

Sommaire

Introduction	5
Pourquoi ce document ?	5
Cadre réglementaire	5
L'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques	6
Une autonomie pédagogique	7
Un projet de formation	7

Ensemble commun obligatoire

Le design de produit	11
Les notions	11
Pistes d'étude	12
Méthodologie	12
Pistes de cours – la chaise de Philippe Starck	14
Le design de communication	21
Les notions	21
Pistes d'étude	21
Pistes de cours – la campagne publicitaire	23
Le design d'espace et d'environnement	30
Les notions	30
Pistes d'étude	31
Méthodologie	32
Pistes de cours – opacité/transparence/perception	32

Ensemble optionnel

Guide d'accompagnement méthodologique	38
Arts du son	39
Objectifs	39
Méthodologie	39
Pistes d'étude	40
Évaluation	45
Matériel recommandé	47
Arts visuels	50
Objectifs	50
Pistes d'étude – explorer le cinéma	50

Évaluation	54
Recommandations pour l'équipement	54
Patrimoines	58
Objectifs	58
Pistes d'étude et parcours thématiques	58
Quelques productions	62
Évaluation	63
Spectacle vivant	65
Théâtre, cirque, opéra, marionnettes, arts de la rue.....	65
Danse.....	69
Recommandations pour l'équipement	80
Ressources	81

collection Lycée – voie professionnelle
série Accompagnement des programmes

Arts appliqués et cultures artistiques

certificat d'aptitude professionnelle

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

applicable à la rentrée 2003

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été réalisé sous la direction de Françoise CŒUR, inspectrice générale d'arts appliqués – design, par le groupe de travail composé des membres suivants :

Isabelle BASQUIN	IEN-ET STI arts appliqués, académie de Versailles
Didier BATALKA	professeur d'arts appliqués au lycée professionnel Cugnot à Toul
Marcelle BONJOUR	consultante danse à la Desco et à Danse au cœur
Jean BOREL	professeur d'arts appliqués au lycée polyvalent Sabatier à Bobigny
Anne CHARBONNEAU	professeur d'arts plastiques au collège Jean-Macé à Sainte-Geneviève-des-Bois professeur-relais « architecture » au CAUE de l'Essonne
Francis COUNIL	IEN-ET STI arts appliqués, académies Nancy-Metz, Strasbourg et Besançon
Jean-Martial FOUILLOUX	professeur d'éducation musicale au collège Debussy à Nantes, formateur en IUFM
Patrice GENDRE	professeur d'arts appliqués au lycée Rose-Bertin à Paris
Marc GIL	professeur d'arts appliqués au lycée professionnel Maurice-Viollette à Dreux
Michèle GRÉGOIRE	professeur de cinéma au lycée technique Diderot à Paris
Caroline JEGOU	professeur d'histoire au collège Les Amandiers à Carrières-sur-Seine, professeur-relais au musée national des Arts et Traditions populaires
Danielle MESGUICH	professeur de lettres-histoire au lycée professionnel Armand-Carrel à Paris, formatrice à l'IUFM de Paris, chargée de mission pour le premier degré à la délégation académique aux arts et à la culture dans le domaine du spectacle vivant
Michel PIANA	IEN-ET STI arts appliqués, académies Poitiers et Bordeaux
Rémy MARTEL	ancien professeur de cinéma
Serge RÉMY	IEN-ET STI arts appliqués, académies Orléans-Tours et Limoges

Coordination : Marianne TOMI, direction de l'enseignement scolaire, bureau du contenu des enseignements.

Suivi éditorial : Christianne Berthet
Secrétariat d'édition : Nicolas Gouny
Maquette de couverture : Catherine Villoutreix
Mise en pages : Atelier Michel Ganne

© CNDP, juin 2003
ISBN : 2-240-01258-7
ISSN : 1624-5393

Introduction

Pourquoi ce document ?

Ce fascicule constitue le document d'accompagnement du programme d'arts appliqués et cultures artistiques pour les certificats d'aptitude professionnelle, applicable à partir de la rentrée 2003. Il a pour finalité d'aider les enseignants à s'approprier la structure et les contenus du programme et d'en faciliter la mise en œuvre en leur suggérant des parcours pédagogiques et des activités possibles dans les différentes parties qui le composent.

Il a pour seule ambition d'être un outil de travail, proposant aux enseignants des pistes de recherche et d'expérimentation qui stimulent leur propre initiative pédagogique sans la brider. Ainsi, les exemples choisis ne sont en aucun cas des modèles mais de simples vecteurs d'innovation, de dépassements et d'actualisation permanente. Les exercices proposés n'ont d'autre prétention que de contribuer à situer le niveau d'exigence correspondant au diplôme de CAP. Ce ne sont pas des modèles à reproduire, mais des matériaux destinés à stimuler une réflexion et à ouvrir des pistes de travail possibles.

Ce document fournit :

- des précisions sur le niveau de formation attendu en fin de cycle CAP, la structure et la spécificité du programme ;
- l'explicitation de certains termes et notions utilisés dans le programme ;
- des suggestions quant aux méthodes pédagogiques à mettre en œuvre compte tenu des objectifs, des contenus et de la structure innovante du programme, du niveau du diplôme et de la maturité des élèves ;
- des indications concernant une approche possible de la pédagogie de projet ;
- quelques exemples pratiques de séquences de formation centrées sur les objectifs disciplinaires et mettant en œuvre une pluralité d'approches ;
- des recommandations en matière d'équipement de locaux et de matériel pour l'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques ;
- des références bibliographiques et des repères en matière de ressources partenariales artistiques et culturelles.

Cadre réglementaire

Le programme d'arts appliqués et cultures artistiques est le cadre réglementaire qui traduit en termes de contenus disciplinaires les objectifs généraux de la formation. La rénovation générale du CAP est fondée par le décret du 4 avril 2002 (*JO* n° 81 du 6 avril 2002, page 6114) ; la circulaire n° 2002-108 du 30 avril 2002 en explicite la mise en œuvre (*BO* n° 19 du 9 mai 2002). S'agissant des formations sous statut scolaire, les grilles publiées en annexe de l'arrêté du 24 avril 2002 (*BO* n° 21 du 23 mai 2002) fixent le volume horaire de cet enseignement en fonction de la durée de la période de formation en milieu professionnel. Elles introduisent un enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques dont le programme est défini en annexe de l'arrêté du 26 juin 2002 (*BO* hors-série n° 5 du 29 août 2002).

Le CAP – diplôme national rénové – est ouvert à un public extrêmement diversifié puisqu'il concerne non seulement les élèves issus de fin de troisième de collège ou de section d'enseignement général par alternance (SEGPA), mais également les élèves, diplômés ou non, des voies générale et technologique, les apprentis ou les adultes en formation continue qui souhaitent se qualifier ou se requalifier.

Découpé en unités constitutives, le diplôme est ainsi adapté à des modalités d'obtention différentes, sous statut scolaire en une, deux ou trois années, par apprentissage, ou en formation continue pour adulte, qui visent à garantir son accès à un public large.

Les nouveaux programmes des enseignements généraux ont été conçus pour faire accéder les titulaires du CAP à un niveau compatible avec une première qualification professionnelle qui pourra servir de socle à une élévation ultérieure du niveau de qualification.

En effet, pour certaines spécialités, le CAP est un diplôme qui garantit et atteste de la maîtrise des techniques et du savoir-faire professionnel exigés par les employeurs, favorisant une insertion rapide. Dans certains secteurs cependant, le CAP n'est pas suffisant, et c'est souvent une formation complémentaire qui favorise une meilleure adaptation à l'emploi. Un CAP peut ainsi être valorisé par une mention complémentaire (MC), une formation complémentaire d'initiative locale (FCIL) ou l'obtention d'un autre

CAP connexe du métier, après une formation courte en un an.

Enfin, dans quelques secteurs, le CAP équivaut à une formation de BEP et vise principalement une poursuite d'étude préparant à un diplôme de niveau IV : baccalauréat professionnel, mais aussi, suivant les spécialités : brevet professionnel, brevet de technicien, brevet des métiers d'art...

L'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques

Cet enseignement, qui relève du domaine général, bénéficie d'un horaire propre et concerne tous les élèves en formation préparant un CAP. Dans le cas des diplômés à dominante ou à forte composante artistique qui visent un objectif professionnel en relation avec les arts appliqués, cet enseignement est complété par une formation artistique spécifique relevant de l'enseignement technologique et professionnel, dont les contenus sont définis dans le référentiel de certification de chaque spécialité. Ces deux formations artistiques, l'une généraliste et culturelle assurée à tous, et l'autre professionnalisante et réservée à certains CAP, doivent être envisagées comme complémentaires.

Cet enseignement, comme les autres enseignements généraux, contribue à l'insertion sociale, culturelle et professionnelle du public de CAP en lui apportant des repères favorisant le développement d'attitudes responsables et autonomes autour de références et de langages communs.

Objectifs

Le programme prend appui sur les acquis des enseignements artistiques reçus dans la scolarité antérieure pour développer :

- l'acquisition des moyens d'expression, des techniques et des méthodes élémentaires impliqués dans toute démarche artistique ;
- la connaissance de quelques œuvres, auteurs et mouvements relevant du patrimoine et de la création contemporaine, constituant autant de repères essentiels dans l'histoire de l'art ;
- l'entraînement à une réflexion critique susceptible d'assurer progressivement l'autonomie de jugement des élèves.

Il vise particulièrement :

- l'acquisition de méthodes privilégiant l'observation, l'exploration, l'investigation, l'analyse comparative et critique ;
- l'acquisition de pratiques techniques de notation, d'expression, de représentation passant par la maîtrise des gestes, des outils, des procédés essentiels ;

– l'acquisition d'informations relatives à l'évolution du design au cours du xx^e siècle.

Il se propose globalement de donner aux élèves les moyens propres à :

- développer une attitude informée, curieuse, critique et vigilante sur leur environnement quotidien ;
- réfléchir au produit, à sa conception, à son adaptation aux besoins de la société ;
- affiner leur sensibilité à l'urbanisme, à l'image, à la communication.

Démarche

La démarche d'enseignement met en interaction observation et analyse, recherche et concrétisation d'idées. Elle induit une méthodologie appropriée qui se traduit en quatre phases :

- exploration ;
- expérimentation ;
- réalisation ;
- verbalisation, échange et analyse critique.

Structure

Le programme d'arts appliqués et cultures artistiques se présente sous la forme de trois ensembles aux fonctions différentes mais complémentaires dans la formation initiale sous statut scolaire. Lorsqu'il y a un enseignement d'arts en CFA, l'enseignement se limite à l'ensemble commun obligatoire.

– L'ensemble commun obligatoire, équivalent à 50 % du volume horaire global de la formation, est consacré à une première approche du design de produit, de communication et d'espace et d'environnement. Il constitue le socle de la formation et fait l'objet d'une présentation thématique approfondie dans les pages suivantes.

L'importance croissante du design comme phénomène de société et l'intérêt porté par les jeunes aux productions du design liées à leur spécialité professionnelle ou à l'univers dans lequel ils évoluent justifient la place consacrée à cette approche qui, sans avoir de visée professionnalisante, entend les sensibiliser aux démarches de conception et de réalisation des productions du design.

– L'ensemble libre, équivalent à 25 % du volume horaire global de la formation, est par définition le lieu même où s'exerce l'autonomie pédagogique du professeur; c'est pourquoi il ne fait pas l'objet d'un traitement dans ce document..

– L'ensemble optionnel, équivalent aux 25 % du volume horaire global, est réservé à l'ouverture sur d'autres pratiques et cultures artistiques. En raison de la nouveauté que constitue leur introduction dans ce programme, les quatre domaines proposés au choix de l'enseignant – arts du son, arts visuels, patrimoines et spectacle vivant – font l'objet d'une présentation conséquente dans ce document.

L'ensemble optionnel implique une collaboration sur projet entre deux ou plusieurs enseignants de l'établissement et/ou un partenariat avec des structures culturelles, des artistes ou des professionnels reconnus pour leurs compétences dans le secteur concerné.

Il ne s'agit pas d'un enseignement spécifique supplémentaire conduisant à une maîtrise donnée, mais d'une sensibilisation conduisant à des pratiques et à des réalisations simples s'articulant avec l'ensemble de la discipline des arts appliqués. Il convient en effet, comme en atteste l'évolution des mouvements artistiques et de la création contemporaine, de confronter les élèves aux croisements et aux interactions qui existent entre le design et ces différents domaines.

Ces options, établies sur des dominantes fortes, favorisent des passerelles et des croisements, d'une part avec chacun des trois domaines du design de l'ensemble commun obligatoire (ainsi, l'analyse filmique proposée dans l'option arts visuels complète le travail mené dans le design de communication) et d'autre part avec un autre domaine artistique optionnel, comme l'illustrent plusieurs activités proposées dans ce cahier qui font intervenir des collaborations entre cinéma et danse, théâtre et photographie, cinéma et arts du son...

Il appartient donc à l'équipe constituée des enseignants et des partenaires de :

- procéder sur place aux redistributions que justifie le projet artistique de l'établissement et qu'autorisent les ressources humaines et matérielles locales ;
- déterminer les parts relatives accordées à la pratique artistique et à l'approche culturelle ;
- procéder à un choix clair à l'égard de chaque option en évitant de tout explorer ;
- privilégier les critères pédagogiques et la faisabilité.

Une autonomie pédagogique

La mise en œuvre du programme d'arts appliqués et cultures artistiques réserve une large place à l'autonomie pédagogique de l'enseignant à qui il appartient de construire, dans le cadre réglementaire imparti, un parcours de formation cohérent et pertinent, adapté à la durée de la formation et tenant compte des ressources locales existantes.

Le programme est défini sur la durée totale de la formation, pour un volume global compris entre 100,5 et 110,5 heures, en relation avec la durée de la période de formation en milieu professionnel.

Il convient par conséquent de concevoir une progression pédagogique qui tienne compte du volume global sur l'ensemble de la formation, et tout particulièrement dans le cadre de formations sur une durée réduite (CAP en un an, par exemple).

Il appartient également à l'enseignant de construire un projet pédagogique de formation en relation avec certains paramètres du contexte local, en particulier :

- les orientations de la politique éducative définies localement dans le projet d'établissement, traduites en termes d'actions à conduire en faveur du public de CAP ;
- l'organisation des enseignements favorisant d'éventuels aménagements ponctuels de l'emploi du temps en sessions spécifiques : en effet, l'horaire de référence de la discipline est l'horaire cycle, l'horaire hebdomadaire n'étant qu'un horaire indicatif. Ce dernier ne peut être considéré comme un emploi du temps élève applicable sur l'ensemble des semaines de formation en établissement. L'implication de la discipline arts appliqués et cultures artistiques dans divers projets (PPCP...) à certaines étapes de la formation peut conduire à planifier, à modifier ou à ajuster le calendrier des plages en classe entière et celles en groupes à effectif réduit. En accord avec le chef d'établissement, de nouvelles modalités d'organisation peuvent donc être envisagées (par exemple, la planification des horaires dédoublés sur une période donnée en fonction du public et de la progression pédagogique, ou une variation éventuelle du volume horaire hebdomadaire en cours d'année pour mieux répondre à des objectifs d'apprentissage ou d'évaluation...);
- le degré de maturité et le niveau des connaissances du public ;
- les perspectives de poursuites d'étude après le CAP et, le cas échéant, la composante artistique de certaines formations ;
- les dispositifs pédagogiques offerts en termes de démarches de projet (PPCP) ou d'ouverture à l'art susceptibles de compléter, de croiser ou de prolonger les enseignements ;
- les ressources de l'environnement artistique et culturel, favorisant des rencontres ou des échanges partenariaux avec des professionnels du design, des métiers d'art ou de l'art contemporain, des techniciens et des artistes ;
- les opportunités liées au calendrier de manifestations locales : festivals, spectacles, expositions temporaires...

Un projet de formation

C'est ainsi que, dans le cadre d'une démarche interne à la discipline, il peut être envisagé d'établir un projet de formation privilégiant, au choix :

- une stratégie de remédiation qui permet de revenir sur des parties du programme non assimilées, ou de procéder à la mise à niveau de certains élèves dont les connaissances de base seraient jugées insuffisantes. Sur ce point, l'opportunité de travailler avec des groupes à effectif réduit doit être saisie pour mettre en œuvre une pédagogie centrée sur l'aide individualisée de l'élève ;

– une stratégie d’approfondissement qui vise à donner une ampleur accrue à l’enseignement du design par l’approche de contenus susceptibles de renforcer les connaissances, l’intérêt et la motivation des jeunes, à établir des relations entre arts plastiques, design et métiers d’art, ou encore à expérimenter de manière approfondie l’usage des outils numériques comme auxiliaires de création.

Indépendamment du choix qui précède, le projet de formation, inscrit dans une démarche d’ouverture à l’environnement pédagogique et culturel, peut s’enrichir d’autres initiatives :

– une stratégie de complémentarité avec les enseignements généraux qui permet, par des approches croisées (thèmes communs, questions et problématiques complémentaires), d’aider les jeunes à mieux percevoir le sens de leurs études ;

– une stratégie de partenariat qui favorise des rencontres et des productions pédagogiques en relation avec l’environnement (structures et organismes culturels, paysages et ressources du patrimoine, manifestations artistiques, artistes, artisans et professionnels du design...);

– une stratégie de professionnalisation qui, notamment en ce qui concerne les CAP à composante artistique, vise à mieux appréhender les différentes interactions entre les phases de conception et de réalisation d’un produit au travers de projets conjoints avec les enseignements professionnels.

Il appartient au professeur de procéder en début de formation à une évaluation diagnostique lui permettant de définir les choix stratégiques et les modalités pédagogiques les plus adaptées pour atteindre les objectifs du programme.

Ensemble commun
obligatoire

I e design de produit

Le design de produit est une activité qui consiste à concevoir des objets usuels – textiles, vêtements, accessoires, mobilier... –, lesquels seront ensuite fabriqués et commercialisés, en série ou non. Son enseignement au niveau du CAP doit permettre de mettre en place une démarche analytique (réflexion analytique et comparative) à partir de cas concrets, en abordant les différentes notions liées au produit (fonctions, formes et matériaux, sens).

Les notions

Les fonctions

La fonction d'usage

C'est la qualité d'usage ou la qualité des services rendus par un produit pour un utilisateur donné. Elle met en avant et en priorité les critères de qualité d'usage des produits face aux usagers. C'est ce que l'on demande au produit par rapport au besoin. Les besoins déterminent le processus de conception dans une démarche de projet.

La fonction d'estime

«Au-delà des fonctions, des formes, des styles, les objets produisent du sens et c'est en cela que j'utilisais la métaphore de "l'âme". S'ils restent inanimés, les objets affectifs ont ce quelque chose en plus dans l'expression, teinté d'humour et de poésie, qui leur accorde une "grâce" perdue par bon nombre d'objets quotidiens.»

Brigitte Fitoussi,
Les Objets affectifs, Hazan, 1993.

C'est le lien affectif qui peut s'établir entre l'utilisateur et le produit. On choisit l'objet pour des raisons personnelles, culturelles, émotionnelles. L'objet lui-même peut avoir une charge symbolique. La fonction d'estime peut être prioritaire par rapport à la fonction d'usage, elle devient alors la fonction première.

Les fonctions sont à appréhender dans les dimensions :

- sociologique (identité, mode...);
- ergonomique (rapport avec l'échelle humaine...);
- technique (fabrication, matériaux, structure...);
- sémantique (signification, sens, information dénotative et connotative...);

- économique (coût, impératifs de fabrication : main-d'œuvre, outillage, maintenance, marché, prix...);
- poétique (charge émotionnelle, affective...);
- écologique (recyclage, élimination, jetable, qualité de vie, rapport avec l'environnement...).

Les formes

L'aspect

Étudier les différents composants visuels observés :

- Quelle est la forme générale ?
- Y a-t-il différentes formes ?
- Y a-t-il un emploi fonctionnel des couleurs ?
- Y a-t-il des inscriptions ?
- Est-il décoré ?
- Quelles sont les informations qui apparaissent ?
- Le produit a-t-il un emballage ?
- Quelle est la logique de lecture adoptée ?
- Y a-t-il un problème d'intelligibilité ?

La structure

Comprendre la réalité de la construction et des procédés de mise en œuvre :

- Combien y a-t-il d'éléments ?
- Comment sont-ils assemblés ?
- À quoi servent-ils ?
- Comment cela fonctionne-t-il ?
- Montage/démontage.

Les matériaux

Les nommer, les qualifier, les quantifier :

- se demander s'ils sont en masse (terre, bois...), en feuille (métal, carton, papier, tissu...), en fil (ficelle, corde...);
- leur origine : minérale (verre, pierre...), végétale (bois, papier, textile...), animale (peau, cuir, laine, soie...);
- leur nombre;
- leur traitement;
- leur possibilité de façonnage;
- leur assemblage : on peut tisser des textiles mais également du bois et de l'osier (tressage) et du métal (treillage);
- leur choix;
- leur authenticité (imitation, simili : faux bois, faux marbre, fausse fourrure...);

- existe-t-il différentes structures pour un même matériau ? (Ex. : le bois massif, aggloméré, contreplaqué, lamellé collé...);
- certains matériaux sont-ils recouverts ou protégés (placage, stratifié, aspect de surface...);
- les matériaux à mémoire de formes (tissu d'Issey Miyake);
- les nouveaux matériaux;
- les matériaux recyclés;
- l'adaptation du matériau aux fonctions de l'objet.

exemple

La chaise, qui permet à des designers d'expérimenter des matériaux toujours plus performants alors que la fonction fondamentale de ce produit ne change pas :

Thonet : bois courbé, 1865.

Marc Breuer : acier tubulaire courbé, 1929.

Jean Prouvé : tôle d'acier plié, 1937.

Charles et Ray Eames : contreplaqué moulé, 1945.

Le fauteuil Blow : PVC transparent, 1968.

Gaetano Pesce : mousse de polyuréthane, 1970.

Alberto Meda : fibre de carbone, 1988

Pistes d'étude

En relation avec les notions et la problématique objet unique/objet de série, on pourra étudier :

- un objet industriel ou de grande série;
- un objet de petite série (la création de mobilier et de certains objets autorise des éditions limitées qui peuvent être numérotées, éventuellement signées);
- un objet relevant de l'artisanat d'art ou objet unique;
- un prototype expérimental;
- un objet qui se transforme (mutation);
- un objet qui évolue lentement;
- un objet mythique.

Toutes ces pistes d'étude soulèvent des questions sur les notions de conception, production, distribution et consommation :

- Qui conçoit ? Designer, architecte, artiste, industriel, groupe...

« Le mythe de la créativité de l'artisanat opposé au caractère répétitif de la série industrielle relève d'un débat théorique construit par une société industrielle développée. Dans l'industrie de l'ameublement, l'artisanat apparaît comme un lieu d'expérimentation pouvant faire appel aux matériaux et aux technologies sans être soumis à la loi des séries. »

Y. Bruhammer,

Introduction aux dix ans du VIA,
1990.

- Qui produit ? Artisan, industriel, artisan devenu industriel (Thonet).

- Qui achète ? Clientèle jeune, clientèle aisée...

- Qui vend ? Grande surface, magasin spécialisé, fabricant, VPC...

- Comment l'objet est-il produit ?

- Les matériaux, outils de fabrication, formes de l'objet ont-

ils évolué ? Les matériaux et les outils se sont-ils adaptés aux fonctions de l'objet ?

Méthodologie

On veillera à s'appuyer sur l'étude de cas concrets, en partant d'exemples simples. À l'accumulation d'exemples d'objets de différentes périodes, on préférera un échantillonnage significatif permettant d'appréhender, par les questions posées par les objets, la pluralité et la diversité du design de produit.

Une analyse guidée, nourrie de repères historiques

La démarche adoptée est celle d'une analyse guidée. Elle est particulièrement prégnante lors des étapes d'exploration et d'expérimentation. Elle est l'occasion de donner aux élèves des repères historiques : identifier un produit, c'est aussi savoir le situer dans le temps. À ce niveau de formation, il ne s'agit pas de traiter l'évolution du design de manière exhaustive et chronologique mais, à partir d'exemples pertinents, de mettre en évidence l'importance de certaines productions et leur implication ou influence à une époque donnée. Les interactions et les influences qui sont à l'origine de tout produit sont abordées pour faire comprendre les liens qui unissent les domaines artistique, scientifique, technologique, économique, culturel... On privilégiera les productions contemporaines et l'actualité, en diversifiant les références et exemples pour donner à voir la pluralité des démarches. Les éclairages historiques pourront être apportés au cours d'une analyse comparative.

L'analyse guidée vise à découvrir les processus de création et d'élaboration du produit. Elle fait porter un regard interrogateur sur les produits, en les questionnant sur leur aspect, leur utilisation, leur fabrication, leurs matériaux et leurs utilisateurs. La phase d'exploration suscitera chez l'élève une attitude de curiosité et de questionnement, à condition d'avoir mis en place une situation lui permettant de faire preuve d'initiative.

L'observation, l'analyse, la manipulation, l'utilisation d'objets lui feront poser des questions simples amenant des réponses en termes précis.

L'élève doit être en mesure d'énoncer ses observations oralement et de s'exprimer graphiquement (croquis, écrits, notes, schémas...).

La démarche d'analyse engage deux attitudes complémentaires : analyser et synthétiser.

Analyser

C'est décomposer un tout en ses parties, un phénomène complexe en éléments nettement définis pour les étudier et les examiner. Qu'elle soit méthode ou procédé de raisonnement, l'analyse va du complexe au simple, des conséquences aux principes, des faits aux causes.

« Analyser, c'est isoler, pour mieux les décrire et mieux les connaître, les éléments qui, dans l'esprit, se trouvaient rapprochés et comme confondus. »

P.F. Thomas, *Cours de philosophie*, 8^e édition, p. 363.

L'analyse permet d'identifier les caractéristiques d'un produit : fonctions, formes, matériaux, utilisation, histoire. Depuis quand existe-t-il ? Qui l'a créé ? Comment a-t-il évolué (formes, matériaux, solutions tech-

niques) ? Elle consiste à isoler schématiquement les composants formels, culturels, sociaux, fonctionnels, historiques des produits afin de mieux cerner et comprendre leur évolution et leur aspect.

Synthétiser

C'est faire l'opération inverse et complémentaire de la précédente en reconstituant ce que l'analyse avait séparé. Qu'elle soit association, combinaison ou réunion d'éléments concrets ou abstraits, la synthèse vise, en allant du simple au complexe, la constitution d'un ensemble cohérent.

Jalons pour l'analyse

Nommer les différents constituants plastiques (formes, couleurs, matières), les principes d'organisation.

Reconnaître les éléments stylistiques.

Comparer des produits ayant la même fonction.

Repérer des procédés techniques.

Émettre des hypothèses d'identification de l'utilisateur.

Identifier des fonctions, une époque, un style.

La réalisation

La démarche de réalisation peut s'organiser à partir d'un objet existant pour le modifier, le transformer, l'améliorer, le détourner (sans traitement de sa dimension décorative). Les stratégies pédagogiques mettront en avant la réflexion, le questionnement ou la remise en question et les recherches. Celles-ci seront limitées mais diversifiées afin de permettre de choisir une solution et de la développer. Les différentes étapes doivent être lisibles et planifiées. La réalisation finale ne doit pas être considérée comme une fin en soi, l'essentiel résidant dans le parcours qui témoigne, dans ses étapes successives, d'une réflexion et d'une action progressives. Les recherches des élèves seront confrontées entre elles, ces échanges permet-

tant à chacun, de manière valorisante, de présenter sa démarche, d'argumenter et de justifier ses choix. Au cours de la phase de réalisation, l'élève n'élabore pas : il propose des hypothèses en réponse à un cahier des charges élémentaire, sous forme de croquis ou de maquette en volume.

Le cahier des charges

Il décrit les contraintes à prendre en compte pour répondre à la demande ou à la commande. Pour être exploitable, il doit décrire avec précision ce que l'élève a à rechercher. Il doit lui permettre d'identifier facilement le problème posé et lui fournir toutes les informations nécessaires au traitement de la demande

Le cahier des charges a une double fonction :

- de définition (il réunit la somme des éléments connus nécessaires à l'engagement de l'élève) ;
- de contrôle (il permet d'évaluer directement si l'élève répond aux attentes fixées).

Autrement dit, il est un repère auquel l'élève peut constamment se référer aux différentes étapes de ses recherches et, une fois le travail terminé, il sert de grille d'évaluation. Il peut se présenter sous la forme d'un document de référence écrit contenant toutes les indications, informations et contraintes (trop/pas assez ? la demande doit ouvrir des perspectives de recherches et des solutions diverses). C'est un outil de communication et d'échanges entre élèves travaillant sur un même projet.

La maquette en volume

Suivant le type de réalisation, les recherches peuvent se faire directement en volume. La maquette doit être aussi souple que le simple croquis afin de se prêter à des évolutions et à des modifications rapides. Elle doit aussi permettre à la créativité de l'élève de s'exprimer, d'où l'importance du choix des matériaux. Pour réaliser un volume, l'élève doit comprendre la logique de certains gestes précis et avoir la notion d'actions techniques comme la mesure, le découpage, le pliage, l'assemblage. Certaines matières (carton, papier, bois, terre, mousse, plastique...) dictent des règles de mise en œuvre précises.

La présentation et l'évaluation

La présentation de son travail au groupe permet à l'élève de faire le point, d'analyser son travail et de le faire évoluer. Elle favorise les échanges et les conseils. Indissociable de l'autoévaluation et de l'évaluation, elle peut intervenir à chaque étape de la recherche :

- présentation des premières hypothèses de recherche ;
- présentation du choix d'une réponse ;
- présentation du développement de cette réponse.

Lors de la présentation, l'élève expose sa démarche sur le plan :

- des hypothèses de recherche;
- de la déclinaison des réponses;
- des solutions retenues;
- des moyens d'expression utilisés;
- de la réalisation d'une maquette, d'un volume simple, d'une série de photos, de croquis;
- de l'adéquation des réponses aux exigences de la demande.

Pistes de cours – la chaise de Philippe Starck

À partir d'un objet, la chaise « Dr Glob » de Philippe Starck, il s'agit de relever sous forme de croquis analytiques les assemblages, les liaisons, les aspects de surface, les couleurs.



Figure 1. Dessins originaux de Philippe Starck.

La chaise « Dr Glob » est un produit réel apporté en cours, de manière à en permettre le démontage. Cette chaise a été ressoudée à la jonction entre l'assise et le dossier, partie la plus fragile de nombreuses chaises. Elle possède une structure rigide en tube métallique sur laquelle l'assise et les pattes avant (solidaires) sont fixées.

Document préparatoire du professeur

Piste d'étude

Celle de l'objet de série qui développe la notion de standardisation avec l'utilisation de moules industriels pour fabriquer les parties plastiques. La forme de la pièce de cette chaise a été dessinée afin de diminuer le coût de fabrication et de réduire le nombre d'opérations industrielles. Le designer a conçu une gamme (tabouret de bar, fauteuil...) à partir d'un seul moule.

L'observation et l'analyse

Ils permettent de définir les fonctions, les formes, les matériaux, les assemblages, la structure de l'objet, les techniques de fabrication :

– Les fonctions :

- identifier la fonction principale qui est s'asseoir (fonction d'usage) ;
- identifier les fonctions de chacune des parties de l'objet : le dossier, l'assise et les pattes ;
- la dimension écologique (plastique recyclé) est envisagée dans la conception du produit. Aujourd'hui, l'intégration de l'environnement au processus industriel est un atout concurrentiel et un facteur de qualité de vie ;
- pour la fonction d'estime, comment qualifier cet objet ? Qui peut et veut posséder cet objet ? Les dimensions de ce produit, la dimension ergonomique (l'objet doit être adapté au corps humain ; chaque élève peut essayer la chaise et faire des commentaires sur son confort), l'échange, l'analyse critique favorisent la communication verbale.

– Les formes : décrire et relever les différentes formes, surfaces, volumes. Comment a été obtenue la forme des accoudoirs et des pattes arrière ? Par pliage ? Par cintrage ? Y a-t-il des pièces moulées ? Quelle forme ont-elles ? Le résultat a-t-il agi sur la forme ? De face, la chaise est-elle symétrique ? Le dossier est-il incliné ? Quelle est la nature de l'angle entre les pattes et l'assise ?

– Les dimensions : sont-ce les dimensions standard d'une chaise ? La production industrielle implique-t-elle toujours des dimensions standard ? Y a-t-il des raisons précises et un rapport avec le corps humain ? Quelle est la hauteur de l'assise et sa profondeur ?

– Les couleurs : leur choix ? D'autres couleurs sont-elles envisageables ? Les tubes en métal sont-ils peints ? Le plastique est-il peint ? Relever les différentes couleurs.

– Les matériaux : repérer les différents matériaux. Leur choix ? Qui, du designer ou du fabricant, choisit les matériaux ? Le tube d'acier est fractionné en plusieurs morceaux, ces opérations font intervenir des outils spécifiques.

D. R.

- Les assemblages : identifier les assemblages, la liaison entre le métal et le plastique. Comment les différentes parties sont-elles assemblées entre elles ?
- Le démontage : il permet de situer la place de chaque élément et d'accéder à la structure interne de l'objet. Il permet d'aborder les techniques de fabrication : Qui fabrique ce produit ? Quels métiers ? Quels outils ? Quelles machines ?
- Les tests : l'utilisation de la chaise permet des commentaires et des échanges entre les élèves. En plus des questions de confort, des remarques sont faites sur sa solidité.

Travail avec les élèves

Activité 1

L'élève observe la chaise et décrit les différents éléments. On lui fournit les documents 1 et 2 (voir en annexe, pages 17 et 18).

- Dans un premier temps, il exprime ses observations oralement, il porte un premier regard critique sur cet objet.
- Dans un deuxième temps, il identifie les différentes formes, matériaux et volumes. Il procède par écrit et sous forme graphique (croquis, notations, échantillons de matières et de couleurs, détails...) à la description de l'ensemble.
- Dans un troisième temps, on effectue le démontage de la chaise. Celui-ci permet d'accéder à la structure de l'objet. L'élève repère les différentes techniques d'assemblage. Il identifie les techniques de fabrication. Il s'interroge sur l'association du plastique et du métal. La forme de la pièce en plastique (assise et pattes avant en une seule pièce) soulève la question du coût de fabrication, donc de la réduction du nombre d'opérations industrielles. Pour cette activité, le professeur remet une fiche aux élèves (voir le document 3 en annexe, page 19).



Figure 2. Langlois Franck, 1^{re} année de CAP « Construction », ensemble chaudronnier. LP Cugnot, Toul, 2002-2003.

Activité 2

Dans cette activité, il s'agit de comparer deux produits d'une même époque (les chaises « Dr Glob » de Philippe Starck, 1988, et « Théophile », hommage à Jean Prouvé de Marc Berthier, 1985), de repérer les analogies et les différences d'aspect, de matériaux, d'ergonomie... (Voir le document 4 en annexe, page 20.)



Figure 3. Le démontage de la chaise.

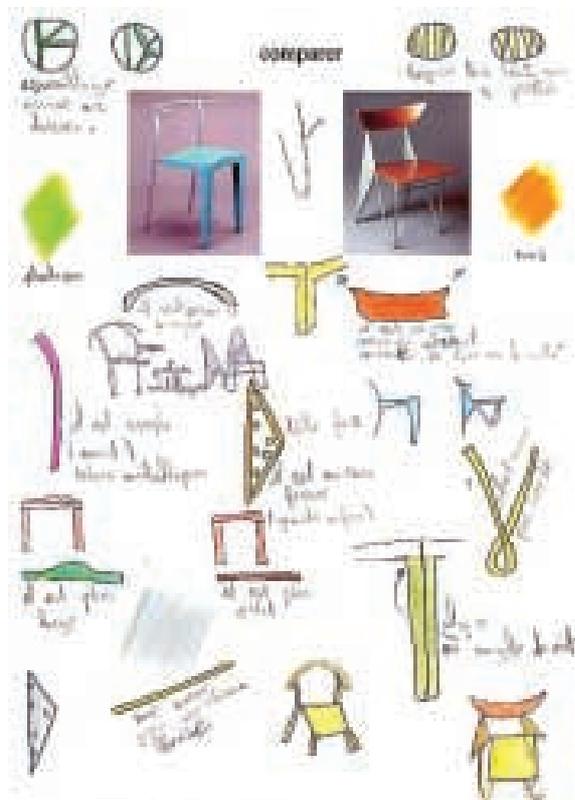


Figure 4. Bal Mesut, 1^{re} année de CAP « EII ». LP Cugnot, Toul, 2002-2003.



Figure 6. Daoud Sébastien, 1^{re} année de CAP « CEC ». LP Cugnot, Toul, 2002-2003.



Figure 5. Prud'Homme Sébastien, 1^{re} année de CAP « EII ». LP Cugnot, Toul, 2002-2003.

