

Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire, premier cycle

Chapitre 8
Domaine des arts

## Présentation du domaine

Les arts sollicitent différentes formes d'intelligence et permettent d'appréhender le réel, de le comprendre, de l'interpréter et de le transposer dans un langage symbolique. Parce que la pratique d'un art ouvre la voie au monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité, elle donne une signification nouvelle aux choses tout en facilitant la communication par des productions artistiques. Marqués par les valeurs culturelles et sociales ayant cours dans la vie quotidienne, langages et productions artistiques contribuent en retour à leur évolution et témoignent de l'histoire, de même que des sociétés et, par extension, de l'humanité. Dans un contexte de mondialisation qui concerne également la culture, les arts jouent un rôle primordial dans l'expression et la préservation des valeurs d'une collectivité. S'ils sont l'objet, à l'échelle mondiale, d'enjeux commerciaux qui s'accompagnent d'une certaine homogénéisation des cultures, ils demeurent néanmoins l'un des moyens les plus efficaces pour un peuple de sauvegarder, de développer et d'affirmer son identité culturelle.

# Contribution du domaine des arts à la formation générale de l'élève

Les arts stimulent la conscience corporelle, nourrissent l'imaginaire et contribuent à développer l'estime de soi. Lorsqu'il pratique un art, l'élève fait appel à toutes les dimensions de son être — son corps, sa voix, son imagination, sa culture — pour traduire sa perception du réel et sa vision du monde. Il a recours à un langage symbolique qui lui ouvre de nouvelles perspectives sur lui-même, sur l'autre et sur son environnement. L'éducation artistique concourt ainsi, par le développement de son pouvoir

d'action, à la structuration de son identité et à l'enrichissement de sa vision du monde. Elle permet aussi, par ailleurs, le rapprochement entre les apprentissages scolaires et le monde du travail. Lorsqu'elle se poursuit de façon continue jusqu'à la fin des études secondaires, elle peut en effet ouvrir la voie à des études qui mènent à un grand nombre de professions ou de métiers rattachés aux arts et à la culture.

Au primaire, l'élève a commencé à créer, à interpréter et à apprécier des œuvres artistiques dans deux des quatre disciplines du domaine des arts. Il a eu l'occasion de s'approprier une dynamique de création et de prendre conscience de son potentiel créateur par l'exploitation des langages artistiques. Il est entré en contact avec des œuvres qui lui offrent une diversité de modèles d'expression et de communication, ce qui lui a permis d'apprécier la richesse de divers langages artistiques, d'aller à la découverte de son environnement culturel et de jeter les bases d'une culture générale en devenir.

La formation artistique au secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du primaire. Les programmes du premier cycle du secondaire visent en effet le développement des mêmes compétences. Dans le cas de l'art dramatique, de la danse et de la musique, il s'agit des compétences Créer, Interpréter et Apprécier des œuvres artistiques, alors que, pour les arts plastiques, il s'agit des compétences Créer des images personnelles, Créer des images médiatiques et Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques. L'élève poursuit donc la formation amorcée au primaire, mais dans une seule discipline qu'il doit choisir

parmi celles qui sont offertes à son école. Il approfondit la connaissance qu'il a de cette discipline en s'appropriant davantage les principes, le langage et les techniques de base qui la caractérisent. Il est appelé à vivre une diversité d'expériences artistiques qui l'interpellent sur le plan personnel et l'amènent à communiquer ses images intérieures et à exprimer sa vision du monde. Ces expériences l'obligent aussi à se situer par rapport aux autres et à déterminer le rôle qu'il peut jouer dans un travail de création individuel ou collectif.

C'est en alliant perceptions, intuitions, impressions et savoirs de toutes provenances que l'élève réalise, interprète ou apprécie des productions artistiques. Il s'appuie sur des réflexions, sur des échanges de vues et sur de l'information puisée dans différentes sources. On assiste donc à un aller-retour dynamique et sans cesse renouvelé entre pratique et théorie, action et réflexion, expérience et enrichissement culturel. L'élève est également amené à développer son esprit critique ainsi que son sens esthétique et à élargir ses horizons culturels par le contact avec les œuvres d'artistes de différentes époques ou origines. Sa formation artistique gagne ainsi à se prolonger dans la fréquentation de lieux culturels, la rencontre avec des artistes et la participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. Enfin, le domaine des arts doit être aussi l'occasion d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage en raison de leur potentialité en tant que nouveaux moyens d'expression, d'inspiration et de communication.

#### Relations entre le domaine des arts et les autres éléments du Programme de formation

L'éducation artistique implique des liens interdisciplinaires qui favorisent le transfert des apprentissages et l'ancrage des savoirs. Le domaine des arts ne peut être considéré isolément. Il doit être abordé dans une perspective systémique qui permet d'établir des liens avec les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres domaines d'apprentissage.

La création, l'interprétation et l'appréciation de productions artistiques s'accompagnent généralement d'une réflexion approfondie sur les grandes problématiques contemporaines, rejoignant les intentions éducatives des domaines généraux de formation. Par ailleurs, les propositions de création sont, tout comme les repères culturels, une porte d'entrée privilégiée vers les domaines généraux de formation. La planification et la réalisation de projets artistiques ou interdisciplinaires, le travail en équipe, l'interprétation d'œuvres ainsi que l'expression d'opinions sont autant d'actions qui permettent de répondre aux intentions éducatives ciblées par chacun de ces domaines et de les exploiter.

L'éducation artistique contribue au développement de chacune des compétences transversales. En raison de la nature des disciplines artistiques, la pensée créatrice est sollicitée tout au long de la démarche de création, de même que dans les situations d'interprétation et d'appréciation. L'élève est aussi amené à exploiter l'information, à résoudre des problèmes artistiques complexes, à se donner des méthodes de travail efficaces, à exercer son jugement critique et esthétique, à exploiter les technologies de l'information et de la communication, à actualiser son potentiel, à coopérer et à communiquer de façon appropriée.

L'éducation artistique permet d'établir des relations signifiantes et diversifiées avec les autres domaines disciplinaires. Par exemple, l'élève qui pratique un art s'approprie un langage symbolique et le développe pour construire du sens, au même titre qu'il se sert des codes d'une langue pour communiquer oralement ou par écrit. Il a recours aux ressources de la langue parlée et écrite lorsqu'il porte un jugement critique et esthétique sur des productions artistiques ou qu'il rend compte de son expérience de création, d'interprétation ou d'appréciation. Par exemple, pour apprécier des œuvres ou des réalisations artistiques, l'élève doit les situer dans leur contexte historique, faisant ainsi appel à des notions, à des concepts et à des stratégies propres aux disciplines du domaine de l'univers social. La découverte d'œuvres littéraires enrichit son bagage culturel et lui permet de mieux apprécier certaines œuvres artistiques. La possibilité de travailler une même problématigue tant du point de vue des arts que de celui de la mathématique, de la science et de la technologie lui fournit l'occasion d'aborder deux modes d'appréhension du réel qui sont complémentaires et se nourrissent l'un l'autre. La pratique artistique contribue aussi au développement personnel de l'élève. Elle l'amène à aborder et à traiter de façon particulière des enjeux d'ordre éthique et moral, des problématiques sociales, des croyances et des valeurs, et l'aide à adopter des attitudes et des habitudes de vie équilibrées.

Voilà, brièvement exposés, le potentiel interdisciplinaire du domaine des arts et la diversité des liens qu'il permet d'établir avec les autres éléments du Programme de formation. Compte tenu de ce qui précède, on peut aisément affirmer que l'apprentissage des arts contribue à l'enrichissement culturel de l'élève et à l'accomplissement de la mission de l'école.

# Points communs aux disciplines du domaine des arts

Domaine des arts

Chaque discipline artistique possède un langage, des règles ou des conventions, des principes et des outils qui lui sont propres. Chacune représente aussi, en raison de

la spécificité de son langage – qui peut être gestuel, visuel, sonore ou corporel –, une manière particulière de se connaître, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec l'environnement. Toutefois, au delà de leurs particularités, les disciplines artistiques favorisent les mêmes apprentissages fondamentaux. Cette base commune permet une éventuelle transition d'une discipline à l'autre en cours de formation, lors du passage du primaire au secondaire ou d'un cycle à l'autre, par exemple, ou encore à l'occasion d'un changement d'école.

#### Apprentissages fondamentaux

- Concrétiser et communiquer par un langage symbolique des idées, des images intérieures, des impressions, des sensations, des émotions et des sentiments dans des créations ou des interprétations artistiques variées.
- Apprécier des éléments de ses propres réalisations et de celles d'autres élèves, ainsi que des éléments d'œuvres d'hommes et de femmes de différentes origines ou époques, en se référant à des critères variés et en s'exprimant oralement ou par écrit.

