

Textes complémentaires

au

programme éducation musicale

pour le collège



Sommaire

Espace et équipements pour l'éducation musicale	1
Outils numériques pour l'éducation musicale	6
Pédagogie de l'apprentissage vocal d'un modèle mélodique	8
La voix au cœur du <i>projet musical</i>	11
Les codes écrits et les représentations du sonore	16
Education musicale, culture artistique et histoire des arts	17
Évaluation des compétences et autoévaluation	23
Education musicale, éducation artistique, projet d'établissement, projet de territoire	32

Une salle spécialisée pour l'éducation musicale

La salle spécialisée d'éducation musicale doit réunir deux vocations complémentaires. Si elle est un lieu d'instruction et de transmission, elle est aussi l'espace privilégié d'une pratique musicale imposant ses propres contraintes. La mise en œuvre optimale du programme dépend de la façon dont ces questions fondamentales sont satisfaites.

L'élève apprend à percevoir et produire le son et la musique : ces deux perspectives imposent diverses contraintes. S'il y a de très nombreuses façons d'écouter, la plus confortable – hors du spectacle vivant – repose sur un dispositif haute-fidélité dont chaque élément est choisi et disposé avec soin dans la salle de classe. Si la musique se produit de différentes façons, les exigences d'une production collective imposent celles de la voix : l'acoustique du lieu, gratifiante pour partie, exigeante pour une autre, sera étudiée avec attention. Au-delà de ces situations vocales, bien d'autres sont envisageables pour produire de la musique, notamment toutes celles qui s'emparent des sons pour expérimenter des organisations diverses : les instruments mobilisables couvrent alors un large spectre partant des percussions pour rejoindre les échantillons numériques. Cette richesse est mobilisable dès lors que l'organisation spatiale en a prévu un accès facilité et immédiat.

Cette double ambition de l'éducation musicale suppose donc un environnement matériel spécifique et adapté, dont l'organisation dans l'espace de la classe permet une utilisation aisée et optimale.

Organisation de l'espace

La disposition des formations vocales ou instrumentales donne l'incontournable modèle de l'organisation d'une salle spécialisée où la réalisation de *projets musicaux* tient une place centrale. Surface et disposition doivent permettre aux élèves et au professeur d'investir des espaces de travail convenant à des situations d'apprentissage différenciées.

- La salle est insonorisée et de bonne acoustique ; elle est suffisamment grande pour différencier des espaces spécifiques aux différentes situations d'apprentissage, dont les pratiques musicales individuelles et collectives ; une surface suffisante ($\approx 100 \text{ m}^2$ dans l'idéal) lui permet d'accueillir confortablement les pratiques chorales et d'atelier.
- Son mobilier est adapté aux pratiques musicales et à la fluidité de leur articulation, sa disposition favorisant également l'écoute mutuelle et l'engagement du corps en situation de production ; le mobilier scolaire traditionnel est à éviter, qu'il s'agisse du couple table-chaise ou de chaises avec rabat : cela reste, en toute situation, une entrave à la mobilité des élèves. De simples chaises sont préférables, le mobilier étant autant que de besoin complété par quelques tables sur les bords de la salle et quelques pupitres parfois utiles.
- Une démarche particulière adossée à la présence d'un instrumentarium donné (batterie, percussions diverses, ordinateur, etc.) induit une organisation spatiale appropriée qui doit être anticipée.

Dès lors que l'espace classe apparaît à l'élève immédiatement adapté à des situations musicales, qu'il s'agisse de percevoir ou de produire de la musique, il l'engage à se considérer comme un musicien et à s'en approprier les exigences qui font aussi l'efficacité d'un moment de formation.

Diriger la classe

En éducation musicale, la musique règne en maître. Toutes les activités qui sont menées au sein du cours, soit conduisent à la musique, soit en découlent. La musique impose ses exigences, d'abord au professeur puis, à travers lui, aux élèves. Comme se dirige un chœur qui chante, cette omniprésence musicale, au-delà de la diversité de ses formes, se dirige. Elle se résume en une « direction de classe » où la qualité des relations maître/élèves est la conséquence d'une permanence de la « direction musicale de la classe ». En d'autres termes, la classe est un *corps sonore* et un *corps sonore* se « dirige ».

« Diriger la classe », c'est favoriser la fluidité et la continuité des situations de production, d'écoute, d'observation, de manipulation, de verbalisation ou de représentation. C'est faire en sorte que la musique se commente elle-même pour mieux dégager les sens qu'elle porte. La musique, c'est essentiellement l'organisation des événements sonores dans le temps et l'espace. Qu'il s'agisse de bruits, de sons ou de

silences, d'évènements aléatoires provoqués ou de constructions réfléchies, cette organisation doit être en permanence anticipée par le professeur, puis toujours comprise et progressivement assimilée par les élèves.

- **L'organisation du sonore**

La gestion par un groupe des différents éléments du sonore ne s'acquiert pas instantanément. Il faut pour cela mener une réflexion progressive et agir continuellement. De l'entrée dans une classe à la fin de la séance, en passant par des moments de forte intensité ou de silence, la musique est présente à tout moment grâce à l'action des élèves sous la direction du professeur.

C'est à celui-ci qu'il appartient de gérer cette organisation du sonore dès l'entrée des élèves dans la salle de cours par la cohérence des consignes qu'il donne aux élèves, par une présence corporelle efficace au sein de sa classe et une gestique adaptée à chaque instant, à chaque besoin, à chaque intention.