Activité 3

Dans cette activité, l'élève doit modifier l'apparence de la chaise « UGAP » qu'il utilise chaque jour, en gardant la structure de base. Pour répondre à cette demande, il émet sous forme de croquis colorés plusieurs propositions. Il peut même caractériser la chaise en l'imaginant utilisée par un camarade de la classe.

Activité 4

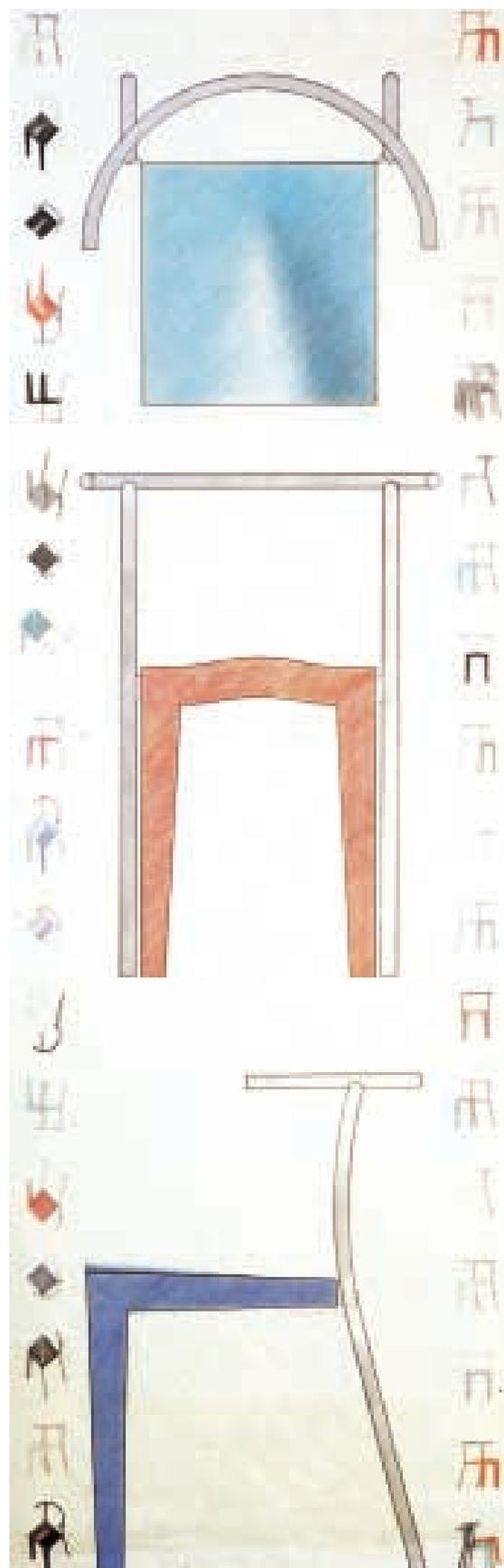
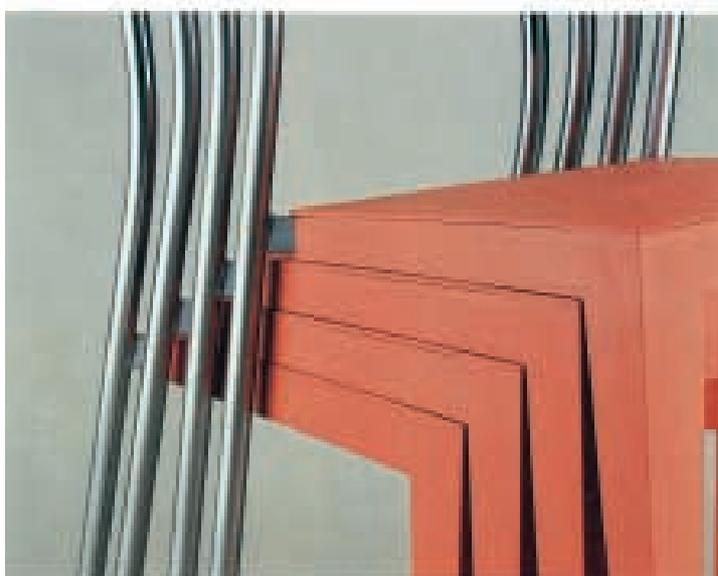
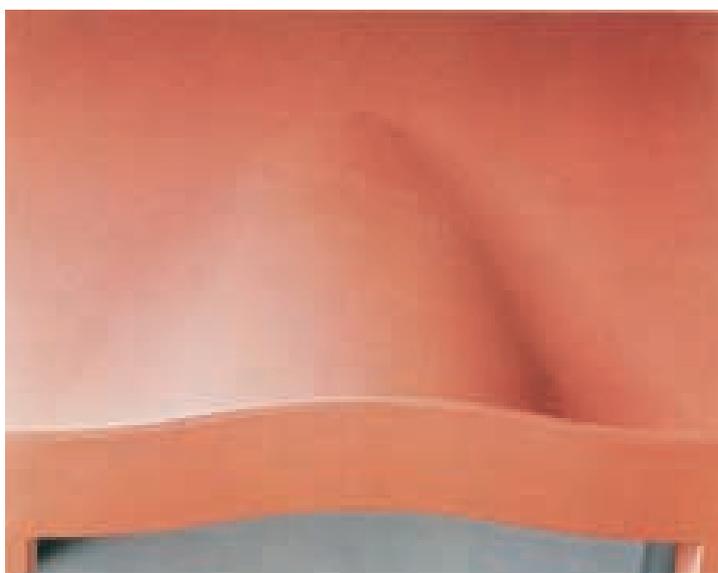
Dans cette activité, il est demandé à l'élève de réaliser sous forme de croquis colorés différentes pattes arrière et différents dossiers. L'assise et les pattes avant sont identiques pour toutes ces chaises. L'élève n'est pas limité dans le choix des matériaux. Une première étape lui a permis de proposer plusieurs esquisses. Auparavant, une analyse a été menée à partir d'un produit de petite série et de grande série. La phase d'analyse des travaux a montré que certaines réalisations pouvaient être produites en très petites séries, voire comme pièces uniques, et qu'en revanche, d'autres pouvaient l'être en plus grandes séries. L'élève doit définir une « cible » avant chaque proposition (voir les figures 5 et 6).

Document 1



Titre: « Dr Glob »
Designer: Philippe Starck
Année de production: 1988
Fabricant: Kartell (Italie)
Matériaux: tube d'acier et plastique

Annexe Document 2



a. Détails.

b. Détails de la conception.

Document 3

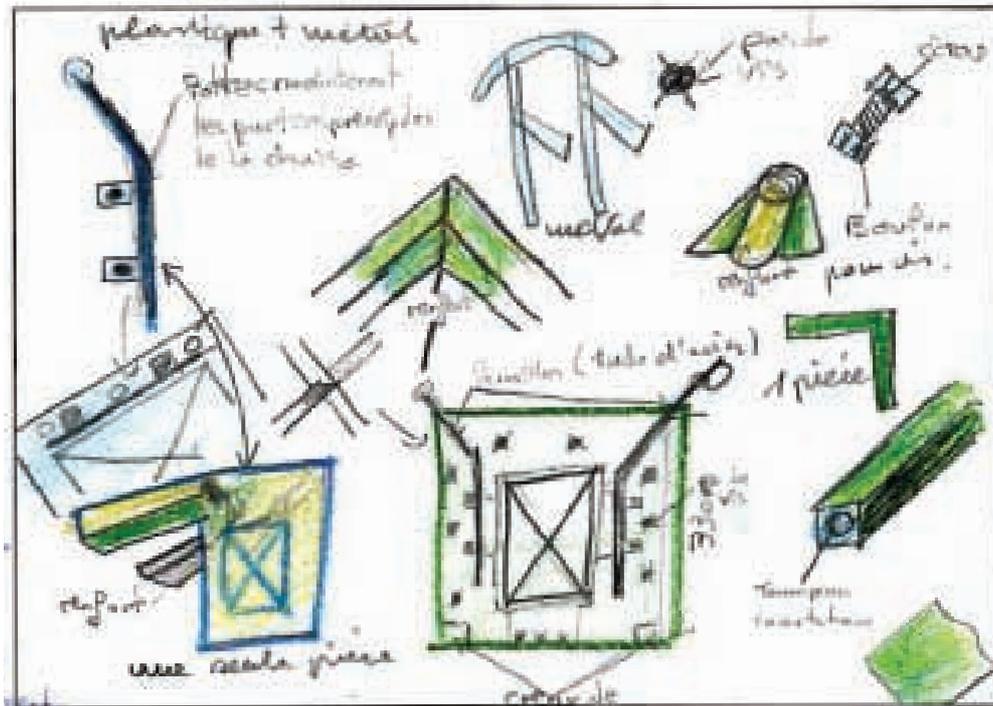
De quels outils a-t-on besoin?

- De clés à 6 pans
- Un tournevis cruciforme
- une clé de 10.

1ère étape: Quels sont les indices qui me permettent d'effectuer le démontage?

L'objet est constitué de combien de parties?

L'objet peut être retourné, il faut le retourner.



différents croquis de ce qui est observé.

- ① Les pas de vis et les trous de passage pour la vis et les écrous qu'on voit quand on retourne la chaise.

② La chaise est constituée de 3 parties.

③ La chaise est vissée d'un endroit



2ème étape: Qu'observez-vous lorsque vous découvrez les parties cachées ou l'envers des pièces démontées?

- on observe des renforts et des pas de vis.
- Les longerons en acier des tubes formelles qui maintiennent les parties.
- Les creux des pattes.
- Les rebords d'emboîtement du visage.

Annexe Document 4

Comparer les figures 1 et 2. Repérer les analogies et les différences à l'aide de croquis.



D. R.

Figure 1. Marc Berthier, chaise « Théophile ».



D. R.

Figure 2. Philippe Starck, chaise « Dr Glob ».

e design de communication

Il est probable que certains élèves de CAP soient confrontés aux problématiques du design de communication pour la première fois dans leur scolarité; tout au plus ont-ils une connaissance empirique ou intuitive du domaine. Il s'agit donc ici de conduire une initiation, c'est-à-dire de donner les rudiments nécessaires à la compréhension des principes généraux mis en jeu dans le design de communication. Néanmoins, à cette exigence de simplicité s'ajoute celle de la rigueur : en effet, si les notions doivent être présentées avec la plus grande simplicité, dans un langage accessible aux élèves, elles ne doivent pas se réduire à des schémas naïfs ni dénaturer la complexité du domaine.

Reposant sur une étude de cas, cette initiation :

- fait émerger un questionnement (ne pas rester au niveau de l'inventaire et du constat dénotatif);
- développe l'analyse (effort de raisonnement, décomposition du tout en différents constituants);
- conduit à produire des synthèses (réunir les éléments d'un ensemble).

L'activité ne se limite pas à la production d'un résultat de type « produit de communication » ; si celui-ci est souhaité, il est avant tout le témoin d'un certain usage des notions abordées et expérimentées. C'est l'ensemble du processus qui constitue l'acte pédagogique.

Les notions

Le design de communication « traite de la relation entre l'homme et le message... ». Il est simple de faire distinguer aux élèves deux grandes formes de communication humaine : la communication directe et la communication médiatisée.

La première est celle qui s'opère dans un même espace physique et sans intermédiaire (par exemple, le professeur et ses élèves dans la classe).

La seconde concerne toutes les formes de communication qui prennent appui sur un support technique et sont orientées vers un destinataire individuel (lettre, téléphone, mél) ou collectif (édition, publicité, médias, etc.). C'est cette dernière forme de communication qui est abordée dans le programme. On distinguera également deux composantes dans les situations de communication ou plutôt deux visées spécifiques :

- ce qui relève de l'information (projet de faire partager un savoir ignoré du destinataire);
- ce qui relève de la communication publicitaire (projet de déclencher un acte d'achat ou d'adhésion). Néanmoins, si les visées et les contenus sont différents, les principes directeurs sont communs. L'une comme l'autre recherchent l'audience et/ou l'efficacité maximales.

Pistes d'étude

Communiquer dans une démarche publicitaire

L'une des entrées proposées par le programme (pistes d'étude liées aux notions) est la « campagne publicitaire ». Elle fournira le cadre approprié pour installer des notions-clés (stratégie, message, cible, figure de style, etc.).

Qu'est-ce qu'une campagne publicitaire ?

C'est un dispositif qui permet de rendre publique l'existence d'un produit, d'un service, d'une prestation, et qui vise à susciter et accroître le désir d'acquiescer ce produit ou de faire appel à ce service. Elle n'a de sens que dans un environnement fortement concurrentiel. Le mot « campagne » (quelque chose mis en mouvement pour obtenir un résultat) sous-entend la notion de stratégie : art de coordonner des actions et de les conduire pour atteindre un but. Le mot « publicité » fait référence à ce qui est rendu public, s'opposant à ce qui est tenu secret, confidentiel. La campagne publicitaire nous est communiquée par l'intermédiaire d'un média, véhicule ou moyen de diffusion qui permet de transporter le message publicitaire (presse, télévision, affichage, radio, cinéma, Internet).

Quelle est sa fonction ?

Elle doit faire connaître l'existence d'une offre commerciale et présenter les caractéristiques techniques qui permettent de la situer dans l'environnement concurrentiel. L'objectif est de créer une forte association entre le produit et la marque (exemples : un frigidaire, une vespa) : c'est l'objectif de notoriété. Elle doit rendre le produit attrayant auprès de

la cible visée, et faire qu'il apparaisse différent de ses concurrents (en quoi est-il meilleur ? quel bénéfice apporte-il ?) : c'est l'objectif de positionnement. Elle doit conduire les clients potentiels à passer à l'acte d'achat ou de consommation : c'est l'objectif d'incitation.

Par qui est-elle faite ? À qui s'adresse-t-elle ?

Les produits médiatiques sont initiés par des annonceurs (firmes, marques), réalisés par des agences de communication, des collectifs professionnels (journalistes, créatifs, photographes, commerciaux, etc.). Ils s'adressent à des usagers ou clients potentiels qui constituent la cible. Malgré l'efficacité des sondages qui déterminent sa composition (catégorie socioprofessionnelle, style de vie, habitudes d'achat, âge, etc.) il demeure des inconnues dans la définition de la cible. Les annonceurs s'adressent à des images idéalisées de récepteur et visent à produire des effets de sens. Ce sont des effets « attendus », recherchés, mais qui peuvent être différents des effets produits. La communication repose sur des paris plus ou moins risqués en fonction de la connaissance plus ou moins fiable de la cible. Aujourd'hui, les interrogations portent moins sur les effets produits par les médias sur le public que sur l'usage des messages médiatiques par le public. La réception n'est pas l'absorption passive de significations préconstruites mais le lieu d'une production de sens. Les structures d'un texte (message) restent virtuelles tant que les lecteurs ne viennent pas les activer. Le récepteur, devant un message, met en œuvre différentes opérations (sélection, résistance, refus, schématisation, indifférence, transformation, négociation, etc.).

Comment « ça » fonctionne ?

Le but de toute campagne de communication médiatique est le déclenchement de l'acte d'adhésion ou de l'acte d'achat.

Elle s'appuie sur les ressorts de la séduction et de la persuasion. Il s'agit de capter (captiver), de conquérir une cible pour la conduire à un acte libre de consommation. Cette conquête repose sur quelques principes :

- faire sérieux, c'est-à-dire donner des signes de crédibilité, d'authenticité, informer, argumenter ;
- plaire, c'est-à-dire mettre en scène, faire du spectacle de façon ludique, dramatique, poétique, humoristique, etc. (principe de plaisir). Le discours publicitaire contemporain est un discours connotatif, qui sollicite le contenu latent (du texte et de l'image), utilise la fonction poétique du langage ou ses figures de rhétorique, comme l'hyperbole (« X lave plus blanc que blanc ») ou la métaphore (« mettez un tigre dans votre moteur ») ;
- être complice, en connivence avec son public (empathie), lui donner (à lire, à voir, à entendre) ce que l'on pense qu'il souhaite. Ce fonctionnement

repose sur la connaissance des représentations partagées par les membres d'un même groupe (mythe, image de la femme, attitude devant la maladie, etc.). Cela produit des stéréotypes qui rencontrent l'adhésion du plus grand nombre et s'installent dans l'imaginaire de la communauté.

Déployé lors de la « campagne », le spectacle publicitaire cherche par diverses stratégies à séduire le consommateur du discours pour qu'il devienne le consommateur effectif du produit.

Communiquer, donner une information

Une autre entrée concernant le design de communication est proposée dans le programme (pistes d'études liées aux notions) : c'est le « mode d'emploi ». Il fournit un cadre complémentaire pour aborder d'autres notions importantes.

Qu'est-ce qu'un mode d'emploi ?

C'est une instruction visuelle qui accompagne un très grand nombre de produits industriels, du plus simple au plus technologique, et dont nous dépendons en grande partie dans notre environnement pour résoudre nombre de problèmes de la vie quotidienne (faire une photocopie recto-verso, acheter un titre de transport, utiliser sa messagerie, etc.). Le langage du mode d'emploi reste très rudimentaire, il utilise un nombre limité de mots et une grammaire élémentaire. Ces instructions visuelles forment une sous-catégorie de l'information. Ce n'est pas une invention récente : répandues dès le Moyen Âge, les instructions visuelles, sous forme de traité, accompagnent les nombreuses activités humaines (construire, se battre, se soigner, etc.). On est, avec le mode d'emploi, dans la didactique de base.

Quelle est sa fonction ?

Les produits engendrés par nos sociétés technologiques ne parlent pas d'eux-mêmes. Non qu'ils soient mal conçus, mais leurs fonctions se sont multipliées et l'apparence de la simplicité n'est pas la simplicité (un simple téléphone portable est doté de deux cents caractéristiques et le couteau suisse « Cyber Tool » comporte trente-quatre fonctions). Comment affrontons-nous ces produits compliqués ? Nous apprenons à lire des instructions dont la fonction est de nous guider dans l'utilisation d'objets. Ces consignes sont devenues essentiellement visuelles et les images utilisées sont fonctionnelles. C'est un langage universel (l'espéranto en images de notre temps) qui accompagne de façon nécessaire la production et la consommation de masse, l'amélioration de l'emballage, l'expansion du transport, l'industrie du kit, l'électronique high-tech, etc.

À qui s'adresse-t-il ?

À chacun : les instructions visuelles doivent être universellement intelligibles, quelle que soit l'origine géographique, religieuse ou culturelle du destinataire. Tout le monde doit comprendre, mais personne ne doit être offensé. Néanmoins, il arrive que ces instructions soient différentes selon qu'elles s'adressent à des enfants ou des adultes, des hommes ou des femmes, des fans de technologies ou des illettrés.

Comment est-il fait ?

L'élaboration d'un mode d'emploi suppose une analyse approfondie des différentes fonctions (étude de cas) de l'objet et spécialement de la fonction d'usage. Le concepteur doit choisir parmi les nombreux moyens d'expression : bande dessinée, symbole abstrait, icône, pictogramme, dessin anthropomorphique, dessin métaphorique, langage symbolique généralisé et standardisé (SGSL), etc. Il doit également déterminer les concepts à utiliser pour conduire à une bonne compréhension, sans ennui, du mode d'emploi.

L'ordre d'exécution devient une vraie méthode de composition des consignes visuelles :

- les mises en garde : avertissements de toutes sortes, les impératifs, ce qu'il ne faut pas faire ;
- les identifications : noms des différentes pièces constituant l'objet ;
- les mesures : les indications de lieu, de temps par des éléments visuels simples ;
- la composition : comment combiner, assembler les éléments épars ;
- l'emplacement et l'orientation : les repères dans l'espace, le haut, le bas, l'envers, l'endroit, etc. ;
- les mouvements : les verbes qui expliquent comment faire : pivoter, tirer, replier, insérer, etc. (manque-t-il une notion ?) : les flèches orientant dans l'espace ;
- les connexions : les raccords, branchements et contacts ;
- l'action : faire comme il a été dit, des verbes d'action : couper, mettre en marche, vérifier...

La variété des solutions est immense (ingénieuse, drôle, frustrante, esthétique, créative, etc.).

Pistes de cours – la campagne publicitaire

Objectifs de la séquence pédagogique

L'élève est conduit à développer une attitude critique et informée à partir de l'analyse d'un message publicitaire donné, ici une annonce-presse. Il est amené à identifier les éléments formels le constituant et à en

décoder certains aspects. Le cas étudié s'inscrivant dans le champ « art et publicité », il découvre l'importance des codes et répertoires culturels et manipule le concept de détournement.

Sujet d'étude : on prend ici à titre d'exemple l'annonce-presse issue de la campagne publicitaire pour le parfum *Fragile* de Jean-Paul Gaultier, en 2001-2002. Un travail analogue peut être mené à partir de nombreuses campagnes publicitaires pour des parfums ou des produits de luxe.

Mise en œuvre

La phase d'exploration

L'observation et l'analyse de l'annonce proposée sont menées à la manière d'une enquête où, à partir de certains indices, l'élève construit des hypothèses et déduit des conclusions. Dans une première phase, l'observation de l'annonce se fait in situ, à travers sa publication dans divers magazines datés de novembre 2002. Elle s'organise oralement et collectivement mais aussi méthodiquement selon plusieurs axes (les observations importantes sont notées) autour de l'analyse des composants :

- fonction de l'annonce (incitation à l'achat) ;
- éléments de l'annonce (éléments iconiques, éléments typographiques) ;
- fonctions respectives et importance relative de ceux-ci (présenter l'annonceur, nommer le produit) ;
- éléments typographiques : recherche de la définition du mot « fragile » dans différents dictionnaires (général, analogique, synonymes), observation du choix typographique (ce qu'il suggère) ;
- éléments iconiques : composition de l'image, personnages (sexe, position, gestes, jeux de regards, expressions, importance relative, etc.), décor, lumière, couleurs ;
- rapports entre les éléments typographiques et iconiques : répertorier et classer les éléments qui indiquent la notion de fragilité dans l'image (la femme est soutenue, elle est pâle, elle est entourée de délicatesse, etc.).

Un travail comparatif peut être mené en prolongement de cette activité avec une autre campagne publicitaire pour le même produit ou un produit analogue.

La phase d'expérimentation

Dans une deuxième phase, des éléments nouveaux sont apportés pour enrichir l'analyse. Un document à compléter est distribué à chaque élève (voir le document 1 en annexe, page 25) de manière à permettre à chacun de fixer individuellement les observations faites en groupe, de concrétiser des aspects de l'analyse et de développer sur certains points une réflexion singulière. Ce document inclut un extrait d'un entretien de Jean-Paul Gaultier qui

donne des indices sur le choix du nom du produit, sur les stéréotypes utilisés et sur la cible visée. Un second document remis à l'élève contient une série de reproductions de peintures représentant une « déposition de croix » ou « déploration du Christ ». Cet appareil iconographique permet de constater des similitudes entre cette scène souvent représentée dans la culture occidentale et le visuel utilisé dans la campagne publicitaire choisie (poses, attitudes, gestes, expression des modèles, etc.). L'élève précise ces rapprochements par cadrage et sélection de détails directement sur les documents fournis. Il constate ainsi l'existence d'une filiation entre la grande tradition de la peinture et une démarche publicitaire contemporaine. L'image entière peut apparaître comme un pastiche, ou le « mime » d'un tableau illustre mais détourné de sa fonction première. C'est la notion de détournement qui est ainsi mise en place.

La phase de réalisation

Les élèves, répartis en groupes, reçoivent une reproduction d'œuvre d'art figurant une scène de genre, c'est-à-dire représentant un sujet anecdotique, pris dans la vie quotidienne et non dans le répertoire historique ou mythologique. Par exemple :

- Le Caravage, *La Diseuse de bonne aventure*, musée du Louvre;
- Georges de La Tour, *Le Tricheur*, musée du Louvre;
- Quentin Metsys, *Le Prêteur et sa Femme*, musée du Louvre;
- Paul Cézanne, *Les Joueurs de cartes*, musée d'Orsay.

La consigne est d'associer chaque fois un mot à l'œuvre, en qualifiant l'impression dégagée, l'atmosphère, l'action, etc., puis d'associer à ce mot un produit ou un service. On fait évaluer et valider ces associations par le groupe (explication et justifications des choix). Les élèves disposent ainsi d'une trame permettant la manipulation d'un « détournement ». Par exemple, le tableau *La Diseuse de bonne aventure* est associé au mot « avenir », à son tour associé au service « assurance ». Chaque groupe organise une planification simple permettant de « mimer » la scène et d'en faire un « tableau vivant » (mise en scène, choix d'interprètes, choix du décor, lumière). Chaque scène est photographiée (appareil numérique) et le résultat est analysé (visualisation sur moniteur) et remis en chantier jusqu'à validation par le groupe (voir en annexe, page 29).

Nom : Prénom : Classe :

Une campagne publicitaire : « Fragile » de Jean-Paul Gaultier

Aide à l'analyse (document à compléter par l'élève après analyse et confrontation orale)

– Le média qui nous communique cette campagne (affiche, annonce-presse, film télévisé) :

.....

– Date de publication :

– L'annonceur :

– Le type de produit proposé :

– Le nom du produit :

– Le texte :

.....

– La marque, le logo

– Le nom du produit (typographie)

– Le produit (image)

.....

– Ce qu'évoque la typographie :

.....

– Les définitions du mot « fragile » (voir dictionnaires général, analogique, des synonymes) :

.....

– Les indices visuels qui indiquent la « fragilité » (la pose des figures, les détails, etc.) :

.....

Ce que dit Jean-Paul Gaultier sur le produit (entretien avec Kappauf pour *Citizen K*, n° 21, hiver 2001-2002) :

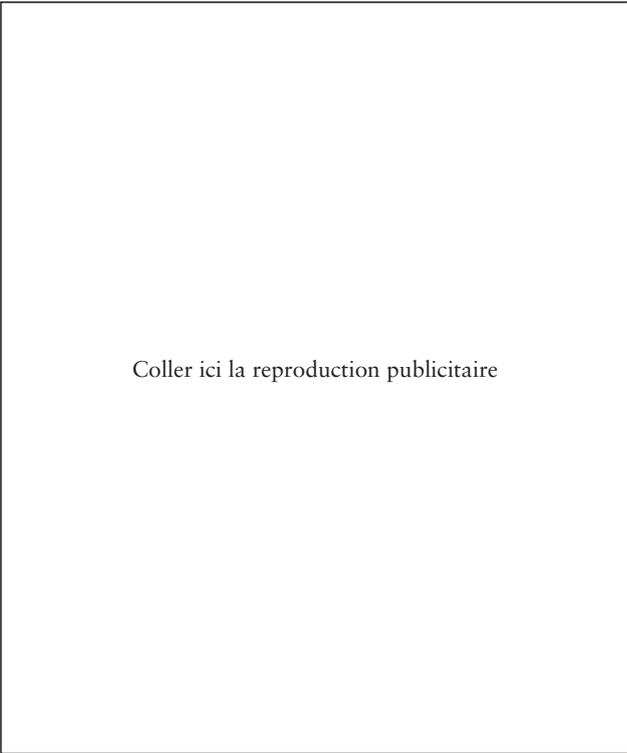
« – Tu as appelé ton dernier parfum *Fragile*. Aujourd'hui, que signifie être fragile ?

– *Les femmes sont tellement fortes, tellement plus courageuses que nous. Peut-être parce qu'elles donnent la vie. Mais paradoxalement, dans nos sociétés machistes, la femme est supposée être fragile. Appeler mon parfum Fragile, c'est-à-dire que la femme sera toujours un peu fragile, même si elle ne l'est pas du tout. »*

– Le stéréotype évoqué par Jean-Paul Gaultier (ce que pense le plus grand nombre)

.....

.....



Coller ici la reproduction publicitaire

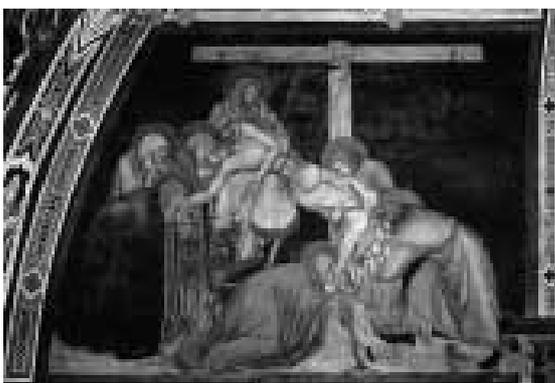
Document 2



1



2



3



4



5



6



7



8



9

1. Le Rosso Fiorentino, *Le Christ mort*, 1527. Museum of Fine Arts, Boston, États-Unis. © Museum of Fine Arts.
 2. Fra Bartoloméo, *Déposition du Christ*, 1510. Gallerie Palatina, Firenze, Italie. © Scala. 3. Pietro Lorenzetti, *Descente de croix*, 1305-1348. Basilique Saint-François, Assise, Italie. © G. Dagli Orti. 4. Sandro Boticelli, *Piéta*, 1495. Alte Pinakothek, Munich, Allemagne. © Bridgeman Art Library. 5. Jean Fouquet, *Piéta de Nouans*, 1460. Église Saint-Martin, Nouans-les-Fontaines.
 6. Le Rosso Fiorentino, *Piéta*, 1532. Musée du Louvre, Paris. © G. Dagli Orti. 7. Lorenzo Lotto, *Déposition*, 1508. Musée Civico, Recanati, Italie. © Scala. 8. Agnolo Bronzino, *Déposition*, 1545. Musée des Beaux-Arts et d'Archéologie, Besançon. © Lauros/Giraudon/Bridgeman Art Library. 9. Le Pontormo, *La Déposition*, 1528. Chapelle Capponi, Santa Felicia, Florence, Italie. © Bridgeman Art Library.

Pistes de cours – détournement d'une œuvre



© G. Dagli Orti.

Le Caravage, *La Diseuse de bonne aventure*, musée du Louvre, Paris, vers 1590.



D'après *La Diseuse de bonne aventure*.
Parul et Lovely, élèves de CAP, novembre 2002.

Les mots associés à l'œuvre : avenir, lignes, naïveté, prédiction...
Les produits ou services associés aux mots : assurance, agence de voyage, service en ligne...



© G. Dagli Orti.

Georges de La Tour, *Le Tricheur*, musée du Louvre, Paris, vers 1640.



D'après *Le Tricheur*. Lovely, Nafissa,
Lyliane, Nawale, élèves de CAP, novembre 2002.

Les mots associés à l'œuvre : méfiance, détournement, mauvais œil...
Les produits ou services associés aux mots :
Française des jeux, lunettes, jeux de société...

e design d'espace et d'environnement

L'enseignement du design d'espace et d'environnement en classe de CAP traite de la relation entre l'homme et la ville, le quartier, la rue, le bâtiment, l'espace intérieur (intime ou public), l'espace ouvert, le paysage raisonné.

Il ne demande pas d'entreprendre un historique de l'évolution des styles en architecture ni de former des architectes, des urbanistes ou des paysagistes. Il vise, plus prosaïquement, à donner à l'élève des outils lui permettant de mieux appréhender son environnement proche (culturellement, géographiquement, affectivement, professionnellement). Les supports d'étude devront donc se situer prioritairement dans cette optique. Cependant, toute production située dans le domaine du design d'espace et d'environnement est exposée, lors de sa conception et de sa réalisation, à des influences artistiques, doctrinales, historiques ou idéologiques. Il sera donc nécessaire de fournir à l'élève quelques référents incontournables issus de l'actualité artistique ou relevant du patrimoine mais utiles à la compréhension d'un site ou d'un des éléments constitutifs d'un site (à quoi font référence les colonnes corinthiennes qui ornent la façade de la mairie ? comment était la ville il y a un siècle ? à quoi ressemblait l'habitat populaire quand le chemin de fer est apparu ?...). Pour sensibiliser l'élève à des notions issues des arts appliqués et lui fournir des méthodes de réflexion qui l'aideront à porter un regard critique sur son environnement, la base de tout travail devra être l'observation et l'analyse d'un espace ou de l'un de ses composants. Observation et analyse s'articuleront autour d'un thème d'étude limité traitant d'une des notions du programme.

Les notions

Une production issue du design d'espace et d'environnement vise, par essence, à satisfaire des besoins humains précis, individuels ou collectifs. Aussi se présente-t-elle essentiellement comme une synthèse de fonctions et de formes, auxquelles s'ajoutent les contraintes structurelles, quand est abordé le domaine du « bâti ».

Fonctions

La conception d'un espace répond à un programme définissant, au préalable, les besoins du futur utilisateur (dans un cadre géographique, économique, technique, législatif, réglementaire). Ainsi, les fonctions fondamentales d'un logement seront d'abriter, de protéger, de permettre un usage (dormir, travailler, se réunir, circuler, se laver, s'alimenter...); celles d'un ensemble urbain seront de permettre le travail, l'habitat, le divertissement, le déplacement, celles d'un paysage raisonné de permettre la détente, la promenade, le sport.

Différentes dimensions sont privilégiées par le programme :

- esthétique : participer à l'ornementation ; créer un rythme formel, lumineux, chromatique ; provoquer un contraste de matériaux, de volumes, de matières ; habiller ; dissimuler ; etc. ;
- écologique : protéger contre le bruit ; évacuer les fluides, être recyclable (matériaux) ; permettre l'utilisation de l'énergie solaire ; participer à une régulation thermique naturelle ; etc. ;
- technique : porter, soutenir, isoler, maintenir, abriter, éclairer ; etc. ;
- ergonomique : être un élément utilisable pour un usage car conforme aux dimensions humaines (taille d'une porte, largeur d'une circulation, hauteur d'une allège de fenêtre, dimensions d'une marche...) ; espace nécessaire (fonctionnalité)/supplément d'espace (confort) ; etc. ;
- sémantique : faire référence à la mémoire, à la culture, à un symbolisme religieux ; suggérer une connotation métaphorique (la passerelle, le bateau, le carénage, le vaisseau spatial, l'oiseau...) ; être un archétype, un espace-signe, etc.

Formes

Elles sont à prendre en compte dans les trois dimensions : hauteur, longueur, épaisseur. Elles peuvent résulter des fonctions qu'elles remplissent ou, au contraire, être divergentes des fonctions. Le programme suggère deux approches des formes, par la structure et par les composantes tridimensionnelles et leurs relations :

La structure

- Quel système est utilisé (poteaux/poutres, mur porteur/dalles...)?
- La structure est-elle visible?
- Quelle forme ont ses composants (poteaux cylindriques, poutres métalliques ajourées, poutres courbes en lamellé-collé...)?
- Est-ce une structure simple? complexe? combinatoire?
- Quelle est son influence sur l'agencement des volumes?
- Quel rythme crée la structure en façade d'une construction? dans un volume intérieur? dans un espace paysager?

Les composantes tridimensionnelles et leurs relations

- Quelle couverture (toiture à deux pentes, dôme, terrasse...)?
- Quelle enveloppe (cubique, circulaire...)?
- Y a-t-il diversité ou répétition des formes?
- Y a-t-il symétrie ou asymétrie?
- Y a-t-il imbrication, pénétration, juxtaposition ou superposition des volumes?
- Comment s'effectue le passage entre deux espaces? Y a-t-il un espace de transition?
- Y a-t-il intégration (par la dimension, la modénature, l'alignement, les matériaux, les couleurs...)? ou absence d'ordonnance?

Principes constructifs, matériaux et matières

Pour ne pas rester une simple description d'un état des lieux, l'analyse de ces notions conduit à s'interroger sur leur identité (qu'est-ce que c'est?), leur origine (historique, géographique, géologique, industrielle...), leurs qualités intrinsèques (est-ce solide? fragile? rigide? souple? démontable?...), ou leurs valeurs symboliques (à quoi cela fait-il penser? où cela a-t-il déjà été utilisé? quel est son statut dans l'espace?...).

- Principes constructifs: façades légères; préfabrication; trames bidimensionnelle, tridimensionnelle; type d'assemblages; nature de la structure: pérenne (en béton, métallique, en lamellé-collé...), éphémère (pneumatique, tendue, démontable...).
- Matériaux: la pierre, le verre, l'acier, le béton, la brique, le parpaing...
- Matières: la texture des surfaces, la terre cuite, le bois, l'asphalte, l'enrobé noir, la terre, le végétal, l'eau...

Pour aborder ces notions, le programme propose plusieurs entrées ou pistes d'étude.

Pistes d'étude

Les lieux de vie, de travail, de loisir

Quotidiennement, l'élève est appelé à utiliser des espaces de nature et d'usage différents qui ont été conçus, ou réinvestis, afin de permettre l'échange, la rencontre, le travail, le divertissement. L'observation et l'analyse de ces lieux doivent se construire autour de sujets d'étude simples (taille des ouvertures, forme des volumes, étendue des surfaces...) mais suffisamment significatifs pour l'amener à comprendre ce qui rend un espace propice à un usage:

- espace de vie: le salon, la salle à manger, l'esplanade, la rue marchande...;
- espace de travail: le coin bureau, l'atelier, le garage...;
- espace de loisir: la salle de jeu, l'espace vidéo, le square...;

Ces espaces ont été créés, ont évolué, ont disparu, en relation directe avec la transformation de leur environnement politique, économique, technologique ou socioculturel. Ailleurs ou auparavant, des lieux de même usage ont, ou avaient, d'autres formes. Toujours en restant modeste dans le choix de ses axes d'exploration, l'enseignant peut facilement élargir le champ de l'analyse d'un site ou d'un élément de site, en abordant l'évolution historique du même type d'espace ou en étudiant comment ce type d'espace est conçu au sein d'autres cultures.