#### **Attitudes**

- Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions et à ses sentiments.
- Ouverture quant aux incidents de parcours, au risque dans ses essais et ses choix, aux propositions de création, aux œuvres et au contexte historique qui se rapporte à chacune d'elles.
- Attitude constructive à l'égard du travail d'équipe, de ses expériences artistiques et de la critique.
- Respect, notamment, des œuvres artistiques, de ses propres réalisations et de celles de ses pairs.

#### Dynamique de création

Depuis l'idée inspiratrice initiale jusqu'au moment où il se sépare de l'œuvre, l'artiste est engagé dans un cheminement dynamique et complexe. Ce cheminement, qui peut être décrit de différentes façons, a notamment été présenté comme une dynamique de création¹. Cette dynamique est décomposée en un processus et une démarche étroitement reliés.

#### Le processus

Le processus comporte trois phases qui se succèdent dans le temps, soit l'ouverture, l'action productive et la séparation. La phase d'ouverture est définie comme le moment d'« accueil de l'idée inspiratrice », la phase d'action productive est celle de la mise en forme de la création, alors que la phase de séparation correspond au moment où le créateur se détache de son œuvre.

La phase d'ouverture se déroule sous le signe de l'intuition et de la spontanéité; c'est le mouvement d'inspiration qui domine. L'élève ne s'arrête pas à la première idée venue : il explore et développe les émergences qui s'imposent et qui correspondent davantage à ce qui le touche. Il doit garder des traces de certaines idées, retenir les plus signifiantes et développer autour d'elles une intention de création. La phase d'action productive implique la mise en forme d'une création; c'est le mouvement d'élaboration qui domine. Cette phase suppose une conscience en action qui oriente le travail créateur et conduit l'élève à résoudre des problématiques complexes tant par sa sensibilité que par son intelligence. Dans ce contexte, il doit exploiter des combinaisons, développer et organiser les éléments retenus et mettre l'accent sur la concrétisation d'une idée. Il évalue le degré de correspondance entre l'idée qui l'habite intérieurement et ce qui prend forme. La phase de séparation représente un moment d'arrêt où il réfléchit sur sa réalisation et analyse sa production pour en apprécier la correspondance avec son inspiration initiale. Le fait de montrer sa réalisation lui permet de prendre connaissance de la perception et de l'appréciation des autres. Le mouvement de distanciation qui prend toute son importance au moment de la phase de séparation permet à l'élève de se détacher de sa réalisation et de la considérer comme une étape dans son cheminement artistique.

#### La démarche

La démarche repose principalement sur le jeu interactif de trois mouvements : l'inspiration, qui insuffle des idées; l'élaboration, qui correspond au développement et à l'articulation des idées; et la distanciation, qui constitue un mouvement d'éloignement de la part du créateur à l'endroit de ce qui émerge de son action. Ces trois mouvements, qui se retrouvent à chacune des phases du processus, sont interdépendants et complémentaires, et génèrent des actions spécifiques à chaque phase. Il peut toutefois arriver que l'élève, comme le créateur, traverse la deuxième phase du processus sans nécessairement rencontrer de difficultés importantes et donc sans avoir à lâcher prise et à s'éloigner du travail créateur pour cerner ou résoudre une difficulté.

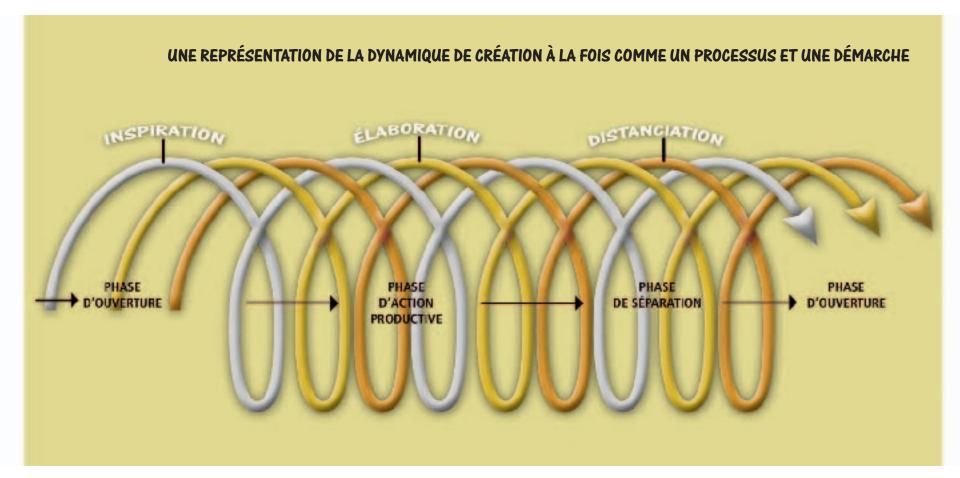
#### Propositions de création

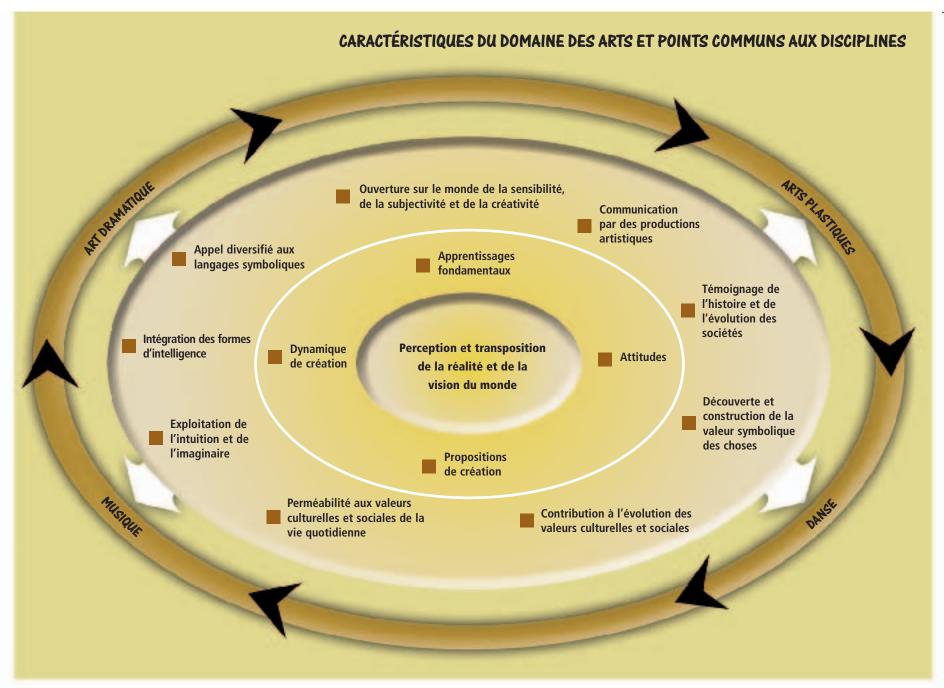
Les propositions de création sont des pistes de travail pouvant servir d'amorce, de fil conducteur ou de trame à la dynamique de création. Elles sont adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt des élèves et présentent des problématiques qui

1. Nous faisons référence ici aux travaux du chercheur Pierre Gosselin, qui a ainsi nommé la démarche de création. Nous lui empruntons sa conception de la dynamique de création de même que le schéma qui la représente. Voir P. GOSSELIN, G. POTVIN, J.-M. GINGRAS et S. MURPHY, « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique », Revue des sciences de l'éducation, vol. XXIV, n° 3, 1998, p. 647-666.

offrent une multiplicité de solutions et de réponses possibles. Inspirées du réel, de l'imaginaire, de productions artistiques et médiatiques ou de la rencontre avec des artistes professionnels, elles sont liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation et aux repères culturels. Dans ses réalisations, l'élève est invité à transposer sa vision de la proposition de manière concrète, expressive et symbolique.

Quel que soit le modèle théorique retenu, il importe d'accorder au processus créateur une place centrale parmi les activités d'apprentissage en arts. Tout comme l'interprétation et l'appréciation d'œuvres, la création constitue un élément incontournable de toute démarche d'appropriation de l'univers artistique. Ainsi, le processus créateur joue un rôle privilégié au sein des apprentissages fondamentaux transférables d'une discipline artistique à l'autre.

