l'art dramatique doit surtout être axé sur les processus de créativité qui donnent accès à l'univers de sensations et d'émotions des élèves, afin que ces derniers puissent s'affirmer dans des prises de position et des créations individuelles et collectives.

## Arts et éducation

Le rapport Rioux faisait état d'un besoin urgent : introduire dans les écoles des cours favorisant la créativité, créer des occasions pédagogiques permettant de stimuler l'imagination et la sensibilité, structurer des cours dont l'objet spécifique d'enseignement soit l'expérimentation et la connaissance des diverses formes artistiques.

Présentée dans une perspective d'éducation, cette étude rappelait que les arts comportent :

- l'exploration de l'univers sensoriel,
- le développement de l'imagination,
- l'apprentissage des langages,
- l'expérience artistique.

Ce rapport précise aussi que l'éducation artistique doit être globalement orientée vers l'expérience esthétique. «Nous en tenant à une définition rigoureuse de l'éducation artistique, celle-ci ne peut avoir qu'un objectif irréductible, spécifique : l'expérience esthétique...»<sup>1</sup>

Concrètement, l'expérience esthétique devient possible grâce à une éducation perceptuelle et sensorielle qui donne à l'élève l'occasion d'exprimer en *actes* sa relation au monde. De ce fait, l'éducation esthétique contribue à assurer le développement personnel et social de l'individu par l'intermédiaire d'une pratique diversifiée des formes d'expression.

C'est en gardant à l'esprit ces grandes lignes de force du rapport Rioux qu'il faut aborder le programme d'art dramatique au secondaire. Étant l'une des quatre disciplines artistiques reconnues par le ministère de l'Éducation, l'art dramatique propose aux élèves une suite d'expériences esthétiques à l'intérieur desquelles la voix, le corps et l'environnement (physique, social et culturel) sont considérés comme sources d'expression et de communication. L'art dramatique traite globalement de l'identité personnelle (corps-voix) et de l'identité socio-culturelle (milieu-culture) ; à ce titre, il s'inscrit au cœur même de la formation à l'école.

1. Rioux, Marcel. *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Québec, Éditeur de la Province, 1968, vol. 1, p. 106.

## L'art dramatique et l'École québécoise

Les finalités de l'éducation telles qu'exposées dans l'École québécoise visent le développement de la personne dans toutes ses dimensions : corps, intelligence, affectivité. Discipline à caractère globalisant et intégrateur, l'art dramatique fournit des moyens dynamiques de développement et d'apprentissage en faisant appel à une participation active et à l'engagement de chacun. Tout en fournissant à chaque élève des occasions d'expérimentation et de création, il ouvre l'expérience esthétique sur sa dimension sociale. De ce fait, l'art dramatique rejoint la problématique qui est au centre de toute relation et situation pédagogique :

*«... l'homme a en lui deux tendances contradictoires : d'une part, il a besoin de s'affirmer individuellement ; d'autre part, il a un besoin aussi grand, aussi profond et aussi interne d'être soutenu par un groupe. Le problème central de l'éducation est de parvenir à concilier ces deux exigences.»*<sup>2</sup>

La pratique de l'art dramatique doit s'insérer dans la réalité scolaire en tenant compte des aspects socio-culturels propres à ce milieu. Cette discipline vient ainsi répondre aux attentes d'un enseignement axé «sur la création d'un milieu éducatif équilibré favorisant l'épanouissement d'une personnalité créatrice».<sup>3</sup>

En mettant l'accent sur la pratique, ce programme veut permettre une exploration et une actualisation des éléments de base du langage dramatique.

Il importe aussi de rappeler que la formation que propose l'art dramatique n'est pas seulement une formation individuelle, mais aussi une formation centrée sur les situations interpersonnelles et sociales. En cela, cette discipline artistique répond aux grandes visées d'une pédagogie active et collective.

2. Ardoino, Jacques. *Propos actuels sur l'éducation*. Coll. «Hommes et Organisations». Paris, Gauthier-Villars, éditeurs, 1971.

3. Ministère de l'Éducation. *L'École québécoise*. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979, p. 26.

## Justification du nouveau programme

Chaque programme se situe dans une perspective évolutive. Celui-ci tente d'adapter son contenu à la réalité québécoise et à l'état actuel de la recherche en art et en pédagogie.

Le programme de 1971, intitulé **Arts-Expression dramatique**, marquait une étape importante dans l'enseignement des arts au Québec ; il s'agissait de la reconnaissance officielle d'une troisième discipline artistique pouvant faire l'objet d'un enseignement à chacune des années du secondaire. L'implantation et l'application de ce programme ont suscité beaucoup d'initiatives, tout en entraînant de nombreuses interprétations en ce qui a trait au contenu.

Tout en maintenant la philosophie de base du programme précédent<sup>1</sup>, le programme actuel tente d'inscrire les éléments de contenu dans un contexte d'apprentissage plus nettement identifié. Pour ce faire, un regroupement des activités a été établi à l'intérieur d'une démarche disciplinaire et pédagogique. Les différentes étapes de cette démarche rejoignent directement la gamme des objectifs à proposer aux élèves.

La dimension nouvelle du programme réside dans l'attention spéciale donnée au langage dramatique en tant que moyen d'expression-communication et de création. Ainsi, l'appellation «art dramatique» doit-elle se situer dans un contexte de connaissance pratique du langage dramatique.

Le programme veut être au service de chaque élève et non à celui d'une définition théorique de l'art dramatique. Tel qu'envisagé dans ce programme, l'art dramatique est accessible à tous puisque l'objectif premier, au secondaire, n'est pas de former des comédiens, mais plutôt de permettre à l'élève de vivre des expériences esthétiques qui lui permettront d'explorer et d'actualiser le langage dramatique. En ce sens, ce nouveau programme cherche à établir le lien entre les aspects d'une pratique artistique ouverte et les besoins d'expression et de communication des élèves du secondaire.

## Le programme d'art dramatique au primaire et au secondaire

Le programme du secondaire se situe dans la même optique que celui du primaire : il vise à favoriser le développement de l'élève en lui faisant vivre une diversité d'expériences. Aussi l'organisation générale du programme tente-t-elle de concilier la pluralité des sources et contenus de l'art dramatique tout en proposant une démarche réalisable en milieu scolaire.

Au niveau secondaire, les éléments de base du langage dramatique (gestes, sons, paroles, mouvements, objets, espace, etc.) sont abordés d'une façon plus nuancée, plus approfondie. Au premier cycle, la dimension expressive est au premier plan ; au second cycle, la pratique est non seulement orientée vers l'expression, mais aussi vers la création. Ce choix veut permettre à l'élève de situer sa pratique et celle de son groupe à l'intérieur d'un contexte d'expérimentation plus défini.

### Effectif visé

Le programme se consacre à l'enrichissement et au développement de l'individu et de ses moyens d'expression. Il veut faire saisir à l'élève la pertinence et l'étendue du langage dramatique tout en lui permettant de l'utiliser à travers ses propres tentatives de communication et de création. Il pourrait être un outil important dans la formation générale de l'élève, particulièrement si celui-ci se dirige vers une carrière où l'expression et la communication sont indispensables (animateur, enseignant, comédien, psychologue, etc.).

L'art dramatique est une discipline artistique riche mais non exclusive ; elle peut mener à une formation théâtrale plus poussée, tout comme elle peut répondre aux objectifs de base d'une formation générale. Tout en mettant l'accent sur les particularités de la discipline, le programme ne veut pas sacrifier pour autant l'un des éléments essentiels de toute éducation : la connaissance de soi et de son environnement culturel.

1. Philosophie visant à développer la sensibilité et la créativité, par l'utilisation de différentes techniques d'expression.

# 1. ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU PROGRAMME

## 1.1 Présentation : l'étendue de la discipline

Le programme d'art dramatique fait référence à l'univers du théâtre. Le théâtre est une activité fondamentale de l'homme depuis des siècles ; il a pris à travers l'histoire des formes variées se rapprochant tantôt du rite ou de la fête, s'assimilant tantôt au divertissement ou à la démonstration. Dans toutes ces formes, il s'est traduit par une mise en action dynamique de l'homme, de ses idées, de ses désirs.

Au cours de l'histoire, le théâtre s'est développé à travers l'imitation, l'expression et la réflexion. Que ce soit en tant que célébration, représentation, forum ou événement, le théâtre est, par sa définition même, un *art social* qui permet de mettre en question les relations qui se tissent entre l'individu et son milieu.

Dans le contexte éducatif, l'art dramatique permet d'actualiser les connaissances et le vécu des participants par la mise en jeu du langage dramatique. Il apparaît comme un moyen d'expression dynamique qui fait appel à l'imagination et à la création. Il requiert une participation et un engagement directs des élèves. En utilisant comme matériaux privilégiés le corps et la voix, il se présente simultanément dans une perspective d'expression et de communication.

On ne peut parler d'enseignement de l'art dramatique sans tenir compte des pratiques théâtrales contemporaines et sans prendre connaissance des modes d'insertion de l'activité dramatique en milieu scolaire ; une connaissance de la situation permettra de saisir plus facilement le choix des orientations retenues.

### 1.1.1 La pratique théâtrale contemporaine

On peut décrire l'évolution rapide de la pratique théâtrale à partir des trois éléments suivants : l'acteur, le texte et le mode de représentation.

#### L'acteur

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, Stanislavski a montré l'insuffisance de l'équation suivante : déclamation = théâtre, geste conventionnel = théâtre.

À partir de ce moment, l'approche du langage dramatique n'est plus calquée sur l'extérieur, mais elle naît du *sujet*, à partir de son vécu, à travers le personnage et la situation dramatique. Ce courant axé sur le ressenti et le vécu s'est développé à partir d'exercices et d'improvisations qui permettent à l'acteur d'investir sa sensibilité personnelle dans une variété de situations.

Axée sur la psychologie de l'acteur, cette approche a été nuancée et modifiée par un travail de conscientisation sociale (Brecht). Dès lors, l'acteur s'est retrouvé face à une option : agir seulement en tant qu'acteur-interprète ou agir en tant qu'acteur-intervenant.

Il s'est ensuivi une transformation du statut de l'acteur ; celle-ci a eu une influence directe sur le personnage qui a cessé d'être une sorte d'image globale pour devenir plutôt un moyen au service de l'acteur dans ses interventions.

C'est ainsi, par exemple, que, dans le théâtre de création actuel, le personnage unique fait souvent place à une série de personnages que l'acteur esquisse et joue de manière successive. Le personnage devient *support* permettant à l'acteur de dire, de se dire. L'acteur n'est plus seulement un interprète : il devient un créateur.