Le pérenne et l'éphémère

On peut traiter de leur positionnement réciproque (inclusion, juxtaposition...), du passage de l'un à l'autre (physique, historique...), de leur confrontation ou de leur cohabitation au sein d'un même lieu.

Le pérenne

Cette notion va de l'intangible (bâtiments culturels, monuments... qui sont autant de points de repère dans l'environnement urbain ou culturel de l'élève) au modulable (espace adaptable, plateau libre, bureaux paysagers...), en passant par l'inaltérable par nature (constructions en béton, en pierre...).

L'éphémère

Quand elle traite de l'événementiel (spectacle, exposition...), cette notion permet de sensibiliser l'élève à quelques principes de scénographie ou de muséographie. Elle peut facilement être illustrée par des exemples adaptables dans des réalisations concrètes (stands, aménagement d'une zone d'exposition temporaire...), liées à la vie du lycée (journée portes ouvertes, présentation d'un projet...) ou en relation avec l'une des quatre options du programme. Quand

il concerne l'habitat, l'éphémère est souvent directement lié à un mode de vie qui peut être choisi, traditionnel ou imposé par un contexte politique ou socio-économique. Aussi cette notion permet-elle facilement une ouverture aux autres cultures.

On peut l'aborder sous l'angle des matériaux (la toile, la terre, les matériaux de récupération...), de la nature de l'espace (unique – yourte mongole... –, modulable – tente bédouine... –, multiple – habitat traditionnel africain...), de la forme (le dôme, la pyramide, le cône...).

Cette partie du programme est propice à l'expérimentation, sous forme de maquettes, de principes de construction simples.

Méthodologie

La phase d'exploration

Par le questionnement – comment tient ce bâtiment ? en quoi est-il fait ? où entre-t-on ? que fait-on dans cet espace ? qu'est-ce qui rend cela possible ? qui l'occupe ? – et par l'échange, l'élève sera installé dans une dynamique exploratoire. Pour ne pas tourner à la confusion, cette stratégie pédagogique oblige l'enseignant à anticiper le contenu du dialogue par lequel il amène l'élève à acquérir une ou des notions précises clairement identifiées. Dans le même souci de clarté et de lisibilité, le nombre des notions abordées lors d'une séance pédagogique devra rester limité. Cette phase d'exploration prendra la forme d'une visite sur site ou d'une visualisation d'une documentation vidéo, photographique ou infographique. Elle pourra s'accompagner d'un travail de relevé simple (repérer la situation d'un lieu sur un plan, retrouver une forme présente sur un site parmi une sélection d'éléments architecturaux proposée par des documents d'accompagnement...) ou donner lieu à une production graphique limitée (croquis, dessin, schémas...), à un reportage photographique.

La phase d'expérimentation

Ce travail d'observation et d'analyse doit conduire l'élève à expérimenter de nouveaux moyens d'expression graphique et/ou à parfaire l'acquisition de la notion étudiée lors de la séquence pédagogique, ou à valider une proposition par la manipulation de maquettes, de jeux de volumes.

La phase de réalisation

La séquence se conclut par une demande de réalisation permettant à l'élève de s'exprimer au travers d'un exercice créatif simple exploitant le ou les savoirs acquis lors de la phase d'observation et d'analyse.

La phase de verbalisation, échange, analyse critique

Une évaluation critique de son travail par l'élève se fait régulièrement au cours du déroulement de la séquence. Il est alors conduit à confronter sa production ou ses résultats avec ceux de ses camarades et à présenter et justifier ses choix.

Pistes de cours – opacité/transparence/perception

Objectifs de la séquence pédagogique

Il s'agit de permettre à l'élève d'appréhender la relation existant entre le degré de transparence de l'enceinte d'un espace et la nature de celui-ci.

Mise en œuvre

La phase d'exploration

À l'aide d'un lexique de formes de fenêtres courantes et d'une grille d'observation et d'analyse (voir les figures 1 et 2 page suivante), les élèves procèdent dans l'enceinte du lycée à un relevé des surfaces éclairantes (éclairage naturel) de locaux volontairement montrés, cachés ou simplement ouverts à la lumière et à la vue (relation intérieur-extérieur).

– Relevé collectif de la salle d'arts appliqués :

Consignes de mise en œuvre de la grille :

- respect des formes (en longueur, en hauteur, carré, mixte droites-courbes...);
- respect des dimensions (toute hauteur, jusqu'à la taille, au-dessus de l'homme...);
- respect des proportions pleins/vides ; relever, en « remarques », d'autres surfaces éclairantes, s'il y a lieu.

Questionnement sur les conséquences du système d'ouvertures existant :

- Est-on vu ? d'où ? qu'est ce qui le permet ?
- La salle est-elle bien éclairée ? qu'est-ce qui le permet ?
- Y a-t-il des zones sombres ? pourquoi ?
- Que voit-on ? comment ?

Questionnement sur les besoins réels d'une salle d'arts appliqués :

- Qu'y fait-on ?
- Quels besoins cela crée-t-il (degrés d'éclairage, d'exposition et de visibilité souhaitables) ?

– Relevé, par groupe de trois, des surfaces éclairantes du hall d'entrée du lycée, de plusieurs salles de cours de dimensions différentes et des salles de soins esthétiques :

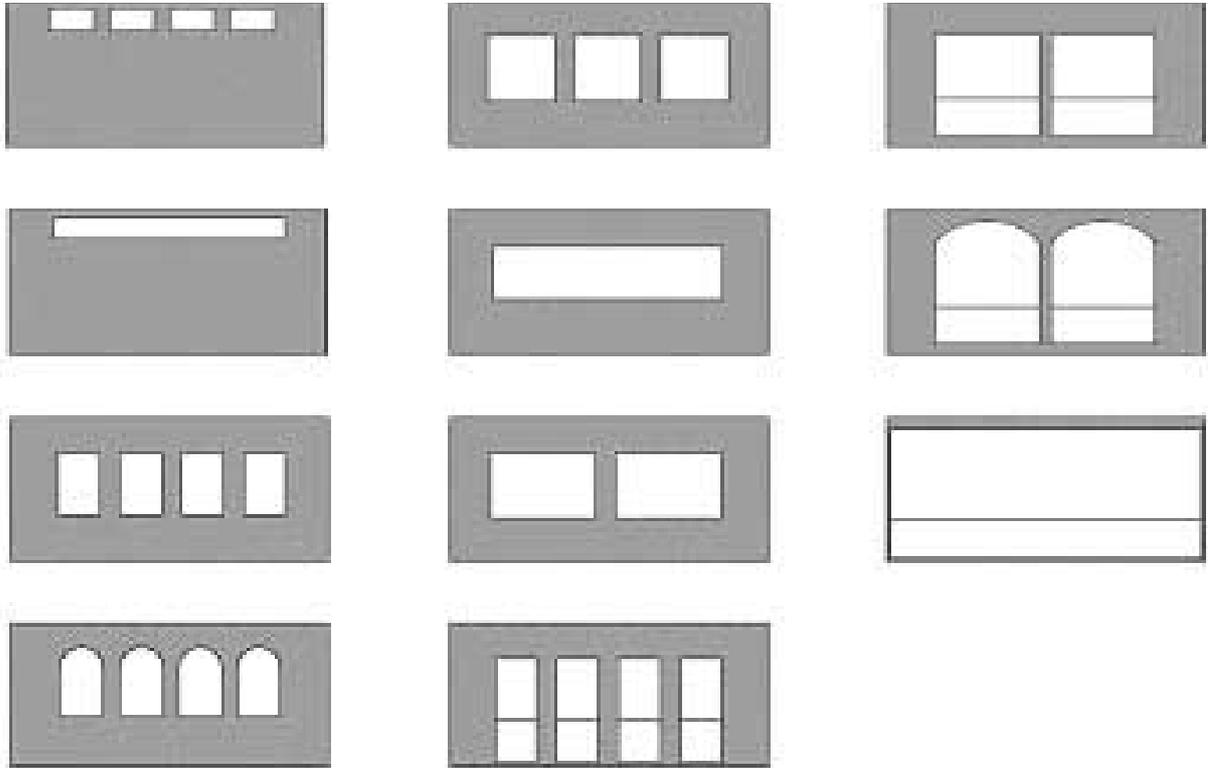


Figure 1. Fenêtres : formes courantes.

Lieu étudié:									
Positionnement et formes des surfaces éclairantes	Relation extérieur/intérieur			Relation intérieur/extérieur					
	Être vu			Luminosité			Voir		
	+++	+	-	+++	+	-	+++	+	-
Paroi entre le local étudié et...	Notes (d'où est-on vu ?)			Notes (zones sombres?):			Notes (que voit-on?):		
Paroi entre le local étudié et...	Besoins réels								
	Être vu			Être éclairé			Voir		
Paroi entre le local étudié et...	Commentaires								
Paroi entre le local étudié et...	Remarques possibles (autres surfaces éclairantes, autres commentaires...):								
Paroi entre le local étudié et...									

Figure 2. Grille d'observation et d'analyse.

– Synthèse orale des résultats obtenus :

- présentation par chaque groupe du résultat de ses relevés ;
- identification, pour chaque lieu étudié, des relations existant entre le degré d'éclairage et d'exposition de l'espace et la nature de ses ouvertures.

Les parois du hall qui donnent sur la cour d'entrée et sur la cour principale sont totalement transparentes. Les salles de classe sont largement ouvertes sur l'extérieur par l'utilisation de fenêtres « toute hauteur » qui offrent une bonne visibilité, mais qui exposent à la vue, surtout en rez-de-chaussée. Elles possèdent toutes des ouvertures s'ouvrant sur les couloirs. Les salles de soins possèdent le même type de fenêtres que les autres salles de cours mais n'ont pas d'ouvertures donnant sur les circulations.

Quels sont les besoins réels des espaces étudiés en lumière, en visibilité, en transparence ? Le hall se doit d'être visible à l'arrivant pour permettre une identification facile de l'entrée du lycée. Prolongement abrité de la cour durant les récréa-

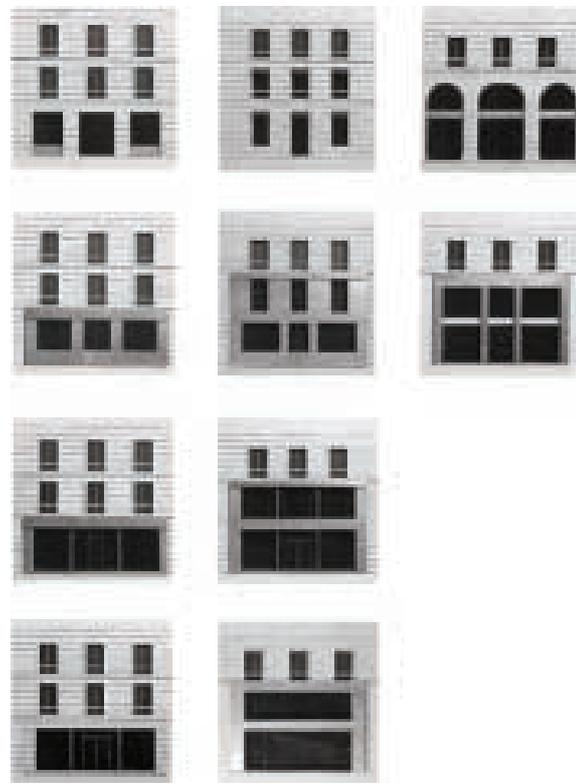


Figure 3. Typologie des devantures parisiennes.

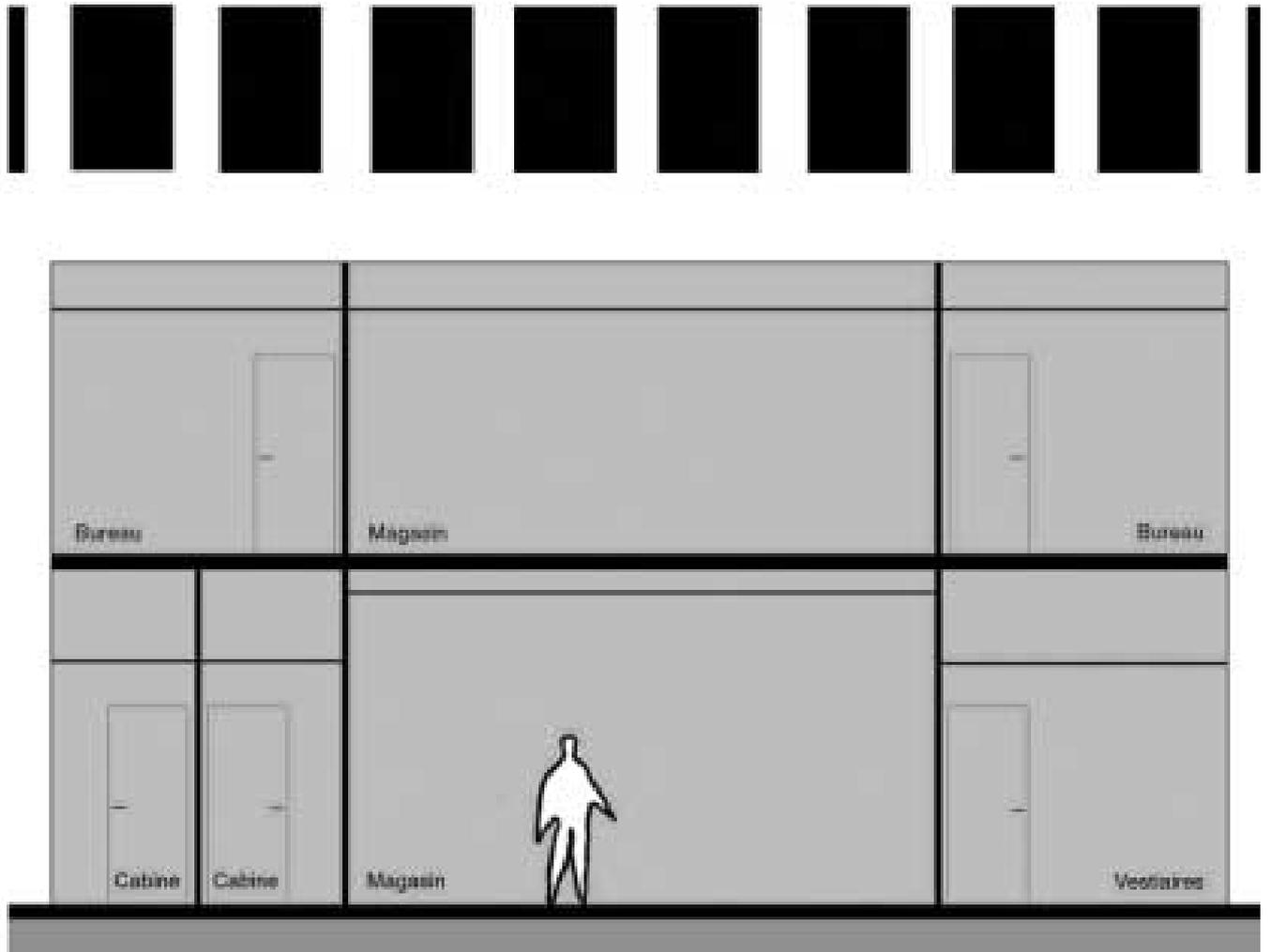


Figure 4. Types de locaux.

tions, un grand degré de transparence entre les deux espaces est souhaitable. Les salles de classe, qui abritent élèves et enseignants pendant plusieurs heures, doivent être éclairées et ouvertes (mais pas trop ?) vers l'extérieur. La salle de pédicure et les salles de soins peuvent être, si possible, éclairées mais doivent rester protégées de l'extérieur.

Les besoins en ouvertures des espaces étudiés ont-ils été correctement satisfaits ? Quels sont les besoins non satisfaits ? Pourquoi ? Les nombreuses fenêtres s'ouvrant sur les circulations peuvent perturber le déroulement des cours lors de passages dans les couloirs. Elles posent des problèmes de sécurité contre le vol, dans les salles informatiques. Ce défaut est dû à l'utilisation de salles banalisées là où il aurait fallu prévoir des espaces spécifiques. Le hall possède quelques zones peu éclairées du fait de sa grande surface au sol. Les salles de soins esthétiques, situées en rez-de-chaussée, bien que donnant sur un espace sans passage, ne devraient pas être visibles de l'extérieur.

La phase de réalisation

Chaque élève devra imaginer sur calque la façade d'un magasin de cosmétiques, proposant également des soins esthétiques. Il travaillera à partir des formes de fenêtres courantes du document d'aide à l'observation (figure 1), d'un lexique de devantures de commerces (figure 3) et d'une coupe où apparaissent trois types de locaux (figure 4) qui nécessitent des systèmes d'ouvertures clairement différents (vestiaires/cabines de soins, bureaux, magasin), correspondant aux trois

degrés de transparence étudiés lors de l'observation et de l'analyse. Il devra ensuite transférer le dessin de sa proposition de façade sur papier, la mettre en couleur, puis la découper en évitant les ouvertures envisagées. Consignes données :

- les dimensions des baies et fenêtres devront correspondre aux besoins des espaces intérieurs ;
- la composition générale de la façade devra être symétrique ;
- les ouvertures créées devront s'aligner sur les fenêtres existantes ;
- il faudra prévoir un emplacement pour une enseigne.

La phase d'expérimentation

Elle est intégrée à la phase de réalisation : avant de coller sa façade sur la coupe, chaque élève devra expérimenter ses propositions d'ouvertures. Il utilisera pour cela des volumes en carton (ouverts sur un côté et munis, sur leurs faces arrières, de trous permettant d'en voir l'intérieur) aux dimensions similaires à ceux des espaces proposés par la coupe. En fermant ces volumes avec le dessin de sa façade évidé et en plaçant son œil sur le trou de visée, l'élève testera l'effet de ses propositions d'ouvertures sur les espaces intérieurs.

La phase de verbalisation, d'échange, d'analyse critique

À la fin de l'exercice, chaque élève devra confronter sa production à celle des autres membres de la classe et justifier oralement ses choix.

Ensemble optionnel

Guide d'accompagnement méthodologique

Voici quelques balises pour les enseignants qui s'approprient à choisir et à mettre en œuvre une des options de l'ensemble « cultures artistiques ». Par son mode de fonctionnement et la dynamique de collaboration qu'elle engage, l'option implique une maîtrise rigoureuse de la démarche de projet qu'il importe de mettre en place dès la fin de l'année scolaire qui précède la mise en œuvre.

Descriptif du projet

- Classe concernée (niveau, division, champ professionnel)
- Durée et périodicité (nombre d'heures, formule de regroupements horaires)
- Domaine optionnel choisi
 - Arts du son
 - Arts visuels
 - Patrimoines
 - Spectacle vivant
- Énoncer une piste d'étude
- Identifier les ressources internes à l'établissement (auprès des enseignants, auprès des élèves, au CDI, autres)
- S'informer sur les ressources et opportunités culturelles locales (structures, programmation, projets de bassins...)
- Rechercher un partenaire à associer en fonction des exigences et des objectifs du projet (artiste, artisan, professionnel, structure culturelle)
- Le projet peut être en relation avec :
 - l'ensemble libre ou l'ensemble commun obligatoire
 - un élément ou le volet culturel du projet d'établissement
 - un autre établissement (voisin ou dans le cadre d'un échange)
 - un PPCP
 - une classe à PAC
 - un atelier artistique

Déterminer les objectifs artistiques et culturels

- Définir l'objectif principal
- Identifier les objectifs (artistiques, culturels, méthodologiques) et les compétences attendues, y compris le transfert de certains dans les trois domaines de l'ensemble commun obligatoire

Déroulement du projet

- Décrire les différentes phases (exploration, expérimentation, réalisation, verbalisation)
- Décrire le rôle des différents acteurs du projet

Évaluer les élèves

- Définir le mode d'évaluation (contrôle en cours de formation, évaluations formatives...)
- Définir ses supports (production, manifestation, exposition, dossier, journal de bord...)
- Élaborer des indicateurs

Effectuer un bilan du projet au terme de l'année

- Noter si le projet s'est déroulé comme prévu
- Identifier les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre

Évaluer la perception du projet par les acteurs

- Les professeurs (relation avec les élèves, les partenaires, développement de pratiques pédagogiques innovantes)
- Les partenaires (relation avec les élèves, les professeurs, la communauté éducative du lycée)
- Les élèves (motivation, ouverture culturelle/développement du projet professionnel, relation avec l'équipe pédagogique et les partenaires)
- Le lycée (ouverture culturelle, projet d'établissement, rayonnement, vie scolaire...)

Établir un budget

Prévoir les dépenses : frais de déplacement, sorties, production, interventions

Le bilan du budget

- La provenance des budgets (budget accordé par la DAAC, la DRAC, les collectivités territoriales et autres...)
- Les dépenses (frais de déplacement, sorties, productions, interventions)

Arts du son

Éléments incontournables du quotidien de chacun, le son et la musique occupent une place capitale dans les repères que se forgent les adolescents pour construire leur identité. En leur offrant la possibilité de s'approprier des moyens d'expression simples à mettre en œuvre, les pratiques musicales proposées ici visent à leur apprendre à faire des choix personnels dans un domaine qui leur est cher et à conforter leur identité d'individus singuliers et compétents.

Objectifs

Les objectifs de cette option s'atteignent dans une démarche créative, artistique, critique et culturelle :

- dans une démarche créative, à travers des situations ouvertes, on amènera l'élève à inventer, construire, transformer et, finalement, s'impliquer dans un projet personnel visant la « création » d'un objet artistique original. Chaque étape lui fera effectuer des choix parmi des possibles, chercher, trouver et développer des idées et des directions propres ;
- dans une démarche artistique et une exigence d'invention, de création et d'interprétation, on l'autorisera à prendre le risque d'explorer sa sensibilité, de valoriser son imagination, de trouver les moyens d'expression les plus pertinents et de les maîtriser avec rigueur ;
- dans une démarche critique, on élaborera un savoir-faire critique reposant sur une expérience éprouvée et des confrontations et des échanges réguliers ;
- dans une démarche culturelle, par un aller-retour permanent entre les productions des élèves et les œuvres du répertoire, on ancrera des références multiples dans une diversité d'expressions musicales.

Méthodologie

La démarche adoptée est celle d'une gestion de projet, à l'issue de laquelle on fera émerger une réalisation (interprétation d'une pièce, projection d'un film sonorisé, enregistrement d'un montage sur CD, émission de radio...) en s'attachant à la qualité du résultat et de la démarche plutôt qu'à la quantité de « musique » produite : les réalisations pourront être très brèves pourvu que les élèves aient une

conscience précise de leurs choix, des notions et des techniques mobilisées. Ces réalisations seront présentées à un public tiers, défi qui conduit toujours les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes.

On fera entrer rapidement les élèves dans l'activité en leur donnant à éprouver et à ressentir avant d'analyser. Car ce n'est qu'une fois confrontés à l'interprétation, à la création et à la construction, qu'ils seront en mesure de construire une écoute active d'un répertoire donné, la compréhension d'un langage et de ses structures. Plutôt que de partir *ex nihilo* (la page blanche), on s'appuiera dans le travail exploratoire sur un réservoir initial en mobilisant des techniques de transformation, de détournement et de collage. Ce réservoir sera régulièrement alimenté.

On veillera à faire alterner des dispositifs variés impliquant l'individu et le groupe : phases de tâtonnement et de réflexion individuelle, travaux par petits groupes sur des consignes identiques ou complémentaires, échanges en classe entière et production collective.

Le recours aux technologies de l'information, de la communication et de la création pour l'enseignement (TICC) sera privilégié pour les avantages que ceux-ci présentent :

- la rapidité de la vérification des hypothèses, la simplification des procédures et la relative neutralité de l'ordinateur en font un bon outil de remédiation de l'erreur ;
 - la rapidité de prise en main permet à chacun d'entrer rapidement dans l'activité sans se heurter aux difficultés liées à la maîtrise du geste instrumental et d'accéder toutefois à des réalisations complexes (montages sonores, création, transformation de sons) ;
 - l'ordinateur, en facilitant la mémorisation et l'échange, permet au groupe de se constituer une base de données musicales commune consultable et modifiable à loisir, ainsi que des supports pour l'interprétation ;
 - il permet de travailler tous les éléments du langage musical (timbre, temps, espace, hauteur, intensité, forme) de manière isolée ou simultanée.
- Les outils récemment développés (« MusiqueLab », MJENR/Ircam, par exemple) permettent d'utiliser l'ordinateur comme un véritable instrument de musique en prise avec les références culturelles des adolescents.

Pistes d'étude

Les arts du son, parce qu'ils sont des arts du temps (par opposition aux arts de l'espace), se situent au croisement de nombreuses formes d'expression artistique et ouvrent maintes pistes de travail. Sans prétendre à l'exhaustivité, les trois pistes développées ici couvrent déjà un vaste éventail de possibilités entre lesquelles l'enseignant et son partenaire choisiront selon leur projet : son et image, montages sonores/paysages sonores, invention de chansons et d'accompagnements simples.

La bande-son

Paradoxalement, c'est par l'image que le son paraît actuellement s'affranchir le plus facilement des frontières traditionnelles. Tous les univers, registres et styles peuvent s'y retrouver. Le cinéma, la publicité, les installations vidéo ou les clips sont les lieux de nombreuses aventures originales. Cependant, une grande partie de la création reste d'une qualité discutable et il est important d'aider les jeunes à se construire des repères pour mieux décoder cet espace souvent utilisé à leur insu. La démarche proposée, par une audition active d'extraits aboutissant à la sonorisation d'une brève séquence audiovisuelle, permettra à l'élève d'affiner son écoute et sa sensibilité aux liens qui unissent le son et l'image. Elle s'effectuera en rapport avec les activités proposées en arts visuels dans ce même document.

Toute la démarche peut être menée avec des logiciels tels que *MusicMaker* (gratuit en version scolaire), *Cubase*, *Logic audio*, etc. ou des logiciels de montage vidéo. Selon les conditions dont on dispose, on peut effectuer en classe le choix des éléments sonores et les propositions des groupes d'élèves sur la base de copies d'écran utilisées comme canevas. Dans ce cas, on permettra un aller et retour fréquent entre les propositions et la réalisation. Des magnétophones équipés de casques pourront être à disposition dans la salle pour écouter les sons retenus.

La phase d'exploration

On commence par proposer aux élèves un bref extrait de film en trois temps :

- passage de l'extrait sans son ;
- passage de l'extrait sans image ;
- passage de l'extrait complet.

Cette activité est soutenue par un questionnaire simple et rapide (rôle de la bande-son, origine du son, classement des éléments sonores entendus...) dans l'optique d'une simple sensibilisation à la perception des relations image-son. On constate à cette occasion que les élèves comprennent très vite que le son donne un sens à la séquence projetée. En revanche, le travail à mener consistera à distinguer les ingrédients de la bande-son et les rôles qu'elle peut assumer :

– Les ingrédients de la bande-son : bien qu'elle en soit un élément majeur, la musique n'est pas toute la bande-son.

Le tableau ci-dessous – qui peut fournir une grille d'écoute – propose une répartition de ses composants :

bruits (ambiances)	bruits (événements)	voix	musique	silence
-----------------------	------------------------	------	---------	---------

Afin de favoriser la manipulation, on propose un nombre important d'extraits sur lesquels on se livre à des exercices de « recherche d'intrus », de comparaisons, de tris, etc. Les élèves travaillent seuls sur ordinateur ou, à défaut, dans une relation personnelle à la problématique posée par le matériau de départ. Cette activité permet de dégager les notions de son in, out et off (« musique de fosse », « musique d'écran ») :

- le son in : le son correspond à l'action que l'on observe à l'écran ;
- le son out : le son correspond à une action du film que l'on ne voit pas à l'écran ;
- le son off : concerne les sons non liés à l'action.

– Le rôle de la bande-son : on propose ensuite aux élèves d'analyser de petites séquences en abordant la fonction dramatique des différents éléments de la bande-son. Ils sont amenés à expliciter leurs choix, argumenter, confronter leur travail. Ainsi la bande-son peut :

- amplifier une émotion ou la transformer ; créer un climat ;
- lier des moments séparés ;
- élargir ou créer un espace ;
- marquer ou modifier le rythme des événements. Elle peut anticiper une action.

La phase d'expérimentation

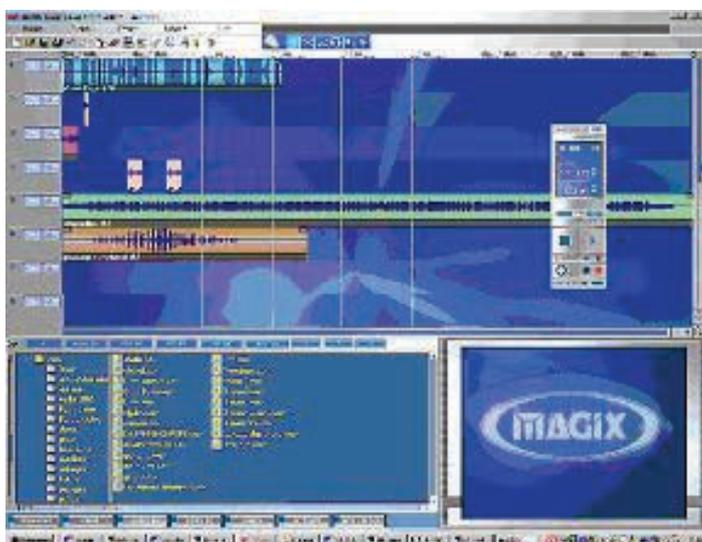
On propose une série de très brefs extraits et un ensemble de sons en demandant aux élèves d'expérimenter plusieurs associations entre le son et l'image. À ce stade, il est essentiel qu'ils argumentent et explicitent leurs choix pour initier la phase suivante :

- nombre de sons ;
- nombre et type de pistes ;
- place de la musique, de la voix, des silences...

L'écran de *MusicMaker* ci-contre permet de visualiser d'une part tous les événements sonores et d'autre part l'image en bas à droite.

La phase de réalisation

On donne aux élèves un court extrait de film dont on a ôté le son (séquence éventuellement tournée par les élèves dans le cadre d'un croisement entre arts du son et cinéma) ainsi qu'un réservoir de sons et de musiques (préparé par les élèves ou l'enseignant).



© Magix.

Figure 1. MusicMaker.

Les dialogues, en cas de besoin, sont enregistrés par les élèves. Chacun propose sa propre sonorisation de l'extrait.

La phase de verbalisation, échange, analyse critique

L'activité est accompagnée de questionnaires (écrits ou oraux, voir le document 2, « Pistes de questionnement », page 49) demandant aux élèves de confronter leurs choix et de les justifier. À cette fin, il est judicieux de les faire travailler par petits groupes sur le même extrait, en parallèle ou sur des tâches complémentaires : les échanges n'en seront que plus riches. Chacune des étapes du travail peut être l'occasion de rencontres avec le répertoire cinématographique ou musical, en réponse à des questions posées ou en rebond sur d'autres propositions. Des ponts peuvent être ainsi établis vers l'opéra, la comédie musicale ou le théâtre musical.

Le thème musical

La démarche sur le thème musical peut être conçue comme une piste de travail à part entière ou prévue en complémentarité d'un travail sur la bande-son.

Quelques œuvres cinématographiques

- Les musiques électroniques : Jean-Luc Godard, *Sauve qui peut la vie* ; Christian de Chalonge, *Malevil* ; Ridley Scott, *Blade Runner*.
 - L'opéra, le jazz, le théâtre de Brecht et Weill : Tim Burton, *L'Étrange Noël de monsieur Jack* ; Bob Fosse, *Cabaret*.
 - La musique symphonique, le leitmotiv : Alfred Hitchcock, *L'Inconnu du Nord-Express*, *L'homme qui en savait trop* ; Tim Burton, *Batman*, Federico Fellini, *Prova d'orchestra*.
 - L'opéra, le théâtre, la danse... : Robert Wise, *West Side Story*.
 - Le jazz : Bertrand Tavernier, *Autour de minuit* ; Francis Ford Coppola, *Cotton Club* ; George Cukor, *Le Milliardaire*.
 - La musique atonale : Stanley Kubrick, *2001, l'odyssée de l'espace* ; Franklin J. Schaffner, *La Planète des singes*.
- Signalons également les œuvres de David Lynch pour leur travail sur la bande-son.

La phase d'exploration

On propose aux élèves une écoute de divers thèmes musicaux dont une interprétation peut être rapidement mise en place (*La Panthère rose*, *La Mort aux trousses*, *Le Bon, la Brute et le Truand*, *Il était une fois dans l'Ouest...*). On leur demande d'analyser l'utilisation et la transformation de ces thèmes dans le film et de rechercher des thèmes repérables dans d'autres films.

La phase d'expérimentation

On propose ensuite de faire subir à ces thèmes transformations, collages, substitutions, déformations.

La phase de réalisation

À partir de quelques éléments constants repérés (rythmes, gammes chromatiques...), on demande aux élèves d'inventer un thème pour sonoriser un extrait choisi. C'est l'occasion de mettre en relief certains aspects du thème musical et de son utilisation au cinéma (leitmotiv, musique descriptive, etc.). À chaque étape, on fait éventuellement entendre ou visionner des extraits de films, de captations de spectacles de théâtre, d'opéra, de comédies musicales, de musiques à programme. On peut aussi chanter certains thèmes. Tout comme la sonorisation d'extrait peut s'inspirer de la démarche mise en œuvre dans les montages sonores, ce travail peut reprendre la démarche proposée pour l'invention de chants et d'accompagnement.

Montages sonores, paysages sonores

L'évolution des nouvelles technologies permet de transformer l'ordinateur en un véritable instrument, les nouveaux logiciels (voir la figure 2) autorisant une approche relativement intuitive à la portée des jeunes. La démarche proposée consiste à découvrir des objets sonores puis à construire de petits montages. Dans le temps imparti, il n'est pas envisageable de tout développer : la construction du projet

en collaboration avec un autre professeur et un partenaire déterminera les choix à faire.

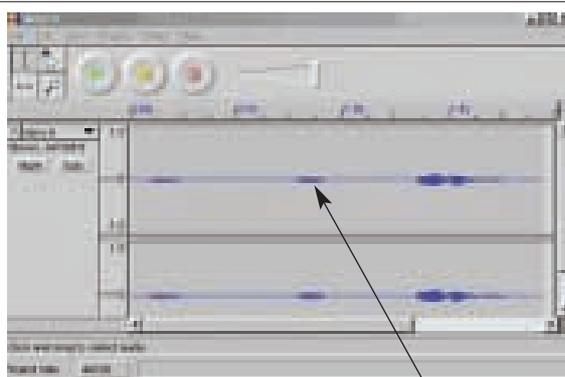
La phase d'exploration

Une fois le projet délimité, cette phase permet de découvrir les sons et de les différencier afin de mieux les choisir. Ce travail aura d'autant plus de sens qu'il sera en relation avec d'autres travaux d'élèves: en fonction des thèmes abordés, un « catalogue » de sons communs au

groupe est constitué, à partir d'une collecte de sons appropriés sur Internet ou sur des CD spécialisés (INA GRM: *La Musique électroacoustique, dix jeux sonores*).

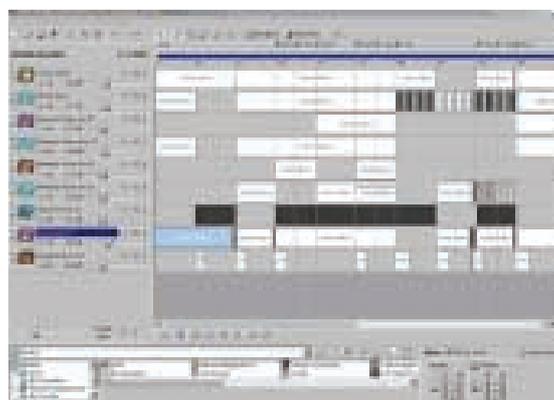
La phase d'expérimentation

Les élèves manipulent les sons avec des logiciels tels que *La Musique électronique* (INA GRM) qui permet de travailler des sons en temps réel en association avec le geste de la main sur la souris.



© Steimberg Media Technologies GmbH.

Le son à travailler est représenté graphiquement. Il suffit donc d'un geste de la souris pour sélectionner la partie à travailler (*Audacity* et *Wavelab*). Réalisation: l'organisation des éléments sonores est parfaitement visualisable.



© 2001 Sonic Foundry Inc.

Chaque élément sonore est représenté soit par un point soit par un rectangle que l'on peut ajouter, supprimer déplacer ou copier comme dans un traitement de texte (*Making Waves, Acid*).