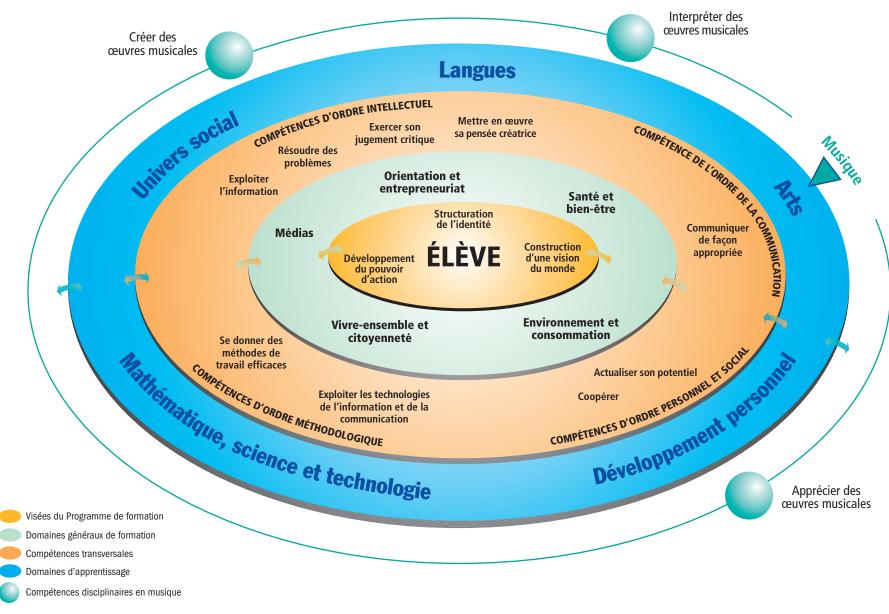






Musique

# Apport du programme de musique au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

## Présentation de la discipline

La musique peut se définir comme l'art de produire et de combiner des sons de façon créative. Expression personnelle d'un état intérieur ou traduction sonore d'une réalité socioculturelle, elle livre un message structuré selon un système de codes qui permet d'exprimer les sentiments et les émotions. Privée de son contenu affectif et de ses éléments expressifs, elle cesserait d'être un art et se réduirait à un assemblage de sons sans signification. La musique est associée aux cérémonies, au travail et à la danse depuis le début de l'histoire humaine. Se détachant de ces fonctions anciennes, les genres musicaux se sont diversifiés, faisant de la musique un art tantôt libre, tantôt fusionné à la voix ou à la gestuelle humaine. Dans la culture d'aujourd'hui, la musique joue un rôle primordial sur le plan artistique, social et économique et elle occupe une grande place dans la vie des jeunes. Elle est source d'expériences privilégiées au cours desquelles sont réunis sensations, émotions et jugements esthétiques.

La musique contribue activement au développement global de l'élève. Sur le plan psychomoteur, elle fait appel à la souplesse, à l'agilité technique et à la discrimination visuelle et auditive. Sur le plan cognitif, elle fait appel à la mémoire, à la créativité et à l'esprit d'observation, d'analyse et de synthèse, notamment lorsqu'il s'agit d'organiser de façon personnelle des idées, des notions, des principes et des règles pour créer ou lorsqu'il s'agit d'interpréter une œuvre. Sur le plan affectif, elle sollicite de la part de l'élève un véritable engagement quand il crée ou interprète une œuvre musicale. Elle contribue aussi à développer sa sensibilité en l'amenant à explorer et à exprimer ses émotions, à prendre conscience de ses valeurs, de ses croyances et de son individualité, et à découvrir son potentiel. Enfin, sur le plan social, le travail individuel ou collectif permet à l'élève de développer son sens des responsabilités. Être sensible à la musique, en créer, en jouer, la comprendre et l'apprécier relèvent d'une forme d'intelligence particulière qui ouvre une nouvelle voie à la connaissance de soi et du monde. Appelé à vivre des expériences sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique, l'élève a l'occasion d'exprimer ses idées et sa vision du monde, et d'être réceptif à celles des autres élèves de même qu'à celles de compositeurs.

La formation musicale au secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du primaire, quelles que soient les disciplines artistiques auxquelles l'élève a été initié. Elle prend appui sur les apprentissages fondamentaux communs aux disciplines du domaine des arts, qu'elle vient approfondir et consolider. La formation au secondaire amène l'élève à développer davantage son potentiel créateur, sa sensibilité artistique, ses qualités d'interprète et de spectateur de même que ses habiletés à s'exprimer et à communiquer par la musique.

Le programme de musique s'articule autour de trois compétences complémentaires et interdépendantes :

- Créer des œuvres¹ musicales;
- Interpréter des œuvres musicales;
- Apprécier des œuvres musicales.

Ces compétences se développent de manière interactive, mais la place qu'elles occupent dans la formation est modulée en fonction de la nature même de la discipline.

 Dans le programme de musique, le mot œuvre est utilisé dans son acception large; il désigne autant la réalisation d'un élève que celle d'un compositeur.

441

Ainsi, les apprentissages relatifs à la création et à l'interprétation d'œuvres musicales demandent plus de temps. Elles reposent toutes deux sur l'appropriation du langage, des règles, des principes et des outils propres à la musique de même que sur le développement d'habiletés psychomotrices, ce qui nécessite un temps d'appropriation relativement important et sensiblement égal pour ces deux compétences. Prenant simultanément appui sur la pensée rationnelle et sur la pensée intuitive, la création et l'interprétation d'œuvres musicales offrent à l'élève l'occasion d'exprimer et d'approfondir son potentiel artistique. De son côté, la compétence qui touche l'appréciation d'œuvres musicales contribue au développement de l'esprit critique et du sens esthétique. Étroitement liée aux deux autres, elle prend plus d'importance à mesure que l'élève consolide les apprentissages nécessaires pour créer et interpréter des œuvres musicales, et ce, en fonction de son développement socioaffectif et intellectuel.

Lorsqu'il crée ses propres œuvres vocales ou instrumentales à partir de propositions variées et signifiantes, l'élève s'approprie la dynamique de création<sup>2</sup> et exploite les possibilités qu'offrent les moyens sonores et le langage musical. La création d'œuvres personnelles lui permet ainsi de faire la synthèse de ses acquis musicaux. Pour interpréter des œuvres musicales de diverses provenances, il doit passer graduellement de l'exécution instrumentale à une véritable interprétation, ce qui suppose qu'il développe son sens musical. Ce contact direct avec une diversité d'œuvres musicales enrichit son bagage culturel. En outre, la présentation d'œuvres devant un public<sup>3</sup> lui apprend à s'affirmer davantage et à exprimer ce qu'il est. Enfin, l'appréciation d'œuvres musicales l'amène à développer son jugement critique et esthétique. Il apprécie non seulement ses réalisations et celles de ses pairs, mais aussi des œuvres tirées d'un large répertoire musical provenant d'époques, de cultures ou de courants esthétiques variés. Il est aussi amené à utiliser et à décoder des messages médiatiques véhiculés par la musique et à prendre conscience des valeurs qui y sont transmises.

Comme au primaire, la formation en musique au premier cycle du secondaire permet à l'élève de se familiariser avec de nombreux repères culturels de son environnement immédiat et avec ceux qui se rapportent aux œuvres qu'il interprète ou apprécie. Il s'ouvre au monde, en découvre les particularités et la diversité et saisit mieux les éléments de sa propre culture. Des activités telles que la fréquentation de lieux de diffusion et la rencontre avec des artistes sont autant d'expériences culturelles qui offrent à l'élève l'occasion de faire une lecture sensible d'une œuvre complète et de mieux comprendre son environnement culturel. Cette perception renouvelée et enrichie du monde contribue à la structuration de son identité personnelle et culturelle. Il apprend ainsi à devenir un spectateur engagé, sensible et culturellement actif, qui fonde ses choix sur ses propres valeurs.

- 2. La dynamique de création est décrite de manière explicite dans la section de ce chapitre qui porte sur le domaine des arts.
- 3. En milieu scolaire, le public est généralement restreint; on parle plutôt d'une présentation devant un autre élève, une autre équipe, sa classe ou d'autres classes. Occasionnellement, il peut s'agir d'un auditoire plus large, comme les élèves de l'école, leurs parents ou le grand public.

# Relations entre la musique et les autres éléments du Programme de formation

Le programme de musique participe de façon particulière aux visées du Programme de formation de l'école québécoise. La musique peut représenter pour l'élève un outil de structuration de son identité et de développement de son pouvoir d'action puisqu'il devient en quelque sorte la matière première de son art. C'est en faisant appel à son corps, à sa voix, à son instrument, à son imagination et à sa culture qu'il traduit ce qu'il est et sa vision du monde lorsqu'il crée ou interprète une œuvre musicale. Il confronte aussi sa vision du monde avec celles de ses camarades de classe, de compositeurs ou d'autres musiciens. Au moyen d'un langage symbolique, il apprend à mieux se connaître, à connaître l'autre et à comprendre l'environnement dans lequel il évolue et interagit, autant de facteurs qui l'aident à développer son pouvoir d'action.

Le programme de musique ne peut être considéré isolément, car il fait partie de l'ensemble plus vaste que constitue le Programme de formation de l'école québécoise. Il doit être compris et utilisé selon une approche systémique qui permet d'établir des liens avec l'ensemble des autres éléments de ce programme : les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les autres disciplines.