#### Le texte

Le texte théâtral a lui aussi connu plusieurs mutations. Encore au début du siècle, le texte écrit était l'élément capital de la pratique théâtrale occidentale ; tout y convergeait, tout en découlait. Cantonné dans une série de «textes-répertoire», l'acteur se devait de «rendre le texte» ; à ce moment-là, la façon de dire devenait parfois plus importante que ce qui était dit comme tel.

Avec l'apparition des ateliers de formation de l'acteur, le texte a été fragmenté, découpé, puis remis en question. L'improvisation a contribué, dans une certaine mesure, à ébranler la suprématie du texte ; le «dire» retrouvait une nouvelle vitalité et permettait à l'acteur de s'engager plus directement dans le jeu, par le biais de ses interventions.

La pratique théâtrale actuelle reconnaît la valeur respective du texte écrit et de l'improvisation. Pour l'acteur, le rôle n'est plus seulement un texte à «dire» ; il s'agit de tout un contexte à créer ou à recréer.

#### Le mode de représentation

Le théâtre a, pendant longtemps, été perçu comme un «reflet de la réalité» ; cette perception a engendré un mode de représentation réaliste où le souci du détail et de l'exactitude a parfois été poussé très loin. Cette façon de voir le théâtre correspond à toute une série de pièces où la dimension psychologique des personnages apparaît au premier plan. C'est d'ailleurs ce style de représentation qui a principalement été retenu par la télévision et le cinéma commercial.

Dans le théâtre contemporain, il existe pourtant d'autres types de représentation qui sont autant de manières différentes d'utiliser les éléments dramatiques de base. On pourrait proposer l'énumération suivante : représentation symboliste, représentation expressionniste, représentation épique, représentation théâtralisée, etc.

Par ailleurs, dans le théâtre qui se fonde sur des recherches et des expérimentations nouvelles, l'idée même de représentation a été remise en question ; on a abouti finalement à un théâtre de non-représentation (happening, théâtre-événement, théâtre invisible, théâtre-image).

Cette variété de possibilités indique clairement qu'il serait hasardeux de réduire la pratique théâtrale à un mode fixe de représentation ou à une non-représentation.

C'est donc en prenant conscience de l'évolution constante que connaît la pratique théâtrale qu'il est le plus facile de justifier l'opinion *expérimentale* qui est à l'origine de la mise en forme des diverses composantes du programme.

### 1.1.2 L'activité dramatique en éducation

En milieu scolaire, il existe de nombreux modes d'insertion de l'activité dramatique. D'ailleurs, les appellations telles qu'expression dramatique, jeu(x) dramatique(s), art dramatique, pratique théâtrale, théâtre recoupent des réalités qui offrent différentes nuances d'une pratique éducative d'expression, de communication et de création. Qu'elles apparaissent comme méthode d'enseignement, comme activité culturelle ou comme discipline autonome, il faut reconnaître la diversité et la vitalité des utilisations de l'activité dramatique dans le contexte éducatif actuel.

Il est évident que le programme dont il est question ici aborde l'art dramatique en tant que discipline autonome, bien que certains éléments pourraient servir à enrichir cette pratique éducative envisagée en tant que méthode ou en tant qu'activité culturelle parascolaire.

En observant, par ailleurs, l'ensemble des propositions d'application reliées directement ou indirectement à l'enseignement de l'art dramatique, on se rend compte que les mises en action (exercices, improvisations) sont, la plupart du temps, au cœur de l'apprentissage. Il s'agit pour l'élève de trouver, dans son action personnelle et dans ses interactions, ses modes d'expression et d'invention. Cette approche pragmatique de l'art dramatique doit être différenciée d'une approche strictement technique, bien qu'à l'occasion certaines techniques puissent être mises en valeur pour permettre à l'élève d'améliorer ses capacités d'expression et de communication.

Si on aborde la pratique de l'art dramatique en milieu scolaire sous un angle expérimental, il est certain qu'elle pourra prendre plusieurs formes et même qu'elle pourra privilégier des approches diversifiées. Le présent programme fixe un canevas d'objectifs bien que les façons d'atteindre ces objectifs soient variables.

## 1.2 Objectif global

Le but premier de l'enseignement de l'art dramatique au secondaire peut être résumé en un objectif global formulé de la façon suivante :

Le programme d'art dramatique veut rendre l'élève apte à utiliser le langage dramatique comme moyen d'expression, de communication et de création tant sur le plan individuel que collectif.

Pour atteindre un tel objectif, l'enseignement visera à :

- nuancer la perception que l'élève a de lui-même et de son environnement ;
- favoriser l'expression personnelle à l'intérieur de situations réelles et fictives ;
- donner à l'élève la possibilité d'être un meilleur émetteur et récepteur dans ses actes de communication verbale et non verbale ;
- sensibiliser l'élève aux dimensions individuelles et sociales de l'art dramatique comme moyen de connaissance personnelle et culturelle.

Dans cette optique, il serait malhabile d'accorder la priorité aux performances techniques ou à l'apprentissage d'un code extérieur à l'élève. L'intention du programme n'est pas d'amener les élèves à une connaissance figée de l'art dramatique ; il s'agit plutôt de leur donner l'occasion de prendre contact avec leurs images intérieures et de développer leurs capacités d'invention et leur esprit critique, à travers une utilisation consciente du langage dramatique.

L'art dramatique sera abordé d'une manière globale, dans ce qu'il a d'essentiel, à travers un processus d'apprentissage appliqué de façon à permettre aux élèves d'explorer, de connaître et d'actualiser divers éléments de dramatisation.

Pour atteindre l'objectif global fixé, le programme cherchera à se situer au-delà des courants, des modes et des méthodes fermées pour s'appuyer plutôt sur les éléments de base de l'art dramatique, soit sur ce qu'il serait convenu de définir en tant que langage dramatique.

### 1.3 La nature du langage dramatique

Il serait possible de définir le langage dramatique en dressant une énumération exhaustive des éléments dramatiques et en essayant par une longue explication d'exposer la genèse de la dramatisation. Cette tentative risquerait d'être incomplète et peu utile en termes d'application.

Il paraît plus pertinent de présenter un tableau-synthèse qui illustre la dynamique inhérente aux contenus du langage dramatique ainsi que ses possibilités d'utilisation en milieu scolaire.

Aussi, selon que l'on choisisse de mettre l'accent sur l'expression, la communication ou la création, on se rend compte que les éléments dramatiques peuvent être abordés sous des angles différents :

- dans une optique d'expression, en tant que **moyens** ;
- dans une optique de communication, en tant que **matériaux** ;
- dans une optique de création, en tant que **signes**.

**LANGAGE DRAMATIQUE**  
(contenus et utilisations)

| EXPRESSION<br>Moyens  | COMMUNICATION<br>Matériaux  | CRÉATION<br>Signes  |
|---|---|---|
| Objets (réels ou imaginaires)<br>Environnement physique (lieux, aires de jeu, zones...) | Supports matériels (objets indicateurs, élément de costume, lieu d'action...) | Accessoire<br>Masque<br>Costume<br>Décor<br>Scénographie  |
| Images (éléments de la nature, animaux, personnages...)                                 | Supports visuels (images, couleur, lumière...)                                | Projection<br>Maquillage<br>Éclairage                     |
| Éléments sonores (bruits naturels, bruits mécaniques, sons, voix...)                    | Supports sonores (musique, voix parlée, voix chantée, bruits...)              | Trame sonore<br>Accompagnement<br>Bruitage                |
| Thèmes (fables, récits, intrigues...)   | Textes (texte écrit, texte improvisé...)                                      | Monologue<br>Dialogue<br>(bougé et/ou parlé et/ou chanté) |

Dans chaque cas, les divers éléments de contenu sont actualisés par l'intermédiaire de la *voix* et du *corps*, ce qui fait du langage dramatique un langage à la fois verbal (parole, son, silence) et non verbal (attitudes, gestes, mouvements). C'est donc dans la dynamique créée par la voix, le corps et les contenus de base que se définit le langage dramatique. Ce langage-action n'est pas enfermé dans un code fixe ; il est plutôt en évolution constante.

Aussi, devient-il important d'établir une démarche disciplinaire et pédagogique englobante rejoignant la dynamique de ce langage ; cette démarche tentera d'intégrer les caractéristiques verbales et non verbales du langage dramatique ainsi que les diverses possibilités d'exploitation de ce même langage (expression, communication, création).

## 1.4 Démarche disciplinaire

La démarche disciplinaire en art dramatique peut être abordée, comme toute démarche artistique, en tant que processus de création.

Cependant, en milieu scolaire, le produit artistique ne sera jamais envisagé comme finalité ; lorsqu'il se présente, il doit être perçu comme un moment particulier qui indique d'une façon tangible la capacité de l'élève de concrétiser sa démarche dans une création, aussi brève soit-elle.

Le processus de création en art dramatique comporte quatre phases qui peuvent apparaître simultanément ou en alternance. Il s'agit des quatre phases suivantes : *perception*, *exploration*, *actualisation*, *rétroaction*. Ces étapes sont, bien sûr, interdépendantes et prennent toute leur signification lorsqu'elles s'insèrent dans l'ensemble de la démarche. Afin de faire ressortir les accents propres à chacune des phases, elles sont abordées ici dans un ordre successif.

### • La perception

Au cours de ses activités quotidiennes, l'individu se perçoit et perçoit son environnement. Cette perception est à la fois d'ordre sensoriel et émotionnel ; mais, la plupart du temps, il n'y porte pas une grande attention.

En amorçant une démarche artistique, l'individu doit développer son attention, afin de

pouvoir établir un lien entre ses perceptions sensorielles et son imagination. Il s'agit d'un processus complexe qui requiert, avant toute chose, une attitude de détente et de disponibilité corporelle.

Dans cette phase de perception, l'individu se laisse « imprimer » par les stimulations de l'environnement et il laisse affluer à la conscience toute une série d'impressions, de souvenirs, de sensations nouvelles... C'est le moment où l'imagination en éveil se nourrit des images, des détails, des idées qui pourront être exploitées ultérieurement.

Il s'agit d'une phase préalable où l'individu prend (ou reprend) contact avec lui-même et renouvelle (enrichit) sa perception du monde.

En art dramatique, cette étape de perception se développe à partir d'activités d'observation et d'exploration sensorielle, à partir d'actions et d'interactions simples, seul ou en groupe. Elle comporte aussi l'utilisation d'images, de thèmes et de circonstances qui font appel à la mémoire sensorielle et affective de l'élève ainsi qu'à son imagination.

### • L'exploration

C'est la période des essais multiples et des expériences renouvelées par lesquels l'élève va faire graduellement l'apprentissage du langage dramatique, en utilisant son corps et sa voix à l'intérieur de propositions dramatiques variées.

Il s'agit de l'étape où l'élève cherche à combiner sa volonté d'expression et ses intentions de communication tout en acquérant une connaissance progressive du processus de dramatisation. Par une expérimentation personnelle des contenus du langage dramatique, il prend connaissance des sources, des thèmes, des relations qui sont à la base de la fiction dramatique.