© Digidisign.



© Magix.

MusikMaker: à droite s'ajoute la possibilité de visualiser les images (fixes ou vidéos) que l'on peut ajouter comme les autres éléments. À gauche, *Protocols*.

Figure 2. Exemples d'écrans de quelques logiciels (l'enseignant choisira celui qui lui semblera le plus simple d'accès) Expérimentation: logiciel de traitement de son: la zone sélectionnée peut être copiée, coupée, ou transformée.

La phase de réalisation

Lors du montage, on propose des tâches complémentaires à différents groupes afin de diversifier le travail. Dans un premier temps, le travail sur des extraits courts permet de mettre en avant les problèmes inhérents au montage (collage, tuilage, strate), celui du choix des sons et de leur organisation. Lors du montage final, en associant divers extraits, on peut explorer l'aspect formel : répétition, alternance, rupture, continuité, transformation progressive... Selon le contexte, l'enseignant peut fixer certaines contraintes : nombre ou type de sons, forme, durée, une partie ou une couche commune, etc. Cette élaboration s'apparente à celle d'un texte à partir d'un champ sémantique et a tout à gagner d'une collaboration avec le professeur de lettres. Les inventions peuvent aussi être mises en relation avec un support visuel. Les résultats sont ensuite collectés, comparés, transformés... On insiste sur les formes, les organisations de l'espace et du temps et les plans sonores à partir d'un répertoire constitué par les élèves (voir le document 1, page 48).

Invention de chansons et d'accompagnements

Cette démarche vise la création de chansons et de leurs accompagnements à partir de supports simples à utiliser. Selon les compétences de l'enseignant, du collègue ou du partenaire sollicité, on peut privilégier l'interprétation de l'accompagnement ou celle de la partie chantée.

La phase d'exploration

Il s'agit de découvrir et interpréter une ou deux chansons. On peut partir de propositions des élèves mais il est important d'avoir soi-même préparé un choix, de manière à ouvrir le champ des possibles en favorisant une certaine mixité d'esthétiques musicales. La découverte de chansons permet aux élèves d'en distinguer les éléments constitutifs : parties, instrumentation, élément mélodique, rythme harmonique, fonctions musicales, tempo, rythme remarquable, etc.

La phase d'expérimentation

Il s'agit de transformer les accompagnements et/ou les textes d'origine en réutilisant les caractéristiques et les éléments identifiés. À ce stade, la collaboration avec un professeur de français peut favoriser la dynamique de création, ce professeur travaillant sur les textes et le partenaire sur son accompagnement. Les techniques oulipiennes pratiquées dans les ateliers d'écriture (voir bibliographie) sont les bienvenues.

Pour le rythme et la mélodie, on peut substituer à des éléments existants des motifs qui leur sont proches. Ainsi, sans perdre les repères et sans néces-

sairement faire appel aux éléments solfégiques, une identité musicale nouvelle et originale peut émerger progressivement. Cette démarche induit un questionnement sur la notation qui peut s'appuyer sur les représentations graphiques des écrans de travail, sauvegardables par copie d'écran, la seule mémorisation du fichier ne pouvant suffire pour échanger lors des choix ultérieurs.

L'expérimentation des nouveaux éléments rythmiques ou mélodiques gagne toujours à solliciter la voix et/ou les compétences instrumentales des élèves : une mélodie séduisante ou un rythme solide sont souvent validés par leur capacité à garder une identité forte lors d'une transposition sur un nouvel instrument.

La phase de réalisation

Cette étape permet de « monter » les éléments retenus en un nouvel ensemble musical homogène. La construction en est progressive, afin que les choix soient discutés au fur et à mesure par les élèves. Ces échanges sont l'occasion d'aborder des questions d'esthétique musicale, d'asseoir des connaissances sur la musique (techniques et références), de s'essayer à utiliser à bon escient un vocabulaire spécifique. Un travail en petits groupes complique certes l'élaboration d'une pièce qui soit le reflet des souhaits de chacun, mais garantit aussi, par le dialogue qu'il instaure, que les objectifs visés seront plus solidement ancrés. Comme pour les montages sonores, le travail sur la forme entraîne des questionnements sur les répétitions, les alternances, les superpositions :

- Y aura-t-il un refrain ?
- Les couplets seront-ils identiques ?
- Y aura-t-il une symétrie dans le morceau ?
- Le morceau fera-t-il appel à la transformation progressive d'un élément (variation) ?
- Les éléments répétés seront-ils présents sur tout le morceau ?
- Comment seront organisées les différentes parties ?
- D'une manière générale, qu'est ce qui justifie ces choix ? Le texte ? Une idée motrice ?

Le répertoire ne manque pas d'exemples à produire en regard de ces éléments de questionnement. Celui-ci constitue une bonne préparation à l'interview d'un musicien. Naturellement, selon le temps disponible, cette trame est modulable et l'on peut :

- changer uniquement le rythme ou le texte ;
- alterner les parties chantées et parlées ;
- partager les tâches entre différents groupes ;
- débiter sans modèle de départ pour le texte, l'accompagnement ou les deux ;
- travailler seulement sur les accompagnements ou les percussions, donc le rythme.

Si les compétences réunies le permettent, on accordera une importance toute particulière à l'interprétation des chants. Cette orientation guidera le choix du partenaire qui saura apporter, à travers des jeux vocaux, le travail technique approprié à cette situation.

Ouvertures culturelles

Chaque étape est l'occasion de rencontres avec les différents métiers liés à la chanson (auteur, compositeur, interprète, ingénieur du son, producteur, accompagnateur, régisseur son et lumière, attaché de presse, etc.) et de visites (salle de concert, studio, scène ouverte, etc.). Elle permet aussi de faire connaissance avec des répertoires de différents styles et époques : ainsi, l'alternance de parler et chanter peut être référée au rap, à la musique médiévale (*Le Roman de Fauvel*), au gospel (les appels), à différentes formes de théâtre musical, au *Sprechgesang* du début du siècle (Berg, Schoenberg), mais aussi au Nô japonais ou à la déclamation africaine. Un autre principe de composition, l'*ostinato*

(répétition d'une même formule), peut être retrouvé dans les musiques celtiques, africaines, d'Europe de l'Est, la musique médiévale, le jazz, le rock, la techno, le rap, la *Passacaille* de Bach ou *Le Roi des Aulnes* de Schubert, *Le Boléro* de Ravel, le début de *L'Amour sorcier* de Falla, le *Rythme bulgare* de Bartók, la musique de Steve Reich, de Phil Glass, etc.

Illustration concrète de la démarche

On peut partir, par exemple, du titre « Nokta » de Rachid Taha, remixé par Momo sur le disque *Arabesque Zoujge 2*.

N.B. – Tous les fichiers associés à ce dossier sont téléchargeables sur le site www.educnet.education.fr/musique, de même que les logiciels mentionnés le

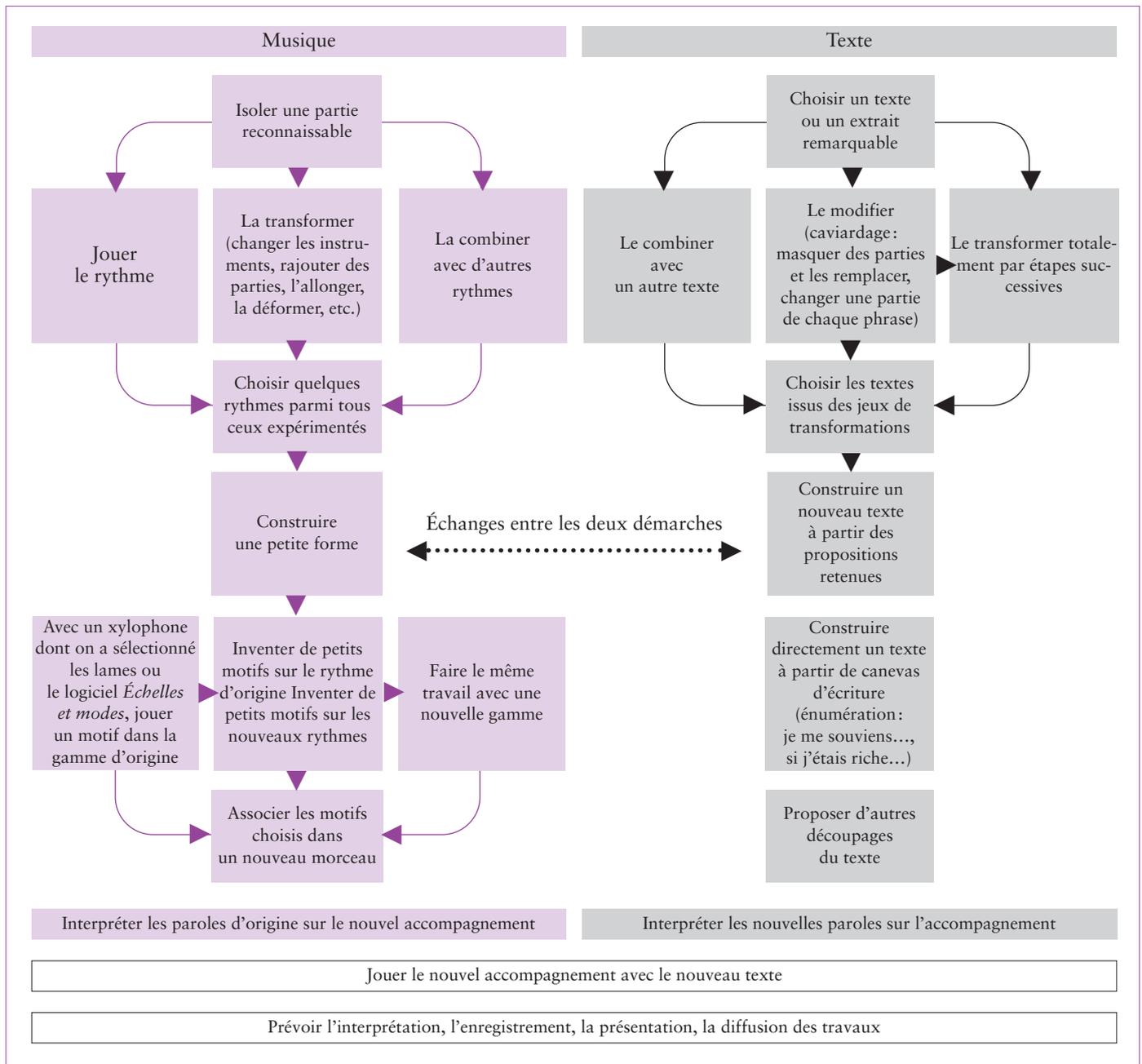
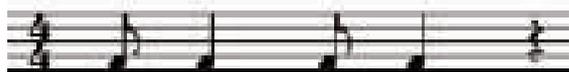


Figure 3. Étapes proposées pour une recréation à partir d'un chant préexistant.

sont à titre gracieux, avec une documentation en permettant la prise en main. Ce morceau, pris à l'origine dans l'album *Olé olé*, a été choisi pour la diversité de ses influences, et la possibilité de repérer et reproduire les éléments de base le composant.



Mode rythmique (rythme masmoudî saghîr).



Mode mélodique.

Une première écoute permet de prendre conscience de l'aspect répétitif des éléments qui le composent, avec des entrées et des sorties en alternance. Afin d'en faciliter l'écoute, chacune des parties peut être facilement identifiée (découpée) avec un logiciel de traitement du son. Le rythme masmoudî peut être interprété avec ou sans l'appui des boucles issues de l'original au début du morceau. On peut y adjoindre

d'autres instruments en réponse ou en complément. À partir de ce travail, les élèves proposent des modifications du rythme sur les percussions ou sur l'ordinateur avec le logiciel *Construction rythmique* de l'ensemble « MusiqueLab ».

À partir de là, quelques extensions sont possibles :

– Une fois les rythmes choisis, en utilisant un clavier midi branché sur l'ordinateur et à l'aide du logiciel *Échelles et modes* de « MusiqueLab » dans lequel on aura mémorisé les notes de « Nokta », un élève peut inventer de petits motifs en ne jouant que sur les touches blanches. Un travail équivalent peut être proposé sur un xylophone dont on aura sélectionné les lames.

– Tout un travail rythmique sur les instruments à percussions disponibles peut être envisagé au départ de cette amorce.

– On remarquera que « Mon amie la rose », interprété par Natacha Atlas, est accompagné par le même rythme, belle occasion de découvrir les musiques d'Afrique du Nord (andalouse, égyptienne, berbère...), le raï, les musiques d'influence arabe (*Escales*, Jacques Ibert), les rencontres entre le jazz et l'orient (Aziza Mustafa Zadeh, Rabih Abou-Khalil, Dhafer Youssef, Senem Diyici, Anouar Brahem, etc.).

N.B. – Un travail analogue sur une musique d'un autre style peut être entrepris à partir du disque du musicien brésilien Tom Ze, *Jogos de Amar*, qui propose à la fois un CD avec ses chants, et un CD avec la plupart des éléments sonores le constituant.

Quelques indicateurs

Discerner (affiner son écoute)

- isoler des éléments
- distinguer des sons de plus en plus proches
- distinguer parmi des sons de plus en plus nombreux
- catégoriser et décrire au moyen d'un vocabulaire approprié

Produire

- imaginer, inventer
- organiser, planifier son travail
- contrôler les différentes étapes par l'écoute
- prendre en main quelques outils spécifiques
- respecter un cahier des charges

Prendre sa place dans un projet collectif

- participer, savoir travailler seul, savoir faire profiter de ses acquisitions
- s'exprimer, poser des questions
- manifester de la curiosité dans le cadre du cours et lors de rencontres et visites
- revendiquer des choix, les expliciter
- se placer du point de vue de celui qui construit
- dégager des centres d'intérêt

Expliciter, transférer

- résumer avec clarté les étapes du travail
- mémoriser les solutions trouvées aux problèmes rencontrés
- savoir réinvestir chaque nouvelle acquisition ou expérience
- argumenter ses choix
- trouver des points communs avec d'autres aspects de son travail

Évaluation

Les évaluations sont multiples et adaptées à chaque étape et aux types d'activité. Elles gagnent indubitablement à s'appuyer sur tout ce qui favorise la verbalisation par l'élève, à savoir l'ensemble des pièces et outils constitutifs de son parcours musical :

- les traces des étapes du travail (copies d'écran des ordinateurs, enregistrements, disques, projets écrits, contacts, textes personnels, préparations de questionnaires...);
- ses travaux (carnet de bord ou dossier personnel réunissant les questionnaires, les réalisations, les évaluations intermédiaires);
- la réalisation finale du groupe.

On s'attache à évaluer, au moyen de quelques indicateurs :

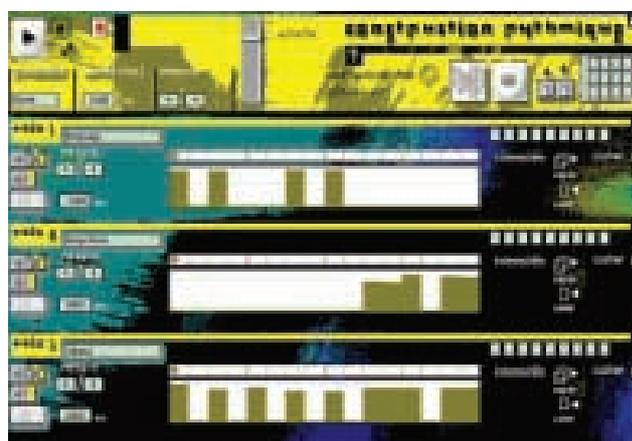
- l'acquisition de moyens d'expression verbaux et artistiques;
- le développement de la sensibilité et de l'esprit critique;
- la possession de quelques repères culturels diversifiés (géographiquement, historiquement);
- un certain degré d'autonomie dans l'élaboration de savoir-faire et compétences, et dans leur réinvestissement dans d'autres domaines.



Construction rythmique:
le rythme de départ est visualisable sur l'écran.



Échelles et modes: en connectant un clavier midi, on peut inventer de petits motifs mélodiques sur la gamme du morceau.



Par tâtonnement, on rajoute d'autres voix.



Polycycles: avec le filtre, on ne garde que les notes de la gamme voulue. On peut générer des motifs de manière aléatoire, puis y appliquer des jeux de permutations.



Ces rythmes sont modifiés (il existe une fonction permettant les décalages).



Montage: les motifs mélodiques ou rythmiques seront combinés. Il est possible d'utiliser un autre logiciel de montage, comme *MusicMaker* ou *Quartz*.

© IRCAM – Ministère de l'Éducation nationale.

Figure 4. Visualisation des situations évoquées à l'aide des images écran. Utilisation des modules de « MusiqueLab » pour inventer un motif rythmique ou mélodique.

Matériel recommandé

Informatique

Ordinateurs (préférer le nombre d'unités à la puissance).

Cartes-son de bonne qualité.

Il a été choisi de faire appel à des logiciels gratuits ou peu onéreux :

- « MusiqueLab » (Ircam et Éducation nationale) : six logiciels de création sonore ;
- *MusicMaker School Edition* : logiciels de montage audio et vidéo ;
- *Audacity* : logiciels de traitement du son ;
- *La Musique électroacoustique* (INA GRM).

Instruments

- Percussions diverses.
- Synthétiseurs équipés de prises midi.
- Expandeur.
- Echantillonneur.
- Chaîne stéréo de bonne qualité.
- Ensembles de prise de son transportables (minidisc ou DAT).
- Micros dynamiques et statiques de bonne qualité.
- Enregistreur multipiste (numérique).

Sonorisation

Prévoir les câbles et les pieds.

- Magnétoscope.
- Rétroprojecteur.
- Vidéoprojecteur (ponctuellement).

Document 1 – Montages sonores, paysages sonores : visualisation synthétique des différentes phases de l'activité

	Phases de travail	Verbalisation	Références et rencontres
SITUATION INITIALE	<p>Choix d'un élément déclencheur d'une réalisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> – histoire inventée par le groupe – extrait de livre, poème – montage photo – montages sonores – lieu à sonoriser – peinture, sculpture – documentaire, interview – réalisation d'élèves – chorégraphie 	<p>Argumentation sur la pertinence du choix</p>	<p>Rencontre d'œuvres dont les circonstances de composition s'approchent du projet de réalisation des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> – montages sonores – extraits de bande-son – émissions de radio – réalisations d'élèves – œuvres contemporaines : Varèse, Aperghis, Berio (<i>Les Cris de Londres</i>), Reich (<i>City Life</i>), Varèse (<i>Ionisation</i>), Ferrari, Risset... – sons dans les musiques urbaines actuelles, (rap, techno, dub...), Pink Floyd, Le Bars, les bruiteurs dans la musique africaine, les sons dans la musique ancienne : Rameau (<i>Les Indes galantes</i>), Janequin (<i>Les Cris de Paris, Les Oiseaux</i>)
EXPLORATION	<p>Choix des sons qui permettront de réaliser le montage, l'enregistrement d'autres sons</p> <p>Définition des objets ; comparaison, différenciation, assemblage, catalogage</p> <p>Recherche d'éléments permettant la comparaison</p> <p>Affinement de l'écoute</p>	<p>Identification permettant de définir, trier ou classer les éléments sonores de plus en plus finement.</p> <p>Argumentation sur le choix des éléments sonores</p>	<p>Approche référentielle :</p> <ul style="list-style-type: none"> – constitution d'un vocabulaire spécifique commun – rencontre avec un preneur de son... – constitution de « réservoirs » de sons pour la suite du travail
EXPÉRIMENTATION	<p>Recherche d'autres sonorités possibles par la manipulation des matériaux, invention</p> <p>Transformation par découpage, collage, inversion, accélération, ajout d'effets sonores, filtrage, amplification...</p> <p>Proposition de brèves improvisations</p> <p>Détermination du nombre de sons définitif</p>	<p>Échange autour des productions des autres élèves</p> <p>Description plus fine</p> <p>Premières réflexions pour une notation éventuelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> – que retenir ? – que noter ? 	<p>Alimentation des « réservoirs » de sons et d'effets sonores</p> <p>Rencontre avec un ingénieur du son</p>
RÉALISATION	<p>Organisation des éléments sonores :</p> <ul style="list-style-type: none"> – les éléments sont-ils simultanés ou en alternance ? – comment cela est-il organisé ? <p>Organisation de la production :</p> <ul style="list-style-type: none"> – comment commencer et finir ? – y a-t-il un point culminant (<i>climax</i>) ? – répétition et alternance : – y a-t-il des éléments répétés ? sont-ils repris de manière identique ou transformés ? reviennent-ils à des moments réguliers ? – y a-t-il un petit motif reconnaissable ? 	<p>Choix de la notation pour le travail en groupe (fond d'écran, narration, graphisme spécifique, schéma...)</p> <p>Préparation des questionnaires</p> <p>Argumentation sur le choix de construction</p> <p>Écoute critique des productions</p> <p>Choix de la présentation au public : enregistrement, concert, diffusion, support, communication</p>	<p>Écoute critique d'autres œuvres et environnements sonores</p> <p>Participation à des concerts au titre de spectateurs</p> <p>Rencontre de musiciens, visite de studios d'enregistrement...</p>

Document 2 – La bande-son : pistes de questionnement

<p>Sur la musique (vocale et instrumentale)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Est-elle présente de manière continue, traduisant tous les événements, les émotions... ? – Repère-t-on des mélodies qui accompagnent l'action ? – De quelle manière est-elle segmentée ? (Roman Polanski, <i>Chinatown</i>) – Est-elle associée à l'organisation de l'image ? (Maurice Pialat, <i>Van Gogh</i>; Sergueï Eisenstein, <i>Alexandre Nevsky</i>) – Apporte-t-elle une contradiction, un nouveau sens à l'image ? (Stanley Kubrick, <i>2001, l'odyssée de l'espace</i>; <i>Le Beau Danube bleu</i> de Johann Strauss) – Décrit-elle ce qui se passe à l'image, va-t-elle jusqu'à la parodie ? (Dessins animés) – De quelle manière opère-t-elle une intrusion dans les émotions ? (Satyajit Ray, <i>Le Salon de musique</i>) – Leitmotiv : y a-t-il des thèmes, des motifs associés à des personnages, des idées, des éléments de scénario ? (Wong Kar-Wai, <i>In the Mood for Love</i>; Blake Edwards, <i>La Panthère rose</i>; les films sonorisés par Ennio Morricone) – Les instruments jouent-ils un rôle particulier ? (Jean Becker, <i>L'Été meurtrier</i>; Jane Campion, <i>La Leçon de piano</i>)
<p>Sur les bruits</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Quels liens entretiennent-ils avec la musique ? (Lars von Trier, <i>Dancer in the dark</i>) – Quelles intrusions opèrent-ils dans le quotidien ? (Tous les films de Jacques Tati et de Blake Edwards, les dessins animés) – Sont-ils l'objet de l'intrigue ? (Brian de Palma, <i>Blow out</i>; Marc Caro et Jean-Pierre Jeunet, <i>Delicatessen</i>) – Quels éléments le mixage sélectionne-t-il ?
<p>Sur les voix (discours intérieur, narrateur, dialogue, commentaires...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Quel rapport existe-t-il entre la voix off et les dialogues ? (Alain Resnais, <i>Mon Oncle d'Amérique</i>) – Comment la voix est-elle utilisée ? (Neutre, passionnée, calme, stridente, rapide, marmonnée, mêlée à d'autres...) – À quel moment devient-elle un bruit, une ambiance ? – Quelle est la limite entre la voix parlée et la voix chantée ? (Joel et Ethan Coen, <i>O'Brother</i>)
<p>Sur les silences</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Que produit l'absence de certains éléments sonores ? (Jafar Panahi, <i>Le Cercle</i>; Elia Suleiman, <i>Intervention divine</i>)
<p>À travers les écoutes, on pourra aussi repérer quelques clichés dans le choix des sons, des instruments et demander aux élèves de trouver des solutions qui leur soient propres.</p>	

Arts visuels

L'option arts visuels recouvre les arts plastiques, la photographie, le cinéma, la vidéo, l'infographie. Le champ est donc largement ouvert aux initiatives et on peut aisément adapter ces propositions à des motivations et des recherches très diverses : du pinceau aux logiciels graphiques, des collages sur papier à la bande dessinée ou au clip vidéo, les pistes sont nombreuses et dépendent de l'imagination et des conditions du « terrain ».

L'orientation vers le cinéma, pris ici comme exemple mais aussi comme lieu de convergence des autres arts visuels, devrait susciter l'intérêt spontané de la plupart des élèves. À la maison ou sur grand écran, le cinéma garde en effet une audience indiscutable dans tous les milieux, même si la pellicule est souvent supplantée par d'autres supports. On sera d'ailleurs amené à recourir à la vidéo et aux techniques numériques pour travailler sur le cinéma. Dans ce domaine, les élèves ont donc avec les enseignants des références communes (films, acteurs...) qui peuvent servir de point de départ. De plus, le cinéma permet de créer des liens entre l'initiation esthétique et les techniques enseignées dans les CAP ou faisant l'objet de « passions » personnelles de la part des élèves : informatique, infographie, électronique, son, design et décoration, publicité, mode et maquillage... Plus généralement, l'enseignement économique et commercial trouve des prolongements évidents dans la production et la distribution cinématographiques.

Objectifs

L'image peut être un piège : c'est un composé très complexe d'éléments disparates (bruits et musique, lumière, objets et figures, paroles et mouvements). Comme l'atome, elle est divisible ! Analyser ce composé, c'est ouvrir les yeux sur la démarche de réalisation et subir « un choc qui réveille la conscience de chacun » (René Huyghe). Certes, il ne s'agit pas de soustraire les élèves aux joies de l'imagination, mais plutôt de les inviter à faire quelques pas sur « les sentiers de la création »... et de leur donner autant que possible l'envie de fréquenter les salles obscures.

Au CAP, la découverte du cinéma, s'appuyant à la fois sur l'expérience sensible et cognitive, fera donc appel à l'observation, c'est-à-dire au regard et à

l'écoute (du film, de la bande-son) et non à des explications théoriques. L'analyse filmique est l'observation sans jugement préconçu de plans, de séquences, voire de films entiers (ou courts métrages), en utilisant les savoirs mêmes de la réalisation (photo, mouvements de caméra, jeux de scènes...). Parallèlement, il est possible de compléter l'observation par des essais très limités de prise de vues, de prise de son, de mixage, de montage.

Il s'agit donc de donner à l'élève l'occasion de ressaisir ce qu'il éprouve sans le savoir, de revenir sur ce qui l'attire pour s'y intéresser plus sûrement. Les indications qui suivent ne constituent pas un programme mais plutôt un « menu » : elles sont proposées comme une aide à la construction d'un projet, défini avec les élèves et guidant leurs activités. Ce sont des pistes, des points de repère : on ne craindra pas de faire le tri, de limiter les objectifs, ou de répondre à des intérêts différents nés d'une situation locale ou de motivations particulières (par exemple en matière d'« effets spéciaux »).

Pistes d'étude – explorer le cinéma

La phase d'observation et d'analyse

On abordera les éléments d'analyse de l'image et d'analyse filmique à travers des exemples concrets, en sollicitant de la part des élèves des idées de modification dans les séquences choisies : choix de plans différents, réaménagement des séquences, allongement ou réduction des durées. Quelques éléments d'analyse filmique sont à maîtriser car leur description permet à tout spectateur de reconstituer le processus de réalisation d'un film.

Qu'est-ce qu'un plan ?

Le même mot s'emploie en français pour désigner deux éléments distincts du film :

- le contenu, la composition d'une image (observée au besoin en « arrêt sur image ») ;
- une fraction de temps comprise entre deux *cuts* (coupures à la prise de vue ou au montage).

Cette distinction permet au moins de ne pas confondre le montage d'un film et d'une bande dessinée ! Les deux sortes de plan sont néanmoins complémentaires et se recouvrent partiellement.

Qu'est-ce que le champ ? Le cadre ?

- Le champ est la portion d'espace visible avec l'appareil de prise de vue ;
- le contrechamp est la portion d'espace opposée (on le filme en retournant la caméra) ;
- le hors-champ correspond à tout ce qui ne se voit pas dans l'image, même si on l'entend ;
- la profondeur du champ est la distance jusqu'aux arrière-plans de l'image : des zones floues peuvent alors apparaître, la mise au point n'est possible que dans un intervalle appelé profondeur de champ ;
- le cadre est la délimitation précise de la portion d'espace désirée. L'utilisation de la lumière peut éclairer violemment ou laisser dans l'ombre certaines parties de l'image.

Qu'est-ce que l'échelle des plans ?

- La caméra peut se situer plus ou moins près de la scène filmée (ce qui modifie, bien entendu, le champ) :
- le plan général montre en un seul cadre toute l'étendue environnant le lieu de l'action (voir les premières images de certains westerns) ;
 - le plan d'ensemble se limite au lieu de l'action mais le cadre entièrement (ainsi, les actions des personnages sont clairement inscrites dans un contexte humain et matériel) ;
 - le plan moyen montre un personnage en pied alors que le plan américain le cadre un peu au-dessus des genoux (est-ce pour le rendre moins statique ? ... Découper l'acteur fut à l'origine très contesté !)
 - les plans rapprochés permettent de s'intéresser davantage à un personnage particulier : plan serré taille, plan serré poitrine, plan serré épaules... ;
 - le gros plan cadre le personnage au visage (on peut lire ses sentiments, s'identifier à lui ou le rejeter) ;
 - l'insert intercale, en très gros plan, la vue d'un détail, d'un geste au milieu d'une situation.

Quels sont les principaux angles de prise de vue ?

- Les angles classiques sont des repères, mais la caméra dispose (en théorie) de 360° sur tous les axes :
- un personnage peut évidemment être vu de dos, de profil ou de face (ou de trois-quarts dos, de trois-quarts face) ;
 - une plongée est une prise de vue orientée vers le bas, une contre-plongée est orientée vers le haut (la déformation des silhouettes, la perception du champ sont très différentes dans chacun des deux cas) et l'angle choisi peut être diversement accentué (une contre-plongée verticale est un choix extrême) ;
 - une prise de vue en caméra subjective est déterminée par le point de vue de l'un des personnages,

dont en quelque sorte la caméra prend la place (sortie de parking au début de *Duel*, de Steven Spielberg).

Quels sont les mouvements de base de la caméra ?

- Au cours du même plan (fraction de temps entre deux cuts), la caméra peut se déplacer tout en filmant : ce mouvement est susceptible de changer le champ, l'échelle des plans et l'angle :
- le panoramique est le mouvement de la caméra pivotant sur son axe de droite à gauche, de gauche à droite ou verticalement, vers le haut ou vers le bas ;
 - le travelling est le déplacement de la caméra sur un rail, une grue, à l'épaule ou avec un *steadycam*, selon des parcours divers (travelling avant, arrière, latéral ou vertical, rectiligne ou circulaire...);
 - le zoom est un travelling optique réalisé à l'aide de l'objectif, sans déplacement de la caméra.
- Ces mouvements décrivent le décor où va se dérouler l'action, ou bien accompagnent le déplacement des personnages (certains, comme Chaplin, sont restés hostiles au travelling d'accompagnement).

En quoi consistent une séquence, un plan-séquence, un raccord ?

- Une séquence est une succession de plans (fractions de temps) dont les liens sont étroits.

La séquence présente une unité d'action et de temps. Sa durée est très variable selon le rythme du film.

La durée des plans qui la composent a des effets très divers : le plan flash dure parfois moins d'une seconde, mais un plan de cinq secondes sans dialogue et sans mouvement peut paraître très long !

- Un plan-séquence est une séquence comportant un seul plan (filmée en une seule prise de vue).
- L'assemblage des plans et des séquences peut procéder de façon chronologique, comporter des *flash-backs*, donner lieu à un montage parallèle (juxtaposition d'actions sans lien direct) ou à un montage alterné (juxtaposition de faits disjoints mais convergeant rapidement). L'ellipse de certains moments de l'action est une nécessité, mais elle peut aussi avoir un intérêt dramatique ou stylistique.
- Le montage de deux plans se fait par un *cut* sec ou coupe franche (sans lien visuel), un raccord (raccord regard, raccord mouvement...), un fondu (fondu au noir, enchaîné...), un volet, un filé, etc.
- L'effet Koulechov révèle le pouvoir du montage (le même plan d'un acteur est placé dans des séquences différentes : le spectateur croit observer des changements d'expression chez l'acteur).

« Le moyen de reproduction du cinéma est la photo qui bouge, mais son moyen d'expression, c'est la succession des plans. »

André Malraux.

À partir de quels éléments fait-on le mixage son ?

Dans les grosses productions, le mixage peut mélanger un grand nombre de pistes son. Mais même dans les productions modestes, des éléments très disparates sont fréquemment utilisés : certains rejettent le terme de bande-son qui peut faire oublier l'extrême fragmentation du mixage.

- Le son direct (ou son synchrone) provient de la prise de son réalisée en même temps que la prise de vues (dialogues mais aussi bruits ambiants).
- Le son postsynchronisé est produit en studio : bruitage, voix hors champ, voix off, doublage des dialogues remplaçant le son direct..., les possibilités sont plus nombreuses qu'on ne l'imagine !
- La musique est l'œuvre d'un compositeur, elle est écrite parfois avant, parfois après le montage.

Comment le film est-il conçu, écrit, réalisé ?

De nombreux métiers sont représentés dans une équipe de cinéma. Mais le réalisateur est le vrai directeur des opérations (*director* en anglais désigne le metteur en scène !). Les réalisateurs sont pourtant de plus en plus à l'écoute de leur équipe et des acteurs. On voit peu d'exemples, surtout en France, comparables à ceux du cinéma américain traditionnel : un producteur se mettant à diriger lui-même un tournage (*Autant en emporte le vent*, par exemple), un réalisateur cherchant à tout contrôler d'avance par le moyen du *story-board* (Alfred Hitchcock).

Qui écrit le scénario ?

Le réalisateur qui a conçu l'idée du film peut faire appel à un scénariste en lui présentant un synopsis (version résumée du film entre cinq et dix pages), à un dialoguiste, ou tout écrire lui-même.

Qui choisit les prises de vue ?

Un assistant du réalisateur peut effectuer des repérages pour découvrir des décors naturels convenant au scénario. Un découpage technique est indispensable : dans les petites réalisations, l'auteur du film met au point tous les détails (lieu, heure, action, dialogue, description des plans...). Dans les grosses productions, un *story-board* (narration dessinée) permet de visualiser le découpage technique. Beaucoup de jeunes *story-boarders* tentent aujourd'hui de faire reconnaître leur utilité. Les prises de vue sont appelées des *rushes* : elles sont montées, c'est-à-dire assemblées, au cours d'un travail de recherche à part entière. Pour préparer le montage, le dérushing est essentiel : on examine les prises de vue (son, images, jeu d'acteurs, raccords) avant de les choisir et de les découper.

Le montage intéresse-t-il le réalisateur ?

Certainement, car il s'agit de choisir entre différentes prises du même plan, de fixer la longueur du plan, éventuellement de changer l'ordre prévu dans le

découpage. Pourtant, aux États-Unis, le *final cut* est souvent l'affaire du producteur, qui élimine parfois des parties entières du scénario (voir à ce sujet le film de Robert Altman, *The Player*, captivant et révélateur).

De l'exploration à l'expérimentation

L'exploration est une approche active des notions précédentes, mais elle requiert aussi des activités plus ludiques, plus créatives, et elle est liée en permanence à la démarche d'expérimentation.

Analyse de séquences courtes

On dégage l'intérêt dramatique, la charge d'émotion, le ton, la valeur esthétique de la séquence à partir des éléments décrits ci-dessus (voir plus loin l'analyse d'une séquence de *Fenêtre sur cour*) :

- cadre, échelle des plans, angles de prise de vue, mouvements de caméra ;
- rythme du montage, *cuts* et raccords ;
- attitude des acteurs, regards, ton de voix ;
- éclairage de la scène, bande-son, etc.

Observation des nouvelles techniques de l'image

Il est possible d'aborder modestement, par l'observation, les techniques récentes du traitement de l'image. On note ce qu'on voit dans certaines séquences, en s'efforçant de distinguer les procédés : dessins intégrés aux prises de vue (Robert Zemeckis, *Qui veut la peau de Roger Rabbit ?* 1987), effets spéciaux divers (modification des formes, des lumières, création de mouvements, surimpression ou transfert numérique d'images, Robert Zemeckis, *Forrest Gump*, 1994), images de synthèse (Andrew Niccol, *Simone*, 2002, parodie critique du virtuel).

On peut confier le choix et l'analyse des séquences aux élèves passionnés par le sujet. Des *makings of* (documents sur le tournage ou sur le montage), des suppléments dans les bonus des DVD apportent certains éclaircissements sur les moyens techniques utilisés (à propos de *Titanic*, par exemple, de James Cameron, 1997). L'étude plus fine de cet aspect est affaire de vocation (intervenants, enseignants, élèves).