Les élèves, grâce à des pratiques régulières et renouvelées, deviennent alors sensibles aux évènements sonores qui s'organisent autour d'eux et grâce à eux ils savent respecter les indispensables moments de silence, apprennent alors à s'écouter, à intervenir à bon escient, au sein d'un discours musical omniprésent dont ils sont soit les acteurs principaux, soit les témoins attentifs.

- **La production**

La diversité de pratique musicale appelle les mêmes exigences. La gestique nécessaire de l'enseignant déborde très largement le mouvement des bras, qui doit cependant être correctement maîtrisé. C'est encore une fois tout le corps du professeur qui est mobilisé en proportion des besoins des élèves. Le professeur soutient, encourage, prépare, accompagne, pousse, tire, freine, relance, etc. sans rompre l'ambiance musicale qui s'instaure par une verbalisation aux effets le plus souvent redondants et inutiles. Il occupe l'espace en s'y déplaçant autant que de besoin afin d'orienter ses intentions vers les élèves qui en ont le plus besoin.

Cette relation dynamique du professeur à ses élèves repose sur la qualité de l'écoute mutuelle préalablement installée. Si le professeur est principalement à l'initiative de la production, il peut toutefois, pour atteindre un objectif visé, laisser à un élève de la classe, voire à des groupes d'élèves, la prise en main d'un moment musical qu'il ne dirigera donc pas directement mais qu'il devra encadrer dans le même état d'esprit.

Dans cet écriin, les gestes, et plus généralement toutes les expressions à visée directive, n'en auront qu'un impact multiplié.

- **La perception**

L'éducation de la perception musicale s'appuie sur des supports sonores de grande qualité, quelle que soit la musique diffusée. La disposition des sources de diffusion (HP) doit aussi être précise (à hauteur moyenne du visage et en direction des élèves). Les réglages de base disponibles sur tous les amplificateurs (balance, basses, aigus) doivent être maîtrisés et modifiés à bon escient. Enfin, les outils de pilotage de l'écoute proprement dite sont aujourd'hui indispensables. Ils permettent de se déplacer instantanément dans un fichier audio et de profiter des représentations symboliques (partition traditionnelle notamment) ou analogiques (séquenceur et audionumérique) synchronisées. Ils doivent être maîtrisés par le professeur et configurés spécifiquement pour chaque situation d'apprentissage.

Les conditions d'une écoute étant réunies, reste alors à la diriger. Ici comme ailleurs, le professeur ne peut rester passif durant l'écoute. De son attitude générale jusqu'à ses gestes précis, tous ses mouvements, ses postures et ses expressions peuvent guider l'écoute des élèves. D'un geste ou d'un regard, il prépare ou attire l'attention, d'un autre, il accompagne une figure musicale caractéristique. Tout cela se substituant à des remarques formulées avec des mots et des phrases, et qui viendraient perturber l'écoute. Toujours, il dirige l'écoute et ici encore il dirige sa classe, jusqu'à se mettre parfois en retrait – tout en restant sur le qui-vive - pour que l'élève investisse son autonomie

Les outils

Ils sont nombreux et la plupart du temps indispensables. Le professeur, orchestrant leurs usages, finalement les dirige également. Utilisés les uns et les autres pour répondre à des besoins identifiés et des situations de travail anticipées, ils optimisent la mise en œuvre pédagogique en renforçant l'interaction entre professeur et élèves.

Le système de diffusion audio doit être robuste et d'une qualité optimale ; le clavier, s'il n'est pas acoustique, peut opportunément être électronique et MIDI. Le poste informatique principal, interfacé à un système de visualisation collective, est aujourd'hui un puissant outil pédagogique et à ce titre, indispensable. Tous les appareils de production et de diffusion disponibles sont reliés entre eux par une table de mixage.

Outils du professeur

- Piano numérique et/ou acoustique de qualité ;
- Ordinateur avec logiciels adaptés pour lire des CD et DVD, enregistrer et modifier des objets sonores et les représenter ;
- Système de diffusion audio essentiellement composé d'un amplificateur et d'enceintes de bonne qualité, adaptés au volume de la salle, et auquel sont reliés par l'intermédiaire d'une table de mixage les outils de production sonore ;
- Lecteur de CD audio ;
- Système de représentation visuelle :
 - Tableau blanc pour écrire et projeter,
 - Vidéo projecteur suspendu ou, de plus en plus, tableau numérique interactif (TNI);

Outils des élèves

- La mise en œuvre des *projets musicaux* qui jalonnent l'année peut justifier l'usage par certains élèves de ressources diverses. Qu'ils s'agissent d'instruments acoustiques, amplifiés et/ou numériques, celles-ci doivent être facilement disponibles et mobilisables en fonction des situations rencontrées.
- Des postes informatiques peuvent ainsi être mis à disposition des élèves, leur usage devant alors correspondre à un objectif – et la réalisation qui en découle – dûment anticipé par le professeur ; chaque poste destiné à être utilisé par les élèves est alors muni d'un système d'écoute individuelle – casque audio fermé.