# Relations avec les domaines généraux de formation

Les propositions de création sont une porte d'entrée privilégiée vers les domaines généraux de formation. La planification et la réalisation de projets artistiques ou interdisciplinaires, l'appréciation de productions artistiques, le travail en équipe, l'interprétation d'œuvres ainsi que l'expression de points de vue sont autant d'actions qui permettent de répondre aux intentions éducatives ciblées par chacun de ces domaines et de les exploiter. Les problèmes ou les sujets abordés dans les œuvres interprétées ou créées peuvent aussi servir de liens stratégiques avec les axes de développement des domaines généraux de formation. Dans cette optique, tous les domaines sont susceptibles d'être touchés, bien que certains d'entre eux, par exemple Médias, Vivre-ensemble et citoyenneté et Orientation et entrepreneuriat, puissent être plus directement ciblés.

# Relations avec les compétences transversales

Pour développer des compétences en musique, l'élève a recours à l'ensemble des compétences transversales. Il doit tout particulièrement mettre en œuvre sa pensée créatrice, notamment lorsqu'il exploite une proposition de création et s'engage dans un projet de création musicale individuel ou collectif. La réalisation d'un tel projet exige par ailleurs qu'il exploite l'information et qu'il se donne des méthodes de travail efficaces pour imaginer différentes hypothèses de travail, planifier les étapes de réalisation du projet et le mener à terme. Lorsqu'il apprécie des productions musicales, il est appelé à exercer son jugement critique et il lui faut communiquer de façon appropriée pour faire connaître son appréciation et pour rendre compte de ses expériences de création, d'interprétation et d'appréciation. Par ailleurs, l'interprétation au secondaire fait de plus en plus appel au sens musical de l'élève et l'amène, dans un contexte de jeu collectif, à résoudre des problèmes liés aux techniques instrumentales et à coopérer avec ses pairs. L'utilisation, au besoin, de nouveaux outils technologiques lui permettra d'enrichir ses modes de création. Les technologies de l'information et de la communication peuvent également lui être utiles pour trouver de nouvelles situations d'interprétation ou pour consulter des sources documentaires numériques en vue d'étoffer sa communication. Enfin, l'engagement personnel qu'exigent la création ou l'interprétation d'œuvres musicales et les choix que la réalisation de projets artistiques l'oblige à faire aident l'élève à mieux se connaître, à prendre conscience de ses capacités et à développer une plus grande confiance en lui-même. Ce sont là des conditions essentielles pour l'amener à actualiser son potentiel.

# Relations avec les domaines d'apprentissage

La musique recèle un grand potentiel de liens interdisciplinaires, en raison notamment des propriétés de son langage symbolique. Des liens privilégiés peuvent être établis particulièrement avec les autres disciplines du domaine des arts du fait qu'elles partagent une même dynamique de création et des compétences similaires. Des rapprochements interdisciplinaires sont également possibles avec chacun des autres domaines du Programme de formation. Ils ne peuvent être évoqués ici qu'à titre d'illustration, car plusieurs seront découverts au fil des expériences.

L'appropriation du contenu musical d'une œuvre, de sa structure et de son organisation rythmique et mélodique fournit à l'élève l'occasion de mettre à profit des concepts d'arithmétique qui traitent du sens du nombre en notation fractionnaire et du sens des opérations. Il peut par ailleurs faire appel à des connaissances d'ordre scientifique ou technologique pour reconnaître et exploiter les propriétés physiques des différents moyens sonores. Lorsqu'il travaille à la création d'une œuvre avec ses camarades, participe à des activités de recherche sur des musiciens ou des périodes artistiques, communique son appréciation d'une œuvre d'art ou rend compte de son expérience de création, d'interprétation ou d'appréciation, l'élève est appelé à exploiter de diverses façons les ressources de sa langue, à l'oral comme à l'écrit, et à recourir au vocabulaire propre à la musique. Il peut aussi le faire en utilisant une langue seconde.

L'analyse d'œuvres musicales provenant de différentes sociétés à plusieurs époques amène l'élève à les situer dans leur contexte historique, qui relève du domaine de l'univers social. Par exemple, plusieurs œuvres des époques classique et romantique étant reliées à des faits historiques importants, l'élève qui les apprécie tire profit de ses connaissances historiques et de sa compétence à interpréter les réalités sociales à l'aide de méthodes historiques.

La réflexion, le questionnement et le dialogue dans une perspective de connaissance de soi et d'épanouissement personnel, qui sont le propre de disciplines comme l'enseignement moral ou l'enseignement religieux, aident l'élève à établir un contact avec lui-même. Or, ce contact est indispensable au développement de tout langage artistique. De plus, quand il apprécie certaines œuvres musicales qui relèvent de la musique sacrée ou profane, l'élève peut puiser dans les connaissances qu'il a acquises dans

la classe d'enseignement moral et religieux et élargir ainsi le regard qu'il porte sur ces œuvres, tout en enrichissant sa perception des grandes traditions de l'humanité dont elles sont porteuses.

Ces quelques exemples montrent des liens qui peuvent être établis entre les différentes composantes du Programme de formation. Ils témoignent aussi de leur valeur ajoutée dans la formation de base de l'élève puisqu'ils favorisent l'ancrage et le transfert de ses apprentissages, l'élaboration de sa vision du monde et l'enrichissement de sa culture.

### Contexte pédagogique

#### La classe de musique, un lieu dynamique

La classe de musique est un lieu qui favorise l'expression, l'interprétation, la communication et l'autonomie. L'élève s'y sent à l'aise pour exprimer ce qu'il est et pour relever les défis artistiques liés à la création et à l'interprétation musicales. On y valorise la prise de risques, le souci de l'authenticité ainsi que le sens de la rigueur et du dépassement. L'élève y découvre l'importance, pour la réalisation de projets artistiques communs, d'attitudes comme l'ouverture, la tolérance, le partage, l'écoute de soi et des autres. Il y apprend aussi la persévérance et l'engagement que demande tout travail de création et d'interprétation.

L'aménagement physique de la classe de musique est fonctionnel, adapté aux exigences de la création musicale. L'élève y a accès à des ressources artistiques et culturelles de qualité, de même qu'à des ressources documentaires diversifiées : encyclopédies, disques compacts et cédéroms sur la musique, etc. Les activités qui s'y déroulent doivent néanmoins trouver un prolongement à l'extérieur de ses murs de façon à permettre à l'élève d'établir un contact avec son environnement culturel. La fréquentation de salles de concert et la participation, à l'école ou ailleurs, à des activités auxquelles sont associés des musiciens et des compositeurs sont autant d'occasions d'enrichir son bagage culturel et de s'éveiller à des perspectives de carrière.

# Des situations d'apprentissage complexes et signifiantes

Les situations proposées à l'élève doivent lui permettre d'explorer la plus large gamme possible d'expériences sensorielles, ludiques et symboliques. Elles se complexifient au cours du cycle, mais mettent toujours l'accent sur l'authenticité, la recherche d'originalité et d'expressivité<sup>4</sup>, tant dans la création que dans l'interprétation et l'appré-

ciation. Suffisamment variées et signifiantes pour intéresser les élèves et susciter leur engagement, les propositions de création peuvent être familières, fictives, réalistes ou fantaisistes et s'inspirer d'un contexte historique particulier, des champs d'intérêt de l'élève, de repères culturels ou d'autres disciplines.

Une situation est aussi signifiante lorsqu'elle est riche et ouverte, c'est-à-dire lorsqu'elle ne se limite pas à une simple répétition mécanique de manifestations d'habiletés motrices et n'appelle pas une réponse univoque, mais offre la possibilité de faire des choix parmi une variété d'avenues possibles. Elle favorise un travail créateur qui pose un défi raisonnable à l'élève et nécessite son enga-

4. En milieu scolaire, la réalisation est authentique, originale et expressive lorsqu'elle témoigne d'une recherche personnelle et engagée de la part de l'élève, qu'elle présente des idées nouvelles sans clichés ni stéréotypes et qu'elle traduit une émotion personnelle. gement dans un processus de perception, de sélection et de décision. Elle génère une multitude d'activités signifiantes où des liens se tissent entre les trois compétences. Par exemple, l'élève peut être amené à jouer le rôle de critique ou de notateur au sein d'une équipe de création. Lorsqu'il fait l'apprentissage d'un extrait d'œuvre musicale, l'élève peut mener une recherche sur un artiste ou sur son époque et réinvestir les fruits de sa recherche dans un travail de création.