Essais pratiques, petits travaux avec deux magnétoscopes

Les élèves peuvent manipuler des images de films pour les comprendre ou simplement pour en jouer. Ils peuvent essayer par exemple :

- de retrancher un plan dans un film et de montrer la séquence afin de faire imaginer le plan disparu ;
- de faire la même expérience mais en intervertissant cette fois deux ou plusieurs plans ;

- de doubler des personnages, d'enregistrer un commentaire sur une séquence silencieuse;
- de changer la musique d'une séquence ne contenant ni dialogue ni bruitage;
- de fabriquer une bande-annonce originale avec la cassette d'un film (si le magnétoscope permet le doublage-son, un commentaire peut être enregistré en voix *off* avec un micro);
- de mêler quelques plans extraits de films différents en essayant d'«être raccord»...

La phase de réalisation

Il s'agit cette fois de conduire les élèves à la production autonome de très courtes séquences : essais avec caméscope, micro, magnétoscope (ou logiciel de montage).

Quelques productions simples

- Réaliser un « micro-trottoir » : interview de passants, d'autres classes, sans montage (exemple de questions intéressantes pour l'option : « Quel est votre film préféré ? Pourquoi ? »).
- Filmer la rentrée des cours ou une autre scène d'affluence, en utilisant largement l'échelle des plans, les divers angles et les mouvements de caméra, puis faire le dérushage précis des prises de vue (en utilisant la feuille de dérushage fournie en annexe, page 57).
- Composer un *story-board* sous forme de roman-photo (travail de découpage) : douze photos suffisent...

Des séquences plus achevées

- Imaginer une séquence muette d'une minute (perte d'un objet, incidents divers).
- Créer un itinéraire imaginaire en reliant, au montage, des lieux disposés différemment en réalité : salles, couloir, cour, porte de sortie (pour jouer sur les faux-semblants du cinéma réaliste).
- Donner l'impression qu'un personnage est surveillé dans ses allées et venues et réaliser des prises de vues en caméra subjective sans montrer l'observateur.
- Filmer de courts reportages (événements du lycée, petits débats entre élèves).

Des essais de trucages sans effets numériques

- Utiliser le « truc de Méliès » : la caméra n'a pas changé de place et recommence les prises au même endroit (c'est ainsi qu'on peut faire disparaître l'un après l'autre quelques élèves à l'entrée d'une salle... sans montage ni images virtuelles).
- Faire une animation (avec des dessins, de la pâte à modeler, etc.) : comme il faut quatre prises pour faire une seconde (on filme des « blocs » de six images à chaque prise), il peut être astucieux d'intégrer cette animation dans une séquence normale en imaginant un scénario adéquat.

Une préparation précise permet de réaliser des séquences en « tourné-monté » : tous les rushes sont enchaînés, les raccords correspondent au début et à l'arrêt de chaque prise de vue (la séquence ne peut comporter que quelques plans vite filmés, car la caméra doit rester en « pause » entre les prises). À l'occasion de ces essais, on pourra aborder d'autres pratiques :

- rédiger quelques lignes de scénario, voire de découpage technique;
 - faire un *casting* dans l'établissement pour trouver par exemple l'interprète du personnage surveillé.
- On cherchera moins à boucler ces travaux qu'à se mettre en situation et à prendre conscience des démarches de la réalisation. Une seule tentative, même inaboutie, peut suffire pour atteindre ce but.

La phase de verbalisation, échange, analyse critique

La mise en forme verbale des acquis a lieu tout au long du travail d'observation (exploration) et du développement des activités (expérimentation et réalisation). Elle est indispensable pour communiquer des jugements personnels mais aussi des informations pratiques et artistiques dans les activités collectives. On peut la systématiser à travers des situations comme celles qui suivent.

Illustration de thèmes divers par des séquences de films

- Les possibilités sont ici infinies ; à titre d'exemples :
- l'enfant victime de la guerre (*Jeux interdits, Au revoir les enfants, La vie est belle...*);
 - les images et la violence (le choix des films ne manque pas);
 - quand un garçon aborde une fille (du *Cirque* de Charles Chaplin à *Un monde sans pitié* d'Éric Rochant...);
 - monstres et effets spéciaux (*Frankenstein, Freaks, Elephant Man...*);
 - portraits de voleurs (*Le Voleur de bicyclette, Les Quatre Cents Coups, Pickpocket...*).

Plus ambitieusement, on peut comparer fiction, documentaire et « fiction documentaire » :

- l'école (*Les Quatre Cents Coups, Ça commence aujourd'hui, Être et avoir...*);
- le monde animal (*Le Peuple singe, L'Ours, Microcosmos...*).

Le choix des thèmes est fonction de l'intérêt exprimé par les élèves eux-mêmes.

Dans tous les cas, on recherchera des réactions liées à l'analyse filmique plutôt que des débats.

Jeu de la critique de cinéma

Sur les films étudiés, on peut proposer une sorte de « jeu » de la critique de cinéma : à partir des revues

citées en documentation, on retient certains mots-clés des critiques (moralisateur, esthétisant, populiste, larmoyant!...) et on met en discussion le terme le plus approprié. Chacun propose des arguments, suggère d'autres termes. Ici aussi, le débat devra s'appuyer sur des éléments précis d'analyse filmique. Cette démarche est évidemment très utile pour préparer les élèves à leur évaluation.

Évaluation

L'évaluation n'est pas un contrôle de connaissances cinématographiques et ne porte pas sur la capacité des élèves à conduire un exposé culturel. Dans les autres matières, l'examen porte principalement sur des activités, des projets, des observations personnelles. En cohérence avec ces méthodes, l'option arts visuels-cinéma évalue des attitudes et des réactions dans le domaine artistique plutôt que des performances de langage.

L'information quotidienne abonde en commentaires plus ou moins autorisés sur les films récents : publicité des bandes annonces, affiches, critiques dans des magazines (voir plus loin la bibliographie), à la radio ou à la télévision, références anecdotiques aux carrières des acteurs. Même en se limitant à ce contexte, on peut évaluer l'implication de l'élève dans le domaine du cinéma, sonder ses préférences, encourager ses réactions critiques en restant attentif aux raisons qu'il avance.

Les critères d'évaluation

On peut se poser les questions suivantes :

- L'élève a-t-il gardé une trace écrite ou au moins une mémoire suffisante des activités pratiquées dans l'option ?
- A-t-il participé directement aux activités communes (sorties en salle, production d'images, débats, rencontres) ? A-t-il posé des questions ? lesquelles ? se rappelle-t-il les réponses apportées ?
- A-t-il plutôt été un simple observateur des activités du groupe ? peut-il préciser ce qu'il a observé ?
- Comment l'élève parle-t-il d'un film (ou d'une séquence réalisée par lui-même ou son groupe) ?
- Se place-t-il du point de vue d'un récepteur passif ?
- Adopte-t-il au contraire le point de vue de la réalisation (intentions, difficultés, trouvailles, réussites dans le domaine du son, de la musique, de la photo, du montage) ?
- Est-il capable d'organiser quelques observations pour faire l'analyse filmique d'une séquence, extraite d'un film de son choix, sélectionnée par l'enseignant ou encore réalisée dans le cadre de l'option ?

- Peut-il prendre une certaine distance critique à l'égard de la réalisation ?
- L'élève a-t-il vu des films à son initiative personnelle ? qu'est-ce qui a motivé ses choix ?
- A-t-il fait des recherches personnelles sur des films ou des thèmes divers ?
- A-t-il lu des critiques de cinéma ?
- A-t-il d'autres centres d'intérêt se rapportant aux arts visuels (dessin, photo, bande-son) ? Quels rapports établit-il entre ces domaines et le cinéma ?

Les objets à évaluer

Fondée sur les aptitudes pratiques de l'élève, l'évaluation s'attache en priorité aux essais vidéo qu'il a réalisés, seul ou en groupe, mais elle prend également en compte toute autre activité liée à l'option, ainsi que les notes et les documents personnels (même succincts) de l'élève. Indiquons par exemple :

- un projet de scénario, de tournage (quelques lignes de découpage, une image de *story-board* par exemple), une feuille de dérushage (modèle en annexe), des photos... ;
- des plans ou séquences réalisés dans le cadre de l'option ou, de façon transversale, en relation avec les arts appliqués ou les autres options artistiques ;
- un carnet de bord de son travail (date, objet de la séance, conclusion en quelques mots) ;
- un dossier d'articles : critiques photocopiées, avec des commentaires personnels en marge ;
- une vidéocassette contenant des copies de séquences choisies par lui-même à partir d'un critère clair ;
- une collection de documents (photos, affiches, illustrations de magazines) ;
- un texte personnel, de quelques lignes à quelques pages, faisant un bilan des acquis de l'année...

Il est préférable de ne pas trop formaliser le dossier personnel mais il doit évidemment être conforme aux deux situations d'évaluation, telles qu'elles sont décrites dans la définition d'épreuve.

Recommandations pour l'équipement

- Un téléviseur et un lecteur de DVD ;
- un caméscope numérique (avec une fonction « image par image » pour faire des animations) ;
- un micro cardioïde avec son câble (au moins trois mètres), et si possible une perche ;
- un magnétoscope (avec un arrêt sur image stable) pour visionner et pour faire des essais de montage ;
- un logiciel de montage pour les travaux plus achevés (sur I-Mac de préférence).

Éléments de filmographie

Cette sélection met l'accent sur deux aspects, présents dès l'origine du 7^e art : la reproduction du réel (les frères Lumière) et le pouvoir d'illusion (Méliès), aspects qui se conjuguent parfois dans la même œuvre. D'autres problématiques et des choix tout différents peuvent évidemment leur être préférés.

N.B. – La diffusion de documents audiovisuels hors du cercle familial est soumise à une réglementation très stricte, conformément aux dispositions du Code de la propriété intellectuelle.

Visée historique

On pourra s'interroger sur l'impact des films suivants auprès des élèves :

- La première séance des frères Lumière (le 29 décembre 1895), disponible aujourd'hui en DVD.
- Un reportage (par exemple sur le pont de Londres) des réalisations de Louis Lumière. *Un homme de têtes*, 1898, également disponible.
- Charles Chaplin, *L'Émigrant*, 1917, *Une vie de chien*, 1918 (le muet, le burlesque, le social).
- F.W. Murnau, *Nosferatu le Vampire*, 1922 (un thème fantastique traité dans un style réaliste).
- Tod Browning, *Freaks*, 1932 (des créatures réelles dignes du genre fantastique).
- René Clair, *À nous la liberté*, 1932 (un réalisme poétique plus facile que chez Marcel Carné, Jean Renoir ou Marcel Pagnol).
- Jean Becker, *Antoine et Antoinette*, 1947 (rare, mais beaucoup plus satisfaisant que le précédent !).
- Vittorio de Sica, *Le Voleur de bicyclette*, 1948 (le néoréalisme s'écartant du réalisme poétique).
- Stanley Donen, *Chantons sous la pluie*, 1952 (spectacle à l'américaine et distanciation : très efficace...).
- Alfred Hitchcock, *Fenêtre sur cour*, 1954 (thriller mais aussi réflexion sur le cinéma).
- Akira Kurosawa, *Les Sept Samourais*, 1954 (le cinéma japonais et l'héroïsme démystifié).
- François Truffaut, *Les Quatre Cents Coups*, 1959 (la Nouvelle Vague, la fin du mélodrame dans le réalisme).
- Steven Spielberg, *Duel*, 1971 (un concentré simple et magistral du fantastique américain à venir).
- Ken Loach, *Kes*, 1970, *Family Life*, 1971 (la scénarisation n'exclut pas la force du réel).
- David Lynch, *Elephant man*, 1980 (sur la normalité, réalisation en noir et blanc, à voir et à écouter).

Pour un cinéma européen récent

- Louis Malle, *Au revoir les enfants*, 1987 (l'enfant, la guerre, la révolte silencieuse).
- Jacques Doillon, *Le Petit Criminel*, 1990 (quand la mise en scène prend le relais du « cinéma-vérité »).
- Raymond Depardon, *Délits flagrants*, 1994 (plus qu'un simple documentaire).
- Luc et Jean-Pierre Dardenne, *La Promesse*, 1996 (un adolescent découvre l'exploitation des immigrés).

- Roberto Benigni, *La vie est belle*, 1997 (la comédie peut-elle se risquer dans l'horreur des camps ?).
- Philippe Faucon, *Samia*, 2000 (des jeunes filles d'origine maghrébine prises entre deux cultures).
- Danis Tanovic, *No Man's Land*, 2001 (un scénario sur l'absurde dans la guerre en Bosnie).

Dans la ligne ou en marge du cinéma américain

- Richard Fleischer, *Soleil vert*, 1973 (science-fiction, disparition de la nature et misère des villes).
- Ridley Scott, *Blade Runner*, 1982 (science-fiction).
- Brian De Palma, *Les Incorruptibles*, 1986 (spectacle, parodie du *Cuirassé Potemkine* : scène de la gare).
- Tim Burton, *Batman, le défi*, 1991, *Mars Attacks*, 1996 (parodies fantastiques).
- Robert Altman, *The Player*, 1992 (la manipulation des réalisateurs par les grands studios).
- Andrew Niccol, *Bienvenue à Gattaca* (science-fiction), 1997, *Simone* (une star en images de synthèse), 2002.

Pour un cinéma « d'ailleurs »

Ce cinéma, situé à l'opposé du cinéma américain, met souvent en scène des enfants et des adolescents faisant la découverte cruelle de l'exclusion sociale, de la misère :

- Yasujiro Ozu, *Gosses de Tokyo*, dès 1932, muet ;
- Mira Neir, *Salaam Bombay*, 1988 ;
- Tran Anh Hung, *L'Odeur de la papaye verte*, 1992, etc.

Citons notamment :

- Abbas Kiarostami, *Où est la maison de mon ami ?*, 1988.
- Youssef Chahine, *Le Destin*, 1997 (un superbe spectacle, musical et philosophique, sur l'intégrisme).
- Tony Gatlif, *Gadjo Dilo*, 1997 (un film franco-tsigane sur « l'autre » : quelques séquences... délicates).
- Walter Salles, *Central do Brasil*, 1998 (un jeune garçon recherche son père : parfait pour un public jeune).
- Ang Lee, *Tigre et dragon*, 2000 (des « effets spéciaux » intégrés à la mythologie chinoise).

N.B. – Cette liste n'est donnée que pour ouvrir des pistes et fournir un exemple de fil conducteur.

Un exemple d'analyse de séquence filmique : *Fenêtre sur cour*, d'Alfred Hitchcock

Séquence de 2 minutes, à 23 minutes du début du film, à partir de cette réplique de Lisa (Grace Kelly) : « Vous avez dit que son appartement ressemblait au mien. »

Thriller des années 1950, ce film met en scène un photographe qui s'interroge sur un crime commis derrière les fenêtres d'en face. « Le photographe rivé dans son fauteuil est comme le double du spectateur devant l'écran ; c'est aussi le double du metteur en scène, construisant son histoire et son découpage » (Claude Beylie). La séquence analysée met en évidence le jeu visuel du cinéma : fragmentation des vues pour une même scène, cadrages, limites champ/hors-champ, apparition et disparition des personnages.

Plan 1

Chez Jeffries. Lisa disparaît par la droite après ses derniers mots. *Travelling avant* vers Jeffries (*plan rapproché poitrine*) : son regard indique qu'il est attiré par quelque chose à l'extérieur. Ce plan va être introduit six fois dans la suite de la séquence ! La place du spectateur apparaît donc aussi importante que celle des personnages derrière les fenêtres. *Cut (raccord regard)*.

Plan 2

Fenêtre éclairée (*plan moyen, caméra subjective*) : c'est la lumière de cette fenêtre qui a attiré le regard de Jeffries, mais il n'y a personne derrière la fenêtre. Comme sur un écran avant la projection, les protagonistes ne sont pas encore visibles. La caméra est fixe. *Musique* en sourdine.

Plan 3

Jeffries, cadré comme dans le plan 1 (*plan rapide*). Hochement de tête répondant aux derniers mots de Lisa, mais en même temps son regard fixe un point précis *hors champ*. *Raccord regard*.

Plan 4

Plan d'ensemble, caméra subjective : trois étages de fenêtres sur le mur de brique d'en face ; à chaque étage, il y a aussi trois fenêtres. On peut penser à trois images sur la pellicule d'un film...

Étage du milieu, de gauche à droite : fenêtres d'une cuisine, d'un salon, d'une chambre. Un homme prépare le repas dans la cuisine, le salon est vide, une femme est alitée dans la chambre. L'homme passe derrière les trois fenêtres pour porter un plateau à sa femme : *panoramique d'accompagnement gauche-droit*, toujours en *plan d'ensemble* : l'image des fenêtres reste lointaine (paroles peu audibles).

Plan 5

Jeffries, regard attentif (plans 3, 5, 7, 9 et 11 quasiment identiques).

Plan 6

La fenêtre de droite (la chambre) : *plan plus serré*. On se rapproche du drame du couple. L'homme arrange la femme sur son lit et l'embrasse, mais elle rejette sa nourriture : « Tu voudrais tout de même pas que je mange ça ! » Le dialogue est un peu plus

audible, mais le spectateur (comme Jeffries) doit faire un effort pour l'entendre ! Le mari renonce à s'expliquer, il sort de la chambre... et disparaît à gauche, en direction du salon qui reste *hors champ* dans ce plan.

Plan 7

Jeffries, plan « leitmotiv » : il se tend en avant comme pour mieux voir la scène. *Bruitage*.

Plan 8

Deux fenêtres : salon et chambre (*plan de demi-ensemble*). Le mari téléphone dans le salon (fenêtre de gauche). La femme a des soupçons et se redresse sur son lit (fenêtre de droite). Les deux personnages sont tournés l'un vers l'autre mais ne se voient pas puisqu'un mur les sépare. De son point de vue, le spectateur, lui, peut observer les deux espaces, mais seulement dans le cadre de chaque fenêtre. La femme sort du lit et va vers le salon. La tension s'accroît mais reste imprécise.

Plan 9

Jeffries (comme au plan 7). Il se tend de plus en plus vers la scène observée.

Plan 10

Fenêtre de droite (*plan plus serré*, comme le plan 6) : on ne voit d'abord que la fenêtre de la chambre, la femme se dirige vers le salon (*panoramique à gauche* découvrant la fenêtre du salon) mais elle reste entre les deux fenêtres, seule sa main s'agit à l'entrée du salon : « Naturellement tu téléphones à une femme, etc. » L'homme la suit dans la chambre (*panoramique* vers la fenêtre de droite) puis renonce à s'expliquer et ressort.

Plan 11

Jeffries (comme au plan 9) : cette fois, son regard oblique à gauche vers une autre fenêtre.

Plan 12

Plan d'ensemble : l'appartement d'un compositeur de musique qui répète... la musique même de la bande-son du film *Fenêtre sur cour*. Hitchcock est lui-même présent (il apparaît dans tous ses films mais rarement avec une aussi bonne raison) et il donne ses directives au musicien. Ce plan est une sorte de signature de la séquence : c'était bien une leçon de cinéma selon Hitchcock !

Feuille de dérushage

Dérushage fait par :		Titre :		(feuille n°)
Plan n° ...	Prise n° ... ou time code	Durée et contenu du plan personnages, actions, décors, thème du dialogue Durée utile du plan : Contenu :	Description et commentaire Image caméra (taille de plan, mouvements), netteté, lumière, etc. Son voix diverses, son ambiant, parasites, etc.	Raccord prévu après le plan n° ... (prise n° ...)
		Durée utile du plan : Contenu :		Plan n° : prise n° : Raccord (qualités/défauts)
		Durée utile du plan : Contenu :		Plan n° : prise n° : Raccord (qualités/défauts)
		Durée utile du plan : Contenu :		Plan n° : prise n° : Raccord (qualités/défauts)
		Durée utile du plan : Contenu :		Plan n° : prise n° : Raccord (qualités/défauts)
		Durée utile du plan : Contenu :		Plan n° : prise n° : Raccord (qualités/défauts)

Patrimoines

Le patrimoine est l'héritage commun d'une collectivité : étymologiquement, le mot est issu du vocabulaire juridique où il évoque un legs, une transmission de génération en génération. Aborder cette notion dans un enseignement artistique, c'est travailler sur le patrimoine culturel, ensemble d'œuvres, d'objets, de lieux, de savoirs et de références constitutifs d'une civilisation. Le terme, passé dans l'usage commun à l'occasion de l'Année du patrimoine en 1980, englobe toutes les productions humaines sans les hiérarchiser : l'utiliser au pluriel, c'est faire le projet de sensibiliser les élèves à sa diversité en s'interrogeant avec eux sur l'extension de la notion.

– Diversité des domaines et des objets : si, à l'origine, le patrimoine se cantonnait aux beaux-arts, en référence aux critères officiels (en particulier le statut de monument historique défini par l'État en 1887), il s'est progressivement étendu à de nouveaux domaines et objets, en relation avec l'apparition de nouveaux acteurs du patrimoine (associations, collectivités, mécénat d'entreprise) qui en ont multiplié les modes et lieux de conservation, notamment dans les années 1970.

– Diversité des traces : le patrimoine recouvre toutes sortes de traces matérielles mais recèle aussi une dimension immatérielle essentielle : la mémoire collective, dont les hommes (avec leurs langues, leurs coutumes, leurs fêtes...) sont les dépositaires directs et irremplaçables.

– Diversité d'échelles : le patrimoine embrasse à la fois le local (le « petit patrimoine », le patrimoine de proximité, racheté, protégé, restauré avec ferveur) et le mondial dans sa dimension universelle (patrimoine mondial de l'humanité).

Objectifs

Les objectifs poursuivis dans cette option sont culturels, méthodologiques et civiques. Il s'agit :

– d'explicitier la notion complexe de patrimoine dans sa diversité :

- aider l'élève à porter un regard neuf sur des objets et des lieux quotidiens en lui faisant percevoir leur intérêt culturel,
- lui montrer combien le patrimoine est un point d'ancrage pour comprendre et construire le monde contemporain ;

– de stabiliser quelques repères culturels :

- ancrer les savoirs et les pratiques de l'élève dans un cadre temporel (contexte historique), spatial, ainsi que dans l'univers des formes (genre stylistique),
- le doter des moyens de passer du patrimoine de proximité au patrimoine mondial, du local à l'universel ;

– d'aider à la construction d'une identité culturelle et citoyenne :

- amener l'élève à s'inscrire dans un héritage culturel porteur de valeurs communes,
- l'amener à assumer une responsabilité face au bien public et à s'appropriier des démarches civiques en s'interrogeant de façon critique sur les choix des objets à conserver, les conditions de leur préservation et les choix de la démarche de médiation (que garder, pourquoi, comment le transmettre ?).

Pistes d'étude et parcours thématiques

Dans le cadre de cette option, on a choisi de privilégier la dimension locale afin de permettre aux élèves de découvrir leur patrimoine de proximité. À cet égard, deux lieux font particulièrement sens : le musée et l'espace urbain, lieux ouverts et accessibles. Ces deux espaces, où l'œuvre et l'architecture sont mis en scène, entretiennent des relations étroites avec les trois domaines du design, ce qui les rend féconds pour l'enseignant d'arts appliqués et sa classe.

Le musée

Le musée a pour mission de conserver et présenter des collections d'œuvres de la culture (art, anthropologie, histoire, sciences, techniques, etc.) à des fins d'étude, d'éducation et de délectation. Il trouve sa spécificité dans la conservation et l'enrichissement du patrimoine mais, pour autant, la conservation n'est pas une fin en soi : les collections doivent être présentées au public pour transmettre des émotions, des connaissances, une mémoire. De ce fait, les musées sont des partenaires privilégiés pour les enseignants qui y trouvent une matière constamment enrichie, des structures d'accueil et de médiation et une multiplicité de supports pédagogiques. Or, les adolescents

sont parfois rebutés par ce lieu où le savoir et les objets semblent sacralisés. Pour dépasser ces préjugés, on s'attachera à montrer que le musée rassemble des productions exécutées par des hommes (artistes, artisans, industriels, scientifiques, amateurs). Le fait de partir de l'œuvre, de ses qualités de réalisation, du savoir-faire du créateur permettra de valoriser le travail manuel ou industriel, et de montrer aux élèves qu'ils sont amenés à devenir, à leur niveau, des passeurs de patrimoine dans leur métier.

Les pistes qui suivent sont envisagées comme des modules à combiner dans le cadre d'un projet. Les trois premières s'articulent pour faire vivre aux élèves la triple expérience de collectionneur, de visiteur, de témoin et passeur de patrimoine. Les suivantes en sont des prolongements qui déclinent des partis pris thématiques.

La collection : l'élève collectionneur

En prenant en compte les goûts des adolescents et en partant de leurs propres collections, on introduit une réflexion sur le sens de la collecte et de la conservation.

– On recense collectivement les collections personnelles avec leur thèmes (sport, vedettes, animaux, cinéma...) et supports (figurines, cartes magnétiques, timbres, posters, autocollants, peluches...).

– Des élèves apportent quelques pièces de leur collection et en livrent des clés de lecture : présentation (thème), critères de choix (valeur affective, rareté, prix), modes d'acquisition (cadeau publicitaire, échange, achat, héritage, souvenir). Ils montrent les connaissances spécifiques qu'ils ont acquises en constituant leur collection et les sources qu'ils ont consultées pour y parvenir.

– Une réflexion s'ensuit sur les caractéristiques de toute collection (représentative d'un goût, d'un âge, d'un contexte), sur son degré de pérennité (à conserver pieusement, à interrompre, à jeter une fois l'adolescence passée ?).

Ce travail préparatoire permet de comprendre que la collection se compose d'éléments réunis le plus souvent avec passion par un collectionneur selon une logique propre.

On peut alors rencontrer un collectionneur et/ou un brocanteur, un antiquaire, un commissaire-priseur, un conservateur de musée et suivre la chaîne par laquelle se constituent des collections avec le concours de différents acteurs et dans une certaine cohérence.

La visite au musée :

l'élève visiteur, l'élève muséographe

On renouvelle la rituelle visite au musée en impliquant fortement l'élève dans le rôle d'un visiteur exigeant et en lui faisant découvrir et partager les préoccupations du muséographe.

– On feuillette un magazine d'art, une liste de musées, un calendrier d'expositions en cours pour identifier

une collection ou un site en rapport avec la spécialité de la classe ou l'actualité (commémoration, rétrospective); ensemble, on élit un objet de visite.

– Lors de la préparation de la sortie, chacun – individuellement ou avec un camarade – se charge d'une mission : dessiner certains objets, prendre des croquis, des notes, des photos (se renseigner sur les autorisations au préalable), étudier l'organisation de l'espace, les modes de présentation, apprécier la lisibilité du propos et les partis pris, etc.

– Parallèlement, l'enseignant aura pris contact avec le service éducatif du musée pour lui présenter le projet spécifique de la classe (étude d'un thème, d'un métier...) et solliciter une rencontre (prévoir un questionnaire) avec des professionnels du musée, une visite en demi-groupe des réserves ou de l'atelier de restauration.

La visite à l'artisan, à l'industriel : l'élève témoin et passeur de patrimoine

À partir de documents, de collections et d'une rencontre avec un professionnel de leur filière ou d'une filière voisine, on amène les élèves à percevoir qu'ils s'inscrivent dans une chaîne de transmission des savoir-faire tout en approchant de manière vivante l'histoire des techniques.

– On recueille méthodiquement, comme dans une campagne de collectage, un ensemble d'informations sur le métier choisi : collecte de matériaux (publicités et articles, objets et outils anciens, photos et témoignages, planches de l'*Encyclopédie* de Diderot), recherche documentaire au CDI sur l'histoire du métier, son évolution (corporations, du Moyen Âge à la loi Le Chapelier ; compagnons du Tour de France), visite de musées ou de collections.

– Ce travail peut se mener avec les professeurs de lettres-histoire et des disciplines d'atelier pour comprendre l'évolution du métier et des techniques, le rôle de l'artisan ou de l'ouvrier, l'utilité et la fonction de ce qu'il produit.

– La rencontre avec le professionnel s'inscrit dans ce projet comme le temps fort d'un passage de témoin. On peut centrer le projet sur un parcours thématique lié à un objet – matériel ou immatériel – de patrimoine.

Gestes d'hier et d'aujourd'hui

On se centre par exemple sur le patrimoine méconnu que constituent les gestes des hommes au travail. Cette activité peut prendre la forme d'une rencontre et d'un reportage sur un homme de métier (métier lié ou non au futur professionnel des élèves, métier en voie de disparition...).

– La prise de contact avec le professionnel et la présentation du projet font l'objet d'un courrier conçu collectivement avec le professeur de français.

– On s'attache ensuite à préparer soigneusement un questionnaire (travail sur la prise de parole) :

sa formation, comment il définit son métier, l'amour qu'il lui porte, les étapes de la fabrication...

– La rencontre avec le professionnel a lieu de préférence sur son lieu de travail. Elle donne lieu à un entretien (prévoir l'enregistrement et la répartition des rôles), mais elle est d'autant plus riche qu'elle donne lieu également à un reportage photographique ou vidéo (prévoir à l'avance qui fait quoi, avoir au préalable mis en circulation des clichés de photographes pour dégager des partis pris possibles) : être attentif aux gestes (gros plans), aux outils (nom et fonction de chacun), au rythme du travail, aux bruits. Ce reportage peut s'inscrire dans le cadre d'une initiation aux techniques de la prise de son et de l'image et faire l'objet d'une collaboration avec un professionnel dans le cadre d'une option associant patrimoines et cinéma (voir les *Petits Portraits* d'Alain Cavalier).

Un tel travail peut également se focaliser sur le prélèvement des gestes du travail et leur traitement en matériau de danse dans le cadre d'une option croisant patrimoines et danse.

Outils d'hier et d'aujourd'hui

Ce travail, variante ou prolongement du précédent, vise à comprendre la place revenant à l'outil dans le processus de fabrication, en envisageant dans une perspective technique, historique, esthétique.

Voici les principales étapes de la démarche :

- choix d'un outil ancien et d'un outil récent de même fonction ;
- observation et manipulation (prise en main) ;
- analyse (forme, matières, parties contendantes, traces d'usure...) et comparaison ;
- remplacement dans la chaîne opératoire (par exemple sous la forme d'un schéma) ;
- réalisation individuelle d'une fiche de l'outil en trois volets : technique (dimensions, poids, matériaux, état de conservation), esthétique (couleurs, formes, volumes...), utilitaire (fonction, évolution des techniques).

Un regard sur l'œuvre ou sur l'objet

Pendant la visite d'un musée ou d'une collection, on apprend à l'élève à regarder l'œuvre autrement, à se pénétrer du message dont elle est porteuse, à exprimer les émotions qu'il ressent face à elle et à verbaliser l'éventuel décalage entre sa perception des choses avant et après la visite.

– Lors de la visite, on demande à chaque élève de choisir deux objets ou deux œuvres en justifiant ses critères (goût, originalité, familiarité...).

– Ces deux objets font l'objet d'une observation minutieuse, d'un relevé de traces graphiques, photographiques.

– De retour en classe, le travail est poursuivi en vue d'une restitution plus élaborée : dessin, montage de photos et texte (justification du choix, partage d'une émotion).

On procède dans un deuxième temps à la mise en regard d'objets ou d'œuvres présentant des points communs : déclinaison du même thème par une école artistique, réutilisation dans la publicité par exemple. Lors d'un atelier d'écriture, on fait écrire un texte adoptant un ou plusieurs points de vue : celui de l'artisan, celui du possesseur à l'époque et aujourd'hui.

Que conserver du xx^e siècle ?

Dans le prolongement du questionnement sur la collection, on mobilise les élèves avec acuité en leur demandant de choisir, pour les transmettre, des éléments révélateurs d'un siècle qu'ils ont vu finir.

– La recherche de propositions est menée en feuilletant des revues, des magazines, des livres de photos, en interrogeant ses proches.

– À cette occasion, on définit collectivement des critères de sélection : tout type d'objets ? une collection représentative de leur génération ? de leurs goûts ?

– Une fois la sélection opérée, on collecte ces matériaux : les objets eux-mêmes ou leur représentation photographique (où les trouver ? les acheter ? le don ? le prêt ?...).

– Y a-t-il parmi ces matériaux des traces immatérielles (gestes, manières de parler...)?

– On élabore pour chaque objet une notice explicative livrant des clés de lecture aux générations à venir.

– On peut établir une confrontation avec la manière dont les générations passées se représentaient leur siècle finissant et le passage au xx^e siècle : voir par exemple les résultats de l'enquête menée par le ministère de l'Instruction publique auprès des instituteurs et de leurs classes (archives départementales).

Architecture et ville, cadre bâti, cadre urbain

L'architecture est omniprésente dans l'environnement des élèves. Cependant, dans la proximité et l'habitude, il arrive que le regard s'émousse et « glisse » sans curiosité sur le quartier, la ville et ses monuments. L'enseignant cherchera à éveiller l'attention des élèves en les mettant en situation de s'arrêter, regarder, comparer. Il les aidera à aller au-delà des apparences, à pousser des portes, à établir des relations, à acquérir des repères limités mais précis, à leur donner à comprendre qu'un monument a une histoire et que la ville est en perpétuelle mutation. Centrée sur cet objet d'étude, l'option patrimoines partage les objectifs du design d'espace et d'environnement. Elle en consolide la dimension culturelle en cherchant à :

– affiner la perception de l'espace construit en multipliant les angles de vue, les déambulations à l'intérieur et à l'extérieur qui amènent un lieu à se révéler progressivement et patiemment ;

- affiner sa restitution en enrichissant les moyens d'expression graphique de traces visuelles et sonores...;
 - déchiffrer les relations entre le bâti et son environnement comme une succession d'états dans le temps, en repérant et interprétant les stigmates des modifications survenues;
 - reconnaître les principaux éléments stylistiques provenant des remaniements en s'interrogeant sur le croisement des styles, des époques, des fonctions (désaffectation et réaffectation);
 - maîtriser un vocabulaire spécifique d'analyse plastique formelle, condition indispensable pour acquérir une certaine acuité de lecture.
- Tout projet ménage des rencontres avec les acteurs de la construction (architecte, urbaniste, maître d'œuvre/d'ouvrage, promoteur...) et de la restauration, mais aussi des usagers.

Apprendre à replacer un élément dans son contexte historique et culturel

- On distribue une image unique représentant un détail d'architecture pour le décrire, l'analyser : est-il ornementé ? sobre ? composite ? Chaque élève, individuellement, le réinsère dans une représentation générale du bâtiment. On confronte les travaux.
- On demande aux élèves d'apporter un large éventail de cartes postales, de les mettre en commun et d'établir collectivement diverses classifications (nature, époque, style...).
- Par des exercices de repérage de façades d'un quartier, on fait lister les éléments surajoutés postérieurement à la construction (fenêtre murée, mur rehaussé, ajouts d'ornements...). Quelle est leur fonction ? À quelle époque ont-ils été ajoutés ? Viennent-ils contredire ou souligner la structure de l'architecture ? Ce travail peut s'envisager sur un quartier de logements en rénovation, dont la gamme colorée met en valeur la structure ou « masque » l'ancienne apparence. On organise une rencontre avec le maître d'ouvrage, le maître d'œuvre.

Accès et transitions spatiales

- Aller à la découverte d'un bâtiment, c'est se poser en amont la question de son accessibilité. Les porches et clôtures sont autant de frontières qui, dans le cas d'un bâtiment patrimonial, sont parfois renforcées par une réglementation, voire une interdiction (chantier de fouilles, fresques préhistoriques fragilisées par les visites...). Dans le cas de l'architecture défensive, ces frontières sont exacerbées au point d'opposer une résistance à tout franchissement; dans le cas de l'architecture religieuse, elles isolent symboliquement l'espace sacré de l'espace laïc.
- On choisit ensemble un bâtiment de la ville et l'on conçoit une mise en scène propre à guider le public pour venir le découvrir. Ce faisant, on a soin d'éviter toute réponse stéréotypée qui ne

prendrait pas en compte l'analyse du bâtiment et de l'environnement.

- On travaille sur deux quartiers très différenciés en cherchant à les rendre plus homogènes entre eux : comment gommer les contrastes et, inversement, comment accentuer leurs différences ?
- On expérimente la démarche d'extension en explorant un bâtiment existant. L'analyse se fait sur place. De retour en classe, on fait imaginer aux élèves son extension (forme et fonction) en prenant en compte son style et son site.

Lire en ouvrant ses oreilles

L'espace est habituellement représenté par des moyens visuels, codifiés mais incomplets. Un parcours libre dans un édifice, où l'espace est éprouvé physiquement, renseigne celui qui en fait l'expérience et enrichit sa perception de *stimuli* sonores, tactiles, olfactifs.