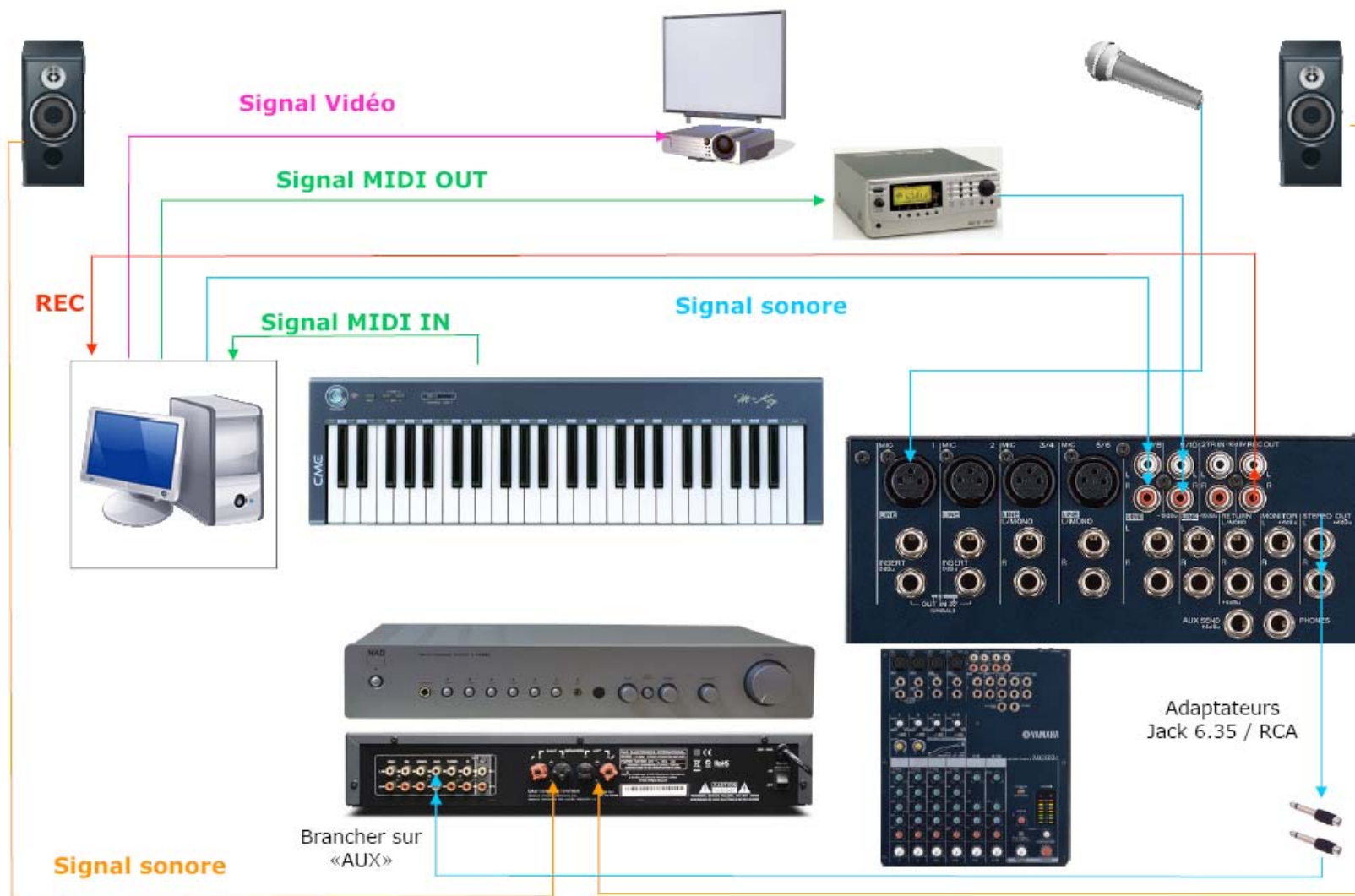
CDI et salle multimédia

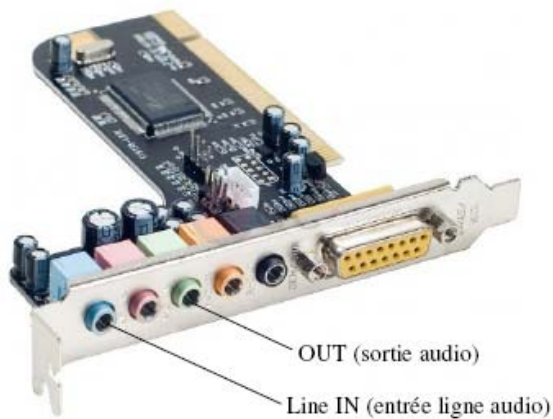
Dans le prolongement du cours, les ordinateurs du CDI sont équipés de casques individuels et les supports musicaux du cours constituent un élément important du fond documentaire disponible. Cet équipement et ces ressources permettent à l'élève :

- d'accéder à la musique et à l'image, aux œuvres et aux documents ;
- d'utiliser des logiciels dédiés à la manipulation et à l'analyse du sonore.

Les activités conduites dans la salle multimédia du collège exigent la même possibilité d'écoute individuelle ; en outre, l'ordinateur-tête de réseau de la salle multimédia est relié à une chaîne de diffusion sonore.

Les divers outils technologiques dont peut s'enrichir l'équipement d'une salle spécialisée pour l'éducation musicale peuvent alors être organisés (interagir) selon le schéma suivant :





Carte son interne de l'ordinateur.
On préférera une carte son externe (reliée en USB) pour une meilleure qualité.



Cable RCA / Jack 3.5 qui permet de relier la carte son interne de l'ordinateur à la table de mixage.