### L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel

L'enseignant de musique joue un rôle important pour amener le jeune à s'engager de facon personnelle et significative dans sa formation musicale et pour l'encourager à développer des attitudes essentielles à l'exercice de la pensée créatrice. Il agit comme un quide auprès de l'élève : il lui fait découvrir les richesses de la musique, s'ajuste à son degré d'habileté et à ses besoins et le soutient à travers le processus d'apprentissage et d'évaluation. Il aide l'élève à prendre conscience de son style d'apprentissage et de ses manières de faire, adapte ses attentes à son égard et lui offre, au besoin, un parcours différencié pour mieux l'aider à progresser dans le développement, la consolidation et la maîtrise de ses compétences. À titre d'expert de la discipline qui possède une culture pédagogique et une bonne connaissance du développement de l'adolescent, il peut cibler les apprentissages signifiants pour l'élève et l'aider à établir des liens entre son vécu scolaire et ses champs d'intérêt personnels ou sociaux. Il tient parfois un rôle d'animateur, encourageant la réflexion et les échanges d'idées entre eux et leur apprenant à être plus attentifs à l'interaction qu'exigent les activités de musique d'ensemble. Enfin, l'enseignant est un passeur culturel<sup>5</sup> capable de communiquer sa passion pour l'art et de jeter des ponts entre le passé, le présent et le futur.

Il amène l'élève à établir des liens entre différentes œuvres musicales et à les mettre en relation avec des manifestations de la diversité culturelle.

# L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages

L'élève, quant à lui, est le premier responsable de son apprentissage. Soutenu par l'enseignant, qui encourage son autonomie et l'aide à s'engager dans une démarche réflexive, il explore la dynamique de création en portant une attention particulière à l'authenticité et à la recherche d'originalité et d'expressivité dans ses réponses. Il fait preuve d'ouverture et de persévérance dans sa recherche et ses choix. Il n'hésite cependant pas à les évaluer lorsque vient le moment de prendre du recul pour réfléchir sur le sens de sa réalisation et sur le processus qui y a conduit. Il consigne des traces de ses expériences de création, d'interprétation et d'appréciation. Il peut ainsi prendre conscience des stratégies et des moyens qu'il a utilisés et les réinvestir dans des situations analogues ou dans d'autres contextes.

#### L'évaluation comme aide à l'apprentissage

L'évaluation doit avant tout être conçue comme une aide à l'apprentissage. Elle suppose, à travers chaque situation d'apprentissage, une régulation qui permet d'apporter les ajustements nécessaires au développement des compétences. Pour cette raison, il est plus juste de parler d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette régulation peut être faite par des observations directes ou encore par des observations consignées à l'aide de listes de vérification, de grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de consignation, comme le portfolio sur support numérique, est recommandé pour enregistrer certaines créations ou interprétations d'œuvres plus significatives. L'enseignant et l'élève seront ainsi en

mesure de voir une progression dans le développement des compétences et de réajuster, s'il y a lieu, les moyens utilisés pour atteindre le niveau de développement attendu en fin de cycle.

L'expression est de Jean-Michel Zakhartchouk et est tirée de L'enseignant, un passeur culturel, Paris, ESF, 1999, 126 p.

#### **COMPÉTENCE 1 Créer des œuvres musicales**

### Sens de la compétence

Créer une œuvre vocale ou instrumentale, c'est recourir au langage, aux règles et aux outils propres à la musique pour donner une forme concrète et intentionnelle à une idée, à des sensations ou à des émotions. En créant des œuvres vocales ou instrumentales variées qui traduisent sa personnalité, son vécu, ses aspirations et sa vision du monde, l'élève développe sa créativité et la met à profit dans différents contextes. Il s'engage dans une dynamique de création, mobilise ses ressources personnelles et culturelles et active simultanément son imagination créatrice, sa pensée divergente et sa pensée convergente. Il approfondit progressivement sa manière d'exploiter le langage (le son et ses paramètres), les règles (les procédés de composition et les formes musicales) et les outils (la voix et les instruments de musique).

Les situations de création, qui se complexifient au cours du cycle, amènent l'élève à créer des œuvres musicales en exploitant de façon personnelle et authentique des propositions de création qui témoignent de ses champs d'intérêt et qui tiennent parfois compte d'un destinataire cible. On peut proposer à l'élève d'expérimenter différentes approches. Il fera parfois appel à la créativité expressive, où le processus est plus important que les habiletés, la maîtrise technique ou la qualité du produit. Il pourra aussi exploiter la créativité productive, où l'on vise le développement de techniques et la qualité du produit fini. Enfin, il pourra faire appel à la créativité inventive, où on expérimente de nouveaux matériaux ou manières de faire.

Les créations de l'élève seront de différents types : improvisations mélodiques ou rythmiques où il organise spontanément des sons dans un cadre déterminé ou non; arrangements pour petites formations où il réorganise des sons en adaptant un ou plusieurs éléments musicaux; compositions où il organise des sons à partir de règles, de techniques et de principes préétablis; inventions où il organise des sons d'une façon innovatrice, hors des cadres habituels et connus.

Pour créer, l'élève utilise des moyens sonores variés : voix, corps, objets sonores, instruments de percussion, instruments mélodiques divers et instruments issus des technologies de l'information et de la communication. Il représente graphiquement, au besoin, les éléments du langage musical utilisés à l'aide d'un code de notation personnel, traditionnel ou non traditionnel. L'accent porte sur l'authenticité et la recherche d'originalité et d'expressivité dans la création. L'élève travaille la plupart du temps en équipe, mais parfois seul. Il consigne des traces de son expérience, qui témoignent du processus de création et de son résultat.

Le fait de présenter ses créations musicales, de partager avec ses camarades de classe des aspects de son expérience et de rendre compte de ses façons de procéder permet à l'élève de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir dans d'autres créations et dans l'interprétation ou l'appréciation d'œuvres ou d'extraits d'œuvres musicales.

Les composantes de la compétence en décrivent les principales dimensions. Elles s'inscrivent dans un mouvement dynamique qui se manifeste à différents moments de l'expérience de création. En effet, tout au long de la démarche, l'élève est appelé à exploiter des idées de création, des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de techniques liés à la discipline. Il doit aussi structurer sa création, la revoir et rendre compte de son expérience.

### Compétence 1 et ses composantes

#### Exploiter des idées en vue d'une création musicale

S'ouvrir à une proposition • Être attentif aux images, aux émotions, aux sensations et aux impressions qu'elle suscite • Garder des traces de ses idées • Explorer différentes façons de traduire ses idées de création en sons • Sélectionner les idées sonores qui retiennent son intérêt et anticiper son projet de création



# Rendre compte de son expérience de création musicale

S'interroger sur son intention de création et son cheminement • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

### Exploiter des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de techniques

Expérimenter des façons de matérialiser ses idées
• Mettre à profit sa mémoire sonore et expérimenter des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de techniques • Choisir les éléments les plus signifiants en rapport avec son intention de création et mettre au point des modalités d'utilisation de ces éléments

#### Structurer sa création musicale

Faire des essais d'enchaînement de séquences sonores et expérimenter les procédés de composition • Organiser le contenu de ses expérimentations en fonction de son intention de création • Réexaminer ses choix musicaux et procéder à des ajustements • Raffiner, au besoin, certains éléments de sa création

### Critères d'évaluation

- Cohérence entre la proposition de création, le développement des idées, le processus d'élaboration et le résultat de sa création
- Utilisation variée des éléments du langage musical
- Efficacité de l'utilisation des moyens sonores
- Originalité dans le traitement des éléments musicaux
- Cohérence de l'organisation des divers éléments musicaux
- Intégration de retours réflexifs au cours de l'expérience de création

### Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève exploite la dynamique de création de façon consciente. Ses réalisations traduisent sa perception du réel; elles sont authentiques et témoignent d'une recherche d'originalité et d'expressivité. Au cours du travail de création, l'élève cherche des idées et explore de facon personnelle et diversifiée des éléments du langage musical, des éléments de techniques et des moyens sonores, et ce, en fonction de son intention de création. Ses réalisations résultent d'une organisation cohérente des éléments qui les composent. Il procède à certains ajustements pour raffiner sa création, qui se fait presque toujours en interaction et en coopération avec d'autres élèves. Il décrit et commente son expérience de création en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il anticipe le transfert de certains apprentissages dans des contextes analogues ou d'autres contextes disciplinaires.

## **COMPÉTENCE 2 Interpréter des œuvres musicales**

### Sens de la compétence

Le sens d'une œuvre musicale se révèle par l'interprète. Interpréter une œuvre musicale, c'est lui redonner vie en la jouant avec l'intention d'exprimer et de communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations, que ce soit les siens ou ceux des autres. L'appropriation des phrases musicales qui constituent l'œuvre suppose donc, outre diverses habiletés techniques, une compréhension de l'expressivité musicale.