L'exploration n'est pas seulement envisagée sous l'angle de la fiction, mais également sous celui d'une participation personnelle et collective à une activité de communication interpersonnelle. C'est donc l'occasion pour l'élève d'entrer en contact avec les autres et de confronter, d'une manière active, ses images, ses idées, ses valeurs à celles de ses partenaires.

Par l'exploration, l'élève cherche avant tout à adapter les différents éléments du langage dramatique à sa personnalité, à ses désirs.

Aussi, est-il nécessaire de proposer les activités d'exploration dans un *contexte ludique*, afin de conserver à la démarche un caractère souple et polyvalent. La variété des activités d'exploration doit appeler chez les élèves une variété de réponses ; c'est la façon la plus certaine d'assurer chez chacun une appropriation personnalisée du langage dramatique.

- **L'actualisation**

Préparée par la phase précédente, cette troisième phase apporte une dimension de synthèse.

C'est l'étape des choix, de l'organisation, de la mise en forme spontanée ou planifiée ; c'est l'instant où la création émerge des circonstances proposées ou inventées. C'est l'occasion pour l'élève d'utiliser le langage dramatique en lui donnant une forme significative.

Moment stimulant et sans cesse à *renouveler*, l'actualisation permet à l'élève de dépasser la phase précédente et l'encourage dans sa démarche d'expression et de communication afin qu'il puisse en arriver à une intégration accrue des possibilités et des connaissances offertes par le langage dramatique.

L'actualisation peut être orientée en fonction d'une communication interne au groupe ou en fonction d'une communication externe (s'adressant à des spectateurs, observateurs éventuels). Dans les deux cas, les improvisations et/ou les créations doivent être perçues comme l'aboutissement d'une démarche volontaire et choisie par le groupe. Afin d'éviter de figer la pratique de l'art dramatique, il est recommandé de renouveler les rapports de communication (émetteur-récepteur) par l'intermédiaire des diverses formes dramatiques (monologues, dialogues, improvisations, chœurs parlés...).

- **La rétroaction**

C'est le moment de l'analyse, du retour sur ce qui a été vécu et actualisé.

Cette phase de réflexion et de retour sur l'action permet une confrontation entre le vécu et le « senti » de l'individu et certaines valeurs esthétiques, sociales et culturelles. Elle peut se faire à partir d'une intériorisation, d'une verbalisation simple ou d'un échange impliquant l'ensemble du groupe. Elle permet de

prendre conscience des actions et thèmes exprimés par les élèves, de les présenter dans leurs différences et de dégager des possibilités d'expériences nouvelles. Elle amène l'élève à affirmer ses propres choix et à renforcer son autonomie.

Elle entraîne du même coup, et souvent inconsciemment, une nouvelle perception de soi, de l'environnement et des possibilités de dramatisation. Ainsi, la démarche d'ensemble peut être relancée à nouveau.

### **Dynamique de la démarche**

La séparation de ces différentes phases est quelque peu artificielle, mais elle permet tout de même d'explicitier le processus d'improvisation et de création qui est à la base du programme. Ces étapes ne devraient pas être séparées dans le vécu pédagogique proposé aux élèves. Cependant, selon les moments et les besoins des individus, l'accent pourra être mis plus fortement sur l'un ou l'autre de ces aspects. Ignorer systématiquement un seul de ces instants dénaturerait le processus d'expression-communication-crédation qui structure ce programme.

Les différents moments de la démarche s'enchaînent donc en un cycle naturel sans cesse recommencé. Il peut être parcouru en un temps très bref (quasi instantané) ou sur une plus longue période. L'important est de conserver à la démarche sa fonction de renouvellement des contenus, des situations, des possibilités d'intervention. (Voir à ce sujet les conditions d'application énoncées au point 3 du programme, p. 37.)

## **1.5 Démarche pédagogique**

La démarche pédagogique est celle de l'enseignant qui oriente son enseignement et ses interventions en fonction des différents moments de la démarche disciplinaire. Elle se caractérise par une attitude globale qui pourra se nuancer selon les phases distinctes du processus.

### **— Attitude globale de l'éducateur**

En voulant proposer à l'élève un processus d'apprentissage respectueux de son autonomie et de sa personnalité, l'enseignant devra créer des conditions favorables assurant un climat de sécurité psychologique, de confiance réciproque entre lui et ses élèves

et entre les élèves eux-mêmes. Ce climat visera une acceptation inconditionnelle de la personnalité de chacun, dans le respect des différences.

Il faut souligner également l'importance à accorder à la gratuité et au plaisir, sans pour autant laisser de côté la concentration et l'implication dans l'action. Une atmosphère détendue favorise une participation globale de chacun(e) aux activités proposées.

Dans un contexte général d'enseignement dynamique et ouvert, l'enseignant proposera des situations d'apprentissage liées directement au vécu de l'élève et à ses capacités d'implication, d'adaptation et d'invention.

— *Pendant les activités de perception*, l'enseignant créera un climat de calme et d'écoute ou une atmosphère dynamique et stimulante afin de fournir aux élèves un vaste éventail d'expériences sensorielles.

Dans son intervention, il cherchera surtout à donner à l'élève les moyens pour prendre conscience de lui-même et des réalités extérieures, par une intériorisation progressive de la perception qu'il a de lui-même (corps/voix) et de son environnement. Il tentera aussi de faire saisir les liens qui existent entre l'univers sensoriel et l'univers émotionnel.

Sa fonction est de proposer une variété de situations tout en laissant l'élève vivre ses impressions, ses temps de recherche et de découverte. Par la suite, l'enseignant peut faciliter une prise de conscience accrue des éléments perceptuels et de leur résonance personnelle, en donnant à l'élève l'occasion de les verbaliser.

— *Pendant les activités d'exploration*, l'enseignant cherchera à proposer aux élèves des situations d'apprentissage cohérentes qui respectent une progression tant au plan des difficultés d'exécution qu'à celui d'une implication dans la communication. C'est le moyen le plus sûr d'assurer, pour l'élève, une appropriation graduelle du langage dramatique comme outil d'expression et de création.

La fonction de l'éducateur consiste à aider l'élève à intégrer, dans une démarche la plus continue possible, les divers éléments du langage dramatique. Il n'agit pas comme «modèle», même si parfois il peut illustrer

ses propos (consignes) par un exemple concret (démonstration) ; l'important est de faire sentir à l'élève qu'il doit trouver sa façon d'explorer telle ou telle proposition d'activité. Pendant la phase d'exploration, la participation active de l'enseignant contribue souvent à renforcer la pertinence et la clarté des activités proposées. C'est aussi une façon d'évaluer l'insuffisance ou la saturation face à la durée de l'exploration et d'assurer ainsi un passage progressif aux activités d'actualisation.

— *Pendant les activités d'actualisation*, l'enseignant devra sécuriser, stimuler l'élève en proposant des activités (thèmes, canevas) appropriées. Il assurera une coordination générale du déroulement de l'activité sans pour autant intervenir directement dans l'expression de l'élève. Il l'aidera à surmonter les difficultés rencontrées (implication individuelle/collective, communication de groupe, sentiment d'échec, etc.) tout en n'imposant pas sa volonté, sa seule vision des choses.

L'éducateur, dans cette phase du processus, doit savoir s'effacer pour permettre à l'élève et au groupe de vivre pleinement leurs façons d'actualiser le contenu proposé ou un contenu qu'ils auront choisi d'eux-mêmes.

— *Pendant les activités de rétroaction*, l'enseignant cherchera à favoriser des situations d'échange, de confrontation, de participation diversifiées. La verbalisation apparaît comme le moyen privilégié pour faire part à l'ensemble du groupe des découvertes, des difficultés rencontrées en cours d'action. L'enseignant ne doit pas forcer les élèves à intervenir, mais il doit offrir cette possibilité à chacun. Afin de ne pas réduire les retours sur l'action à une simple discussion formelle, il peut proposer des questions de départ (ce qui pourrait amorcer une évaluation de l'activité) ou encore suggérer aux élèves d'autres moyens d'expression (l'écriture, l'expression graphique, l'expression non verbale) pour faire part de leur création face à l'activité qui vient de se dérouler.

Encore là, c'est par la recherche de solutions variées que l'enseignant donnera à la rétroaction un impact éducatif réel. Sa tâche est d'aider l'élève à développer une attitude de respect envers les autres, à prendre conscience des possibilités d'expression de chacun, tout en enrichissant et en élargis-

sant sa compréhension et son utilisation du langage dramatique.

En somme, toute la démarche pédagogique tente de faire vivre à l'élève la globalité du processus, autant à l'intérieur d'une étape qu'à l'intérieur d'un atelier isolé. Même si, en cours d'année, l'enseignant peut faire porter l'accent sur l'une ou l'autre des phases selon les besoins ressentis par ses groupes, son objectif ultime demeurera toujours l'intégration des différents moments de la démarche disciplinaire. En ce sens, il doit proposer une *pratique intégrée* de l'art dramatique et non pas une série d'exercices isolés.

## 2. CONTENU DU PROGRAMME

### 2.1 Présentation

À la lumière de ce qui précède, il faut préciser de quelle façon le contenu général du programme se répartit en fonction de l'âge des élèves et aussi en fonction de la démarche disciplinaire énoncée. Pour ce faire, il importe d'indiquer les accents à privilégier au premier et au second cycles. Par la suite, le regroupement des activités en modules et les types d'objectifs qu'ils rejoignent seront présentés.

#### Au premier cycle

En prenant pour acquis que l'éducation esthétique cherche à développer chez l'élève sa capacité de sentir, de percevoir et d'organiser ses perceptions, l'enseignement visera à favoriser le développement global de sa personnalité par une exploration des éléments fondamentaux du langage dramatique. Ce cheminement s'effectuera à l'intérieur d'activités sensibilisatrices, expressives et créatrices.

Au premier cycle du secondaire, la pensée divergente est privilégiée. À ce stade de croissance, l'élève est souvent tenté d'emprunter à quelqu'un d'autre une forme unique et stéréotypée de production et de réalisation, afin de se hisser, en apparence, le plus rapidement possible dans le monde des adultes. Aussi, faut-il l'encourager à chercher des solutions personnelles et multiples en lui proposant des activités appropriées à son âge et à son milieu.

En ce sens, une attention particulière doit être accordée à la *dimension expressive* de l'art dramatique, ce qui signifie qu'en rapport avec la démarche disciplinaire, il faut mettre davantage l'accent sur les phases de *percep-*

tion et d'exploration tout en tenant compte, bien sûr, de l'ensemble de la démarche.