Cable XLR (3 broches) pour brancher les microphones.
Branchement avec une prise jack possible mais la qualité du signal est supérieure avec un branchement XLR.



Cable RCA sortie en stéréo
(Rouge = right / noir = left)



Cable USB / MIDI qui permet de relier un ordinateur au clavier maître et à l'expandeur



Cable JACK qui permet de connecter microphones, instruments, boîte d'effets... à la table de mixage

Une salle spécialisée pour l'éducation musicale : **annexe**

Spécifications complémentaires

Isolation acoustique

La salle de musique doit être insonorisée afin d'y permettre un travail sonore sans déranger les salles voisines. Mais il convient de ne pas la rendre "sourde" : le travail vocal y serait alors difficile, et la fatigue vocale de l'enseignant très grande. On peut imaginer de petites salles annexes permettant un travail en petit groupes, mais sans empiéter sur la surface de base de la salle.

L'idéal reste de disposer d'une salle vaste qui puisse comportant deux espaces :

L'un pour l'écoute et plus généralement le travail en position assise.
L'autre pour la pratique musicale le plus souvent en position debout.

Chaîne Hi-Fi

La chaîne Hifi est d'une qualité et d'une puissance adaptée à la taille de la salle, composée d'éléments séparés, dont chacun a sa propre alimentation.

Un lecteur CD

Pour des raisons musicales, mécaniques et pédagogiques, il est préférable d'avoir un lecteur de CD et un lecteur de DVD indépendants de l'ordinateur de la classe. Cela permet à l'enseignant, lors d'un travail sur la relation « Image-Son » d'utiliser les deux. La technique du masque (voir des images et proposer un autre son) peut ainsi être utilisée.

Enceintes

La paire d'enceintes Hi-Fi doit être proportionnée à la puissance de l'amplificateur et à la taille de la salle. A prix égal les deux canaux sont de meilleure qualité que les trois canaux. Il en va de même pour les bibliothèques et les colonnes. Ces dernières, par leur volume, assurent une meilleure restitution des basses mais avec un son moins précis.

Prévoir pour des enceintes bibliothèque une fixation murale, orientable horizontalement et verticalement (l'adapter au poids de l'enceinte). Les enceintes au plafond sont à proscrire

Les enceintes doivent être câblées avec du matériel de qualité : câble en cuivre OFC, section 2,5mm² minimum.

Ressources instrumentales complémentaires

Il est toujours bienvenu de disposer d'un instrumentarium de percussion très important pour alimenter la diversité souhaitable des projets musicaux réalisés. Les choix effectués tiendront compte de plusieurs facteurs, notamment :

- Les exigences du programme
- Les contraintes d'un travail quasi exclusivement collectif
- La facilité de jeu et la pertinence d'utilisation dans nombre de situations musicales
- Le rapport qualité prix

Il est souhaitable de privilégier les membranophones et idiophones, hormis les instruments à lames qui sont chers et qui demandent un degré de technicité important.

Bien entendu, il faut également penser à tous les matériaux que l'on peut détourner de leur utilisation habituelle : coquilles de noix, capsules de canette écrasées et liées entre elles par du fil, sable, de vrais balais à balayer, ballons de basket de diamètre moyen, etc. Sans parler du corps lui-même, qui peut être producteur de sons de type percussif avec les cuisses, les mains avec ses deux types de frappe

flamenco sourde et sèche et une troisième qui s'utilise dans la musique arabe, les pieds, la bouche... Ce sont des instruments gratuits, transportables et qui ne s'oublent jamais à la maison (comme les cordes vocales). Tous ces instruments peuvent être utilisés aussi bien dans le genre musical auquel ils appartiennent mais aussi dans une esthétique plus contemporaine.

Mais un instrumentarium est indispensable. Le constituer peu à peu, mais avec logique, et en achetant de véritables instruments de qualité. Un principe de base s'impose alors : au moins une paire de chaque instrument, avec possibilités de combinaisons entre elles.

Une liste indicative :

- | | |
|---|----|
| - darboukas. | 4 |
| - tambourins avec cymbalettes | 2 |
| - tambourins. | 2 |
| - grands djembés. | 4 |
| - petits djembés. | 4 |
| - paires de Bongos avec pieds . | 4 |
| - paire de Congas avec pieds | 1 |
| - agogo . | 2 |
| - paires de baguettes. | 15 |
| - paires de claves. | 10 |
| - maracas | 2 |
| - oeufs | 2 |
| - cowbell de deux hauteurs différentes. | 2 |

La dénomination générique de technologies de l'information et de la communication (TIC) recouvre aujourd'hui une diversité considérable d'outils. Certains d'entre eux offrent des potentialités et perspectives pédagogiques qu'il est aujourd'hui indispensable d'utiliser, d'une part pour atteindre plus sûrement les objectifs fixés par le programme, d'autre part inscrire l'éducation musicale au cœur des pratiques culturelles et technologiques des adolescents.

Une identification précise des outils indispensables ou utiles à l'enseignement de l'éducation musicale est aujourd'hui impossible. S'ils sont bien trop nombreux pour être comptés, ils peuvent cependant être réunis autour de trois fonctions principales et générales, chacune recouvrant des aspects particuliers de la mise en œuvre pédagogique.