Une des dimensions importantes de la compétence réside dans l'appropriation du contenu musical et du caractère expressif d'une œuvre, de même que dans l'appropriation des techniques et des stratégies à privilégier pour les traduire. Lorsqu'il interprète une œuvre, l'élève intègre sa manière d'exploiter le langage (le son et ses paramètres), les règles (les procédés de composition et les formes musicales) et les outils (la voix et les instruments) propres à la musique du compositeur, que ce soit un autre élève ou un musicien de profession. L'incursion dans l'univers d'une autre personne lui permet d'explorer et d'expérimenter d'autres façons d'exprimer, de raconter et de représenter les choses. Elle enrichit son bagage technique, langagier et culturel et lui fait découvrir une diversité d'œuvres musicales provenant de cultures et d'époques variées.

Les situations d'interprétation proposées doivent être suffisamment variées et signifiantes pour intéresser les élèves et susciter des réponses personnelles. Elles se complexifient au cours du cycle et amènent l'élève à expérimenter différents types de situations. Il peut s'agir de situations d'interprétation pour grandes formations, où tous les élèves sont dirigés par un chef d'orchestre, ou pour petites formations, où quelques élèves jouent ensemble en complicité auditive et visuelle. Enfin, l'élève peut, à l'occasion, vivre une situation d'interprétation comme soliste à l'intérieur d'un groupe.

Les œuvres musicales que l'élève est invité à jouer sont tirées d'un large répertoire. Elles comprennent également ses propres créations et celles de ses pairs. Lorsqu'il interprète une œuvre, il utilise sa voix, son instrument ou d'autres moyens sonores dans divers contextes acoustiques. L'interprétation, qui se fait la plupart du temps de manière collective, peut être présentée devant public. La collaboration occasionnelle de l'élève à différentes étapes de la production d'un spectacle, dans lequel il est également interprète, contribue à lui faire découvrir le monde de la production musicale et les réalités qui lui sont propres.

L'élève consigne des traces de son expérience, qui témoignent du processus et du résultat de son interprétation. En rendant compte de son expérience d'interprétation et de ses façons de faire, il intègre mieux ses apprentissages et peut les réinvestir dans l'interprétation, la création ou l'appréciation d'autres œuvres musicales.

Les composantes de la compétence en décrivent les principales dimensions. Elles s'inscrivent dans un mouvement dynamique qui se manifeste à différents moments de l'expérience d'interprétation.

### Compétence 2 et ses composantes

#### S'approprier le contenu musical de la pièce

S'imprégner de la pièce musicale et décoder les éléments du langage musical, la structure de la pièce et sa représentation graphique, s'il y a lieu • En dégager le sens et, le cas échéant, les aspects historiques qui ont une incidence sur l'interprétation • Expérimenter globalement les phrases musicales en tenant compte des moyens sonores employés • Utiliser des stratégies de déchiffrage et de mémorisation



# Rendre compte de son expérience d'interprétation

S'interroger sur son intention de communication • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

### Respecter les conventions relatives à la musique d'ensemble

Suivre les indications du chef et être à l'écoute des autres • Mettre en pratique les conventions préétablies • Ajuster sa voix ou son jeu instrumental à ceux des autres

# Exploiter des éléments de la technique vocale ou instrumentale

Expérimenter la technique vocale ou instrumentale selon l'œuvre à interpréter • Mettre à profit ses ressources et ses expériences sensorielles et kinesthésiques en tenant compte de la voix ou de l'instrument concerné • Adopter une posture, un maintien et un tonus appropriés • Préciser, s'il y a lieu, les éléments de techniques relatifs à la voix, aux gestes et aux mouvements de coordination nécessaires à l'exécution d'un passage et enchaîner les phrases musicales en respectant la structure de la pièce

# S'approprier le caractère expressif de la pièce musicale

Expérimenter les éléments expressifs qui se dégagent de la pièce musicale • Les adapter à l'interprétation ou à l'intention du compositeur, s'il y a lieu • Mettre à profit ses ressources expressives en tenant compte du caractère de la pièce et de son intention de communication

### Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève enchaîne les phrases musicales de façon continue pour reconstituer le contenu musical de l'œuvre choisie. Il ioue ou chante avec une sonorité adéquate et en démontrant une certaine maîtrise des éléments de techniques propres aux moyens sonores utilisés. Il adapte ses acquis techniques aux exigences de l'œuvre musicale. Son interprétation vocale ou instrumentale traduit des intentions expressives personnelles et met en évidence le caractère expressif de l'œuvre. Il ajuste son interprétation au jeu collectif en respectant les règles relatives à la musique d'ensemble. L'interprétation se fait généralement en interaction et en coopération avec d'autres élèves. Il décrit et commente son expérience d'interprétation en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il anticipe le transfert de certains apprentissages dans des contextes analogues d'interprétation ou d'autres contextes disciplinaires.

### Critères d'évaluation

- Fluidité de l'enchaînement des phrases musicales de l'œuvre
- Efficacité de l'utilisation des éléments de techniques propres aux moyens sonores utilisés
- Cohérence entre l'interprétation et le caractère expressif de l'œuvre
- Constance dans l'application des règles relatives à la musique d'ensemble
- Intégration de retours réflexifs au cours de l'expérience d'interprétation

Musique

## **COMPÉTENCE 3 Apprécier des œuvres musicales**

### Sens de la compétence

Apprécier une œuvre musicale, c'est en explorer les différentes significations et poser sur elle un regard critique et esthétique. C'est aussi accepter d'entrer en communication avec celle-ci et de se laisser atteindre par elle pour juger ensuite de son impact sur soi et sur les autres. Le contact avec des œuvres musicales variées – qu'il s'agisse des siennes ou encore de celles d'autres élèves ou de compositeurs appartenant à des époques et à des cultures diverses – amène l'élève à accroître sa conscience artistique et sa sensibilité aux qualités expressives, symboliques, techniques et esthétiques d'une œuvre musicale. Il approfondit ainsi sa connaissance de la discipline. Il apprend aussi à mieux se connaître, enrichit son identité culturelle et s'ouvre à d'autres cultures. Cela lui permet de s'intéresser davantage aux œuvres musicales de même qu'aux lieux culturels et de se doter de critères personnels d'appréciation qui quideront ses choix et l'aideront à devenir un auditeur sensible et averti.

Au moment où il aborde une œuvre pour en faire l'analyse, l'élève est invité à s'en imprégner et à porter attention à ses réactions émotives et esthétiques. Il en repère les éléments constitutifs et la structure, en tenant compte de son contexte historique. Il dégage certains éléments expressifs ou symboliques qui lui paraissent signifiants et il les met en relation avec l'effet que l'œuvre a produit sur lui. Il fait ainsi appel à ses expériences, à sa sensibilité esthétique et à ses connaissances musicales. Il tient également compte de critères déterminés au préalable par les élèves ou l'enseignant et à la lumière desquels il pourra justifier son point de vue. L'ensemble de ce processus

d'appréciation se réalise dans un esprit de respect à l'égard de l'œuvre, mais aussi des autres élèves et du regard qu'ils portent sur elle. En confrontant sa perception avec celles des autres, l'élève approfondit sa compréhension et nuance son jugement.

Lorsqu'il apprécie une œuvre musicale, l'élève se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge, au contenu des œuvres ou des extraits qu'il a écoutés et à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques. Il s'appuie sur des critères qui peuvent se rapporter au traitement du sujet ou de la proposition de création, ou encore à l'utilisation des éléments du langage musical, des moyens sonores ou des éléments techniques. Ces critères peuvent aussi faire référence aux émotions, sentiments ou impressions qu'il a ressentis et à des aspects historiques de l'œuvre. Lorsqu'il communique son appréciation oralement ou par écrit, l'élève est invité à faire un usage approprié du vocabulaire disciplinaire. Il consigne des traces de son expérience, qui témoignent du processus et du résultat de son appréciation. Il peut ensuite expliquer ce qu'il a appris sur lui-même, sur les œuvres et sur les artistes. Le fait de partager son expérience d'appréciation lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir dans d'autres situations de création, d'interprétation ou d'appréciation.

Les composantes de la compétence en décrivent les principales dimensions. Elles s'inscrivent dans un mouvement dynamique qui se manifeste à différents moments de l'expérience d'appréciation.