### Au second cycle

Tout en poursuivant un apprentissage du langage dramatique, l'élève du second cycle verra sa pratique orientée en fonction de certaines formes dramatiques plus spécifiques (improvisations, montages, etc.), afin de lui permettre de mieux situer sa démarche et celle de son groupe. Cela implique que les propositions d'atelier se situent dans un contexte d'expérimentation et de création plus défini.

Au second cycle du secondaire, il s'agit de présenter à l'élève diverses situations qui l'entraîneront à faire un usage du langage dramatique dans un esprit de synthèse. C'est donc la pensée convergente qui devra être privilégiée. Par rapport à la démarche disciplinaire, l'accent sera mis davantage sur la phase d'actualisation, tout en n'oubliant pas que cette phase doit faire suite à une préparation adéquate. Aussi, serait-ce une erreur de réduire, sous prétexte de création (ou de production), l'enseignement de l'art dramatique à de simples séances de répétition ; la démarche disciplinaire formulée précédemment vise plutôt la recherche constante de solutions inédites et de créations nouvelles.

### 2.1.1 Modules

À l'intérieur de la démarche disciplinaire, les activités abordées dans l'enseignement de l'art dramatique sont regroupées en quatre sections, selon l'intention pédagogique qui les sous-tend.

Chaque section cherche à développer les aptitudes retracées plus spécifiquement à l'intérieur de telle ou telle phase du processus. Il est donc possible d'établir un lien direct entre cette délimitation et les objectifs que l'enseignant tentera d'atteindre par son intervention éducative.

Il y aura donc quatre sections correspondant aux différents moments de la démarche : perception, exploration, actualisation et rétroaction.

Chacune d'elles constitue un module<sup>1</sup> qui permet ainsi de délimiter les contenus en fonction de la démarche disciplinaire.

Cela donne les quatre modules suivants :

- Module 1 : Perception
- Module 2 : Exploration
- Module 3 : Actualisation
- Module 4 : Rétroaction

Ces modules ne sont ni isolés, ni étanches ; il ne faut pas oublier qu'ils correspondent à une démarche disciplinaire dont l'application doit être continue et mouvante. Ils rassemblent une gamme d'objectifs généraux, terminaux et intermédiaires ainsi que les éléments de contenu.

### 2.1.2 Objectifs généraux

Les objectifs généraux décrivent de façon globale ce qui est attendu de la part de l'élève. Dans ce programme, les objectifs généraux se calquent sur la démarche disciplinaire et correspondent à chaque phase du processus. Ils sont obligatoires.

### 2.1.3 Objectifs terminaux

Les objectifs terminaux décrivent les résultats que l'élève devrait obtenir à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'une période donnée. Les objectifs terminaux découlent des objectifs généraux et les spécifient. Ils sont obligatoires.

### 2.1.4 Objectifs intermédiaires

Les objectifs intermédiaires décrivent les résultats anticipés chez l'élève dans son cheminement vers l'atteinte d'un objectif terminal. Ils sont indicatifs.

### 2.1.5 Éléments de contenu

Les éléments de contenu peuvent être abordés de manières variées selon la réalité du milieu, l'imagination et les connaissances de l'enseignant. Ces éléments ne sont toutefois ni exhaustifs, ni prescriptifs.

1. «Un module représente des contenus notionnels structurés, d'ampleur variable, reliés à des objectifs, mais faisant partie d'un ensemble plus vaste : le programme». (Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques. M.E.Q., D.G.D.P., avril 1980, p. 17.)

## 2.2 Tableaux de répartition des contenus

Les tableaux qui suivent présentent, pour chacun des modules, l'objectif général, les objectifs terminaux et intermédiaires<sup>1</sup> ainsi que les éléments de contenu proposés à titre indicatif. Il est évident que l'enseignant devra lui-même organiser les diverses activités en un tout cohérent ; pour l'aider, le guide pédagogique proposera des activités types et des stratégies de présentation concrète des contenus.

---

1. Dans la présentation des tableaux, un chiffre fait référence à l'objectif général (1.), deux chiffres indiquent l'objectif terminal (1.1), trois chiffres renvoient à l'objectif intermédiaire (1.1.1).

## MODULE 1 : PERCEPTION

**1. OBJECTIF GÉNÉRAL :** Développer sa capacité de percevoir les sensations et les émotions qu'il éprouve au contact de son environnement physique et humain.

| Cycles |   | Objectifs terminaux et intermédiaires   | Contenu   |
|--------|---|---|---|
| 1      | 2 | <b>1.1 Augmenter ses possibilités de détente et porter une attention consciente aux stimuli de l'environnement.</b> |   |
| 1      | 2 | 1.1.1 Accroître sa concentration par une disponibilité corporelle accrue.   | <p>Présence dans l'espace par :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les perceptions sensorielles,</li> <li>• les qualités physiques de l'environnement (lieu réel, lieu imaginaire).</li> </ul> <p>Variations sur le temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• contrôle de la durée (ex.: déroulement/arrêt).</li> </ul> <p>Dosage de l'énergie :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• énergie continue, discontinue (ex.: mouvements fluides/saccadés).</li> </ul> <p>Écoute :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• discrimination sonore,</li> <li>• évocation sonore.</li> </ul> <p>Observation/imagination:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• images perçues (repérage, identification, association par images),</li> <li>• images mentales (évo-cations, associations simples ou complexes).</li> </ul> |
| 1      | 2 | 1.1.2 Apprécier le bien-être qu'apporte un moment de détente.   | <p>Détente globale :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mouvements de détente globaux (ex.: étirements).</li> </ul> <p>Détente de différentes parties du corps.</p> <p>Détente résultant d'un jeu sur les oppositions d'énergie (ex.: tension/relâchement, contrôle/rire...).</p> <p>Relaxation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• libre,</li> <li>• mentale (sous forme de narration ou d'évocation d'atmosphères sonores ou visuelles).</li> </ul>  |

**1. OBJECTIF GÉNÉRAL : Développer sa capacité de percevoir les sensations et les émotions qu'il éprouve au contact de son environnement physique et humain.**

| Cycles |   | Objectifs terminaux et intermédiaires   | Contenu  |
|--------|---|---|--|
| 1      | 2 | <b>1.2 Associer les sensations et les émotions reliées aux perceptions sensorielles.</b>      |  |
| 1      | 2 | 1.2.1 Identifier les différents modes de perception sensorielle.                              | Connaissance des différents modes de perception.   |
| 1      | 2 | 1.2.2 Explorer individuellement et collectivement les divers modes de perception sensorielle. | Exercices de perceptions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sonores,</li> <li>▪ visuelles,</li> <li>▪ tactiles,</li> <li>▪ olfactives,</li> <li>▪ gustatives.</li> </ul> Appréciation, nuances, relativité des perceptions.  |
| 1      | 2 | 1.2.3 Différencier et combiner plusieurs modes de perception.                                 | Associations: <ul style="list-style-type: none"> <li>• indices sensoriels présentés successivement,</li> <li>• indices sensoriels présentés simultanément.</li> </ul><br>Variations sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• la distance,</li> <li>• l'intensité,</li> <li>• la fréquence,</li> </ul> dans la présentation des indices sensoriels. |
| 1      | 2 | 1.2.4 Améliorer sa mémoire sensorielle et sa mémoire affective.                               | Évocations.<br>Jeux sur les souvenirs (ex.: les circonstances d'une année particulière).   |
| 1      | 2 | 1.2.5 Identifier des ressemblances et des différences entre divers éléments évoqués.          | Rapprochements objectifs, subjectifs.<br>Différenciation simple et nuancée (ex.: en fonction d'un thème donné).  |
|        | 2 | 1.2.6 Établir la distinction entre sensation et émotion.                                      | Activités de perception.<br>Jeux d'association entre sensation et émotion.   |
|        | 2 | 1.2.7 Imaginer des atmosphères à partir d'indices sensoriels.                                 | Thématique reliée au monde des perceptions (ex.: l'odeur du printemps, les couleurs de la vie).  |

**1. OBJECTIF GÉNÉRAL : Développer sa capacité de percevoir les sensations et les émotions qu'il éprouve au contact de son environnement physique et humain.**

| Cycles | Objectifs terminaux et intermédiaires   | Contenu  |
|--------|---|--|
| 2      | <b>1.3 Décrire l'influence des perceptions dans ses rapports avec ses partenaires.</b>                    |  |
| 2      | 1.3.1 Distinguer la part subjective des perceptions.  | <p>Activités relatives aux goûts de chacun.</p> <p>Jeux de comparaison touchant chacun des modes de perception.</p>  |
| 2      | 1.3.2 Tenir compte de l'autre, des autres dans une relation émetteur/récepteur.                           | <p>Exercices de contrôle simple (ex.: déplacements de plus en plus variés).</p> <p>Exercices de mise en confiance (ex.: guide/guidé).</p>  |
| 2      | 1.3.3 Expérimenter les attitudes nécessaires à une relation émetteur/récepteur.                           | <p>Exemples pratiques d'une mise en jeu collective.</p> <p>Inventaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• individuel,</li> <li>• à deux,</li> <li>• à plusieurs.</li> </ul> |
| 2      | 1.3.4 S'adapter aux fonctions émetteur/récepteur dans une communication avec un ou plusieurs partenaires. | <p>Différenciation des fonctions entre les partenaires.</p> <p>Changements de fonction en cours d'action (ex.: passer d'émetteur à récepteur par entente implicite).</p>               |
| 2      | <b>1.4 Évaluer sa capacité d'écoute et d'observation.</b>   |  |
| 2      | 1.4.1 Découvrir à quelles perceptions il est le plus sensible.  | <p>Contexte d'isolement, contexte de présence individuelle dans le collectif.</p> <p>Verbalisations de type descriptif, de type évocateur (ex.: poétique du regard).</p>               |
| 2      | 1.4.2 Identifier dans quelles conditions optimales s'exercent ses perceptions sensorielles.               | <p>Position dans l'espace, durée de l'expérience, facteurs de disponibilité et interférences.</p>  |

## MODULE 2 : EXPLORATION

**2. OBJECTIF GÉNÉRAL :** Préciser sa connaissance du langage dramatique afin de pouvoir nuancer ses modes d'expression et de communication.