- Fonctions d'édition, de représentation et de création

Les technologies permettent aisément d'éditer le sonore. Soit en affectant directement le fichier audionumérique, soit en modifiant les codes (MIDI) qui pilotent des générateurs de sons (synthétiseur). En outre, elles offrent des interfaces de représentation allant de la partition traditionnelle (MIDI) au spectre de fréquences (audionumérique). Non destructive, l'édition MIDI ou audionumérique engage à l'expérience musicale, sinon à l'adaptation incessante du matériel sonore aux exigences de sa mise en œuvre.

Les enjeux pédagogiques couverts par ces fonctions sont considérables. Très loin de l'exhaustivité, notons en ci-dessous quelques-uns.

- Montage d'extraits audio et déplacements instantanés vers n'importe quel endroit du discours musical (si besoin préalablement repéré par des marqueurs) ;
- Aide pédagogique à l'apprentissage d'un modèle : boucles harmoniques, rythmiques, mélodiques, toujours transposables et modifiables dans leur tempo.
- Accompagnement aisément éditable de tout ou partie d'un projet musical ;
- Enregistrement et édition d'un projet musical ;
- Représentation graphique d'une forme musicale particulière ou d'un détail de sa construction (d'un séquenceur MIDI à un logiciel d'analyse spectrale).

La plupart du temps, ces fonctions – et beaucoup d'autres – sont utilisées par le professeur pour conduire le travail de ses élèves. Certaines permettent également aux élèves eux-mêmes d'éditer le sonore dans le cadre d'un projet pédagogique particulier¹, notamment mobilisant la création musicale. Dans ce cas, l'usage des outils numériques est encadré par des contraintes strictes permettant à l'élève de travailler à cette occasion sur un objectif de formation particulier.

Le Ministère de l'éducation nationale, en lien avec de grandes institutions de recherche et création dans le domaine musical (IRCAM, INA-GRM), met à disposition des logiciels novateurs (MusiqueLab 1 & 2, Acousmographe). Elaboré au plus près des besoins de l'enseignement de l'éducation musicale, ils complètent et prolongent une offre par ailleurs considérable et de nature à répondre aux attentes multiples d'une pédagogie vivante et diversifiée (cf. par exemple un logiciel comme *Audacity* qui se télécharge gratuitement et également sur Internet).

Ce premier ensemble de fonctions justifie l'habitude prise, en éducation musicale, de modifier l'acronyme TICE communément utilisé d'un deuxième C : TICCE. Car, au bénéfice de l'éducation musicale des élèves, c'est bien de Technologies de l'Information, de la Communication et de la Création pour l'Enseignement dont il s'agit.

- Fonctions documentaires

Si les supports gravés contenant du son et/ou de l'image sont depuis longtemps utilisés par les professeurs et les élèves, la multiplication des ressources en ligne ouvre de nouvelles perspectives pour nourrir la pédagogie au plus près de ses besoins. Accessibles dans la classe grâce au développement de réseaux internes des établissements raccordés à l'Internet, elles permettent de disposer à tout moment d'une grande variété d'informations dont la qualité doit être sans cesse évaluée (authenticité, qualités sonore et visuelle, etc.). Certaines pourront venir illustrer un propos lorsque d'autres viseront à le contextualiser et à l'éclairer, notamment, par la visualisation d'autres formes d'expression artistique.

¹ Notamment en lien avec la réalisation d'un *projet musical*.

Disposer au quotidien dans la classe d'une connexion Internet permet également d'éduquer à la relativité, à la qualité, et donc au tri de l'information. L'occasion est également fréquemment donnée de sensibiliser aux enjeux du droit d'auteur et de la propriété intellectuelle².

- **Fonctions de communication**

Le développement des espaces numériques de travail (ENT) tend à modifier les relations entre temps scolaire et hors temps scolaire. Si le dialogue se noue volontiers avec les familles autour des questions de vie scolaire (évaluations, absences, informations diverses), les enseignements peuvent également en tirer parti. Un ENT fait alors le lien entre les documents produits ou utilisés en cours et l'ordinateur individuel dont dispose une large majorité de familles. Les élèves peuvent ainsi disposer de supports de travail (texte, iconographie, supports audio ou MIDI), de liens vers des sites documentaires de référence, d'éléments du *projet musical* réalisé ou en cours de réalisation, d'enregistrements des productions réalisées, etc.

Bien d'autres fonctions de communication peuvent être opportunément mobilisées. Certaines permettent aux élèves de mener des recherches documentaires en amont ou en aval d'un travail en classe, d'autres de constituer des groupes de travail en ligne et collaboratifs visant la réalisation d'un projet de création musicale. Toutes exigent du professeur une bonne connaissance de ces technologies permettant d'en encadrer l'usage dans un processus pédagogique.