- On propose aux élèves de décrypter un élément patrimonial en l'absence de toute information visuelle, au moyen d'une perception sonore. On peut partir de l'audition d'une séquence de film choisie à cet effet pour déclencher l'imaginaire des élèves et leur demander d'exprimer leurs sensations à partir de quelques suggestions (et si c'était une matière, une couleur, une forme, un ornement ?). Cette base peut être retravaillée pour aboutir à une mise en forme plastique (par exemple, constitution de panneaux composés d'éléments visuels et tactiles accumulés par les élèves). En fin de travail, on peut projeter la séquence du film et confronter les perceptions.
- En utilisant le son, on procède à une déambulation par petits groupes dans divers quartiers d'une ville, micro à la main. L'écoute des captations se fait en cours et conduit à l'écriture collective de textes « en direct » retraçant cette expérience. Le document enregistré peut être exploité pour donner à entendre et à interpréter les qualités de résonance (son feutré, écho) liées aux matériaux, au volume spatial, à l'occupation de l'espace (mobilier, cloison, présence humaine).

Patrimoine local

- Restreindre le domaine d'étude à un objet architectural modeste permet de le maîtriser en profondeur, d'autant que les partenaires locaux se rendent souvent disponibles. Travailler sur le patrimoine local inscrit l'objet d'étude dans un territoire partagé avec les élèves. Ainsi, chercher à comprendre le sens de la sauvegarde et de la réhabilitation d'un bâtiment désaffecté (une usine) permettra de mieux comprendre l'histoire locale et de se l'approprier. Dans la quête d'une identité, la découverte d'une mémoire partagée peut être un élément fédérateur d'une classe.
- Le lavoir : on étudie l'emplacement du lavoir dans le tissu urbain actuel. On le compare avec la place qu'il occupait à sa construction. Y a-t-il eu des

aménagements ? Les élèves recherchent des photos de ce lavoir en activité dans les archives municipales ou familiales. On étudie l'objet architectural : pourquoi cette forme ? ces matériaux ? On recherche les outils associés à cette pratique. On s'interroge sur le rôle qui revenait au lavoir dans la sociabilité traditionnelle (lieu de rencontre). On identifie et repère les autres lieux de présence d'eau (fontaines, châteaux d'eau, citernes, plans d'eau).

Un travail similaire peut être mené avec le four communal.

– Le centre-ville : on fait rechercher aux élèves des cartes postales et photographies anciennes de la ville (archives municipales, albums de famille et visites à des anciens).

Ils se livrent à une observation attentive pour repérer les modifications survenues : qu'est ce qui a été modifié, détruit, reconstruit, réaménagé ?

On se rend sur place pour prendre des photographies en adoptant le même point de vue que celui adopté sur les cartes postales pour affiner cette comparaison.

On recueille des témoignages sur l'espace vécu passé et présent (les anciens, le maire, les commerçants, les utilisateurs, passants, touristes...).

Sur la base des observations et des témoignages réunis, on demande aux élèves de se mettre dans la peau d'un urbaniste pour apporter des aménagements urbains : en réponse à quel besoin ? en visant quel effet ? On se livre à une présentation et à un classement des projets.

– Un bâtiment désaffecté : à partir de photos, de documents d'archives, de témoignages, on demande aux élèves d'identifier la fonction et les activités antérieures du bâtiment ; on lui imagine une nouvelle affectation. Que conviendrait-il de modifier ? comment ? pour quels usages ?

Faire mémoire

Un objet architectural peut répondre à la volonté de lutter contre l'absence, raviver les souvenirs, témoigner contre l'oubli.

– On fait mener aux élèves une collecte des noms de rue (indice de l'implantation d'artisans, d'activités), des plaques commémoratives sur les façades, des empreintes d'outils de compagnons dans la pierre de certaines constructions, d'enseignes (matériaux, pictogrammes...). Le matériau recueilli est soumis à un patient travail de déchiffrement documenté.

– On se rend au cimetière communal : comment se repérer dans l'espace, comment le cartographier ? On analyse quelques tombes remarquables (matériaux gravés, typologie, confession, style, symbolique). En regard, on peut se livrer à l'analyse d'un mastaba égyptien, des tombeaux de la basilique royale de Saint-Denis, du cénotaphe de Boulée et comparer les projets architecturaux.

– Dans bien des villes, il existe un monument aux morts de la guerre de 14-18. Celui-ci servira de support à une étude du monument commémoratif, des symboles (le soldat, le coq, la République) et des rites qui lui sont attachés. Un travail similaire peut être mené à partir d'un lieu de mémoire « naturel » (champs de bataille), construit (Mémorial de Caen...), virtuel (J. Holzer).

Quelques productions

Quel que soit l'objet choisi – musée, architecture – et la piste d'étude développée au cours de cette option, on s'y attache à faire produire aux élèves des objets de patrimoine.

Une exposition

C'est l'occasion pour les élèves de comprendre que toute exposition est la mise en scène d'un discours : quel regard les concepteurs portent-ils sur les objets exposés et souhaitent-ils que les visiteurs portent à leur tour ?

Ce projet permet de réinvestir des compétences acquises dans les trois domaines du design à travers la mise en espace (volumes, aménagement de salle), le choix des supports (panneaux stratifiés, velum, vitrines) et de l'éclairage, la place accordée au texte (rédaction, nature des textes, typographie, format, emplacement), la communication autour de l'événement (vernissage, affiches, cartons...).

Un livret d'accompagnement à la visite

À la suite d'une visite, on peut rassembler les croquis, photos et textes réalisés pour confectionner un fascicule autour de l'objet patrimonial, ce qui implique un travail de conception éditoriale (le livre comme vecteur de patrimoine). Ce document peut être édité en interne ou par un imprimeur extérieur. Il peut être remis à l'institution visitée pour figurer dans les archives et être élément de patrimoine et/ou être proposé en accompagnement à la visite (livret-jeu, parcours découverte...) ou en consultation libre.

Un court métrage

Les rencontres avec les différents acteurs du patrimoine, la visite d'un lieu (monument, quartier, ville) peuvent donner lieu à la réalisation d'un film. Celui-ci peut être visionné par les élèves et leurs parents (trace d'une expérience personnelle) et/ou être projeté à la chambre des métiers (témoignage ethnologique, élément de patrimoine).

Des pages Internet

Le travail mené peut être mis en forme pour figurer sur le site du lycée (celui de la chambre des métiers, d'un CAUE...).

Évaluation

Voici quelques repères pouvant servir à l'évaluation.

Compétences méthodologiques et culturelles

- À partir d'un ou plusieurs documents visuels (photographie, gravure, dessin, plan...), savoir identifier un « objet de patrimoine » (nature et fonction) et le replacer dans une catégorie (style, école artistique);
- savoir situer cet élément dans l'espace (cadre géographique) et dans le temps (cadre chronologique);
- comprendre et maîtriser quelques termes importants d'un vocabulaire spécifique (formel, stylistique, architectural, technique);

- comprendre la fonction d'un objet ou d'une architecture : savoir expliquer sa fabrication, ses usages;
- établir des liens pertinents entre les acquis de cette option et ceux du design (d'objet, de communication, d'espace et d'environnement), ainsi qu'avec les savoirs et compétences travaillés en histoire.

Compétences comportementales

- Investissement dans l'activité : participation au travail de groupe, implication dans le travail personnel;
- développement d'un comportement citoyen à l'égard des objets patrimoniaux.

Proposition de grille méthodologique

La démarche mise en œuvre dans toute réflexion sur le patrimoine peut s'énoncer ainsi : le passé laisse des traces que l'on conserve au nom de certaines motivations (religieuses, politiques, sentimentales...); sa conservation et sa transmission observent certaines modalités. Pour sensibiliser les élèves à cette démarche, on pourra partir de la grille de questionnement suivante, dans laquelle « objet » est à prendre au sens large d'« objet d'étude ».

SÉLECTION	Quoi ?	<ul style="list-style-type: none"> – Éléments éphémères/faits pour durer – Fragment ou totalité – Traces matérielles, visuelles, sonores
	Pourquoi ? Contre quels risques ?	<ul style="list-style-type: none"> – Témoigner, rassembler, comprendre, transmettre – Destruction, détérioration, pillage, oubli, éparpillement
	Selon quels partis pris ?	<ul style="list-style-type: none"> – Objet unique et précieux/banal mais représentatif – Ensemble exhaustif/échantillon représentatif
PRÉSERVATION	Qui ? (Acteurs et métiers)	<ul style="list-style-type: none"> – Enquêteurs, collecteurs et collectionneurs – Restaurants, artisans d'art – Conservateurs du patrimoine, architectes des monuments historiques
	Comment ?	<ul style="list-style-type: none"> – Aspects juridiques (le statut) : collection particulière ou d'entreprise, musée associatif ou public – Aspects techniques : conservation des matériaux (dégradation du papier, des pellicules de film ou du bois), conditionnement (à l'abri de la lumière et de la chaleur), usage du laser pour nettoyer la pierre, du verre thermoformé pour protéger le vitrail... – Aspects scientifiques : restitution en l'état d'origine/préservation des restaurations comme témoignages ou lisibilité et réversibilité des interventions de restauration
MISE EN EXPOSITION - MÉDIATION	Qu'expose-t-on à travers les œuvres ?	Un savoir-faire, des usages, une civilisation, une mémoire
	Avec quelles clés de lecture ?	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier – Classer – Documenter – Analyser – Interpréter
	Selon quelle mise en scène, quel parcours ?	<ul style="list-style-type: none"> – S'effacer derrière l'objet ou l'accompagner – Faire primer l'objet ou le discours sur lui – Reconstituer le cadre initial ou rendre sensible celui du présent
TRANSMISSION	À qui ? Pour quel regard ? Pour quel usage ?	Celui de l'amateur, de l'esthète, de l'usager, qui s'inscrit dans une filiation

Spectacle vivant

L'appellation « spectacle vivant » recouvre le monde des arts du spectacle : théâtre, danse, opéra, cirque, théâtre de rue, théâtre de marionnettes, cabaret (poésie, chanson et musique). Bien sûr, chacun de ces arts a ses spécificités mais entre eux courent d'évidentes correspondances.

Les liens que tisse le monde du spectacle vivant avec les autres arts et particulièrement les arts appliqués sont tout aussi vivaces. Ces interactions sont une chance pour l'enseignant et les élèves : elles multiplient presque à l'infini les pistes possibles de travail dans le cadre de cette option. Ce document essaie d'illustrer cette richesse en traitant d'une part le théâtre, le cirque, l'opéra, les marionnettes, le théâtre de rue et, d'autre part, la danse.

Théâtre, cirque, opéra, marionnettes, arts de la rue

Le théâtre

Étrange activité humaine qui place l'homme en face de lui-même et qui date de l'aube des temps, le théâtre est d'abord texte. C'est la transformation d'un espace scriptural (univers à code unique : le texte dans sa nudité porté sur le papier) en un espace scénique (univers à codes multiples, voix, gestes, costumes, décors, éclairage... porté sur une scène). Il s'agira de permettre aux élèves de décoder cet univers en les mettant au cœur de la pratique théâtrale.

Le cirque

C'est le centre où viennent se cristalliser les émotions des spectateurs en quête d'exceptionnel, de fantastique, d'extraordinaire. Il s'agira de montrer aux élèves que l'art du cirque est un art de la représentation à part entière, avec son histoire et ses codes jalousement gardés, et qu'il connaît depuis ces dix dernières années un profond renouvellement, rencontrant un public de plus en plus vaste.

L'opéra

Mariage réussi de la poésie et de la musique dans un lieu théâtral, l'opéra est la plupart du temps étranger aux élèves qui y voient au mieux un divertissement pour une élite. Or, comme le théâtre, l'opéra

s'est « démocratisé », sans réussir encore à s'adresser au plus grand nombre. Faisons le pari que cet univers fascinant saura éveiller la curiosité des élèves.

La marionnette

Il s'agira de montrer aux élèves que la marionnette, à la fois objet théâtral et personnage, forme agissante et forme agie, est indissociable de l'art du marionnettiste et de les initier à la construction et à la manipulation des marionnettes.

Les arts de la rue

Réapparus depuis une quinzaine d'années, ils ont retrouvé aujourd'hui leurs lettres de noblesse. Théâtre d'improvisation et d'intervention, le théâtre de rue convoque tous les arts de la repré-

sentation et les arts visuels (théâtre, danse, musique, chanson, cirque, marionnettes, mime, installation plastique). Il a cependant deux spécificités : il est gratuit et semble s'épanouir spontanément dans la rue. Le théâtre de rue tel qu'on le conçoit aujourd'hui cherche à se distinguer de l'art des saltimbanques, cracheurs de feu et autres chanteurs de rue. Il tend à se rapprocher d'une forme d'expression plus expérimentale que traditionnelle, plus festive que revendicatrice et attire ainsi un public jeune.

Grâce à de jeunes compagnies très motivées et qui souhaitent s'éloigner des circuits traditionnels, renaît un théâtre « nomade » ou itinérant, qui, hors les murs de la cité, circule sur les routes de France, à pied ou en roulotte ; il se pose en milieu rural, et se joue sous chapiteau, sous yourte, en plein air, dans les endroits les plus atypiques (friches, villages abandonnés...).

« [La marionnette] remue en nous des choses profondes. Elle est l'art de la partie pour le tout ; c'est la main à la place de la tête, ou du corps entier. [...] »

Cette saisie du tout par la partie réalise nos rêves d'enfance. Il est difficile aujourd'hui de dire que la marionnette est l'art

par excellence des enfants.

Les montreurs souffrent de cette prison où on les enferme. [...] »

Mais au-delà du combat, je suis convaincu que la marionnette prend sa source dans les jeux secrets de l'enfance. Le petit d'homme se reconnaît dans l'homme factice, artificiel, fabriqué par des mains, et de taille réduite. Ce rêve est à nous ; il ne faut pas en avoir peur. »

Antoine Vitez.

Objectifs

Sensibiliser les élèves à l'un de ces arts du spectacle, c'est leur faire expérimenter les trois attitudes suivantes :

- être spectateur : l'objectif est de donner à l'élève les outils nécessaires à l'analyse, à la critique, à la verbalisation de ce qu'il voit ou entend, et de lui permettre d'éveiller sa sensibilité personnelle ; donc, à plus long terme, de savoir décrypter le monde, faire des choix et développer son goût ;
- être acteur : l'objectif est de faire émerger, de lui et en lui – dans une pratique artistique mettant en jeu son corps, sa voix, son expérience –, des choses enfouies qu'il ne se savait pas posséder, de lui faire prendre confiance dans ses capacités et de lui faire mieux appréhender les difficultés de l'interprétation, lui permettant à terme d'acquérir aisance et maîtrise de soi ;
- être créateur : l'objectif est de mettre l'élève en situation de maître d'œuvre proposant des solutions scéniques inventives et des moyens techniques appropriés.

Pistes d'étude

Quelques conseils pratiques et axes de travail sont proposés ici à titre de pistes (il en est d'autres, tout est affaire d'imagination et de désir personnel). Ils ont pour seule ambition d'aider les enseignants à construire leur propre parcours en y prélevant des éléments et en les combinant à leur gré. Chaque projet suppose que les élèves assistent, à un moment donné, à un spectacle en lien avec le domaine choisi. Il ménage également une rencontre (préparée en amont) avec des artisans du spectacle, élément déclencheur de diverses activités liées à la compétence du partenaire.

Le spectacle comme lieu

La visite commentée d'un théâtre, d'un opéra, d'un cirque, est l'occasion de préparer en amont et de mener avec les élèves un parcours exploratoire : compte rendu des informations données, croquis des éléments qui les intéressent, listage des termes techniques et reportage photographique en vue de réaliser un dossier dans lequel ils s'attacheront à détailler les spécificités du lieu. Ils présenteront leurs dossiers et retiendront, après sélection argumentée, affiches, croquis, maquettes, photos et textes en vue d'une exposition en fin d'année. D'autres réalisations sont possibles, comme un journal de bord sur le thème : « une saison à XXX (nom de la structure) : des dessous aux cintres », parcours vertical dans tout le lieu ou centré sur un élément-phare par groupe d'élèves : les coulisses, les loges, le plateau, les cintres, les dessous... La visite d'un cirque peut être l'occasion de mener une réflexion sur l'itinérance qui s'attache à cet art

et à ceux qui en font profession. À travers une visite de la caravane du cirque – chapiteau, loges des artistes, voitures-couchettes, voitures-cages, voiture d'administration, voitures-ateliers, réserves de nourriture, cuisine, groupe électrogène, citernes à eau et à essence, etc. –, les élèves découvrent très concrètement la logistique nécessaire, la difficulté des petites unités de cirque à survivre devant la concurrence des grandes, la particularité de ce mode de vie.

Le spectacle comme métier

Les élèves sont mis en position d'interprète et/ou de créateur dans une approche pratique avec un artiste ou un technicien.

– Approche du jeu dramatique, technique et espace de création : un acteur propose quelques exercices pratiques aux élèves, improvisations ou petites scènes apprises par cœur, en liaison ou non avec un spectacle vu. Le travail donne lieu à un mini-spectacle.

– Technique de la mise en scène : avec le metteur en scène du spectacle vu, les élèves imaginent, sous forme d'exercices scéniques, la mise en scène d'un texte, d'une intervention dans la rue, chaque sous-groupe se chargeant d'un aspect du spectacle et présentant son travail à l'ensemble de la classe sous forme de dossier.

– Approche de la notion d'espace scénique : avec le scénographe et le constructeur de décor, aller de l'idée à la maquette, de la maquette au décor (occupation de l'espace du jeu, accessoires, toiles peintes, trompe-l'œil, rideaux, etc.). À partir du spectacle vu, les élèves choisissent de travailler dans le domaine qui les intéresse et proposent une réalisation, l'ensemble constituant un décor possible (maquette, croquis...) qui peut être présenté dans le cadre d'une exposition. Dans ce cadre, on peut proposer aux élèves une visite de l'atelier de construction de décors et des mini-stages auprès des constructeurs. Les élèves expérimentent avec eux, voire participent à la réalisation d'un élément de décor. De retour au lycée, ils font part de l'expérience vécue à l'ensemble de la classe.

Ce travail sur l'espace scénique peut intégrer une confrontation entre les différentes formules d'espace scénique (espace frontal, espace en cercle du cirque...) et les relations qu'ils induisent entre interprètes et spectateurs (danse).

– Initiation à l'art du costume : avec la costumière, à partir de documents iconographiques, proposer aux élèves de faire les croquis des costumes pour chacun des personnages du spectacle qu'il ont vu ; les faire travailler sur l'époque (l'histoire du costume), les codes vestimentaires spécifiques à chaque genre ou domaine du spectacle vivant.

– Approche de la technique dans un spectacle : avec des techniciens, régisseurs lumière et son, machinistes ou cintriers, initier les élèves aux divers métiers techniques en partenariat avec le lieu de spectacle : à l’occasion de mini-stages, les élèves découvrent un aspect technique, l’expérimentent, et manipulent le matériel technique. Pour le son, par exemple, dans un croisement entre cette option et celle des arts du son, les élèves peuvent rechercher des musiques pour accompagner un spectacle et confectionner une bande-son qu’ils feront écouter en classe.

– Découverte des métiers administratifs :

- avec le directeur du théâtre ou son assistant, construire une saison, le cahier des charges ;
- avec le chef comptable, étudier les financements, le mécénat, l’économie d’une troupe d’artistes, etc. ;
- avec le secrétaire général, aborder la communication, les relations publiques, les partenariats presse, la politique tarifaire, les abonnements.

Après avoir analysé les données recueillies, les élèves peuvent créer une association qui soutient une troupe d’artistes et préparer une série de manifestations dans chaque domaine concerné ; ou, par exemple, après l’analyse des affiches du lieu de spectacle, préparer des projets d’affiches sur un ou plusieurs spectacles qui seront exposés en fin d’année ; ou créer d’une campagne parallèle de publicité pour la même saison artistique.

– Découverte de la vie d’artiste : à partir d’une vidéo-cassette documentaire sur une grande chanteuse d’opéra, les élèves abordent la vie d’une *prima donna*, par exemple la Callas : à la découverte d’une artiste exceptionnelle, les étapes de sa vie, ses rôles, etc. Comparer cette vie avec celle d’une chanteuse de variété. Parallèlement, les élèves peuvent étudier les costumes de scène et dessiner une tenue contemporaine.

Le spectacle comme texte

La découverte des textes destinés au spectacle vivant n’est pas à négliger, le texte étant un des points de départ du spectacle vivant. Elle peut être travaillée avec le professeur de lettres, voire un dramaturge ou un écrivain dans le cadre d’un atelier d’écriture.

– Découverte d’un texte théâtral : lecture et analyse d’un texte court ou d’un groupement de scènes choisies, classique ou contemporain ; écriture par les élèves, dans le cadre d’un atelier d’écriture, d’une courte pièce (ou de quelques scènes), qui pourra être montée avec un metteur en scène ou un acteur.

Sur le thème « Texte et imaginaire », dans le but de libérer leur imagination face à un texte de théâtre donné, les élèves peuvent choisir ce qu’ils veulent produire (esquisse de scénographie, description d’un personnage, son d’accompagnement...).

Dans le cadre d’un travail organisé par le professeur sur l’écriture d’une fiction détournée : bande dessinée, photomontage (voir la séquence développée en annexe, page 77).

Initiation à l’art de la parodie : à partir d’un texte de théâtre classique, les élèves imaginent sur le même thème, avec les mêmes personnages, une parodie du texte ou le réécrivent « à la manière de... ».

– Initiation au texte et « pratique » dans le théâtre de marionnettes : avec un marionnettiste, les élèves étudient le canevas d’un texte du répertoire ou d’un conte, pour bien se l’approprier. Ils improvisent de nouvelles répliques, s’entraînent vocalement à dire le texte, s’essaient au bruitage... Ils peuvent enregistrer le travail, apporter des corrections et donner un petit spectacle à partir du texte qu’ils ont écrit. Exemple de textes de départ : la tirade du nez de *Cyrano de Bergerac*/sa parodie par Albert Chanay/le nez de Guignol.

– Approche du texte d’opéra – le livret : les élèves étudient le livret de l’opéra qu’ils ont vu ou vont voir en abordant particulièrement la concentration des informations, la simplicité, l’intelligibilité du texte. Autour d’un thème simple (l’amour, la vengeance, la mort, la difformité, etc.), ils écrivent une ébauche de livret d’opéra contemporain sous la direction d’un écrivain. Ils comparent leur œuvre avec des extraits de livrets d’opéra traitant du même thème. Ils peuvent également réécrire le dénouement d’un opéra existant.

– Initiation à l’écriture d’un sketch comique : à partir du spectacle de cirque vu, on organise un atelier d’écriture avec un écrivain. Les élèves éprouvent la validité de leur dialogue sous la direction d’un clown ou d’un acteur. Les meilleurs sketches font l’objet d’une petite publication ou d’un petit spectacle. Ce peut être l’occasion de découvrir les facettes du clown en Europe, en particulier les ressorts de son rôle d’amuseur (comique de mots, de geste, de situation, de sentiments), le couple formé par l’Auguste et le clown blanc (ou pailleté).

– La comédie musicale : à partir de *West Side Story*, des *Demoiselles de Rochefort* ou de toute autre comédie musicale, les élèves étudient le genre et la période. Ils analysent des photos, visionnent d’autres comédies musicales et imaginent une histoire d’amour contemporaine : musique, interprètes, chorégraphie, décor. Ils écrivent quelques dialogues qu’un compositeur peut mettre en musique et qu’ils peuvent interpréter.

Le spectacle et ses formes

– La marionnette : à partir d’une visite au musée et/ou d’une recherche documentaire, les élèves s’attachent à

l'histoire et à la typologie de la marionnette à travers le monde, en choisissant (individuellement ou en petits groupes) un pays :

- les marionnettes en Italie : les origines en Europe ;
- les marionnettes en Angleterre : la tradition populaire ; la double origine anglaise et continentale ;
- le Guignol lyonnais : la marionnette française ;
- le théâtre d'ombres turc et grec : Karagoz et Karaghiozi, les caractères du personnage ;
- les marionnettes en Chine et au Japon, indissociablement liées au théâtre chanté d'acteurs ; le sens profond de chacune des pièces ; les sentiments représentés magistralement : haine et amour, ambition et révolte, etc. ; le destin impassible ;
- les marionnettes en Inde, en Indonésie : leur inscription dans une structure sociale et religieuse ; le marionnettiste comme artiste et sage ;
- les marionnettes en Afrique : secret et rituel ;
- les marionnettes en Europe de l'Est : rôle culturel et social reconnu ; les théâtres nationaux et leur force de création ;
- la marionnette contemporaine : son utilisation hors des spectacles de marionnettes, dans un spectacle de théâtre ou un spectacle de rue : élément scénique parmi d'autres (Vitez, Recoing, Houdart, Japelle, Mnouchkine, Kantor, Bread and Puppet, Philippe Genty, etc.), la marionnettes au cinéma et à la télévision.

Les élèves créent un dossier en regroupant des photos, des textes de description de masques, de marionnettes : matériaux, costumes, types, manipulation. Ils peuvent dessiner des personnages.

– Le théâtre de rue en France : on peut mener une activité similaire sur le théâtre de rue, en partant d'un spectacle de rue auquel les élèves ont pu assister ou d'une vidéocassette (par exemple un spectacle de la compagnie Royal de luxe) :

- mystères et farces au Moyen Âge : le théâtre de treteaux en plein air, devant les églises et sur la place du marché. Quelquefois, c'est la ville même qui est théâtralisée (*La Passion de Jésus* de Hans Memling, XVI^e siècle). Le carnaval et les fêtes religieuses. Les élèves étudient une farce du Moyen Âge et la jouent en respectant les caractéristiques de l'époque ;
- au XVII^e siècle, les débuts de Molière. On regarde la première partie de *Molière* d'Ariane Mnouchkine ; les élèves analysent les spécificités du théâtre « ambulante » de l'époque (mode de locomotion, type de vie, regard de la société sur les acteurs, etc.). Ils écrivent le journal de bord d'un jeune acteur engagé par Molière et l'illustrent ;
- au XVIII^e siècle, apogée du théâtre de la foire : aux foires, lieux de rencontres commerciales, se sont toujours adjointes des activités de divertissement : jongleurs, funambules, charlatans, montreurs de curiosités (*La Foire paysanne* par Pieter Balten, v. 1525- v. 1598) ;

- au XIX^e siècle, on y fait des parades, on y joue des petits sketches qui arrêtent les badauds ;
- au XX^e siècle, renouveau du théâtre de rue.

Les élèves travaillent sur l'utilisation des objets « bricolés » par les acteurs d'une compagnie comme Royal de luxe. Ils imaginent chacun un objet pouvant s'intégrer dans le spectacle. Ils peuvent aussi travailler quelques interventions (travail de la voix, du geste, du corps, du costume, du maquillage, de l'argumentaire) avec un acteur, soit au lycée, soit dans la rue.

– Le cirque : on peut mener une recherche similaire sur le cirque, en partant d'un spectacle auquel les élèves ont pu assister ou, de manière plus surprenante mais très efficace, de scènes spectaculaires de *Ben-Hur* :

- les arts du cirque dans l'Antiquité : les hippodromes romains (amphithéâtre du Colisée) où se produisaient des mimes, des jongleurs, des dresseurs d'animaux sauvages, et où se tenaient combats de gladiateurs et courses de chars ;
- les « manèges » au XVIII^e siècle : l'art équestre ou comment le dressage des chevaux pratiqué par des professeurs de haute école, d'abord utilitaire, devient objet de spectacle en présence d'écuyers de passage, forains ou saltimbanques. Deux points particuliers méritent attention : le cirque prend ses sources dans la sélection utilitaire des chevaux, devenue nécessaire, tant à des fins militaires qu'à des fins commerciales (transport des hommes, transport des marchandises). Le dressage des chevaux (visite si possible à un dresseur) donne lieu à un spectacle de toute beauté, l'homme et le cheval ne faisant qu'un, arrivant à un parfait équilibre ;
- l'évolution du cirque ces dix dernières années : le renouvellement du genre, de la succession de numéros au spectacle complet. Ce qui change, ce qui perdure.

Évaluation

Tout le long du projet, il convient d'évaluer et de pouvoir juger si certains des objectifs fixés sont atteints en termes de :

- Savoirs : les notions liées à la discipline « arts appliqués » ou « lettres » et au monde du spectacle sont-elles acquises ?
- Savoir-faire : les élèves ont-ils été capables de mener à bien les tâches qui leur ont été assignées ?
- Savoir-être : les élèves se sont-ils impliqués collectivement et individuellement ?

Le bilan doit être mené individuellement (par chaque élève) mais aussi collectivement (par toute la classe) au cours d'une séance finale donnant lieu à une réflexion générale.

Cette réflexion avec les élèves servira de tremplin à l'enseignant pour mener à bien le bilan de l'année, et infléchir ses axes de travail pour l'année suivante.

Danse

La danse se situe au croisement du champ artistique (arts du mouvement) et de l'éducation physique et sportive (mouvement performant). Le mouvement et le corps s'y constituent comme le médium le plus important : matière qui se travaille, matériau qui se compose en objets dansés, ainsi que lieu de présentation, de confrontation et d'échanges. D'une manière générale, les adolescents vivent la danse en valeurs antagonistes : les danses à vivre, celles qu'ils pratiquent, qu'ils pensent spontanées et accessibles, et les danses à voir, ballets académiques (danses savantes) et danses contemporaines (danses de création).

Les danses ethniques actuelles et anciennes, les danses urbaines, celles qui sont issues des arts martiaux ainsi que les danses sociales où la personne et le groupe se réunissent et s'établissent autour de rituels collectifs, constituent la quasi-totalité de leur expérience dansée. L'adéquation entre la musique et le mouvement y est l'élément primordial et organisateur de la danse. Ces danses se transmettent par apprentissage mimétique, dans une sorte de contamination énergétique. Les adolescents virtuoses enseignent aux débutants la compétence acquise et renforcent ainsi un statut de maître à danser. La réussite absolue est celle des aînés des quartiers des Mureaux, de Villeurbanne, de Marseille, de Roubaix..., réussite sanctionnée par le passage de la danse de rue à la danse de scène (se présenter, être vu, reconnu, repéré, obtenir par « l'artistique » les éléments d'une valorisation sociale, voire un statut social).

Les danses de création, souvent associées par les adolescents à des danses de filles, s'inventent et se composent dans une démarche qui engage recherche, développement et technique d'une implication personnelle et collective importante.

C'est par l'analyse et la prise en compte des représentations des adolescents liées à ces danses (celles-ci et celles-là), des motivations qui s'exercent, étayent ou annulent, des sensibilités qui s'expriment, que des choix s'opèrent pour l'option :

- désacraliser le matériau dansé en le prélevant dans le patrimoine gestuel lié à l'activité humaine, quotidienne, sociale ;
- l'exercer dans des situations de recherche inédites, étonnantes, ludiques ;
- inscrire, individuellement et collectivement, des actes de sujet-auteur d'un projet assumé ;
- alterner les phases de travail et les événements (présentations *in situ* qui permettent de révéler des « objets dansés » en transformation) ;
- donner à l'objet un statut provisoire, remis en jeu (bricolé, ajusté, construit) à chaque nouvel événement ;
- faire de l'espace public un espace de présentation des réalisations des élèves ;
- relier en permanence l'expérience des élèves aux pratiques et aux réalisations d'artistes dans une

même démarche expérimentale, à partir du corps et du mouvement : écrivains, danseurs, peintres, musiciens, cinéastes, designers ; du matériau banal à l'« événement » social poétique et symbolique ;

- susciter dans l'expérience une empathie pour les réalisations artistiques et culturelles dans l'établissement et dans la cité.

Objectifs

Parcourir, pour les comprendre, les chemins d'artistes

- Convoquer une multiplicité d'approches et une pluralité de démarches, de manière à assurer aux élèves une expérience diversifiée, différenciée, voire critique ;
- développer, en faisant de la pratique une dimension essentielle, une expérience sensorielle (construction sensible), personnelle et collective qui, par l'exercice des sensations et des perceptions, construit les éléments d'une pré-connaissance, une forme « d'intuition corporelle » dans la lecture du travail des élèves et des spectacles ;
- fonder par quelques notions, repères et références (construction intelligente), les moyens de situer, comparer, questionner les pratiques et les œuvres (approche culturelle) ;
- exercer une expérience méthodique de transposition de quelques outils et procédés à d'autres arts (construction méthodologique).

Traverser les étapes constitutives d'une formation en danse

Les trois étapes de la démarche permettent d'élaborer les fonctions d'élève danseur, compositeur, spectateur :

- recherche d'un vocabulaire corporel ou matériau chorégraphique (aspect lexical de la danse) : dans la mise en jeu et la transformation des éléments fondamentaux des danses que sont le geste, le rythme et l'espace, les élèves « danseurs » développent des compétences d'expression et d'interprétation (voir l'encadré, page 71) ;
- écriture et composition de la matière dansée (aspect syntaxique de la danse) : les jeux d'écriture, de composition de la danse sont empruntés à des pratiques et à des œuvres issues de différents arts. Les élèves « compositeurs » repèrent certains éléments dansés et quelques règles d'écriture chorégraphique. Ils opèrent ainsi des choix dans le vocabulaire corporel inventé et/ou appris pour élaborer des « objets dansés » de petit format, organisés en phrases, fragments, modules ou unités, sur une base d'improvisation et/ou de composition. Ils « écrivent » leur danse en transposant le matériau dansé dans des espaces (orientations, volumes) et des temps (durées, rythmes...) différents, en proposant diverses relations entre danseurs, voire entre les danseurs et les spectateurs ;

– présentation de fragments dansés improvisés/composés (aspect sémantique et symbolique de la danse) : cette présentation est constitutive de la fonction de « spectateur-lecteur ». Elle s'effectue ici de préférence dans l'espace public plutôt que dans des lieux scéniques habituels. « Spectateurs », les élèves construisent un regard sensible étayé par le plaisir de danser et l'intérêt porté aux propositions, et un regard raisonné, mobilisant quelques repères et références, en relation avec leur pratique et quelques spectacles ou répétitions.

Cette triple expérience de « danseur », « compositeur », « spectateur », permet aux élèves de construire quelques outils et procédures, de débattre de quelques questions artistiques, de situer leur pratique personnelle ou celle de leur environnement et de se constituer quelques repères culturels et méthodologiques (la matière de danse, les procédés de composition, la relation et les emprunts aux pratiques et aux œuvres). Elle permet de différencier la mise en jeu artistique du corps d'une mise en jeu corporelle au service d'une efficacité, et de discerner les enjeux qui s'ensuivent : poétiques et symboliques ou techniques.

Méthodologie

La mise en œuvre du projet pédagogique et artistique est assurée par le professeur d'arts appliqués avec d'autres enseignants (éducation physique, français, histoire...). Elle associe de manière ponctuelle ou permanente des artistes et compagnies qui donnent à leurs pratiques et créations un caractère expérimental. L'approfondissement des acquis artistiques, culturels et techniques s'organise autour de différents formats d'activité :

– le travail expérimental d'atelier qui relie l'expression, l'interprétation et la variation, la composition, la présentation ;

– le visionnement d'œuvres et de pratiques présentant des caractères communs avec le travail des élèves ;

– les rencontres avec les artistes sur leur lieu de création et de diffusion : leur démarche de création, leur collaboration avec d'autres artistes, d'autres métiers. D'une manière générale, il convient de partir des éléments de danse les plus lisibles à l'intérieur des pratiques et des œuvres et à l'extérieur de celles-ci, pour aller vers les unités plus ténues et moins explicites. À chaque étape, des œuvres pertinentes sont citées à l'appui des thématiques développées, comme autant de sources documentaires faisant apparaître des collaborations avec d'autres arts.

L'expérimentation est mobilisée à tout moment en atelier et dans la relation aux œuvres (spectacles, lectures...) à travers l'observation, l'analyse, le questionnement, la formulation et la confrontation d'hypothèses.

L'exploration prend la forme de l'expression : c'est le temps de la diversification (variété) des approches

et des outils utilisés pour chercher, comprendre et actualiser une thématique de danse, un aspect de la pratique.

L'exploration prend aussi, de manière complémentaire, la forme de l'interprétation : c'est le temps de la différenciation (variation) et de l'approfondissement par la structuration et la transformation du matériau dansé (mise en jeu de qualités et de nuances corporelles, spatiales, temporelles et relationnelles). La composition, l'écriture et la présentation sous-tendent elles aussi une approche culturelle, technique et méthodologique encore plus importante en ce qu'elles prélèvent et mettent en jeu la diversité des procédés d'écriture chorégraphique, ainsi que ceux des autres arts.

Pistes d'étude

Les activités qui suivent sont proposées à titre indicatif, comme hypothèses de travail. Elles présentent toujours, par leur diversité thématique, des alternatives et des choix pour les professeurs, les artistes et les élèves, s'orientant et s'infléchissant en fonction du développement du projet.

Phase d'expression

– Les micro-dramaturgies dans l'espace scolaire et public (voir Odile Duboc, *Les Fernands*) :

- La déambulation dans l'établissement et dans la ville, les changements de rythmes (arrêts, accélérations, durées...) de sens (errance, regards, bifurcations...), d'énergie (flux, glissements, énergie bloquée...), les rencontres et les relations.
- La gare, l'attente passive et active, l'action (trajets, aller et venir), la file, les décisions, lire le journal...
- Le bistrot, les postures d'accueil et postures fermées, les gestes (prendre, soulever, poser, croiser, décroiser), les postures de confidences, les états (attente, impatience, ennui, hésitation...).