### Compétence 3 et ses composantes

#### Analyser une pièce musicale

S'imprégner d'une pièce musicale et repérer ses éléments constitutifs

- Dégager des éléments signifiants à partir de critères variés S'il y a lieu, à l'aide de l'information mise à sa disposition, repérer des aspects historiques
- Établir des liens entre ces éléments



### Rendre compte de son expérience d'appréciation

Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

# Interpréter le sens de l'œuvre musicale

Repérer des éléments expressifs et symboliques et établir un rapport avec l'effet ressenti • Mettre en relation les éléments retenus

# Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

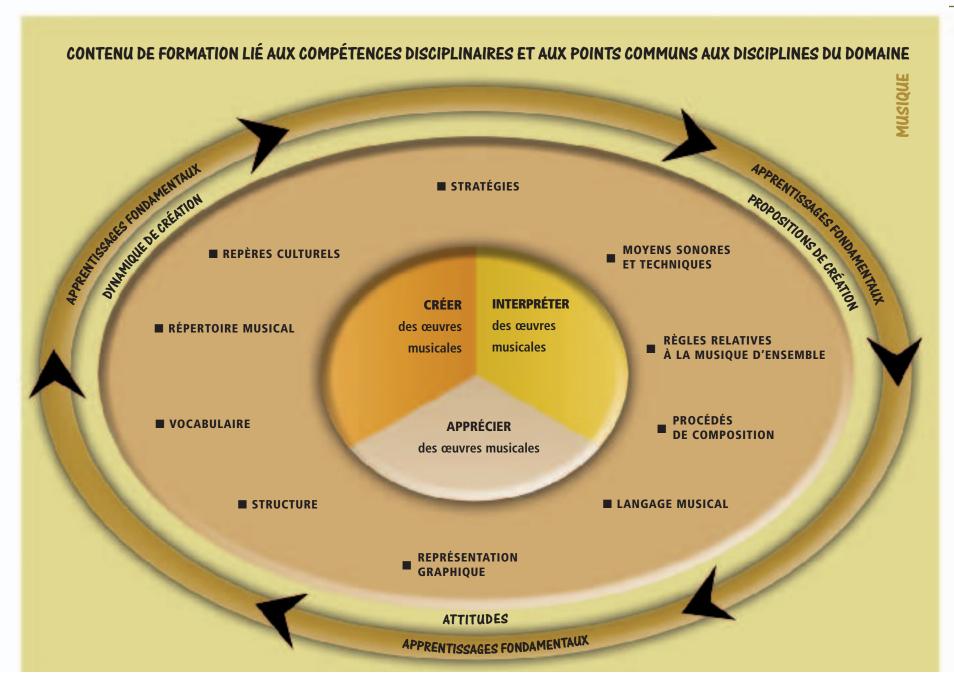
Revoir son appréciation préalable de l'œuvre en fonction de son contexte historique • Construire son argumentation en tenant compte de certains critères et communiquer son point de vue

#### Critères d'évaluation

- Cohérence des liens entre des éléments constitutifs de l'œuvre, ce que l'élève a ressenti et son appréciation
- Pertinence des aspects historiques repérés
- Prise en compte des critères d'appréciation retenus
- Efficacité de l'utilisation du vocabulaire disciplinaire pour communiquer son appréciation
- Utilisation adéquate de la langue parlée et écrite pour communiquer son appréciation

### Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève discerne les éléments constitutifs d'une œuvre musicale ainsi que les éléments symboliques et expressifs qui le touchent. Il met en relation ces éléments avec des aspects historiques et avec ce qu'il a ressenti. Il élabore ainsi son appréciation dans l'intention de la communiquer. Sa communication reflète une lecture personnelle de l'œuvre qui tient compte des critères préalablement définis, des informations complémentaires qu'il a trouvées et des commentaires qu'il a échangés avec les autres élèves et l'enseignant. Il prend en considération des aspects relatifs aux qualités expressives et symboliques de l'œuvre ainsi que le contexte dans lequel elle a été réalisée. Il décrit et commente son expérience en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués de même que les stratégies et les moyens qu'il a employés. Lorsqu'il communique son appréciation, il utilise adéquatement la langue française et un vocabulaire disciplinaire approprié. Il s'intéresse aux propos des autres élèves et à la diversité des points de vue exprimés sur le plan éthique, esthétique et critique.



#### Contenu de formation

Le contenu de formation<sup>6</sup> correspond à l'ensemble des ressources que l'élève s'approprie concrètement pour créer, interpréter et apprécier des œuvres musicales et qu'il utilise de façon autonome à la fin du cycle, dans des situations d'apprentissage complètes, complexes et signifiantes. Outre les éléments énumérés ci-après, il faut considérer les points communs aux quatre disciplines artistiques, présentés dans la section consacrée au domaine des arts.

#### **Stratégies**

- Faire appel à des démarches visant à déchiffrer des partitions en fonction des différents codes de notation musicale (traditionnel, non traditionnel et personnel)
- Recourir à différents procédés de mémorisation de séquences rythmiques et mélodiques
- Recourir à différents procédés de discrimination auditive
- Faire appel à des moyens variés pour s'approprier les éléments de la technique vocale ou instrumentale
- Recourir à différents modes de fonctionnement au cours du travail collectif (musique d'ensemble)
- Recourir à certaines techniques de relaxation pour maîtriser le stress

Techniques				
Moyens sonores <sup>7</sup> Techniques				
Voix	Technique vocale Respiration, justesse, posture, tonus, prononciation Inspiration, expiration, émission du son, attaque du son, projection, soin de la voix			
Cordes Vents	Techniques instrumentales			
Percussions	Posture, maintien			
Percussions corporelles	•			
	Respiration (inspiration/			
Technologies de	Respiration (inspiration/ expiration), émission du			
•				
Technologies de l'information et de la communication	expiration), émission du son, attaque du son, arti- culation, justesse, autres			
Technologies de l'information et de la communication (sons produits à l'aide	expiration), émission du son, attaque du son, arti- culation, justesse, autres techniques de manipula-			
Technologies de l'information et de la communication	expiration), émission du son, attaque du son, arti- culation, justesse, autres			

#### Règles relatives à la musique d'ensemble

- Réponse aux indications sonores ou visuelles indiquant le début et la fin de l'œuvre, les nuances, la pulsation et le changement de tempo, le phrasé, l'expression et l'équilibre entre les parties
- Ajustement au jeu d'ensemble par le repérage sonore

#### Procédés de composition

- Question/réponse, contraste, reproduction sonore, répétition, collage, ostinato, miroir
- Augmentation, permutation, insertion, manipulation de timbres

- 6. Les éléments du contenu de formation en italique sont ceux qui s'ajoutent au secondaire. Les éléments qui sont en romain constituent un rappel des savoirs essentiels du programme du primaire qui peuvent être réinvestis au secondaire.
- 7. Selon les instruments utilisés dans la classe.

Musique

Concepts et notions					
Langage musical	Représentation graphique (code traditionnel)	Représentation graphique (code non traditionnel conventionnel)			
Intensité et nuances	Intensité et nuances	Intensité et nuances			
Forte, piano, crescendo, decrescendo Pianissimo, fortissimo, mezzo piano, mezzo forte, subito piano	Forte, piano, crescendo, decrescendo Pianissimo, fortissimo, mezzo piano, mezzo forte, subito piano	Fort ○ doux ∘			
Durée	Durée	Durée			
Ronde, blanche, noire, soupir, deux croches Croche, double-croche, pause, demi-pause, demi-soupir Point d'augmentation, liaison de prolongation, point d'orgue	Ronde, blanche, noire, soupir, deux croches Croche, double-croche, pause, demi-pause, demi-soupir Point d'augmentation, liaison de prolongation, point d'orgue	Très court ● court — long —  Très long ———  Silence (rectangle extensible) □□□□			
Hauteur	Hauteur	Hauteur			
Registre (aigu, moyen, grave) Sons de l'échelle diatonique		Aigu X  Moyen X  Grave X  Sons ascendants  Sons descendants			

Langage musical (Suite)	Représentation graphique ( <i>Suite</i> ) (code traditionnel)	Représentation graphique ( <i>Suite</i> ) (code non traditionnel conventionnel)	
Hauteur (Suite)	Hauteur (Suite)	Hauteur (Suite)	
Notes sur la portée et lignes supplémentaires dans les différentes clés selon l'instrument joué	Notes sur la portée et lignes supplémentaires dans les différentes clés selon l'instrument joué	Note la plus haute ou note la plus basse	
		Glissando gliss. ou gliss.	
		Écriture linéaire Ex.	
Signes d'altérations (dièse, bémol, bécarre) accidentelles et à la clé	Signes d'altérations (dièse, bémol, bécarre) accidentelles et à la clé	Modification de la hauteur du son	
Timbre	Timbre	Timbre	
Instruments de musique divers selon le répertoire			
Voix (soprano, alto, ténor, basse) et familles d'instruments			
Qualité du son	Qualité du son	Qualité du son	
Sec/résonnant, granuleux/lisse		Sec • Résonnant <	
Signes d'articulation (staccato, legato, accent, sforzando, etc.) selon l'instrument joué	Signes d'articulation (staccato, legato, accent, sforzando, etc.) selon l'instrument joué	Granuleux Amanana. Lisse	