² cf. le B.O. n°5 du 1^{er} février 2007 : *Mise en œuvre des accords sectoriels sur l'utilisation des œuvres protégées à des fins d'enseignement et de recherche.*

Pédagogie du projet musical

Durant chaque séquence, la réalisation d'un *projet musical* organise la mise en œuvre du chapitre *Produire de la musique* du programme. Il est alors précisé que, « *au centre des projets musicaux menés durant l'année scolaire, la voix est un moyen majeur de l'éducation musicale des élèves. Par une pratique adaptée, elle leur permet de s'approprier les connaissances, capacités et attitudes visées par le programme.* »

Dans la plupart des cas, un *projet musical* va se construire au départ d'un répertoire vocal, qu'il soit populaire ou savant, ce dont témoigne le tableau sur la *diversité des projets musicaux* du programme :

		6e	5e	4e	3e	Chaque année...	
Différents répertoires envisageables	Domaine de la chanson	Chanson actuelle					Au moins deux projets relevant de deux de ces catégories
		Chanson du patrimoine récent					
		Chanson du patrimoine ancien					
		Chanson du patrimoine non-occidental					
	Répertoires "savants"	Air d'opéra ou d'opérette					Au moins un projet relevant de l'une de ces catégories.
		Air de comédie musicale					
		Mélodie & Lied					
		Air sacré					
		Autres					
	Créations	Création de chanson					Au moins un projet relevant de l'une de ces catégories.
		Autre création					

Une fois le répertoire choisi en regard des compétences visées par la séquence, « *le projet consiste en son interprétation, son arrangement ou toute autre démarche combinant ces différentes approches. Il peut également mobiliser la créativité des élèves en partant d'un ensemble cohérent de contraintes.* » Cette réalisation « *s'appuie sur l'exigence artistique portée par le professeur dont chacun devient progressivement responsable* ».

La première séance consacrée à un nouveau projet est déterminante pour installer une dynamique de réalisation et de formation. Le programme y insiste en ces termes : la présentation initiale du projet, « *interprété et accompagné par le professeur permet de souligner les enjeux du travail à conduire : style d'ensemble, type d'accompagnement, alternance soliste/groupe, sens du texte poétique et rapport à la musique, dynamique, forme générale, etc.* ». Ce premier moment d'interprétation, qui s'adresse à la sensibilité et à l'émotion de l'élève, enclenche à lui seul une dynamique artistique et suscite le désir d'apprendre, de prendre le texte musical initial pour se l'approprier et s'engager dans la réalisation d'un projet original.

Sur cette base peut s'engager un premier travail d'apprentissage. Sa maîtrise pédagogique est déterminante. Elle doit associer fluidité musicale, qualité et précision du modèle et exigence technique et artistique appropriée. Elle doit permettre l'interprétation d'un extrait significatif et cohérent (par exemple, un couplet et un refrain, une strophe, etc.) du texte musical permettant aux élèves une première appropriation du projet.

La réalisation d'un projet musical alterne différents moments qui, tous, influent sur la qualité du résultat artistique et la solidité des compétences construites chez les élèves.

- La disponibilité de la voix et du corps reste la condition d'une expression musicale maîtrisée. Le professeur doit sans cesse s'en préoccuper, avant même de commencer un travail vocal, puis tout au long de son déroulement. Posture, ancrage, souffle, pose de voix, résonance, extension de la tessiture, articulation, difficultés d'intonation, etc. sont autant de points d'attention qui peuvent fonder un moment de mise (ou remise) en voix.
-

- Pour se concrétiser efficacement, cette préoccupation tient compte de nombreux paramètres : place du cours dans la journée scolaire, âge des élèves, spécificités de la mélodie à apprendre ou interpréter, difficultés particulières à travailler, esthétique générale du projet, etc. S'y ajoute une indispensable attention portée aux caractéristiques du groupe classe à qui s'adresse le projet.
- L'apprentissage d'une ligne mélodique se fait oralement et par imitation. Chaque modèle est donné par la voix du professeur et gagne à s'appuyer, par moment, sur un instrument qui renforce la justesse d'intonation et apporte des éléments de contexte harmonique. Ce jeu d'échange entre le professeur et ses élèves doit être fluide, inscrit dans une carrure régulière et rarement interrompu. Lorsqu'une répétition n'est pas satisfaisante, il est souvent plus efficace de redonner le modèle immédiatement, en soulignant par le geste ou le regard le point délicat. Dans l'idéal, l'apprentissage par imitation doit être un moment de musique en continu permettant aux élèves de reproduire correctement et sans attendre, une partie significative du chant. La qualité – et la rapidité – de l'apprentissage mené dépend également étroitement de la proximité entre le professeur et tous ses élèves. A ce titre, les dispositions circulaires doivent être très largement privilégiées.
- Pour mener le travail d'apprentissage, le professeur dispose dans tous les cas de sa propre voix, de sa direction qui engage tout son corps, et d'un clavier. Ce dernier doit être mobilisé avec toute la souplesse possible. Souvent absent lorsque le travail a cappella est privilégié, il peut aider à dépasser certaines difficultés ou encore consolider des acquis. Il peut beaucoup de choses dès lors qu'il reste discret et que son usage aide la voix à prendre des risques et à se dépasser. Jouer une doublure mélodique sur un bref passage, l'ossature harmonique sur un autre, assurer la ligne vocale en l'accompagnant de la seule ligne de basse sont ainsi quelques usages possibles du clavier en phase d'apprentissage.
- Si la voix porte du son, elle porte aussi du sens, toujours renforcé par la nature du texte. L'élève doit progressivement en prendre la mesure et il appartient au professeur de lui apporter opportunément toutes les clefs nécessaires pour l'interpréter. D'une présentation liminaire et globale à des explications sur un mot particulier ou des figures de style, tout concourt alors à la qualité de l'engagement vocal de chacun.
- La dimension artistique d'un *projet musical* dépend de l'exigence avec laquelle tous les paramètres constitutifs de la musique sont pris en compte et maîtrisés. Si la justesse des sons produits est bien entendu essentielle, les questions relatives au timbre, au rythme, au phrasé, à la dynamique et aux nuances sont également déterminantes. Il sera alors très important d'entretenir tout au long du travail la mobilisation des élèves sur chacun de ces aspects et notamment en les soulignant spécifiquement au sein des modèles donnés.
- Dans la plupart des cas la réalisation du *projet musical* inclut un accompagnement. La part qui incombe au professeur s'appuie généralement sur le clavier de la classe ou un instrument polyphonique. Il peut aussi profiter des ressources des technologies en utilisant une séquence MIDI réalisée dans cette perspective. Il dispose ainsi d'un accompagnement toujours éditable lui permettant de l'adapter aux besoins de ses élèves (couper des pistes, mettre en boucle, modifier le tempo, le mixage des pistes, changer un timbre, transposer, etc.). Ce qui n'est absolument pas le cas pour les accompagnements audionumériques quel qu'en soit le format (CD audio, wav ou MP3) : ils restent désespérément fermés à toute adaptation et n'ont alors que des vertus très limitées.
- Dans tous les cas, l'accompagnement devra toujours respecter, non seulement la voix des élèves, mais également l'objectif de formation qui est poursuivi par le travail en cours. Le risque serait en effet de masquer la réalité de la musique produite par les élèves par un accompagnement trop fort. Les élèves resteraient alors dans une illusion de réussite.
- La partition support du projet, transcrite et adaptée par le professeur, est distribuée aux élèves. Si elle peut parfois servir de support visuel à l'apprentissage, elle est surtout, plus loin dans le