| Cycles |   | Objectifs terminaux et intermédiaires  | Contenu   |
|--------|---|--|---|
| 1      | 2 | <b>2.1 Accéder à une plus grande maîtrise de son expression gestuelle.</b>                           |   |
| 1      | 2 | 2.1.1 Prendre conscience de ses possibilités d'expression gestuelle.                                 | Exercices sur la symétrie/asymétrie, la coordination, le contrôle, les rythmes intérieurs, la présence corporelle.  |
| 1      | 2 | 2.1.2 Explorer les possibilités de mouvement des différentes parties de son corps.                   | Schéma corporel et représentation mentale (ex.: jeu sur les attitudes).<br>Activités mettant en jeu l'équilibre, les appuis, les pivots, les impulsions, les déplacements, etc. |
| 1      | 2 | 2.1.3 Adapter ses gestes et ses mouvements en fonction de propositions de jeu diversifiées.          | Rythmes variés, succession de mouvements isolés, enchaînements.<br>Gestes et mouvements répétés, puis avec variations.  |
| 1      | 2 | <b>2.2 Étendre sa capacité de communication avec autrui par l'intermédiaire du non-verbal.</b>       |   |
| 1      | 2 | 2.2.1 Prendre conscience des gestes quotidiens.  | Redécouverte des gestes de tous les jours (ex.: signaux, manipulations simples ou complexes, salutations, etc.).  |
| 1      | 2 | 2.2.2 Identifier la (les) partie(s) du corps qui traduira (ront) adéquatement une expression donnée. | Activités-jeux liées aux sentiments, à des déroulements prévisibles ou imprévisibles (situation ouverte).   |
| 1      | 2 | 2.2.3 Expérimenter divers modes d'expression gestuelle.  | Travail :<br>• en succession,<br>• en simultanéité.<br>Travail :<br>• en complémentarité,<br>• en opposition,<br>• en parallèle<br>(ex.: exercices du miroir).                  |

**2. OBJECTIF GÉNÉRAL : Préciser sa connaissance du langage dramatique afin de pouvoir nuancer ses modes d'expression et de communication.**

| Cycles |   | Objectifs terminaux et intermédiaires  | Contenu   |
|--------|---|--|---|
| 1      | 2 | 2.2.4 Saisir les intentions (messages concrets et/ou évocations) exprimées par les gestes. | Gestes réels, évocations, gestes esquissés, gestes minimaux, gestes d'évidence.   |
| 1      | 2 | 2.2.5 Découvrir les types de relation qui existent entre le geste et l'intention.          | Gestes spontanés (inconscients).<br>Gestes codés.<br>Conversations gestuelles :<br>• explicites,<br>• implicites.   |
| 1      | 2 | <b>2.3 Augmenter et nuancer ses capacités d'expression vocale.</b>                         |   |
| 1      | 2 | 2.3.1 Expérimenter les variétés de sons et bruits que peut produire la voix humaine.       | Sons organiques :<br>• sons instinctifs (ex.: souffle, bâillements),<br>• sons spontanés reliés aux activités (ex.: pousser, tirer, appeler...)<br>Sons et bruits de l'environnement :<br>• bruits d'animaux, d'objets, d'atmosphères...<br>Sons reliés aux mouvements. |
| 1      | 2 | 2.3.2 Explorer différentes possibilités d'intensité vocale.                                | Exercices explorant les diverses nuances allant du cri au chuchotement.   |
| 1      | 2 | 2.3.3 Expérimenter les effets de l'alternance silence-son.                                 | Activités illustrant l'importance des pauses dans l'émission sonore.<br>Activités présentées en fonction d'un effet dramatique déterminé.<br>Variations sur les intentions.<br>Contrastes :<br>• de sentiments,<br>• d'atmosphères,<br>• de déroulements.               |

**2. OBJECTIF GÉNÉRAL : Préciser sa connaissance du langage dramatique afin de pouvoir nuancer ses modes d'expression et de communication.**

| Cycles |   | Objectifs terminaux et intermédiaires   | Contenu   |
|--------|---|---|---|
| 1      | 2 | 2.3.4 Explorer les différentes qualités d'émission sonore.  | Sons spontanés et mouvements orientés en fonction : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de la respiration,</li> <li>• de la hauteur de la voix,</li> <li>• du volume de la voix,</li> <li>• de la vitesse d'émission sonore,</li> <li>• de l'intonation.</li> </ul>  |
|        | 2 | <b>2.4 Exercer ses possibilités vocales dans différentes situations individuelles et collectives.</b>         |   |
|        | 2 | 2.4.1 Participer à des activités d'expression vocale simples et complexes.                                    | À partir de thèmes, de lieux réels ou imaginaires.  |
|        | 2 | 2.4.2 Distinguer divers contextes d'utilisation de la voix.   | Voix en solo.<br>Duo verbal.<br>Choeur parlé.<br>Rythme individuel, rythme commun.  |
|        | 2 | 2.4.3 Connaître et utiliser certaines techniques de base d'émission vocale.                                   | Projection.<br>Articulation.<br>Prononciations variées (rythmes continus, rythmes brisés).  |
| 1      | 2 | <b>2.5 Augmenter sa conscience de l'espace et des environnements de jeu.</b>                                  |   |
| 1      | 2 | 2.5.1 Explorer diverses possibilités d'utilisation de l'espace dans des situations d'action et d'interaction. | Espace individuel (statique/dynamique).<br>Variations sur les positions : <ul style="list-style-type: none"> <li>• allongée,</li> <li>• accroupie,</li> <li>• debout,</li> <li>• équilibre/déséquilibre,</li> <li>• ouverte/ fermée.</li> </ul> Rapports : <ul style="list-style-type: none"> <li>• voix/espace,</li> <li>• sons/espace,</li> <li>• etc.</li> </ul> |

**2. OBJECTIF GÉNÉRAL : Préciser sa connaissance du langage dramatique afin de pouvoir nuancer ses modes d'expression et de communication.**

| Cycles |   | Objectifs terminaux et intermédiaires   | Contenu   |
|--------|---|---|---|
|        | 2 | 2.5.2 Organiser des espaces de jeu significatifs.                                       | Jeux individuels, à deux, en micro-groupe.<br>Variations sur des espaces types de jeu : <ul style="list-style-type: none"> <li>• lieux,</li> <li>• zones,</li> <li>• aires de jeu.</li> </ul> Variations : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de localisations,</li> <li>• de thèmes,</li> <li>• de durées</li> </ul> et sur le nombre général d'éléments dramatiques mis en jeu.<br>Utilisation de différents types de surface de jeu (ex.: espace réduit, transportable, espace accidenté, espace vide...). |
| 1      | 2 | <b>2.6 Démontrer les fonctions de l'objet dans l'expression et la communication.</b>    |   |
| 1      | 2 | 2.6.1 Explorer les qualités et les caractéristiques des objets d'expression.            | Qualités physiques des objets confrontés à des utilisations variées.<br>Objet évocateur (ouvert sur de multiples possibilités d'expression).<br>Objet thématique (à l'intérieur d'un récit).  |
| 1      | 2 | 2.6.2 Intégrer les objets comme supports d'expression dans ses actions et interactions. | Support fixe, support mobile (ex.: marionnettes).<br>Objet explicite, objet polyvalent.   |
| 1      | 2 | 2.6.3 Expérimenter divers modes d'utilisation des objets.                               | Activités reliées à un usage utilitaire, à un usage imaginaire de l'objet.<br>Manipulations : <ul style="list-style-type: none"> <li>• simples,</li> <li>• complexes</li> </ul> (ex.: montrer/démontrer à partir d'un objet donné).   |

**2. OBJECTIF GÉNÉRAL : Préciser sa connaissance du langage dramatique afin de pouvoir nuancer ses modes d'expression et de communication.**

| Cycles | Objectifs terminaux et intermédiaires   | Contenu  |
|--------|---|--|
| 2      | <b>2.7 Utiliser différents types de supports afin d'étendre son expérience de communication.</b>    |  |
| 2      | 2.7.1 Explorer différents supports matériels.   | Utilisation de praticables, d'espaces délimités par un objet ou par différentes lignes tracées au sol.   |
| 2      | 2.7.2 Explorer différents supports visuels.   | Images fixes, images mobiles.<br>Séquences d'images.<br>Images réalistes, images surréalistes, images abstraites.  |
| 2      | 2.7.3 Explorer différents types de supports sonores.  | Bruitage, support vocal (récit), support musical (de tous genres), enregistrements d'atmosphères réelles, d'atmosphères sonores reproduites en atelier.  |
| 2      | 2.7.4 Explorer divers types d'utilisation de textes.  | Énumérations, descriptions, narrations, dialogues.<br>Création d'atmosphères.<br>Jeux : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sur les variations de débit,</li> <li>• sur les variétés de lecture (ex.: lecture accélérée, lecture monocorde),</li> <li>• sur les intonations.</li> </ul> |
| 2      | <b>2.8 Confronter ses ressources d'expression et de communication à différents styles d'action.</b> |  |
| 2      | 2.8.1 Explorer et nuancer son expression à l'intérieur de situations définies.                      | Contextes de jeu variables : <ul style="list-style-type: none"> <li>• en opposition,</li> <li>• en alternance,</li> <li>• en complémentarité.</li> </ul>   |

**2. OBJECTIF GÉNÉRAL : Préciser sa connaissance du langage dramatique afin de pouvoir nuancer ses modes d'expression et de communication.**

| Cycles | Objectifs terminaux et intermédiaires  | Contenu  |
|--------|--|--|
| 2      | 2.8.2 Reconnaître quelques styles de dramatisation.  | Style comique, lyrique, réaliste, épique, fantaisiste, poétique, ludique...  |
| 2      | 2.8.3 Identifier les styles d'action qui correspondent le mieux à ses intentions de communication. | Identification des : <ul style="list-style-type: none"> <li>• goûts personnels,</li> <li>• aptitudes développées,</li> <li>• difficultés rencontrées.</li> </ul> |

## MODULE 3 : ACTUALISATION

**3. OBJECTIF GÉNÉRAL :** Réaliser, sous forme d'improvisations et/ou de créations, des séquences dramatiques exprimant ses émotions, idées et opinions.

| Cycles |   | Objectifs terminaux et intermédiaires   | Contenu   |
|--------|---|---|---|
| 1      | 2 | <b>3.1 Formuler ses intentions de communication en fonction de situations dramatiques définies.</b>       |   |
| 1      | 2 | 3.1.1 Tenir compte de plusieurs éléments dramatiques dans son expression-communication.                   | Facteurs : espace, temps, rythme, écoute, voix, présence.   |
| 1      | 2 | 3.1.2 Orienter ses expériences de communication en mettant l'accent sur un élément dramatique spécifique. | Accent sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'émission vocale,</li> <li>• l'émission verbale,</li> <li>• l'écoute (réception),</li> <li>• les aspects visuels,</li> <li>• les relations espace/ temps,</li> <li>• etc.</li> </ul> |
| 1      | 2 | 3.1.3 Trouver un consensus suffisant à l'intérieur d'un travail à plusieurs partenaires.                  | Brainstorming.<br>Entente implicite.<br>Fonctions différenciées.<br>Échange de fonctions en cours de jeu.   |
|        | 2 | 3.1.4 Reconnaître les éléments à privilégier en communication non verbale et en communication verbale.    | Position dans l'espace.<br>Clarté d'intention.<br>Jeux sur les significations.  |
|        | 2 | 3.1.5 Identifier quelques formes types de présentation de l'action.                                       | Jeu en déroulement suivi.<br>Jeu en rupture.<br>Jeu en alternance.<br>Montage, collage.   |
| 1      | 2 | <b>3.2 Improviser à partir des formes élémentaires du discours dramatique.</b>                            |   |
| 1      | 2 | 3.2.1 Expérimenter et inventer divers genres de monologues.   | Monologues verbal, sonore, gestuel.<br>Monologue avec ou sans déplacement.<br>Monologue avec ou sans support (matériel, sonore, visuel, écrit...).  |