Voir Stéphanie Aubin, *Boulevard Jourdan*, réalisation de Marie-Hélène Rebois.

Dans tous les cas, les gestes sont prélevés et travaillés dans les sensations et l'organisation corporelles, comme une matière formelle, spatiale, rythmique, dynamique et relationnelle, détachée de toute narration et psychologie, même si elle en est issue. De ces gestes épurés, stylisés, abstraits, on ne conserve que les lignes de force. Leur présentation hors de leur contexte habituel en jouant d'une variation (accumulation du même geste par le nombre de répétitions, le nombre de danseurs, la variété des espaces) va révéler le geste banal, défonctionnalisé et décontextualisé, en geste dansé.

– Les gestes de la publicité. C'est une façon de travailler en articulation avec le design de communication (voir la fiche sur la publicité pour un parfum de Jean-Paul Gaultier ou toute publicité comparable, page 25) :

Le vocabulaire corporel

Le vocabulaire corporel, matériau de danse, s'élabore à partir des gestes transmis ou prélevés. Le geste est une unité qui comprend un ou plusieurs mouvements, investit un espace, génère des rythmes et durées, crée des relations vers les personnes et entre elles.

Les gestes transmis

Ils sont issus des pratiques des élèves ainsi que de la culture urbaine : hip-hop, breakdance, smurf, capoeira, des danses ethniques actuelles ou anciennes, de la danse contact-improvisation issue des arts martiaux. La transmission se fait par un danseur associé à l'option, dans une démarche créative d'expérience du mouvement dansé, de sa composition et de sa présentation.

Les gestes prélevés

Dans l'environnement humain, social, architectural, ils constituent une matière à danser très diversifiée à travers :

- Les gestes quotidiens (voir design de communication, design de produit), les convenances familiales, les gestes et rituels de l'établissement, les différents types de regroupements dans la cité (le bloc, le cortège, le couple...). Voir Odile Duboc, *Les Fernands*.
- Les gestes de l'environnement social et de l'espace public : gestes fonctionnels (frotter, piler, tordre, glisser, pousser, trancher, abattre, tourner), du travail et des métiers, du sport (match, natation, boxe...), des relations sociales. Voir Maguy Marin, *Ramdan*, 1997 ; Régine Chopinot, *K.O.K.*, 1989.
- Les gestes des rituels festifs : danses sociales, en boîte de nuit, danses ethniques. Voir Karine Saporta, *Cabaret latin*.
- Les gestes de l'environnement naturel, mouvements locomoteurs d'animaux (vol des oiseaux), mouvements des végétaux (tropisme, nastie, nutation...). Voir Odile Duboc, *3 minutes d'antenne*, 1988 ; Régine Chopinot, *Vegetal*, 1999.
- Les gestes prélevés dans les affiches publicitaires, les œuvres d'art (voir activités développées à partir de la publicité pour le parfum *Fragile*), l'espace architectural (statues, vitraux, scènes emblématiques des bâtiments publics, musées, usines...). Voir Odile Duboc, *L'Angélu*, 1988.
- Les gestes prélevés dans les films (Jacques Tati, *Playtime* ; Charles Chaplin, *Les Temps modernes* ; Robert Wise, *West Side Story* ...) ou les spectacles (*Suresnes cités danse*) comme partis pris gestuels d'un cinéaste, d'un metteur en scène, d'un chorégraphe.
- Les gestes liés aux objets (chaises...) et le passage de l'ergonomique au symbolique, en liaison avec le design de produit. Voir Ann Teresa de Keersmaeker, *Rosas danst Rosas*.

Éléments fondamentaux du mouvement dansé

Les gestes transmis ou prélevés sont à observer, analyser, noter, voire à interpréter ou composer, en référence aux notions suivantes :

Poids et transfert de poids

- Qualités tactiles et dynamiques des appuis, création de volumes et d'espaces ;
- mobilité de l'axe (déséquilibres-équilibres...);
- coordination et dissociation, isolation et segmentation ;
- rapport au sol comme support du mouvement.

Fonctions essentielles de la danse

Élans, suspensions, chutes, rebonds, rotations, portés, torsions-flexions.

Facteurs de base du mouvement

- L'espace : plans, niveaux, orientations, construction de volumes, trajets, lignes de force ;
- le temps : vitesse, durée, dynamique, pulsation, phrasé, gestion continue ou discontinue du temps ;
- le flux d'énergie : relâchement et mise en tension du corps, flux, glissement, énergie bloquée...

- Observer et analyser des actions (porter, tenir, soulever, soutenir, accompagner, imprimer, donner son poids ou relâcher, faire contre-poids ou retenir), des qualités et nuances (fragilité, tactilité, pression, lié, coulé, enchaîné, déposé, retenir...), des espaces, des rythmes, des relations.
- S'approprier corporellement, par groupes de quatre, la publicité en question en reproduisant à l'identique les mouvements, les orientations, les parties du corps relâchées, tenues, portées, jusqu'à identifier les actions, qualités, relations et trajets fondamentaux.
- Sélectionner certains de ces éléments pour les remettre en jeu par deux en improvisation, en restituant la complexité de cette publicité dans un « défilé corporel » des actions depuis le départ du sol, l'élévation et le retour en déposition du corps au sol...

Construire une cohérence corporelle des images, redonner de nouveaux sens de mouvement, peut se faire par :

- un choix intentionnel dans les huit œuvres présentées, « piété » et « déposition », de deux œuvres, l'une qui peut précéder *Fragile*, l'autre qui peut en être la continuité. Recréer une cohérence de mouvement (fluidité, continuité, lié du mouvement) de type « raccords en fondus enchaînés » corporels (arts visuels/cinéma) ;
- le hasard d'un « jet de dés », qui désigne deux œuvres parmi les huit qui vont constituer une succession de mouvements en présentation fragmentée (« raccords en *cuts* brefs ») ou un enchaînement (« raccords en fondus enchaînés »), comme précédemment.

Ces propositions peuvent être explorées de manière dynamique dans des situations d'improvisation et remises en jeu dans l'espace de danse ; dans tous les cas, le passage présentant *Fragile* doit être visible et lisible par les spectateurs.

– Les éléments de chorégraphie prélevés dans un film de danse : à différents moments d'un film, chaque élève prélève et apprend avec précision trois éléments gestuels indépendants, un trajet dans l'espace et deux dynamiques contrastées (exemple : fluidité et discontinuité) afin de les associer en une nouvelle phrase dansée.

Si l'un des éléments est commun à plusieurs élèves, la présentation en boucle des phrases de chacun fait apparaître les répétitions, partis pris et lignes de force d'un travail chorégraphique (Montalvo-Hervieu, *Nioc de Paradis*).

Phase d'interprétation

Cette phase voit, par la structuration et la transformation du vocabulaire et du matériau dansés, la mutation symbolique de ceux-ci. Elle s'organise essentiellement sur des expériences à partir de nuances et de qualités contraires :

– jouer de registres différents, voire totalement contrastés, dans l'espace, le temps, les dynamiques et les interactions entre danseurs ;

– transformer le geste et la phrase :

- par des contraintes (en expansion, fracturé, entravé, saboté, réorienté). Voir Merce Cunningham, *Scénario*, 1998, pour la manière dont les costumes de la styliste Rei Kawakubo, en tissu élastique avec des protubérances, entravent mouvements, déplacements, portés, etc.,
- par des jeux sur l'espace (plans, niveaux, directions, orientations, parcours, dessins et tracés individuels et collectifs...), sur l'usage du sol (élévation, exploration de la verticale, déploiement horizontal...),
- par le rythme (accentué, contrasté, régulier, irrégulier, comprimé, fragmenté, intensifié, suspendu...) dans une relation à des musiques présentant des caractéristiques rythmiques et mélodiques diverses.

Un matériau humble et banal (les gestes quotidiens) peut devenir un mouvement dansé. Il s'agit à chaque nouvelle contrainte d'exercer et d'observer les transformations du sens corporel du mouvement et celles de son sens symbolique, en passant de l'ergonomique au symbolique. À partir des exemples développés *supra* (*Fragile* ; « piété »), on peut exercer le matériau corporel :

– en tensions et oppositions de vitesse : soumettre le développement du mouvement à des accélérations éphémères, des ralentis prolongés, des suspensions, des arrêts brefs (*cuts*) ;

– en tensions et oppositions de sensations : passer d'un espace intime (contacts fragiles et liés dans les portés, mouvements retenus, déposés) à un espace déployé (espacement des contacts, amplification des volumes, étirement du mouvement dans l'espace) ;

– en tensions et oppositions de durée et d'espace, en jouant sur leur compression et leur dilatation : renforcer la verticalité de certains mouvements et le déploiement d'autres gestes à l'horizontale ou à l'oblique (*Fragile*, les gestes quotidiens). Voir le ballet romantique : *Giselle*.

Accentuer les caractéristiques dynamiques d'un mouvement dans le sens d'une intensification ou d'une raréfaction (à partir d'une relation à une musique d'impact, électro-acoustique, house ou flamenco, à une musique d'impulse, Maria Callas par exemple) ;

– en tensions et oppositions de relations entre danseurs : passer d'une relation à l'unisson (mêmes directions corporelles, orientations dans l'espace, vitesses et dynamiques) à des relations contrastées (le geste garde son organisation, mais dans des développements contraires, diagonales, aller et retour, circulation aléatoire...) ou à des relations décalées (canons). Dans cette expérience s'inscrivent des sensations et des perceptions nouvelles, des éléments nouveaux de compréhension et de lecture sensorielles des pratiques et des œuvres.

Progressivement, les élèves passent d'états de corps contradictoires et opposés à des états de corps évoluant de manière de plus en plus subtile, d'une qualité à l'autre. Les choix d'interprétation se font alors à l'intérieur d'un faisceau de qualités et de nuances exercées et analysées.

Écriture et composition du matériau dansé en vue d'« objets » chorégraphiques

Les situations d'expression et d'interprétation conduisent à une matière de danse : matériau homogène si l'on conserve le matériau issu de *Fragile* par exemple, matériau hétérogène si on décide d'aller puiser dans le vocabulaire corporel exploré à travers différentes situations.

– La composition consiste en un montage, une combinatoire de paramètres simultanés ou successifs mettant en relation plusieurs éléments : espace, temps, autres domaines artistiques, rôles et places des danseurs et quelquefois des spectateurs.

– La composition s'organise à partir d'un procédé répétitif qui conduit à une transformation subtile du matériau :

- par accumulation, en « crescendo-decrescendo » : accélérations dynamiques et compressions spatiales des gestes (Odile Duboc, « Insurrection », in *Violences civiles*);
- par duplication : la même phrase est reprise dans des espaces différents par un nombre de danseurs différents à des moments différents (Trisha Brown, *Accumulation with Talking*);
- par duplication inversée (le « sablier »), en trois étapes :
 - a) la phrase dansée, composée à partir des éléments prélevés dans le film de danse est développée dans l'espace et la durée par trois élèves danseurs,
 - b) chaque élève, assis sur une chaise, comprime la phrase en ne gardant que les mouvements de tête et de pieds,
 - c) seulement les mouvements de pieds (compression ultime du mouvement); le procédé reprend à l'inverse, à l'identique *c*, *b*, *a*. Il peut se faire à l'unisson des danseurs ou en canon (procédés d'improvisation de Pina Bausch).

– La composition se construit à partir de procédés empruntés à la littérature, à la chorégraphie, à l'architecture, etc. Soit A.B.C., trois gestes quotidiens différents, prélevés dans un film ou issus de *Fragile*. A.B.C. devient A.C.B. : un mouvement se déplace à l'intérieur de la phrase, A.B.C. devient A.B'.C. : un mouvement en remplace un autre, qui peut être emprunté à un autre danseur, A.B.C. devient A.B.C. A.B.C. : écriture en parallélisme, ou A.B.C. C.B.A. : écriture en chiasme, ou écriture en série...

– La composition se construit à partir de la fragmentation d'une phrase dansée (de manière conventionnelle, à l'aide d'un chronomètre par exemple : à 7 secondes, *cut*, à 3 secondes, *cut*, et ce jusqu'à la fin de la phrase) et du procédé de collage-montage.

Cette fragmentation aléatoire suscite des postures intéressantes parce qu'en dynamique de déséquilibre (postures inhabituelles). La posture du 1^{er} *cut* et du 2^e *cut* peuvent être conservées :

- pour être enchaînées et constituer un leitmotiv qui émerge à différents moments;
 - pour improviser à l'intérieur de ces deux postures.
- Le protocole de montage des trois séquences est tiré au sort :
- organisation chronologique (ou inversée, ou mixée) de fragments, superposition ou tuilage dans l'espace et le temps;
 - groupements de danseurs en succession et/ou simultanéité, par des trajets et lignes de force dans l'espace (diagonales délimitées par un faisceau lumineux au sol...);
 - modulation du temps en cycles de durées identiques ou en durées irrégulières;
 - déplacements des fragments dans l'espace (d'une partie à une autre, d'un espace intérieur à l'espace extérieur), d'un plan horizontal à un plan vertical (Montalvo-Hervieu, *Babelle Heureuse*).

– La composition se fait par collage sans cohérence, d'un montage sonore bricolé (sons prélevés dans l'espace scolaire et public avec des musiques actuelles ou lyriques...) et d'un montage arbitraire de fragments de danse.

– La composition est assistée par ordinateur : définition des éléments du matériau chorégraphique, distribution des espaces et des danseurs (voir le logiciel *Live Forms* de Merce Cunningham).

– L'écriture de formats de danse par les élèves peut se constituer à partir de la mise en relation du même matériau de danse (phrasé préalablement élaboré) avec différentes propositions de composition, soit :

- une ordonnance classique, ballet, architecture, etc. (Coralli-Perrot, *Giselle*);
- une composition aléatoire par jet de dés;
- en référence avec les choix et partis pris d'un chorégraphe prélevés lors d'un spectacle ou dans une discussion avec lui et ses danseurs (Odile Duboc, *Les Trois Boléros* – écritures aléatoires, 1; organique, 2; sérielle, 3).

Ces démarches peuvent conduire les élèves d'un travail expérimental à l'analyse de quelques outils et procédés qui délivrent une diversité d'univers, de messages, d'états, de pensées, de sens.

Présentation de fragments dansés ou improvisés

La situation quotidienne d'apprentissage est le premier espace-temps de présentation, d'analyse et de verbalisation des objets dansés produits par les élèves, tour à tour danseurs, compositeurs et spectateurs: conformité à la proposition ou détournement de celle-ci, originalité (écart par rapport à la norme), prise en compte et intégration des réalisations des autres...

À tout moment, la référence aux autres et aux œuvres, les emprunts opérés, les constructions communes, les relations permanentes de la personne au groupe font de la fonction de spectateur un élément constitutif de l'apprentissage en danse. La performance en direct ou le visionnement d'une captation sont le lieu privilégié de formation de regards sensibles et éclairés.

Le choix ici opéré est la présentation hors des lieux scéniques habituels, de manière à provoquer des

Les espaces de présentation

La topologie

- Lieux usuels dans l'établissement scolaire: hall, escaliers, espaces verts, restaurant, BCD, le dedans-dehors (jeux de transparence et d'opacité des cloisons et vitrages);
- lieux fonctionnels dans la ville: rue, place, gare, marché, piscine, stade, ascenseur intérieur et extérieur, galerie marchande, bistrot...;
- lieux de travail désaffectés: usine, imprimerie...;
- sites architecturaux: kiosque à musique, amphithéâtre, place surélevée, lieu de verre et d'acier...;
- trame urbaine: dédale des rues et des places, organisation labyrinthique et d'ordonnance symétrique, axée...;
- espace pictural, gestuel, sonore proposé par des événements (Fête de la musique, Lire en fête, Journées du patrimoine, Salon des arts, du design), par l'affichage public...

La place et la circulation des personnes et des groupes

- La circulation et les rythmes d'apparition/disparition des groupes dans l'établissement scolaire, la ville...;
- le bloc, le cortège, la ligne, la file, le couple, le défilé...

Les caractéristiques des relations entre danseurs et public

La danse est construite pour être vue:

- de face (frontalité), de dos et de face (bi-frontalité); champ, contre-champ...;
- d'un côté (latéralité) et de l'autre (bilatéralité);
- en plongée (spectateurs au-dessus) ou en contre-plongée (spectateurs au-dessous);
- en se déplaçant: tourner tout autour des danseurs; aller très vite d'un point à un autre (travelling latéral); se rapprocher ou s'éloigner: (travelling avant – « zoom » – ou arrière).

Une typologie de présentations

- Présentation regroupée: l'espace, le moment et la place des spectateurs sont prévus (le kiosque à musique);
- présentation décentralisée: les danseurs vont à la rencontre du public ou l'emmènent vers le lieu de la présentation; les fragments de danse à présenter sont très définis; quelques règles sont précisées: le danseur qui commence, les modes de regroupement, d'apparition/disparition des danseurs (Odile Duboc, *Les Fernands journaux*)... Les danseurs lisent le journal, le mouvement est très construit, totalement à l'écoute d'un leader; dans un carrefour et sur les trottoirs, à la sortie des ouvriers de l'usine Peugeot à Sochaux, spectateurs, malgré eux, d'un événement banal qui trouve une force poétique par la transposition dans un lieu anachronique;
- présentation transformée et participante: les danseurs donnent des fonctions au public (circuler autour, se placer en contrebas, revenir au même niveau, entrer dans la danse en prélevant un mouvement et/ou une orientation et/ou une dynamique, apprendre des danseurs un leitmotiv);
- présentation éphémère et rare: les « événements » sont développés par des danseurs isolés dans des espaces très déployés;
- présentation intensifiée et ponctuelle: les « événements » sont accélérés dans le temps, variés dans l'espace et augmentés par l'accumulation des danseurs en jeu;
- présentation différée dans l'espace et le temps: réalisation d'une vidéo ou d'un DVD à partir de l'analyse d'une démarche de production chorégraphique, en respectant ou en détournant ses partis pris.

rencontres multiples, contrastées, étonnantes entre danseurs et spectateurs (ceux-ci étant en l'occurrence les usagers du lieu). Ces présentations décalent les regards, développent et transforment les réalisations initiales des élèves en les transposant dans un autre lieu. Les espaces de présentation sont créés par les interférences entre danseurs et spectateurs, lorsque l'espace spectaculaire émerge dans les espaces publics, quotidiens ou intimes. Il convient, pour les élèves, d'observer, d'analyser, de noter :

- la topologie : espaces cadrés, délimités et fermés (musées) ; espaces cadrés mais lieux de convergence (place et rues environnantes) ; espaces hors-cadre (fluidité des limites, des contraintes et des circulations, espace de déambulation) ;
- la place et la circulation des personnes et des groupes ;
- les caractéristiques des relations entre danseurs et public ;
- une typologie de présentations (voir design d'espace et d'environnement).

– Revisiter une composition dansée par sa captation vidéo :

- filmer la composition dansée dans son développement chronologique en mode reportage, sans parti pris particulier ;
- parallèlement, filmer la même composition dansée en adoptant un parti pris très typé : par exemple, mettre l'accent sur la virtuosité ou au contraire sur le non-mouvement : en fonction de quoi, la réalisation ne retiendra que les éléments virtuoses (ou les phases d'arrêt, de silence, de suspension). Par des procédés de plongée, contre-plongée,

zoom, plan rapproché, elle intensifiera les caractères de virtuosité (ou d'intimité) du mouvement : danse verticalisée ou propulsée à l'horizontale dans un rythme accentué, mouvements syncopés, ralentis et analysés dans un rythme dilaté.

La comparaison de ces deux réalisations permettra d'établir un débat sur le rôle et le sens des modes de présentation et des procédés techniques (corporels et syntaxiques).

– Transposer un module de danse dans la piscine : dans la piscine, le sol se dérobe, la danse est transformée par la poussée de l'eau, sa résistance et les déséquilibres provoqués. S'opèrent un changement d'univers, d'imaginaire, une mutation corporelle et symbolique (Daniel Larrieu, *Waterproof*).

– Danser une publicité dans l'espace de présentation publicitaire : danser la séquence composée à partir d'une affiche publicitaire (parfum *Fragile* ou toute autre publicité) dans l'espace public de sa présentation en jouant l'accumulation, la série ou le défilé des séquences et des postures.

– Jouer sur l'apparition et la disparition des danseurs : de l'espace public dilaté voué à la déambulation ou à la dispersion (couloirs, escaliers, rues...) vers un espace concentré, délimité ou fonctionnel (hall, cantine, bistrot...) (Robert Wise, *West Side Story*).

Évaluation

Les compétences attendues sont construites au cours de l'atelier de pratique ou au cours de visionnements de spectacles ou de vidéos.

Les grands courants de la danse au xx^e siècle

Il s'agit des courants identifiés. Il en existe d'autres qui mériteraient une approche plus fine dans un autre contexte.

États-Unis

- Le courant del Sartiste : 1892-1915.
- La danse libre : Isadora Duncan (*Jaillissements*, réalisation de Elisabeth Schwartz et Raoul Sangla), Margaret H'Doubler (Angleterre : M. Allan).
- Ruth St Denis, Ted Shawn, la Denishawn et les fondements de la Modern Dance.
- La Modern Dance : 1926-1960 :
 - les fondateurs : Doris Humphrey (*Air G. for the String*), Charles Weidman, Martha Graham (*Night Journey*, réalisation de Alexander Hammid) ;
 - les continuateurs : Jose Limon, etc. ;
 - les danseurs engagés : A. Sokolov-H. Tamaris, New Dance Group, etc.
- La contestation de la Modern Dance (début des années 1950) : A. Nikolais (*Chrysalis*), M. Cunningham (*Channel Inserts*, réalisation de Charles Atlas), Hawkins.
- La crise des années 1960 et le mouvement de la Judson Church : James Waring, Ann Halprin, Simone Forti, R.E. Dunn, Trisha Brown, Yvonne Rainer (*Trio A*, réalisation de Robert Alexander), Lucinda Childs, Steve Paxton (*Variations Goldberg*), David Gordon, Douglas Dunn, etc.
- Les courants issus de la post-modernité : M. Morris, William Forsythe, etc.



Allemagne

- Dalcroze, ses disciples, l'époque de Hellerau : 1905-1915.
- Les débuts de Laban : Monte Verita : 1910-1919.
- La ramification des différents courants :
 - danse d'expression (Ausdruckstanz), Mary Wigman (*Les Quatre Solos*) et ses disciples ;
 - les différents genres chorégraphiques et les écoles issues de Laban ;
 - le Tanztheater : Kurt Jooss, l'école d'Essen, puis Pina Bausch (*La Plainte de l'impératrice*), Suzanne Linke, etc. ;
 - les danses d'agit prop : 1927-1933, Martin Gleiser, etc.
- Danse classique du XX^e siècle et écoles dites néo-classiques :
 - les Ballets russes : 1909-1928 (Mellicent Hodson, *Le Sacre du printemps*) ;
 - après 1929, le développement du néo-classicisme en France : Serge Lifar (*Symphonie en blanc*, réalisation de René Chanas) ;
 - après 1929, le développement du néo-classicisme aux États-Unis : Balanchine.

France

Au début des années 1980, émerge une constellation de jeunes chorégraphes : Jean-Claude Gallotta, Régine Chopinot, Philippe Découflé, Daniel Larrieu, François Verret, Odile Duboc, Mathilde Monnier, Karine Saporta, Joëlle Bouvier et Régis Obadia, Anjelin Preljocaj. Certains s'inspirent de Alvin Nikolais (Découflé), d'autres de Merce Cunningham (Gallotta, Duboc). Ils participent, pour la plupart, à un retour au corps. L'espace, la perspective, les distances reviennent au corps, le pénètrent, le plissent, le moulent. Ce réinvestissement correspond avec le moment « du cinéma du corps » : Godard, Garrel, Ackerman.

Les élèves devraient être capables :

- comme « danseurs », de mettre en jeu leurs propres gestes dans des espaces, des relations et des rythmes différents ; de prélever chez les autres élèves, dans l'espace public et/ou scolaire, au cours d'un spectacle, un geste spécifique, de l'inclure dans leur composition ou de le transformer ;
- comme « compositeurs », d'articuler de manière différente gestes, rythmes, espaces, relations ; de trans-

- poser une phrase de danse de l'espace dans lequel elle est élaborée vers un espace de présentation différent ;
- comme « spectateurs-lecteurs », d'observer et de décrire deux vocabulaires corporels spécifiques et différentes manières de composer la danse, vécus et/ou prélevés ;
- d'imaginer un moment festif dans l'établissement à partir du travail réalisé (choix des matériaux dansés, des modes de composition et des lieux de présentation, de la relation à différents publics).

Le photomontage théâtral

Cette proposition détaillée n'a d'autre ambition que de présenter le déroulement possible d'une option croisant le théâtre et la photographie, avec le concours d'un enseignant de français et d'un ou deux professionnels (comédien, photographe...). À la manière du roman-photo, les élèves réalisent à partir du texte d'une pièce vue au théâtre un photomontage théâtral dont ils sont auteurs, acteurs et photographes.

	Français	Théâtre	Photographie
O B J E C T I F S	Mettre les élèves en situation de lecture active (analyser une situation, découvrir l'intrigue, étudier les personnages du point de vue littéraire, étudier une période de l'histoire littéraire, comprendre l'univers d'un auteur dramatique, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> – Faire découvrir aux élèves le monde du théâtre, leur faire approcher le jeu dramatique en s'appuyant si possible sur un texte contemporain représenté pendant l'année scolaire sur une des scènes de leur région; – leur apprendre à repérer la spécificité d'un texte théâtral : double énonciation, canevas dramatique, construction des personnages, espace du jeu théâtral (décor, lumières, sons, accessoires...); – leur apprendre à se concentrer, à être à l'écoute des autres, à mémoriser un texte, à évoluer dans un espace; – développer chez les élèves un regard critique devant un spectacle (de leurs camarades, de professionnels). 	<ul style="list-style-type: none"> – Apprendre aux élèves à sélectionner les moments à photographier, à faire un <i>story-board</i>; – leur apprendre la technique photographique (lumière, cadre, angle, etc.).
MATÉRIEL	<ul style="list-style-type: none"> – Un espace dégagé pour les répétitions – Le texte de la pièce de théâtre en nombre – Des appareils photos jetables (un par élève) et un appareil numérique pour les photos définitives – Petit matériel : feutres, papier, ciseaux... 		
DÉMARCHE ET ÉTAPES DE RÉALISATION	<p>La description de cette séquence est relativement complète, mais il va de soi que le dispositif peut être allégé : par exemple, reprendre les dialogues de la pièce sans faire un atelier d'écriture ; ne pas installer de décor ; ne pas faire d'essais avec les appareils jetables, etc.</p> <p>La durée de chaque séance est modulable dans le cadre du projet, quitte à supprimer telle ou telle étape si certaines séances durent plus longtemps que prévu.</p>		
	Avec le professeur de français et d'arts appliqués		
	<ul style="list-style-type: none"> – Présentation du projet par les deux professeurs. Choix d'un spectacle (pièce d'un auteur contemporain) et sortie au théâtre (1 heure). – Suite à la représentation, les élèves sont répartis en petits groupes et échangent sur le spectacle vu ; ils préparent un questionnaire d'entretien avec l'artiste qu'ils vont rencontrer (1 heure). – Rencontre avec l'artiste (2 heures). 		
	Avec le professeur de français	Avec le professeur d'arts appliqués	
	Les élèves étudient le texte de la pièce : analyse de l'intrigue, repérage des moments-clés du canevas dramatique, caractérisation, des personnages, etc. (2 heures).	En parallèle, ils étudient le mécanisme d'un roman-photo et le principe du photomontage : images, textes, cadre, plans, etc. (2 heures).	

D É M A R C H E E T É T A P E S D E R É A L I S A T I O N	Avec le professeur de français	Avec le professeur d'arts appliqués
	Ils font une lecture du texte à haute voix, en changeant de personnage; chacun choisit le personnage qu'il souhaite travailler (2 heures).	
		Le professeur d'arts appliqués répartit les élèves en fonction des rôles qu'ils souhaitent tenir dans l'aventure, en ayant soin d'impliquer tout le monde. Chaque sous-groupe se voit en outre confier une fonction de collaborateur artistique du metteur en scène: – l'un est chargé d'imaginer (provisoirement) un décor (décorateur); – un autre est chargé de décider (provisoirement) des costumes (costumier); – un troisième est chargé de concevoir (provisoirement) un univers sonore (ingénieur du son). Deux sous-groupes sont chargés du découpage photographique et de l'élaboration d'un <i>story-board</i> (photographe) (1 heure). Un rapporteur de chaque sous-groupe présente le travail de son groupe; discussion et décisions (3 heures).
	Les élèves participent à un atelier d'écriture (si possible avec l'auteur de la pièce sollicité): chaque sous-groupe choisit certains moments-clés de la pièce et réécrit, condense ou invente les dialogues du roman-photo, en fonction du <i>story-board</i> , en respectant l'esprit de la pièce. Les élèves lisent ensuite les dialogues qu'ils ont écrits, les commentent, et prennent les décisions quant aux choix des acteurs. Ces derniers auront à mémoriser le texte pour une date donnée (celle à laquelle le comédien commencera avec eux le travail de mise en scène et de direction d'acteurs) (2 heures).	
	Avec le professeur de français et d'arts appliqués	
	Le comédien sollicité fait jouer aux élèves (en donnant des consignes précises) les situations retenues sous forme d'improvisations. Chaque élève est mis en état de jeu, en fonction d'un mot, d'une phrase, et peut ainsi appréhender l'espace de jeu, son rapport aux autres (écoute, regard), etc. Régulièrement, un temps de parole s'établit pour permettre aux élèves de faire un retour sur ce qu'ils ont éprouvé quand ils étaient « acteurs », sur ce qu'ils ont vu quand ils étaient spectateurs (2 heures).	
	Avec le professeur de français	Avec le professeur d'arts appliqués
		Les élèves travaillent sur le décor, les costumes: Qui apporte quoi? Qui construit quoi? Qui démarche la structure partenaire pour obtenir les éléments nécessaires? (1 heure).
	Avec le professeur de français et d'arts appliqués	
	Avec l'intervention du comédien, la séance se déroule comme une répétition; on installe un décor provisoire sommaire qui délimite l'espace; les acteurs, texte su, « passent » leur scène, le comédien les dirige; les « spectateurs » choisissent, dans la scène, le moment précis à photographier et font des essais avec leurs appareils jetables (2 heures).	

DÉMARCHE ET ÉTAPES	Avec le professeur de français	Avec le professeur d'arts appliqués
		Avec leur professeur d'arts appliqués et le photographe, les élèves étudient les photos développées et commentent leur travail. Ils préparent la séance de prises de vue (1 heure).
	<p>– Avec le comédien et le photographe, séance de prises de vue : le décor est mis en place, les élèves acteurs sont costumés, maquillés peut-être, les lumières installées avec le photographe.</p> <p>Les « acteurs » jouent les moments-clés de la pièce sous la direction du comédien, les élèves les photographient, les élèves décorateurs changent les décors, etc. (une demi-journée banalisée).</p> <p>– Avec l'aide du photographe, séance au cours de laquelle les élèves choisissent les photos qui figureront dans le photomontage théâtral. Les photos choisies sont montées par deux sous-groupes pendant que les autres sous-groupes écrivent les dialogues destinés à accompagner les photos. Choix d'un titre et de la présentation (2 heures).</p> <p>– Exposition du photomontage théâtral et/ou « book » pour chaque élève.</p>	
PRODUCTIONS	<p>– Compte rendu de la présentation du projet.</p> <p>– Compte rendu de l'interview de l'artiste avec critique du spectacle.</p> <p>– Réécriture des dialogues.</p> <p>– <i>Story-board</i>.</p> <p>– Photos de répétition.</p> <p>– Photomontage théâtral sous forme d'exposition collective et/ou de « book » individuel.</p>	
ÉVALUATION	Pendant toute la durée du projet	À certaines étapes du projet, capacité des élèves à
	<ul style="list-style-type: none"> – Respect des consignes – Écoute et compréhension – Inventivité 	<ul style="list-style-type: none"> – Réagir de façon personnelle à la réception d'un spectacle – Argumenter, ordonner ses idées, participer à un débat structuré – Lire un texte théâtral et en comprendre la spécificité – Analyser des personnages et un canevas dramatique – Écrire un texte dialogué en tenant compte des contraintes spécifiques au théâtre – S'approprier un texte par la voix, le corps, dans un espace donné – Comprendre le fonctionnement d'une image – Choisir un élément en fonction d'un tout – Maîtriser la technique photographique

R

ecommandations

pour l'équipement

La salle d'arts appliqués devrait être réservée à cet enseignement spécifique et aménagée de manière à permettre, d'une part, la pratique effective des élèves et, d'autre part, les enseignements de culture artistique. Spacieuse – environ 100 m² – et bénéficiant d'un éclairage naturel de qualité avec possibilité d'occultation partielle et totale, elle sera de préférence proche des ateliers, avec une ouverture sur l'extérieur, et pourvue d'un dépôt d'environ 18 m² possédant une porte fermant à clé, en liaison avec la salle, équipé de rayonnages, de meubles de rangement et d'un espace réservé au fonds documentaire, ce local pouvant être aveugle. Les conditions optimales d'équipement seraient :

M O B I L I E R	<ul style="list-style-type: none"> - Des tables permettant des travaux de grand format - Des chaises pouvant s'empiler - Un tableau triptyque permettant l'accrochage de documents par aimant - Un écran de projection fixe - Un ou des panneaux permettant l'affichage de travaux d'élèves - Un point d'eau - Un bac évier 45 × 160 cm avec quatre robinets - Des armoires pour le rangement de matériel - Des meubles à tiroirs pour le rangement du papier - Des étagères pour le séchage des travaux - Des tables adaptées au matériel informatique - Une installation nécessaire au fonctionnement de l'informatique - Des prises de courant en nombre suffisant - Une prise TV - Une grande poubelle 	<p>Mixte, intérieur vert, extérieur blanc</p> <p>Pouvant contenir l'unité centrale, le moniteur, le clavier, l'imprimante, le scanner</p>
ÉQUIPEMENT USUEL	<ul style="list-style-type: none"> - Un rétroprojecteur - Un projecteur de diapositives - Une télévision/magnétoscope 	
ÉQUIPEMENT INFORMATIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Deux postes informatiques, d'une puissance compatible avec la création informatique, accompagnés de logiciels de traitement numérique de l'image, de texte et de montage vidéo - Ecrans 19 pouces - Un graveur CD 	<p>Processeur : 1,5 Ghz Disque dur : 40 Go Mémoire vive : 256 Mo Sortie TV</p>
ÉQUIPEMENT PÉRIPHÉRIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Un scanner A3 - Une imprimante couleur A4/A3 - Un appareil photo numérique - Un vidéo projecteur - Un caméscope numérique - Un lecteur DVD - Une flexcam - Une connection à Internet 	<p>2 millions de pixels, sortie USB Avec sortie USB</p>

Ressources

Design

On consultera absolument en ligne la précieuse chronique de Claire Fayolle dans l'AFAA (n° 32, « Le design »), qui, sous une forme synthétique, donne « un aperçu du design français aujourd'hui touchant aux produits, au packaging, à l'architecture commerciale » (www.afa.asso.fr/_externes/chronique_design/L1.htm).

Elle comprend notamment une sélection commentée des sites français de qualité, des revues de design, ainsi qu'une bibliographie.

Design de produit

- Alessi Alberto, *Alessi, l'usine à rêves*, Cologne, Köneman, 1999.
- Alessi Alberto, *Not in Production, Next to Production*, Officina Alessi, 1988.
- Aussel, *Étude des styles du mobilier*, Dunod, 1996.
- Bangert Albrecht, Armer Karl Michaël, *Design, les années 80*, Éditions du Chêne, 1991.
- Cabanne P., *Encyclopédie art déco*, Somogy, 1986, coll. « Petite encyclopédie ».
- De Noblet Jocelyn (dir.), *Design, miroir du siècle*, Flammarion/APCI, 1993.
- De Noblet Jocelyn, *Design, le geste et le compas*, Somogy, 1988.
- Dormer Peter, *Le Design depuis 1945*, Thames & Hudson, 1993, coll. « L'Univers de l'art ».
- Dormer Peter, *Le Nouveau Meuble*, Flammarion, 1988.
- Droste, *Design*, Taschen, 1990.
- Fayolle Claire, *Le Design*, Scala, 1998, coll. « Tableaux choisis ».
- Fiell Charlotte et Peter, *1000 Chairs*, Taschen, 2000.
- Fiell Charlotte et Peter, *Design industriel de A à Z*, Taschen, 2001.
- Fitoussi Brigitte, *Objets affectifs, le nouveau design de la table*, Hazan, 1993.
- Francastel Pierre, *Art et technique aux XIX^e et XX^e siècles*, Gallimard, 1988.
- Gualdoni F., Scarzella P., Marsich M., Selvafolta O., De Grada R., *Le Mobilier du XX^e siècle en France et en Europe*, Mengès, 1991.