travail, un aide-mémoire indispensable. Elle est un des éléments qui constituent le document général sur le *projet musical* en cours, les autres portant des informations nécessaires à la caractérisation et l'interprétation du projet dans son ensemble.

Ces documents sont réunis au sein du dossier personnel de l'élève et constituent déjà un réservoir de connaissances. Ils témoignent non seulement des *projets musicaux* réalisés mais aussi des séquences dans lesquelles ils s'inscrivent.

Systematiquement utilisée, la partition se banalise ainsi au cœur de la pratique musicale de l'élève. Sans en connaître tous les codes, il en mesure tout autant l'intérêt que les limites.

La voix au cœur du *projet musical*

Par la multiplicité des perspectives qu'elle permet d'envisager, la voix de l'élève est au centre de l'éducation musicale. Si son usage pour faire de la musique procure bien souvent plaisir et sentiment de réussite, elle est aussi un puissant vecteur éducatif, qu'il s'agisse, bien entendu, d'apprendre à produire de la musique en maîtrisant ce que l'on fait, ou bien de s'approprier par l'expérience personnelle ce que l'on entend puis comprend progressivement des œuvres que l'on écoute. La voix est souvent portée par les mots et la langue qui en organise l'usage : elle contribue alors à sa maîtrise en proposant des chemins de traverse. Sa souplesse, la diversité de ses registres et sa dimension instinctive apportent à l'imaginaire de quoi expérimenter, chercher, improviser ou parfois créer la musique. Enfin, mobilisée par chacun au sein d'un groupe, elle contribue à l'apprentissage d'une solidarité constructive où seule compte la qualité de la production d'ensemble.

Ces nombreuses vertus, qui recouvrent aussi bien les objectifs de l'éducation musicale que des compétences plus transversales (cf. notamment les piliers 6 et 7 du socle commun de connaissances et compétences) exigent du professeur, outre une solide base personnelle de technique vocale et de direction de chœur, une connaissance fine des spécificités des voix des enfants et adolescents. Ces compétences professionnelles sont la garantie d'une pédagogie efficace conduisant chaque élève à une pratique vocale autonome et de qualité.

Que ce soit dans le chapitre *Interpréter et créer la musique* ou au sein du référentiel *La voix et le geste* du programme, objectifs et compétences spécifiques sont précisément détaillés. Le présent texte complémentaire vise à éclairer les conditions physiologiques, techniques et pédagogiques qui font la qualité d'une pratique vocale au collège. Il est complété de témoignages de démarches apportés par des professeurs expérimentés.

Notons tout d'abord que le professeur guide ses élèves vers *une production musicale maîtrisée*. S'il s'appuie pour cela sur sa connaissance des techniques vocales et des exigences qui y sont liées, il doit aussi pouvoir expliquer, commenter, analyser les changements physiologiques affectant la voix qui surviennent durant l'adolescence. Il est alors à même d'accompagner ce *passage*.

La technique vocale / la vocalité

Le développement de la vocalité de l'élève s'appuie tout d'abord sur la qualité du modèle qui lui est donné. Dans tous les cas, qu'il s'agisse d'assurer sa propre technique ou celle de ses élèves, il est indispensable de garder à l'esprit quelques éléments fondamentaux. Ils concernent trois paramètres essentiels pour caractériser l'émission vocale.