**3. OBJECTIF GÉNÉRAL : Réaliser, sous forme d'improvisations et/ou de créations, des séquences dramatiques exprimant ses émotions, idées et opinions.**

| Cycles |   | Objectifs terminaux et intermédiaires                            | Contenu   |
|--------|---|--|---|
| 1      | 2 | 3.2.2 Expérimenter et inventer divers genres de dialogues.       | <p>Dialogues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ visuel,</li> <li>• tactile,</li> <li>• gestuel,</li> <li>• verbal.</li> </ul> <p>Dialogue avec ou sans déplacement.</p> <p>Variations et contrastes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• continu/discontinu,</li> <li>• réel/imaginaire,</li> <li>• réaliste/fantaisiste,</li> <li>• épique/lyrique,</li> <li>• etc.</li> </ul> |
| 1      | 2 | 3.2.3 Différencier certains contextes d'improvisation.           | <p>Improvisation cumulative (entrée en jeu successive des intervenants).</p> <p>Improvisation globale (à partir d'une situation donnée avec un nombre déterminé de participants dès le départ).</p> <p>Variation du nombre d'intervenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ à 2,</li> <li>• à 3,</li> <li>• en micro-groupe.</li> </ul>  |
|        | 2 | 3.2.4 Expérimenter d'autres formes vocales/verbales dramatisées. | <p>Production d'associations verbales (collage de mots, d'expressions, de phrases).</p> <p>Production d'associations vocales (collage de sonorités, d'impulsions sonores réelles ou imaginaires).</p> <p>Narrations.</p> <p>Poèmes.</p> <p>Choeur parlé, chanté.</p> <p>Expérience de vocalisation/sonorisation.</p>  |

**3. OBJECTIF GÉNÉRAL : Réaliser, sous forme d'improvisations et/ou de créations, des séquences dramatiques exprimant ses émotions, idées et opinions.**

| Cycles | Objectifs terminaux et intermédiaires  | Contenu   |
|--------|--|---|
| 2      | 3.2.5 Transformer une improvisation à partir de certaines données de base.         | Modification du temps, de l'espace, des personnes/ personnages, de la durée, de la thématique.  |
| 2      | <b>3.3 Utiliser certaines structures dramatiques dans ses créations.</b>           |   |
| 2      | 3.3.1 Identifier les grandes caractéristiques d'une séquence dramatique.           | Fonctions des intervenants (personnes ou personnages).<br>Éléments du discours verbal et non verbal (voir les formes du discours dramatique).<br>Thématique, fable et/ou événement.<br>Conventions dramatiques. |
| 2      | 3.3.2 Expérimenter les rapports dialogue/récit dans le processus de dramatisation. | Présentation:<br>• en alternance,<br>• en simultanéité,<br>• en opposition (ex.: statique/dynamique),<br>• en complémentarité (illustration/démonstration).   |
| 2      | 3.3.3 Regrouper diverses séquences dramatiques sous forme de montage.              | Regroupement des dimensions visuelles, sonores et verbales.<br>Variations autour:<br>• d'un objet,<br>• d'un thème,<br>• d'un récit.  |

**3. OBJECTIF GÉNÉRAL : Réaliser, sous forme d'improvisations et/ou de créations, des séquences dramatiques exprimant ses émotions, idées et opinions.**

| Cycles | Objectifs terminaux et intermédiaires  | Contenu  |
|--------|--|--|
| 2      | 3.4 Exploiter un ou plusieurs modes de présentation du travail en atelier.                               |  |
| 2      | 3.4.1 Présenter, en les distinguant, certains types d'improvisation aux personnes de son groupe.         | <p>Improvisations spontanées (à partir d'un point de départ :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• simple ou multiple,</li> <li>• concret ou abstrait).</li> </ul> <p>Improvisations structurées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• préparation limitée (quelques instants),</li> <li>• reprises, organisations et transformations.</li> </ul> |
| 2      | 3.4.2 Présenter une création individuelle ou collective.   | Faire appel aux éléments dramatiques en général ou à certains éléments en particulier (espace, durée, thématique...).  |
| 2      | 3.4.3 Organiser un atelier ouvert faisant appel à la participation des gens extérieurs au groupe classe. | <p>Montrer/démontrer certains exercices.</p> <p>Présenter certaines improvisations et/ou créations.</p> <p>Impliquer directement les participants dans des propositions de jeu (variations d'activités orientées sur les fonctions émetteur/récepteur).</p>  |

## MODULE 4 : RÉTROACTION

### 4. OBJECTIF GÉNÉRAL : Établir des liens entre son expression, l'expression d'autrui et l'utilisation du langage dramatique dans différentes situations personnelles et culturelles.

| Cycles |   | Objectifs terminaux et intermédiaires  | Contenu  |
|--------|---|--|--|
| 1      | 2 | <b>4.1 Vivre le rapport émetteur-récepteur (écoute-observation) dans des contextes de communication significatifs.</b> |  |
| 1      | 2 | 4.1.1 Discerner différentes conditions nécessaires à une émission-réception adéquate.                                  | Attitudes des participants : <ul style="list-style-type: none"> <li>• disponibilité,</li> <li>• responsabilité,</li> <li>• confiance,</li> <li>• initiative,</li> <li>• souplesse d'esprit.</li> </ul> Fonction des mises en place, des supports, des conditions générales de mise en jeu. |
| 1      | 2 | 4.1.2 Identifier ses modes privilégiés d'émission et de réception.   | Par rapport à l'utilisation des perceptions sensorielles.<br>Par rapport à l'utilisation des éléments du langage dramatique.<br>Choix et goûts individuels, à deux, en micro-groupe.<br>Choix et consensus collectifs.   |
|        | 2 | 4.1.3 Transposer un rapport émetteur/récepteur donné par l'intermédiaire d'autres moyens d'expression.                 | Variations sur un thème (un incident, une interrelation, un élément de récit...)<br>Expression : <ul style="list-style-type: none"> <li>• sonore,</li> <li>• musicale,</li> <li>• graphique,</li> <li>• plastique,</li> <li>• écrite,</li> <li>• dansée.</li> </ul>                        |

**4. OBJECTIF GÉNÉRAL : Établir des liens entre son expression, l'expression d'autrui et l'utilisation du langage dramatique dans différentes situations personnelles et culturelles.**

| Cycles |   | Objectifs terminaux et intermédiaires  | Contenu  |
|--------|---|--|--|
| 1      | 2 | <b>4.2 Exprimer (par la parole ou tout autre moyen d'expression) les impressions, les émotions, les sentiments suscités par la présentation/participation à une improvisation ou à une création.</b> |  |
| 1      | 2 | 4.2.1 Faire part de son expérience personnelle en tenant compte du contexte général de la présentation.  | Aspects objectifs (conditions matérielles) et aspects subjectifs (présence des émetteurs et des récepteurs) de la présentation.<br>Appréciation et extrapolation possible.                     |
|        | 2 | 4.2.2 Confronter son expérience personnelle aux différents éléments du langage dramatique.   | Écoute et observation en fonction : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de l'espace,</li> <li>• du temps,</li> <li>• des objets,</li> <li>• des images,</li> <li>• des thèmes.</li> </ul> |
|        | 2 | <b>4.3 Analyser une improvisation et/ou une création en fonction des usages spécifiques du langage dramatique.</b>   |  |
|        | 2 | 4.3.1 Nommer les différents éléments de dramatisation que renferment les improvisations et/ou les créations.   | Moyens d'expression.<br>Matériaux de communication.<br>Techniques d'expression.<br>Composantes dramatiques rassemblées pour la présentation.   |
|        | 2 | 4.3.2 Mettre en relation les éléments retenus lors de la présentation.   | Relations : <ul style="list-style-type: none"> <li>• espace/temps,</li> <li>• déplacements/participants,</li> <li>• déroulement/thème,</li> <li>• etc.</li> </ul>                              |
|        | 2 | 4.3.3 Donner son appréciation sur le déroulement général de l'activité.  | Opinion individuelle immédiate, en différé.<br>Confrontation des opinions subjectives de chacun.<br>Utilisation de l'écriture (bilan individuel écrit).  |

**4. OBJECTIF GÉNÉRAL : Établir des liens entre son expression, l'expression d'autrui et l'utilisation du langage dramatique dans différentes situations personnelles et culturelles.**

| Cycles | Objectifs terminaux et intermédiaires   | Contenu   |
|--------|---|---|
| 2      | <p><b>4.4 Trouver les correspondances entre sa propre utilisation du langage dramatique et les emplois du langage dramatique dans divers contextes culturels.</b></p> |   |
| 2      | <p>4.4.1 Identifier différents types de manifestations théâtrales et culturelles.</p>   | <p>Ici et ailleurs.<br/>           Manifestations actuelles et passées.</p> <p>Théâtre de représentation, cirque, fête populaire, carnaval, théâtre d'intervention.</p>   |
| 2      | <p>4.4.2 Discerner certains éléments retracés à la fois dans le travail d'improvisation et de création et dans certaines manifestations culturelles.</p>              | <p>Présence ou non de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• personnages,</li> <li>• récit,</li> <li>• trame musicale,</li> <li>• lieu scénique,</li> <li>• costumes,</li> <li>• etc.</li> </ul> <p>Degré de participation des intervenants et du public.</p>   |
| 2      | <p>4.4.3 Émettre son opinion sur l'influence de la représentation dans les activités quotidiennes et sociales.</p>  | <p>Représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en direct,</li> <li>• télévisée,</li> <li>• par l'image,</li> <li>• etc.</li> </ul> <p>Rôle de la représentation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en art,</li> <li>• en religion,</li> <li>• en histoire.</li> </ul> <p>Points de vue critiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• individuel,</li> <li>• esthétique,</li> <li>• idéologique/social.</li> </ul> |

### **3. IDENTIFICATION DES CONDITIONS D'APPLICATION**

Comme l'indiquent les tableaux d'objectifs, le programme propose un travail axé sur la variété et la flexibilité d'un contenu général. L'enseignant, tout en respectant la prescriptivité de certains objectifs, aura l'occasion de mettre en valeur les éléments de contenu en tenant compte de la disponibilité horaire et des attentes de ses groupes d'élèves.