Structure	Représentation graphique ( <i>Suite</i> ) (code traditionnel)	Représentation graphique ( <i>Suite</i> ) (code non traditionnel conventionnel)		
Forme	Forme			
Personnelle, AB, ABA, canon à deux voix, rondo				
Canon, thème et variations				
Signes de renvoi (barres de reprise, Da Capo, boîtes, Dal Segno, Coda, Al Fine)	Signes de renvoi (barres de reprise, Da Capo, boîtes, Dal Segno, Coda, Al Fine)			
Тетро	Тетро	Tempo		
Lento, moderato, allegro, accelerando, rallentando	Lento, moderato, allegro, accelerando, rallentando	Accelerando		
Changement de tempo, ad libidum, a tempo, ritenuto	Ad libidum, a tempo, ritenuto	Rallentando		
Organisation rythmique	Organisation rythmique	Organisation rythmique		
Non mesurée ou basée sur un nombre déterminé de pulsations	Chiffres indicateurs des mesures simples			
Cellules rythmiques simples, mesures simples binaires ou ternaires				
Organisation mélodique	Organisation mélodique	Organisation mélodique		
Phrase musicale, séries ascendantes et descendantes de sons, sons conjoints, sons disjoints, série de sons répétés à hauteur fixe, glissando		Son unique •		
Suite de sons chromatiques et diatoniques ascendants et descendants				
Organisation harmonique	Organisation harmonique	Organisation harmonique		
Grappe de sons, cluster, accords majeur et mineur	Accords majeur et mineur	Grappe de sons		
		Cluster Ex.		
	Représentation graphique (autres codes)			
(re	eprésentation graphique inventée par l'élève, au besoi	in)		

#### Vocabulaire

La connaissance du vocabulaire propre à la discipline est particulièrement utile lorsque l'élève apprécie une œuvre musicale et communique le résultat de son appréciation.

· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·						
Intensité et nuances	Durée	Hauteur	Timbre	Qualité	du son	Forme
Pianissimo	Croche	Dièse	Soprano	Accent		Barre de reprise
Fortissimo	Double-croche	Bémol	Alto	Legato		Boîte
Mezzo piano	Pause	Bécarre	Ténor	Staccato		Coda
Mezzo forte	Demi-pause		Basse	Sforzando		Da Capo
Subito piano	Demi-soupir					Dal Segno
	Point d'augmentation					Al Fine
	Point d'orgue					Thème et variations
	Liaison de prolongation					
Tempo Org	janisation rythmique	Organisa	tion mélo	dique	Organisa	ation harmonique
Ad libidum Chiffi	res indicateurs	Suite de so	ns diatoniq	ues	Accord	
A tempo		Suite de sons chromatiques		Son unique		
Ritenuto					Cluster	
					Grappe de	e sons
Moyens sonores						

Musique

Noms des instruments utilisés

# Répertoire musical faisant l'objet d'une appréciation

Les extraits d'œuvres proviennent de diverses périodes artistiques et sont de styles variés. Il peut s'agir de musique contemporaine (actuelle, sérielle, électroacoustique, aléatoire, populaire, chansonnier, blues, jazz, country, rock, comédie musicale, musique de films, etc., y compris la musique utilisée dans les médias) ou de musique folklorique ou religieuse d'hier et d'aujourd'hui. Ces extraits peuvent également relever de l'impressionnisme, de l'expressionnisme, du néoclassicisme, du romantisme, du classicisme, du baroque, de la Renaissance ou du Moyen Âge. Ils sont issus du répertoire musical québécois et de celui d'autres cultures. Les élèves doivent aussi se référer aux œuvres musicales présentées à l'occasion de concerts ou de spectacles auxquels ils ont assisté.

#### **Types d'extraits**

- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux éléments disciplinaires abordés
- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux intentions éducatives des domaines généraux de formation
- Un minimum de quinze extraits d'œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes

#### Repères culturels

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.

Éléments de l'histoire de la musique : compositeurs; contexte socioculturel; contexte historique; périodes artistiques; styles; genres, personnages et personnalités, etc.

**Expériences culturelles**: concerts présentés à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; rencontres avec des compositeurs ou des musiciens professionnels; expositions (histoire de la musique, musiciens, chanson, opéra, comédie musicale, etc.); conférences sur la musique; participation à des festivals de musique; visites de lieux culturels (salle de concert, studio d'enregistrement, école de formation, centre de documentation, etc.), etc.

**Carrières liées à la musique** : auteur; compositeur; instrumentiste; chanteur; choriste; arrangeur; technicien de studio d'enregistrement; critique; animateur culturel; chroniqueur; enseignant de musique, etc.

**Supports médiatiques**: partitions musicales; émissions télévisuelles sur la musique; documentaires ou fictions sur la musique; enregistrements sonores ou visuels de concerts ou de spectacles musicaux; musiques de films; émissions culturelles; supports promotionnels d'un spectacle (communiqué, publicité, revue de presse, entrevue, programme, affiche, carton d'invitation); livres ou sites Web sur des compositeurs, des musiciens, des spectacles ou des lieux de diffusion, etc.

**Lieux culturels :** théâtres; salles de concert; studios d'enregistrement; salles de répétition; écoles de formation musicale; lieux patrimoniaux, etc.

Œuvres du répertoire musical : voir la section Répertoire musical faisant l'objet d'une appréciation.

### **Bibliographie**

ATTALI, Jacques. Bruits, Paris, Fayard, 2001, 296 p.

FARBER, Anne. «Speaking the Musical Language», *Music Educators Journal*, décembre 1991, p. 31-34.

HERZFELD, Frierich et Thomas WIMMER-RING. *L'encyclopédie de la musique*, [disque optique compact], Alsyd Multimédia, 1995.

HONEGGER, Marc. Dictionnaire usuel de la musique, Paris, Bordas, 1995, 916 p.

HONEGGER, Marc. Connaissance de la musique, Paris, Bordas, 1996, 1147 p.

JENSEN, Éric. *Le cerveau et l'apprentissage*, adaptation française de Gervais Sirois, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, 137 p.

KALMAN, Helmut, Gilles POTVIN et Kenneth WINTERS. *Encyclopédie de la musique au Canada*, Montréal, Fides, 1983, 1142 p.

KRATUS, John. « Structuring the Music Curriculum for Creative Learning », *Music Educators Journal*, mai 1990, p. 33-37.

LEONHARD, Charles et Robert W. HOUSE. Foundations and Principles of Music Education, 2e éd., New York, McGraw-Hill, 1972, 432 p.

LEY, Marcel. La mise en scène du conte musical : Éveil esthétique et thèmes d'ateliers, Paris, Fugeau, 1985, 367 p.

MCLUHAN, Marshall. «The Eye and the Ear and the Hemisphere of the Brain», *Future Canada*, vol. 2, n° 4, 1978.

MICHELS, Ulrick. Guide illustré de la musique, France, Fayard, 1988, vol. 1 et 2, 574 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. *Comment faire parler les sons*, document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, 1990, 159 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. *Programme d'études : Musique, 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996, 89 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire, Québec, ministère de l'Éducation, 2000, 350 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. On peut parler de création sonore et/ou musicale. On peut aussi parler de composition expérimentale et/ou musicale, document de travail, Gisèle Ricard, Québec, ministère de l'Éducation, 1990, 22 p.

PARÉ, André. Créativité et pédagogie ouverte, Laval, NHP, 1977, 320 p.

REIMER, Bennet. Une philosophie de l'éducation musicale, Québec, PUL, 1976, 181 p.

REIMER, Bennet. A Philosophy of Music Education, 2e éd., Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall, 1989, 252 p.

RENARD, Claire. Le geste musical, Paris, Hachette, 1982, 143 p.

SCHAFER, R. Murray. L'oreille pense, Toronto, Berendol Music, 1974, 47 p.

SCHAFER, R. Murray. *Creative Music Education: A Handbook for the Modern Music Teacher*, New York, Schirmer Books, 1976, 275 p.

SCHAFER, R. Murray. Le paysage sonore, Paris, Lattès, 1979, 388 p.

SCHAFER, R. Murray. *The Thinking Ear: Complete Writings on Music Education*, Toronto, Arcana, 1988, 342 p.

SELF, George. Make a New Sound, Londres, Universal Edition, 1976, 96 p.

SLOBODA, John A. L'esprit musicien : La psychologie cognitive de la musique, Bruxelles, Pierre Mordaga, 1988, 396 p.

SNYDERS, Georges. La musique comme joie à l'école, Paris, L'Harmattan, 1999, 214 p.

SOUSA, David A. *Un cerveau pour apprendre*, traduction et adaptation de Gervais Sirois, Montréal, Chenelière/ McGraw-Hill, 2002, 321 p.

STONE, Kenneth. *Music Notation in the Twentieth Century*, Londres/New York, Norton and Company, 1980, 357 p.

Musique