– Larroche Hélène, Tucny Yan, *L'Objet industriel en question*, Éditions du Regard, 1985.

– « Le design, objets, tendances, styles », *Beaux arts*, n° spécial, mai 2001.

– Mollerup Per, *Plier/déplier, le livre de l'objet repliable*, Thames & Hudson, 2002.

– *Profession plastique, magie des plastiques*, Profession plastique, 1996.

– Quarante Danielle, *Éléments de design industriel*, Polytechnica, 1994.

– Rigaud J., *La Céramique de A à Z*, Septima, 1981.

– Sembach K.-J., Leuthausser G., Gossel P., *Le Design du meuble au XX^e siècle*, Taschen, 2002.

– Spake Penny, Hodges Felice, Stone Anne, Dent Coad Emma, *Design, le livre*, Florilege, 1990.

– Tambini Michaël, *Le Look du siècle*, Hors collection, 1997.

Textile

– Baudot François, *Poiret*, Assouline, 1997, coll. « Mémoire de la mode ».

– Baudot François, *Yohji Yamamoto*, Assouline, 1997, coll. « Mémoire de la mode ».

– Baudot François, *Christian Lacroix*, Assouline, 2001, coll. « Mémoire de la mode ».

– Baudot François, *Chanel*, Assouline, 2001, coll. « Mémoire de la mode ».

– Borel France, *Le Vêtement incarné, les métamorphoses du corps*, Pocket, 1998.

– Chenoune Farid, *Jean-Paul Gaultier*, Assouline, 2001, coll. « Mémoire de la mode ».

– Coquet Michèle, *Textiles africains*, Adam Biro, 2001, coll. « Textures ».

– De Givry Valérie, *Art et mode, l'inspiration artistique des créateurs de mode*, Éditions du Regard, 1998.

– Deslandres Yvonne, Müller Florence, *Histoire de la mode au XX^e siècle*, Somogy, 1986.

– *Fashion, les collections du Kyoto Costume Institute: une histoire de la mode du XVIII^e au XX^e siècle*, Taschen, 2002.

– Gillow J. et Sentance B., *Textiles, le tour du monde illustré des techniques traditionnelles*, Éditions Alternatives, 2001.

– Simon Marie, *Mode et peinture, le Second Empire et l'impressionnisme*, Hazan, 1995.

– Vincent-Ricard Françoise, *Raison et passion de la mode de 1940 à 1990*, Textil Art Language, 1994.

Design de communication

- *Art et pub*, Centre Georges-Pompidou, 1990.
- Baroni Danièle, *Design art graphique*, Éditions du Chêne, 1988.
- Baudrillard Jean, *Le Système des objets*, Gallimard, 1978.
- Blasselle Bruno, *À pleines pages, Histoire du livre*, tome 1, Gallimard, 1997, coll. « Découvertes ».
- Carriere-Chardon Sarah, *L'Art dans la pub, musée de la publicité*, Ucad, 2001.
- Caumont Daniel, *La Publicité*, Dunod, 2001, coll. « Les topos/Éco gestion ».
- Cauzard Daniel, Perret Jean, Ronin Yves, *Le Livre des marques*, Éditions Du May, 1993.
- Centre Georges-Pompidou, *L'Image des mots*, Éditions Alternatives, 1985.
- Cocula Bernard, Peyrouet Claude, *Sémantique de l'image*, Delagrave, 1986.
- Duc Bernard, *L'Art de la composition et du cadrage, peinture, photographie, bande dessinée, publicité*, Fleurus, 1992, coll. « Les secrets de l'artiste ».
- Ducher Robert, *La Caractéristique des styles*, Flammarion, 1998, coll. « Tout l'art ».
- Dusong Jean-Luc, Siegwart Fabienne, *Typographie, du plomb au numérique*, Dessain & Tolra, 2003.
- Guenoun Joël, *Les mots ont des visages*, Autrement, 1998.
- Hollis Richard, *Le Graphisme au XX^e siècle*, Thames & Hudson, 1997, coll. « L'Univers de l'art ».
- Lochard Guy, Boyer Henri, *La Communication médiatique*, Seuil, 1998, coll. « Mémo ».
- Mijksenaar Paul, Westendorp Piet, *Côté à ouvrir, l'art du mode d'emploi*, Könemann, 2000.
- Pastoureau Michel, *Dictionnaire des couleurs de notre temps, symbolique et société*, Bonneton, 1999, coll. « Images et symboles ».
- Perrousseau Yves, *Manuel de typographie française élémentaire*, Atelier Perrousseau, 1997.
- Perrousseau Yves, *Mise en page et impression, notions élémentaires*, Atelier Perrousseau, 1996.
- Saunders Dave, *XX^e siècle publicité*, EPA, 2000.
- Weill Alain, *L'Affiche dans le monde*, Somogy, 1984.

Design d'espace et d'environnement

- Barrucaud Marianne, Berdoz Achim, *Moorish Architecture*, Taschen, 2002.
- Belmont J., *De l'architecture à la ville*, Le Moniteur.
- Belmont J., *Les Quatre Fondements de l'architecture*, Le Moniteur.

- Belmont J., *Modernes et postmodernes*, Le Moniteur, 1989.
- Belmont J., *Villes du passé, villes du futur*, Le Moniteur, 1989.
- Benevolo Leonardo, *Histoire de la ville*, Éditions Parenthèses, 2000.
- Conrads Ulrich, *Programmes et manifestes de l'architecture du XX^e siècle*, Éditions de La Villette, 1996, coll. « Penser l'espace ».
- *Espace-temps-architecture*, n° 177, 178, 179, Denoël Gonthier.
- Ghirardo Diane, *Les Architectures postmodernes*, Thames & Hudson, 1997, coll. « L'Univers de l'art ».
- Gossel P. et Leuthäusser, *Architecture du XX^e siècle*, Taschen, 2001.
- *Histoire mondiale de l'architecture* (3 volumes), Seuil, coll. « Points ».
- Jencks Charles, *Mouvements modernes en architecture*, Mardaga, 1977, coll. « Architecture ».
- Jodidio Philip, *Contemporary European Architects* (3 volumes), Taschen, 1995.
- Jullian R., *Histoire de l'architecture moderne en France*, Sers.
- Koch W., *Les Styles en architecture*, Solar.
- Lenclos Jean-Philippe et Dominique, *Les Couleurs de la France, maisons et paysages*, Le Moniteur, 1999.
- Lenclos Jean-Philippe et Dominique, *Les Couleurs de l'Europe, géographie de la couleur*, L'Argus, 1999.
- Lenclos Jean-Philippe et Dominique, *Les Couleurs du monde, géographie de la couleur*, Le Moniteur, 1999.
- Lucan Jacques, *France architecture 1965/1988*, Électra Le Moniteur.
- Mumford Lewis, *La Cité à travers l'histoire*, Seuil, 1972, coll. « Esprit/Cité prochaine ».
- Pillet Marc, *La Splendeur des sols français du XI^e au XX^e siècle*, Massin, 2002.
- Ragon Michel, *Idéologies et pionniers: 1800-1910, Histoire mondiale de l'architecture et de l'urbanisme modernes*, vol. 1, Seuil, 1991, coll. « Points ».
- Reid R., *Le Livre de l'architecture*, Hachette.
- Summerson John, *Le Langage classique de l'architecture*, Thames & Hudson, 1992, coll. « L'Univers de l'art ».
- *Un siècle de constructions, 1900-2000* (2 volumes), Le Moniteur, 1999.
- *Vocabulaire de l'architecture, Principes d'analyse scientifique*, ministère des Affaires culturelles.
- Zerbst Rainer, *Antoni Gaudi, une vie en architecture*, Taschen, 2002.

Histoire de l'art, histoire des styles

- Capon Dominique, *Chronique de l'histoire de l'art*, Larousse, 1997.
- Clair J., *Art en France, une nouvelle génération*, Éditions du Chêne, 1972.

- Droste Magdalena, *Bauhaus*, Taschen, 2003.
- Ducher R. *Caractéristiques des styles* (édition revue et corrigée par Jean-François Boisset), Flammarion, 1998, coll. « Tout l'art ».
- Ferrier Jean-Louis, *L'Aventure de l'art au XIX^e et au XX^e siècles* (2 volumes), Éditions du Chêne/Hachette, 1999.
- Gauthier Joseph, *Graphique d'histoire de l'art*, Plon, 1911.
- Gombrich Ernst Hans, *Histoire de l'art*, Gallimard, 1997.
- Mijksenaar Paul, Westendorp Piet, *Côté à ouvrir, l'art du mode d'emploi*, Könemann, 2000.
- « Qu'est-ce que l'art aujourd'hui ? », *Beaux arts*, 2001.
- Sembach Klaus-Jürgen, *Art Nouveau, l'utopie de la réconciliation*, Taschen, 2003.
- www.philippe-starck.com (site du designer)
- www.wadmag.com (le magazine des modes et des cultures urbaines)
- www.vitra.com (éditeur de mobilier et musée du design)
- www.vogue.co.uk (le magazine Vogue en ligne)
- www.ucad.fr (site sur le design de communication)
- www.tribu-design.com/fr/designers/s/ettore_sottsass.html
- www.designboom.com/eng
- www.inflate.co.uk/inflate_test.html
- www.modem.fr/design
- www.dizajn.net
- www.ora-ito.com/baadgoods
- www.ensci.com
- www.rca.ac.uk
- www.ensad.fr
- www.tribu-design.com
- www.arzap.net
- www.arcenreve.com
- www.ateliersdart.com
- www.kenzo.fr
- http://ibase035.eunet.be/cinergie/revue44/lettre.html

Revues et magazines

- *Art Press*.
- Arts et métiers du livre.
- *Beaux arts* (actualités des arts, expositions, design, mensuel).
- [*dizajn*], sous la double tutelle des ministères de la Culture et de l'Industrie (gratuit sur abonnement).
- *Dossier de l'art*.
- *Étapes graphiques*, numéro spécial « Émergence ».
- *Intramuros, International design* (bilingue français anglais, bimestriel).
- *Joyce*.
- *L'Objet d'art*.
- *L'Officiel de la mode*.
- *Styling*.
- *Vogue*.
- *View*.
- *Wadmag, modes et cultures urbaines*.

Sites Internet

- www.archi.fr/ifa (architecture)
- www.arturbain.fr (architecture)
- www.centrepompidou.fr (site du centre Georges-Pompidou)
- www.design.fr
- www.designaddict.com (base de données sur le design : créateurs, éditeurs, ouvrages spécialisés)
- www.designmuseum.org (site du musée basé à Londres. Les collections, les expositions, les activités pédagogiques)
- www.elle.fr (le magazine *Elle* en ligne)
- www.intramuros.fr (relais du magazine du même nom)
- www.lyon.cci.fr/musee-des-tissus (musée des Tissus de Lyon)
- www.musee-impression.com (musée de l'Impression des étoffes de Mulhouse)
- www.paris-france.org/musees/Musee_Galliera (musée Galliera, musée de la Mode de la ville de Paris)

Options

Ressources communes

- www.artsculture.education.fr. Trois rubriques à consulter :
 - « Domaines artistiques et culturels » (quinze intitulés);
 - « Pédagogie en actions », base de données des expériences pédagogiques exemplaires qui regroupe des fiches-actions interrogeables par domaine artistique ou par académie et téléchargeables: elles illustrent la réalité des pratiques (éléments pédagogiques, financiers) dans toute leur diversité afin de favoriser leur réappropriation et leur enrichissement (www.artsculture.education.fr/pedagogie/frameset_pedagogie_experiences.htm) ;
 - « En région : base nationale des ressources culturelles du réseau Arts et Culture », le carnet d'adresses des réseaux des ministères de l'Éducation et de la Culture dans chaque région (www.artsculture.education.fr/enregion.htm).
- www.cndp.fr. Deux rubriques à consulter :
 - « Enseignements artistiques », pour les « Dossiers en ligne » qui présentent des ressources très mobilisables et transposables dans « Dossiers transversaux », « Actualités pour la classe », « Les dossiers du SCÉRÉN », « Télédoc » (dossiers d'accompagnement des émissions télévisées sélectionnées par le CNDP), « Les Mag-arts », « Scénarios pédagogiques » (www.cndp.fr/secondaire/arts) ;
 - « Images, écrans, réseaux » pour la liste des vidéo-cassettes librement utilisables en classe (dossier

- « La base des vidéos du CNDP »)
(www.cndp.fr/tice).
- www.educasource.education.fr, carnet de ressources électroniques pour l'enseignement.
 - www.portail.culture.fr. Rubriques à consulter sur le portail du ministère de la Culture et de la Communication :
 - l'Internet culturel ;
 - l'annuaire des DRAC
- (www.culture.gouv.fr/culture/regions/index.html) ;
- les bases de données-documentation, parmi lesquelles www.educart.culture.gouv.fr, consacrée à l'éducation artistique qui comprend des rubriques utiles pour la démarche partenariale (« Monter un projet », « Choix d'ouvrages », « Intervention de l'artiste », « Adresses utiles »).

Art du son

Les montages sonores

- Collection « Zoom sur... » : *Les Sons de la nature* ; *L'Homme studio* ; etc., Fuzeau.
- *La Musique électroacoustique*, INA GRM, cédérom.
- Ohm, *The Early Gurus of Electronic Music*, Ellipsis.
- Shaeffer P., *Solfège de l'objet sonore*, INA GRM.

Le son et l'image

- Berthomieu Pierre et *allii.*, « Musique et image », *Positif*, décembre 2002.
- Chion Michel, *La Musique au cinéma*, Fayard, 1995.
- « La musique à l'écran », *Cinémaction*, janvier 1992.

Inventions de chants, de rythmes, de mélodies...

- Beaume Daniel, *Nouvelles gammes d'action*, ministère de l'Éducation nationale.
- Duchesne A., Leguay Th., *Petite Fabrique de littérature*, Magnard, 1984, coll. « Textes et contextes ».
- *Les Voix du monde*, Le chant du monde.
- Momo, *Arabesque zoudge 2*.
- Tom Ze, *Jogos de Amar*.
- Site du pôle national de ressources sur les musiques actuelles, avec l'opération « Chroniques lycéennes » (www.ac-amiens.fr/internet).

Arts visuels (cinéma)

Sélection d'ouvrages

- Magny Joël, *Le Point de vue. L'espace et le temps du film*, CNDP/Cahiers du cinéma, 2001, coll. « Les petits cahiers ».
- Pinel Vincent, *Le Montage. Du regard du cinéaste à la vision du spectateur*, CNDP/Cahiers du cinéma, 2001, coll. « Les petits cahiers ».
- Siety Emmanuel, *Le Plan. Au commencement du cinéma*, CNDP/Cahiers du cinéma, 2001, coll. « Les petits cahiers ».

- Tulard Jean, *Dictionnaire du cinéma* (3 tomes : « Les réalisateurs », « Les films », « Les acteurs »), Robert Laffond, coll. « Bouquins ».
- Vanoye Francis, Frey François, Lété Anne, *Le Cinéma*, Nathan, 2001, coll. « Repères pratiques ».

Revue

Positif, *Cinémaction*, *Télérama* (notamment pour son tableau mensuel des meilleurs films), *Studio*, *CinéLive*, *Première*, *Synopsis*. Des publications de scénarios (*Les Cahiers du cinéma*, *L'Avant-scène*).

DVD

Les outils pédagogiques du CNDP sur le plan, le point de vue, le montage, etc. : collection « L'Éden cinéma » dirigée par Alain Bergala.

Structures-ressources et sites Internet

- Site national de l'enseignement de cinéma (www.ac-nancymetz.fr/enseign/cinemaAV/quai.html).
- La BIFI (Bibliothèque du film), avec la base documentaire « Ciné-sources » réalisée en partenariat avec les Fiches du cinéma et l'ADRC (www.bifi.fr).
- L'ADAV (Atelier et diffusion en audiovisuel), proposant la vente de films en vidéocassettes libérés de droits pour les activités éducatives (mél : adav@wanadoo.fr) – prix de la cassette en décembre 2002 : 33 €.
- Des stations locales de chaînes de télévision.

Patrimoines

Ouvrages

- Babelon J.-P. et Chastel A., *La Notion de patrimoine*, Liana Levi, 2000.
- Bruno G., *Le Tour de la France par deux enfants*, cours moyen, Belin, 1976.
- Cartier Cl., *L'Héritage industriel, un patrimoine*; Besançon, CRDP de Franche-Comté, 2003.
- *Comprendre le patrimoine*, Flohic, 2001 (de nombreux exemples aisément identifiables caractéristiques d'un domaine, d'un usage, d'une époque ; notices courtes).
- Cuisenier J., *L'Art populaire en France*, Arthaud, 1987 (une référence sur le patrimoine régional, nombreuses illustrations et abondante bibliographie).
- Dallemagne F. et Mouly J., *Patrimoine militaire*, Scala, 2002.
- *En sortant de l'école... musées et patrimoines*, CNDP/Hachette Éducation, 1992 (sur des expériences pédagogiques autour de musées, de monuments et de sites).
- *Étudier le patrimoine à l'école, au collège et au lycée*, Besançon, CRDP de Franche-Comté, 1999.
- Fessy Georges, De Roux Emmanuel, *Patrimoine industriel, défense et illustration*, Scala/Éditions du Patrimoine, 2001 (bâtiment en cours de reconversion).

- Georgel C. (dir.), *La Jeunesse des musées, catalogue d'exposition, musée d'Orsay, février/mai 1994*, RMN (les collections, les collectionneurs, les musées dans la littérature du XIX^e siècle...).
- Leniaud J.-M., *Les Archipels du passé, le patrimoine et son histoire*, Fayard, 2002 (sur la notion de patrimoine et son évolution).
- *Le Patrimoine urbain dans le quotidien de la classe (école, collège, lycée)*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 1993 (propose des guides d'enquêtes, des parcours urbains).
- *Objets civils et domestiques, vocabulaire typologique*, Éditions du Patrimoine, 2002 (à l'usage des enseignants).
- *Patrimoine et didactique: collèges et lycées*, Lille, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 1994 (sur des approches méthodologiques à partir d'exemples précis, le travail en collaboration avec des intervenants extérieurs).
- Sicard Mireille, *Comprendre l'architecture*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble, 2002 (avec un CD).
- Sire A.-M., *La France du Patrimoine, les choix de la mémoire*, Gallimard/CNMHS, 1996, coll. « Découvertes » (ouvrage synthétique qui donne une bonne vue d'ensemble).
- Zevi Bruno. *Apprendre à voir l'architecture*, Éditions de Minuit, 1959.

Institutions et personnes-ressources

- Au niveau national, le Centre Pompidou, le musée du Louvre, le musée d'Orsay, l'Union centrale des arts décoratifs (UCAD), le Conservatoire national des arts et métiers, le musée national des Arts et Traditions populaires, l'Institut français d'architecture, le Centre des monuments nationaux, la Bibliothèque nationale de France, les Archives nationales, la future Cité de l'architecture et du patrimoine au Palais de Chaillot, les professeurs-relais des musées et les professeurs-relais d'architecture (médiateurs pour les projets avec les enseignants).
- Au niveau régional et départemental, les archives, l'architecte des bâtiments de France, l'architecte des monuments historiques, le conseil en architecture, en urbanisme et en environnement (CAUE, www.fncaue.org/caue/html/rec.htm), la chambre des métiers, la direction à l'action culturelle des rectorats (DAAC), le guide-conférencier et animateur du patrimoine.
- Au niveau local, un musée, la direction des affaires culturelles de la ville, l'office du tourisme, la bibliothèque, les archives municipales.

Sites Internet

- www.educnet.education.fr/arts/histoire/default.htm (site de l'enseignement de l'histoire des arts).
- www.museofile.fr (annuaire des musées français).
- www.cndp.fr (portail Éducluc offrant une sélection

thématique de sites artistiques et culturels publics et associatifs)

- www.culture.fr/documentation/ccmf/pres.htm (bases « Archéo », collections archéologiques, « Ethno », ethnologie, sciences, techniques, « Joconde », beaux arts, arts décoratifs des musées de France).
- www.culture.fr/documentation/chastel/pres.htm (« Archidoc », notices relatives au patrimoine architectural des XIX^e et XX^e siècles)
- www.culture.fr/documentation/memoire/pres.htm (fonds graphiques et photographiques de la direction de l'architecture et du patrimoine du ministère de la Culture et de la Communication).
- www.culture.fr/documentation/merimee/accueil.htm (notices sur le patrimoine architectural français)
- www.photo.rmn.fr (catalogue d'images d'art créé par l'agence photographique de la RMN).
- www.histoire-image.org (l'histoire par l'image, 1789-1939: le passé à travers des œuvres d'art et des documents iconographiques).

Théâtre

Ouvrages de référence

- *Guide de l'action théâtrale (itinéraires de la sensibilisation)*, saison 1999-2000, Centre national du théâtre (une aide précieuse pour penser l'option tant sur la méthodologie que sur les partenaires – consultable au Centre national du théâtre).
- Corvin Michel, *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, 2 tomes, Bordas, 1995 (un dictionnaire de base nécessaire).
- Lallias J.-C. et Cabet J.-L., *Les Pratiques théâtrales à l'école*, Le Bourget, CDDP de Seine-Saint-Denis, 1985 (des idées à mettre en œuvre).
- Lecoq J. (dir.), *Les Théâtres du geste*, Bordas, 1987.
- « Le théâtre, service public ? L'état des choses », *Théâtre public*, n° 134, 1997 (le théâtre en France, son fonctionnement).
- Pezin P., *Le Livre des exercices à l'usage des acteurs*, L'Entretemps, réédition 2002, coll. « Les voies de l'acteur » (des pistes d'exercices pour initier les élèves au jeu théâtral).
- Pierron A., *Dictionnaire de la langue du théâtre*, Le Robert, 2003, coll. « Les Usuels » (une nouveauté de qualité).
- Ryngaert J.-P., *Le Jeu dramatique en milieu scolaire, expression et animation*, De Boek-Westmael, 1990 (un bon outil de base pour aborder le jeu dramatique avec les élèves).

Ouvrages de base sur la scénographie

- Boucher F., *Histoire du costume en occident des origines à nos jours*, Flammarion, 1996, coll. « Histoire de » (très utile pour aborder le costume au théâtre).

- Roy A., *La Mahinerie théâtrale, les théâtres du monde*, Gallimard Jeunesse, 1994.
- Sabbattini N., *Pratique pour fabriquer scènes et machines de théâtre*, Éditions Ides et Calendes, 1994.
- Sonrel P., *Traité de scénographie*, Librairie théâtrale, 1984.

Écrits des théoriciens du théâtre

Stanislavski C., Meyerhold V., Brecht B., Kantor T., Brook P., Vitez A., Mesguich D., Vinaver M., etc.

Structures-ressources et sites Internet

- www.educnet.education.fr/theatre/default.htm (site national de l'enseignement de théâtre).
- Association nationale de recherche et d'action théâtrale : au carrefour du théâtre et de l'éducation, c'est un partenaire indispensable. Une cinquantaine de relais décentralisés prolongent son action dans de nombreuses villes (ANRAT, 13bis, rue Henri-Monnier, 75009 Paris, tél. : 01 45 26 22 22).
- ANET (ex. association « Théâtrales ») : mission de promotion et de diffusion de l'écriture dramatique contemporaine (Hôtel de Massa, 38, rue du Faubourg-Saint-Jacques, 75014 Paris, tél. : 01 53 10 39 00, mél : assothea@club-internet.fr).
- Bibliothèque nationale de France : trois millions de documents, d'objets relatifs aux spectacles (1, rue Sully, 75004 Paris, tél. : 01 53 01 25 25, mél : arts-du-spectacle@bnf.fr).
- Bibliothèque de la SACD : tous les manuscrits de textes de théâtre (5bis, rue Ballu, 75009 Paris).
- La Chartreuse : Centre national des écritures du spectacles (BP 30, 30400 Villeneuve-lez-Avignon, www.chartreuse.org)
- Centre de ressources pour l'écriture contemporaine (tél. : 04 90 15 24 24).
- Maison Jean-Vilar : toute l'histoire du festival d'Avignon (1, rue de Mons, 84000 Avignon).
- Centre national du théâtre (6, rue de Braque, 75003 Paris, tél. : 01 44 61 84 85, www.cnt.asso.fr).
- Pour le théâtre contemporain, voir le site www.theatre-contemporain.fr, développé par l'association Créations et ressources internationales de la scène (CRIS).

Théâtre de rue

- *Discours et figures de l'espace public à travers les « arts de la rue », la ville en scène*, L'Harmattan, 2000.
- *Intérieur rue, dix ans de théâtre de rue (1989-1999)*, Théâtrales, 2000.
- Méreuze D., article « Royal de Luxe », *Encyclopædia Universalis*, 1999.
- « Rue, art, théâtre », *Cassandra*, n° hors-série, 1997.

- Wallon E., article « Les arts de la rue », *Encyclopædia Universalis*, 2001.

Cirque

Ouvrages de référence

- Numéro spécial « Cirque(s) aujourd'hui, année des arts du cirque 2001-2002 », *Arts de la piste* (une mine d'informations très précieuses sur les arts du cirque aujourd'hui, des articles passionnants, illustrés de documents utilisables directement avec les élèves).
- Billaud A., Echkenazi A., Leon M., *Droit de cité pour le cirque, accueil des cirques dans les communes : partenariats avec les collectivités locales*, Le Moniteur, 2001.
- Dupavillon C., *Architectures du cirque, des origines à nos jours*, Le Moniteur, 2001 (chapiteaux, pistes..., un outil utile).
- Guy J.-M., *Avant-garde cirque!, les arts de la piste en révolution*, Autrement, 2001, coll. « Mutations » (le renouveau du cirque à l'aube du XXI^e siècle).
- Jacob Pascal, *Le Cirque, du théâtre équestre aux arts de la piste*, Larousse, 2002 (un ouvrage qui permet d'aborder les arts de la piste dans leur évolution).
- « Le cirque », *Textes et documents pour la classe*, septembre 2001, n° 819, CNDP (des documents directement exploitables).
- Rennert J., Veyrier M., *Cent ans d'affiches du cirque*, 1974 (pour une étude comparée des affiches de cirque).
- Zavatta C., *Les Mots du cirque*, Belin, 2001, coll. « Le français retrouvé » (un lexique de base par un artiste de la piste).

Structures-ressources et sites Internet

- Centre national des arts du cirque : bibliothèque de cinq mille ouvrages, vidéothèque de deux mille vidéocassettes, discothèque et photothèque gérées par plusieurs bases de données (CNAC, 1, rue du Cirque, 51000 Châlons-en-Champagne, tél. : 03 26 21 12 43, <http://crdp.ac.reims.fr/polecirque>).
- Fédération française des écoles de cirque : tous les lieux de formation à l'art du cirque (FFEC, 17bis, passage de Montenegro, 75019 Paris, tél. : 01 44 52 13 13, www.ffec.asso.fr).
- Fonds Pierre Féret consacrés au cirque (Bibliothèque Gaston-Baty, université de Paris III, 13, rue de Santeuil, 75005 Paris, tél. : 01 45 87 42 29, www.bucensier.univ-paris3.fr).
- Hors Les Murs : documentation sur le cirque et les arts de la rue (68, rue de la Folie-Méricourt, 75011 Paris, tél. : 01 55 28 10 14, www.horslesmurs.asso.fr).
- Musée national des Arts et Traditions populaires : le cirque, les arts forains, les marionnettes (6, avenue Mahatma-Gandhi, 75116 Paris, tél. : 01 44 17 60 00).

– Le musée des Arts forains présente la reconstitution d'une fête foraine de 1850 à 1950 dans sa diversité, sa richesse décorative: 14 manèges, 16 boutiques foraines et attractions restaurés, 18 ensembles d'œuvres historiques, 1 522 œuvres indépendantes constituent le musée des écoles européenne (Pavillon de Bercy, avenue des Terroirs-de-France, 75012 Paris, tél.: 01 43 40 16 22).

Marionnettes

Ouvrages de référence

– Chesnais J., *Histoire générale des marionnettes*, Éditions d'aujourd'hui, 1980, coll. « Les introuvables » (un historique utile sur l'évolution du théâtre de marionnette dans le monde).
– Fournel Paul (dir.), *Les Marionnettes*, Bordas, 1988 (un ouvrage de base).
– « L'avant-garde et la marionnette », *Puck*, n° 1, Institut international de la marionnette/L'Âge d'homme, 1988 (la marionnette placée hors de son contexte).
– « Marionnettistes et plasticiens », *Puck*, n° 2, Institut international de la marionnette/L'Âge d'homme, 1989 (la spécificité des artistes de la marionnette).

Structure-ressources et site Internet

– L'Institut international de la marionnette diffuse une revue consacrée à la marionnette: *Puck* (7, place Winston-Churchill, 08 000 Charleville-Mézières, tél.: 03 24 33 72 50, www.ardennes.com/asso/iim).

Opéra

– Brunel Pierre et Wolff Stéphane (dir.), *L'Opéra*, Bordas, 1980 (un ouvrage nécessaire).
– Kobbé Gustave, *Tout l'opéra*, Robert Laffont, 2000, coll. « Bouquins » (utile car très clair).
– Leibovitz R., *Histoire de l'opéra*, Buchet-Chastel, 1997 (un ouvrage de base pour acquérir une culture de base).
– *L'Opéra mode d'emploi*, Éditions Premières loges, 2000 (un ouvrage récent qui prend en compte l'évolution de l'art de l'opéra).
– Moindrot I., article « Monter un opéra », *Encyclopædia Universalis*, 1989 (intéressant quant à la démarche).
– Wagner R., *Du livret d'opéra et de la composition musicale en général*, Éditions d'aujourd'hui, 1976, coll. « Les introuvables » (pour aborder la relation entre le livret et la musique à l'opéra).

Danse

– *Guide de la danse et de l'action culturelle*, Cité de la Musique, 1997.

Éléments du langage chorégraphique

– Bertrand M., Dumont M., *Mouvement et pensée*, Vrin, 1970.
– Decroux E., *Paroles sur le mime*, Librairie théâtrale, 1994.
– Duboc O., « Contre-jour », *Libération*, 29 mai 1995 (disponible à Danse au cœur).
– Duboc O., « Le pouvoir de l'image vivante », *Empreintes*, février 1981, n° 6 (disponible à Danse au cœur).
– Laban R., *La Maîtrise du mouvement*, trad. de Jacqueline Robinson, Actes Sud, 1994 (l'art de la danse).
– « La chute après Newton », *Revue des usines*, 1993.
– Robinson J., *Éléments du langage chorégraphique*, Vigot, 1988.
– Waehner K., *Outillage chorégraphique. Manuel de composition*, Vigot, 1993.
– Wigman M., *Le Langage de la danse*, trad. de Jacqueline Robinson, Chiron/J. Robinson, 1990.

Danses

– Bazin Hugues, *La Culture hip-hop*, Desclée de Brouwer, 2001.
– Brion Patrick, *La Comédie musicale, mémoire du cinéma*, Liber, 1997.
– « Danse contact improvisation », *Nouvelles de danse*, 1999, n° 38-39, Bruxelles, Contredanse.
– « Danse nomade », *Nouvelles de danse*, 1998, n° 34-35, Bruxelles, Contredanse.
– Elias, *L'Essentiel de la capoeira*, Chiron, 1999.
– « Filmer la danse », *Nouvelles de danse*, 1996, n° 26, Bruxelles, Contredanse.
– *Hip-hop : les pratiques, le marché, la politique*, La Découverte, 2000.
– « Territoires de hip-hop », *Art Press*, 2000, hors série.

Chorégraphes

– Aslan O., « Danse, théâtre, Pina Bausch », *Théâtre public*, 1998, n° 135.
– Beydon M., *Pina Bausch, analyse d'un univers gestuel*, Institut d'études théâtrales, 1988.
– Kay Ronald, *Pina Bausch et compagnie*, L'Arche, 1988.

Ressources vidéographiques

Cultures urbaines :

– *À corps pluriels*, CNC/Images de la culture, 1994.
– *De la rue à la scène*, CNC/Images de la culture, 1991.
– *De la old school à la new school*, CNC/Images de la culture, 1995.
– *Génération hip-hop ou le mouv' des ZUP*, CNC/Images de la culture, 1995.
– *La Nuit partagée*, CNC/Images de la culture, 1994.
– *Suresnes cités danse*, CNC/Images de la culture, 1999.

Comédies musicales :

- Alain Resnais, *Gerschwin*, CNC/Images de la culture, 1992.
- Robert Wise, *West Side Story*, 1961.
- Stanley Donen, *Chantons sous la pluie*, 1952.

Expériences Danse à l'école :

- *Enfant danse, danse à l'école*, Chartres, CDDP d'Eure-et-Loir/Danse au cœur, 1995.

Sport :

- Chopinot Régine, *K.O.K.*, CNC/Images de la culture, 1989 (boîte).
- Compagnie Didier Théron, *Assis, debout, en marche avec préambule et vestibule* (déambulation, disponible à Danse au cœur).
- *Droits de cité*, CNC/Images de la culture, 1992 (aïkido).
- *En quête de danse*, CNC/Images de la culture, 1997 (escalade).
- Guedj Thierry, *L'Adieu*, CNC/Images de la culture, 1990 (pelote basque).
- Larrieu Daniel, *Waterproof*, CNC/Images de la culture, 1986 (natation).

Chorégraphes :

- *Pina Bausch et ses deux cousines*, CNC/Images de la culture, 1983.
- Trisha Brown, *Accumulation*, 1971.
- Johanne Charlebois, *Carnets de traversée, quai ouest*, CNC/Images de la culture, 1989.
- Johanne Charlebois, *Blockhaus* (disponible à Danse au cœur).
- Catherine Diverrès, *Le Printemps*, 1989, CNC/Images de la culture.
- A.T. de Keersmaeker, *Hoppla!*, CNC/Images de la culture. 1988.
- A.T. de Keersmaeker, Thierry De Mey, *Rosas danst Rosas*, Éditions À voir, 1997.
- Régine Chopinot, *Centre chorégraphique national de La Rochelle - Poitou-Charentes*, CNC/Images de la culture, 1998.
- Régine Chopinot, *Végétal, Images en stock*. 1999.
- Compagnie Montalvo-Hervieu, *Nioc de Paradis* (disponible au CCN de Créteil ou à Danse au cœur).
- Compagnie Montalvo-Hervieu, *Babelle Heureuse* (disponible au CCN de Créteil ou à Danse au cœur).
- Odile Duboc, *Carte blanche à Stéphanie Aubin, Trois minutes d'antenne*, CNC/Images de la culture, 1988.

- Odile Duboc, *Violences civiles*, CNC/Images de la culture. 1990.
- Odile Duboc, *Centre chorégraphique national de Franche-Comté*, CNC/Images de la culture, 1997.
- Odile Duboc, *Les Fernands*, CCN de Belfort.
- Odile Duboc, *Le Projet de la matière*, CCN de Belfort, 1993.
- Daniel Larrieu, *Jump, hystérique bourrée*, CNC/Images de la culture, 1984.
- Daniel Larrieu, *Centre chorégraphique de Tours*, CNC/Images de la culture, 1997.
- Maguy Marin, *Le Pari de la rencontre*, CNC/Images de la culture. 1999.
- *Randam*, CNC/Images de la culture. 1997.
- Karine Saporta, *Le Cabaret latin*, réalisation par Luc Riollon et Charles Picq, Films Pénélope, 1999.
- Tarta Alexandre, *Le Lac des cygnes de Piotr Ilitch Tchaïkovski*, vidéocassette CNDP, coll. « Danse au bac », 2002.

Ressources multimédia

Cédéroms :

- Dominique Boivin, *La Danse moderne*, Cité de la musique/Carnets de danse, 1998.
- Virginie Garandeau, *La Danse jazz : carnets de danse*, Cité de la musique/Gallimard Jeunesse, 1999.
- Marie-Christine Vernay, *La Danse hip-hop*, Cité de la musique/Carnets de danse, 1998.

DVD :

- *Giselle*, Adolphe Adam, Unitel.

Logiciels :

- *Live Forms*, Credo Interactive.
- Logiciel utilisé par Merce Cunningham pour ses créations. www.charactermotion.com

Sites Internet

- www.danseaucoeur.com (site de l'association nationale Danse au cœur)
- www.cnd.fr (site du Centre national de la danse)
- www.cinemathequefrancaise.com/html/presentation/danse/danse.asp
- www.ladanse.com
- www.dansenet.com
- www.france-danse.com
- www.hiphoparea.com
- www.hiphopsection.com
- www.capoeira-France.com
- www.offjazz.com/ds-capoei.htm
- www.dissidanse.com

Imprimé sur les presses de Caractère
2, rue Monge
ZAC de Baradel
15000 Aurillac

Dépôt légal : juin 2003