D'un point de vue général, la démarche proposée à l'élève ne peut être ni exclusivement individuelle, ni exclusivement collective. Elle doit plutôt se concrétiser par une participation active de chacun à l'intérieur du groupe. Les notions d'expression, de communication et de création doivent primer. L'acquisition des connaissances devra s'effectuer à l'intérieur de situations concrètes et variées.

#### **3.1 Aspect organisationnel**

##### **Le travail en atelier**

La forme de travail proposée est celle de *l'atelier de participation* qui permet une intégration et une mise en relation directe des participants. Le milieu atelier fournit en effet des possibilités d'adaptation et de variation qui rejoignent tout autant les différentes atmosphères des groupes qu'une progression nécessaire des activités réparties sur l'ensemble d'une année scolaire.

En ce sens, plusieurs ateliers peuvent converger vers un agencement d'activités déterminées dans un premier temps par l'animateur lui-même et plus tard par les participants.

L'atelier est, semble-t-il, la forme de travail qui répond le plus adéquatement au contexte scolaire où le découpage spatio-temporel implique un mode de présentation particulier des éléments de base de la pratique.

## Le local

La salle d'atelier devra être suffisamment vaste pour permettre à l'élève de tourner sur lui-même, les bras tendus à l'horizontale, sans heurter les autres. Il est utile, pour créer une atmosphère favorable à l'expression, que le sol soit chaud et recouvert d'une moquette amovible, par exemple; le plancher sera en bois, de préférence. Le local doit être chauffé et bien aéré: le froid et l'air ne sont guère propices à l'expression.

Il devrait être possible de faire l'obscurité dans le local permanent; le système d'éclairage devrait être pourvu d'un rhéostat. De plus, il serait avantageux de disposer d'un espace annexé à la salle d'atelier, pouvant servir à entreposer le matériel didactique. Ce local pourrait être muni de tables de travail utilisables lors de la préparation de collages, de masques, de marionnettes, etc.

Il serait opportun d'avoir accès à l'auditorium afin que l'on puisse, à l'occasion, se servir de la scène et du système d'éclairage.

L'important est surtout de disposer d'un local, d'un lieu où les élèves se sentent à l'aise et en contact avec leur identité personnelle et culturelle.

## 3.2 Aspect méthodologique

En abordant le travail en atelier, il importe, d'un point de vue méthodologique, de donner certaines précisions sur le mode d'organisation des contenus.

La répartition des activités se résume en deux points principaux:

- distinguer clairement les différents moments (étapes) d'un atelier afin de donner aux élèves la possibilité de s'impliquer graduellement dans l'action;
- fournir, par la présentation des contenus, une variété de propositions de départ afin de ne pas limiter la pratique à quelques-uns des éléments du langage dramatique et afin, surtout, d'assurer une progression englobant les divers modes d'expression, les types de communication<sup>1</sup> et les formes de création retracées en art dramatique.

### 3.2.1 Structuration des ateliers

Si l'on se réfère à la démarche retenue, les activités de perception, d'exploration, d'actualisation et de rétroaction devraient se succéder pour créer un ensemble cohérent. Cet ordre de succession n'est pourtant pas immuable; les situations pédagogiques, variables d'un milieu à l'autre, requièrent souvent des adaptations et des ajustements afin de rendre l'enseignement de l'art dramatique vraiment significatif et percutant.

Il est possible tout de même de préciser quels types d'exercices se retrouvent à l'intérieur de chacune de ces grandes catégories d'activités et d'indiquer dans quelle optique ils sont proposés aux élèves.

#### Les activités de perception

Il s'agit d'activités de démarrage qui permettent à l'enseignant d'établir le contact avec son groupe d'élèves et aux élèves d'entrer dans le jeu par l'intermédiaire d'un éveil sensoriel, d'une prise de conscience corporelle. Ces activités peuvent exiger une dépense active d'énergie (exercices de mise en train, de réchauffement vocal, etc.) tout comme elles peuvent faire appel à une énergie plus contenue (exercices de relaxation, d'observation, de concentration); tout dépend de l'état du groupe et de l'intention de l'enseignant en ce qui a trait aux autres étapes de l'atelier. L'important est d'amener l'élève à s'impliquer d'une façon personnelle et entière tout en tenant compte de l'atmosphère générale de la classe. Ces activités sont présentées d'une manière ludique et font appel à la participation simultanée de chacun.

Dans la répartition du temps d'un atelier, la durée de ces activités est variable; on peut indiquer que, sur une période de soixante minutes, ces activités devraient occuper cinq à dix minutes environ.

1. À ce titre, il faut souligner l'existence de la «double structure» utilisée en expression dramatique qui met en relation les moments types d'un atelier et les éléments de progression. Bien que la terminologie employée soit différente, à certains égards, de celle employée dans le présent programme, cet outil, qui était à l'origine des propositions d'activités du guide pédagogique de 1974, offre des possibilités d'application multiples. (Voir à ce sujet l'ouvrage de Gisèle Barret, *Pédagogie de l'expression dramatique*. Université de Montréal, 1973, p. 61 et suivantes.)

### **Les activités d'exploration**

Ces activités sont axées sur les instruments et les matériaux avec lesquels se fait l'apprentissage du langage dramatique.

Qu'il s'agisse d'exercices corporels (gestuels ou vocaux) ou encore d'exercices abordant l'utilisation de l'espace, des objets et des supports d'expression, il faut s'assurer que les éléments retenus correspondent aux capacités d'implication et aux références culturelles des élèves.

Il n'est pas question d'envisager ici un quelconque enseignement technique, mais plutôt de faire connaître et de faire vivre aux élèves différentes techniques d'expression et de communication afin qu'ils puissent par la suite les réutiliser, en les actualisant.

Dans un atelier de soixante minutes, cette étape pourrait s'étaler sur une vingtaine de minutes. Bien sûr, si l'enseignant ou ses groupes d'élèves manifestent un vif intérêt pour l'exploration d'un élément en particulier du langage dramatique, il peut arriver que cette durée soit jugée nettement insuffisante ; ce qu'il ne faut pas oublier, c'est que, tel que présenté, l'atelier est une unité fonctionnelle qui permet de faire vivre la démarche générale du programme à l'intérieur d'un horaire régulier. Par ailleurs, l'enseignant peut proposer plusieurs ateliers où sera exploré, sous des angles différents, le même élément du langage dramatique.

### **Les activités d'actualisation**

Ces activités visent avant tout l'utilisation globale du langage dramatique ; leur objectif est de permettre aux élèves de manifester d'une manière active leur assimilation et leur compréhension du langage dramatique. Il faut donc à cette étape de l'atelier assurer une liberté d'action à l'élève tout en lui proposant des points de repère concrets : les divers types d'improvisation (non verbale, verbale, verbale et gestuelle), les diverses formes dramatiques (monologue, dialogue, chœur parlé, etc.). Il faut éviter d'accorder pendant longtemps une trop grande importance à un seul type d'improvisation ou à une seule forme dramatique, sinon on risque de restreindre la vision d'ensemble que tente d'offrir la démarche disciplinaire.

Cette étape de l'atelier est au cœur de l'apprentissage proposé en art dramatique ; elle

doit permettre à l'élève de vivre des rapports de communication, d'émettre son point de vue par l'intermédiaire du jeu, d'exprimer activement sa conscience des réalités individuelles et sociales.

À titre indicatif toujours, cette étape pourrait occuper environ vingt à vingt-cinq minutes d'une période d'enseignement d'une heure.

### **Les activités de rétroaction**

Même si souvent les prises de conscience s'opèrent naturellement en cours d'action, il est important d'effectuer des retours sur l'action (rétroactions qui peuvent prendre diverses formes : échange verbal, écriture, mise en images...), afin de s'arrêter d'une manière plus spécifique sur le sens de tel ou tel exercice, de telle ou telle improvisation ou création. Sur un plan disciplinaire, ce moment d'arrêt donne l'occasion de préciser les connaissances relatives au langage dramatique.

Cette étape d'atelier est aussi importante, car elle permet aux élèves de se retrouver, de faire le point avant de passer à une autre activité éducative, un autre cours.

## **3.2.2 Répartition des ateliers**

En s'appuyant sur ces points de référence, l'enseignant pourra combiner son expérience et de nouveaux essais en les confrontant aux objectifs du présent programme. En cours d'année, il visera à présenter ses ateliers en y incluant le plus grand nombre possible de phases de la démarche disciplinaire en les adaptant aux intérêts spécifiques de chacun de ses groupes.

Au début de l'année, il est évident que les ateliers porteront davantage sur les éléments de perception et d'exploration. Par la suite, il pourra accorder à l'actualisation une plus grande importance tout comme il donnera plus fréquemment à la rétroaction sa fonction de prise de conscience et de connaissance des divers éléments explorés et exploités en improvisation et en création.

Il serait hasardeux de présenter ici une répartition rigide des divers types d'atelier car, selon les groupes, l'expérience et les centres d'intérêt, les accents pratiques varieront. Ce qu'il importe de rappeler, c'est la nécessité d'offrir une diversité de points de départ d'atelier, afin d'éviter d'enfermer les élèves

dans des attitudes stéréotypées, dans un certain conformisme de jeu.

Le guide pédagogique contiendra certains exemples types d'application sans pour autant proposer un carcan de présentation des contenus qui risquerait de freiner la créativité des enseignants et de leurs groupes d'élèves.

## 4. ÉVALUATION

### 4.1 Introduction

L'évaluation peut paraître complexe lorsqu'elle s'adresse au domaine de l'art. Mais il ne faut pas oublier qu'il s'agit ici d'enseignement des arts et que l'évaluation dont il est question met en jeu une intervention pédagogique impliquant un enseignant et des élèves ayant leurs caractéristiques propres (goûts, attitudes, intérêts...).

### 4.2 Définition de concepts

*Mesurer*, c'est attribuer un résultat numérique ou non numérique à un «produit» quelconque, à partir de règles précises. *Évaluer*, c'est porter un jugement à partir des résultats de la mesure, en vue d'une prise de décision.

La mesure se distingue de l'évaluation en ce sens qu'elle fournit l'information à partir de laquelle se fonde le jugement de valeur qu'est l'évaluation.

L'évaluation ne se limite pas à une dimension quantitative ; elle doit aussi tenir compte de facteurs qualitatifs. À ce titre, tout enseignement et toute évaluation qui en découle doivent tenir compte des catégories et des niveaux taxonomiques :

- le domaine *cognitif* qui recouvre les objectifs traitant de l'acquisition de connaissances, de leur usage et du développement des capacités intellectuelles correspondant à cette utilisation ;
- le domaine *affectif* qui englobe les objectifs décrivant les modifications de l'intérêt, l'acquisition d'attitudes et de valeurs, ainsi que les progrès concernant le jugement et la capacité d'adaptation ;
- le domaine *psychomoteur* qui porte sur les capacités motrices ou de manipulation.

L'évaluation doit donc faire partie intégrante de l'acte d'enseigner et peut être considérée comme une intervention pédagogique en soi.

En art dramatique, deux types d'évaluation sont retenus : l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

### 4.3 Évaluations formative et sommative

L'évaluation *formative* suit le déroulement quotidien de l'enseignement et de l'apprentissage ; elle a pour but de développer et de maintenir une série de conditions et de circonstances propices à un enseignement efficace. C'est un outil qui permet de décider si l'on doit passer ou non d'un objectif à un autre, d'un degré de difficulté à un autre. La note n'est donc pas consignée.

L'évaluation *sommative* intervient au terme d'un cheminement (aspect terminal : fin d'un semestre, d'une année) et indique le degré d'atteinte d'un ensemble d'objectifs terminaux. La note obtenue peut être consignée.

### 4.4. Démarche d'évaluation en art dramatique

Tout au cours de la présentation du programme, l'accent a été mis davantage sur le « processus d'apprentissage » que sur les résultats (produits). La mesure et l'évaluation porteront donc surtout sur le processus d'improvisation et de création, sans pour autant laisser de côté d'autres éléments de participation comme l'implication, l'autonomie, l'assiduité, etc.

Considérant qu'il s'agit ici d'une démarche artistique, l'évaluation doit répondre aux questions suivantes : quoi évaluer ? comment évaluer ? qui évalue ?

#### Quoi évaluer ?

Comme les objectifs terminaux ont été fixés en fonction de la démarche disciplinaire qui se veut mouvante et souple, il serait souhaitable de rassembler des informations et des observations visant l'ensemble de la démarche et d'évaluer plusieurs objectifs à la fois.

Toute participation et implication en art dramatique méritent une évaluation. En fait, tout au long de son cheminement d'apprentissage, l'élève peut effectuer lui-même une

évaluation. Mais l'évaluation proprement dite ne s'intéressera qu'à certains événements choisis comme étant révélateurs de l'atteinte d'un objectif, d'un groupe d'objectifs.

L'évaluation doit donc s'étendre à l'ensemble de la démarche et se rattacher aux objectifs terminaux. Les objectifs comportant des tâches plus spécifiques à accomplir peuvent à première vue être favorisés en évaluation parce qu'ils offrent une quantité d'informations facilement repérables pour l'observateur. Ce type d'évaluation, bien qu'il soit efficace, ne devrait pas être l'unique choix de l'enseignant surtout si ce dernier recherche une évaluation juste, respectueuse des différentes implications sous-tendues par l'ensemble du programme.

Les modules de perception et de rétroaction demandent de la part de l'évaluateur une attention toute particulière. Ce dernier doit être subtil dans la façon dont il recueille les données qui lui permettent de porter un jugement, tout en n'entravant pas la démarche des élèves dans leur cheminement individuel et collectif. Les modules d'exploration et d'actualisation, par contre, peuvent profiter d'une évaluation centrée sur l'action (utilisations, interactions, créations...) à accomplir ; ceci permet de faire le point plus aisément sur les différentes attitudes et connaissances pratiques souhaitées chez l'élève.

L'évaluation doit amener progressivement l'élève à faire la distinction entre le processus et le résultat artistique proprement dit. En analysant ses états, ses réactions, ses acquis, l'élève peut ainsi déterminer son degré d'implication et d'engagement dans telle ou telle phase de la démarche qui lui a été proposée. Il s'agit en somme d'orienter, d'une part, la satisfaction de l'élève en tenant compte de son cheminement et de l'amener, d'autre part, à respecter celui des autres. Centré sur le processus, il acceptera progressivement que d'autres émettent leur opinion sur ses expérimentations et ses créations, sans pour cela se sentir troublé ou lésé.

#### Comment évaluer ?

L'évaluation se fait toujours en fonction d'objectifs à atteindre. Il s'agit d'identifier des moyens qui permettent de rassembler les éléments indicateurs de l'évolution de l'élève par rapport aux objectifs retenus et analysés. De plus, une appréciation qualitative viendra

se joindre à l'observation de ces éléments indicateurs.

Dans un premier temps, l'enseignant identifie les facteurs à observer, puis les utilise comme références lors de l'évaluation. Le résultat de cette démarche conduit à l'élaboration d'une grille d'analyse dont la composition et l'utilisation seront toujours dépendantes de l'objectif visé et des objectifs retenus pour la phase d'évaluation. Un dialogue honnête entre l'observateur (enseignant) et l'observé (élève) pourra, dans certains cas, être source d'informations pertinentes en vue d'une évaluation qui tienne compte de la participation de l'élève.

### **Qui évalue ?**

Pour assurer une intégration des différents objectifs du programme par l'élève, il est essentiel que lui-même intervienne indirectement dans le processus d'évaluation, compte tenu de l'objectif global du programme et du contexte général d'apprentissage en art dramatique. L'élève assimile la démarche disciplinaire dans la mesure où il peut établir un climat de confiance avec l'enseignant et ce, à chacune des étapes du processus. Il doit être conscient de la démarche qu'il entreprend et savoir que l'évaluation n'est pas là pour le juger mais plutôt pour lui permettre d'avoir des points de référence qui enrichissent son expérience.

La participation des autres élèves ne doit pas, non plus, être rejetée lors de certaines étapes du processus d'évaluation. L'expression artistique envisagée comme moyen de communication concerne évidemment l'émetteur, mais elle implique également ceux qui reçoivent le message. Pour l'élève, il s'agit, bien sûr, dans la très grande majorité des cas, de ses camarades de classe.

L'enseignant évalue donc d'après le module concerné ou le groupe d'objectifs visés et inclut la participation des élèves dans le processus d'évaluation.

L'évaluation est non seulement utile, mais elle s'avère nécessaire à l'assimilation d'une démarche d'apprentissage artistique : elle s'intéresse à l'analyse des éléments acquis ou développés et entraîne automatiquement des transformations chez l'élève. En faisant une analyse de lui-même à travers l'évaluation, l'élève maintient l'authenticité de sa démarche.

Le guide pédagogique propose certaines mises en situation d'évaluation que l'enseignant pourra utiliser à titre de références pour l'élaboration du processus d'évaluation qu'il utilisera et enrichira au fil de son expérience, des ans.

## 5. CONCLUSION

Le contenu d'ensemble du programme marque certains accents et indique certains choix. Par exemple, la dimension interprétation n'a pas été retenue comme élément déterminant dans l'organisation et la répartition générale des objectifs. La préférence a été accordée à l'expression, à l'improvisation et à la création qui, d'un point de vue pratique et pédagogique, répondent plus directement aux visées d'une formation générale telle qu'elle se présente au secondaire.

L'action pédagogique quotidienne sera l'occasion de mettre en jeu les principes structurant ce programme et les propositions d'activités qui s'y rattachent. L'intervention professionnelle que suppose le programme requiert une formation adéquate qui permet à l'enseignant d'être capable d'animer avec conviction tout en laissant à ses groupes leur propre prise de parole, leur droit de réplique.

L'art dramatique n'est pas une discipline artistique fermée ; il possède sa cohérence et ses contradictions comme toute démarche pédagogique respectueuse de la diversité des enjeux qui se greffent à la définition d'une identité personnelle, culturelle et sociale.

## 6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. ARDOINO, JACQUES. **Propos actuels sur l'éducation**. Coll. «Hommes et organisation». Paris, Gauthier-Villars, éditeurs, 1971, 117 pages.
2. BARRET, GISÉLE. **L'expression dramatique — pour une théorie de la pratique**. Montréal, Université de Montréal, Édition privée, 1975, 92 pages.
3. BARRET, GISÉLE. **Pédagogie de l'expression dramatique**. Montréal, Université de Montréal, Édition privée, 1973, 121 pages.
4. BERTRAND, MONIQUE et DUMONT, MATHILDE. **Expression corporelle, mouvement et pensée**. Paris, Librairie J. Vrin, 1972, 145 pages.
5. COURTNEY, RICHARD. **The Dramatic Curriculum**. London, Faculty of Education, University of Western Ontario, 1980, 124 pages.
6. COURTNEY, RICHARD. **Teaching Drama**. London, Cassell, 1965.
7. DOBBELAERE, G. et SARAGOUSI, P. **Techniques de l'expression**. Coll. «Aurores». Paris, Presses d'Ile de France, 1970, 238 pages.
8. **Expression**. Revue trimestrielle publiée par l'Association des professeurs d'expression dramatique du Québec, en collaboration avec la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, depuis 1977.
9. **Jeu. Cahiers de théâtre**. Montréal, revue trimestrielle publiée depuis l'hiver 1976.

10. LAPORTE, MICHEL. «Les bases de l'expression ludique» dans **La Grande Réplique**, revue d'esthétique théâtrale, vol. 1, n<sup>os</sup> 2 et 3. Montréal, 1978.
11. LEENHARDT, PIERRE. **L'enfant et l'expression dramatique**. Tournai, Éditions Casterman, 1973, 140 pages.
12. LEFEBVRE, JANINE, BOURQUE, PIERRETTE et BRULLEMANS, MARYSE. **La mise en situation en secondaire III**. Montréal, Centre de recherche en enseignement du français.
13. MARÉCHAL, ANDRÉ. **Analyse comparative de l'utilisation de l'espace dans les ateliers d'expression dramatique et de pratique théâtrale**. Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, Université de la Sorbonne Nouvelle. Paris, 1979, 417 pages, inédit.
14. MARTENOT, MAURICE et SAITO, CHRISTINE. **Se relaxer**. Paris, Éditions Albin Michel, 1977.
15. PIAGET, JEAN. **Pour une théorie de la connaissance**. Coll. Médiation, n<sup>o</sup> 73. Paris, Gonthier, 1970.
16. PORCHER, LOUIS. **L'Éducation esthétique, luxe ou nécessité**. Paris, Librairie Armand Colin, 1973.
17. RIOUX, MARCEL (sous la direction de). **Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec**. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1968.
18. RIOUX, MONIQUE, BILZ, DIANE et BOISVERT, JEAN-MARIE. **L'enfant et l'expression dramatique**. Montréal, Éditions de l'Aurore, 1976, 190 pages.
19. RYNGAERT, JEAN-PIERRE. **Le jeu dramatique en milieu scolaire**. Coll. «Textes et non-textes». Paris, Éditions CEDIC, 1977, 175 pages.
20. SPOLIN, VIOLA. **Improvisation for the Theatre**. Evanston, Northwestern University Press, 1963.
21. VEZINA, SYLVIE. **L'identification en expression dramatique**. Mémoire de maîtrise ès Arts, Faculté des Sciences de l'Éducation. Montréal, 1974.
22. WAY, BRIAN. **Development through drama**. Coll. «Education Today». London, Longman Group Limited, 1967, 308 pages.