- **Ecoute** : elle garantit la conscience de l'«acte vocal» et permet de créer une boucle vertueuse, dite « boucle audionatoire ».
- **Disponibilité corporelle** : il s'agit de porter une attention sensible et permanente aux divers éléments de la mécanique vocale ; cela suppose de disposer des notions et connaissances physiologiques indispensables propres aux voix d'enfants. Bien entendu, cette disponibilité se construit particulièrement au travers d'un moment initial qui vise cet objectif, communément appelé « mise en voix » mais qui pourrait se dénommer plus justement « mise en vocalité ».
- **Emission vocale** à proprement parler, qui est constituée de trois volets complémentaires :
 - o *Attaque du son* : canaliser l'énergie, éviter l'adduction (rapprochement) brutal des cordes vocales (tel élève un peu trop « énergique » émettra un son dur résultant de l'adduction (rapprochement) brutal des cordes vocales - « coup de glotte » ; mais aussi parfois susciter l'énergie pour éviter des sons par « en dessous » et avec du souffle.
 - o *Soutien du son lui-même* : travail technique sur le soutien vocal, de la gestion du souffle à l'homogénéité du timbre.
 - o *Terminaison du son* qui, comme l'attaque, peut être une difficulté rendant le son trop « agressif » ou bien, à l'inverse le « laissant mourir » ou « tomber ».

Les moments d'une pratique vocale

La réalisation d'un *projet musical* s'appuyant systématiquement sur un travail vocal important, celui-ci repose toujours sur quatre moments. S'ils peuvent s'envisager successivement, ils sont intimement liés et peuvent occuper le temps du travail vocal selon des organisations extrêmement variables :

- Mobilisation du corps et technique corporelle.
- Mobilisation de la voix et technique vocale.
- Découverte et étude des difficultés du répertoire à apprendre.
- Transfert des savoir-faire acquis lors de la mise en voix³.
- Apprentissage oral et par imitation du texte mélodique.

Pour mener à bien chacun de ces moments, une bonne gestion de l'espace de la classe sera déterminante. Ainsi, une disposition circulaire des élèves autour du professeur permet une relation pédagogique individualisée, une implication plus soutenue de chaque chanteur, un rapport de confiance entre maître et élèves et des élèves entre eux, enfin des associations de voix très rapidement modifiables (notamment élève en période de mue avec élève ayant déjà mué). Cette organisation permet en outre d'alterner sans cesse les configurations vocales : grand groupe, petits groupes, solistes et tous les intermédiaires.

Cette bonne gestion de l'espace et la souplesse d'organisation qui en découle supposent que les élèves soient dans la meilleure posture possible : debout. C'est ainsi qu'ils seront particulièrement disponibles aux exigences d'une pratique vocale et aisément mobiles pour répondre aux demandes de leur professeur.

Quelques éléments pour accompagner la mue des élèves

Il est tout d'abord nécessaire d'entendre et d'identifier l'élève qui mue. Les modifications laryngées ainsi que celles du conduit vocal sont en effet différentes d'un individu à l'autre et variables dans le temps. Elles ne se manifestent donc pas de la même façon. Lorsque la difficulté est avérée, il s'agit alors de dédramatiser, de rassurer et d'encourager, dans de rares cas de diagnostiquer une difficulté plus lourde justifiant une consultation chez un médecin spécialiste de la sphère laryngée⁴. Dans tous les cas, l'élève qui mue ne doit pas être considéré comme un « être à part ». Comme à chaque élève correspond une approche didactique particulière, à celui-ci aussi.

- **Identifier les premiers signes de la mue**

Chez les garçons, le changement est souvent spectaculaire. Il se produit entre 12/13 et 15 ans. Les cordes vocales passent de 16mm environ à 29/30mm, la taille du larynx augmente de 64% abaissant la tessiture d'une octave. On entend alors des passages brusques et incontrôlés d'un registre à l'autre qui peuvent fréquemment surprendre l'élève qui, lui-même, ne comprend pas ce qui se passe.

Si ce même phénomène intervient chez les filles, il est beaucoup plus difficile à identifier car il ne change pas le mécanisme laryngé. L'abaissement de la tonalité est habituellement de deux tons et s'effectue entre 11 et 13 ans. La taille du larynx augmente de 34% et les cordes vocales passent de 14mm environ à 23 mm.

- **Expliquer et rassurer**

³ Pour que ce transfert se fasse naturellement, il faut considérer que l'élève n'a pas encore la culture nécessaire qui lui permette de gérer intellectuellement l'application des acquis de la mise en vocalité à la pièce vocale qu'il est amené à travailler ensuite. Ainsi, chaque exercice doit éveiller une sensation physique, sur laquelle l'on pourra ensuite attirer l'attention de l'élève. Lors de la pratique vocale à proprement parler, le corps de l'enfant cherchera instinctivement à retrouver cette sensation quand il se trouvera dans un contexte musical proche de celui de l'exercice préalable.

⁴ **D'autres raisons que la mue peuvent amener des défaillances vocales chez un garçon comme chez une fille.** Une voix éraillée, un souffle important, une voix forcée, ces phénomènes ne sont pas toujours dus à la mue comme on pourrait le croire, mais peuvent découler de problèmes physiologiques particuliers que le professeur d'éducation musicale peut facilement déceler. Il peut ainsi en informer la famille pour que les professionnels puissent prendre le relais et soigner (comme sont détectés les dyslexies et les problèmes auditifs).

Devant ces événements physiologiques aussi intimes que surprenants, l'élève attend des explications. C'est alors l'occasion de rappeler les notions de base en anatomie et en physiologie de la voix, de mettre en perspective cette difficulté passagère et d'apporter immédiatement des outils pour la dépasser.

- La mue et les modifications laryngées s'effectuent sur une période assez courte allant de 3 à 4 mois à un an. Le sachant, l'élève accepte beaucoup mieux cet état passager et comprend qu'il ne peut le convoquer très longtemps pour justifier de « ne pas chanter ».
- Lorsqu'un refus de chanter s'exprime à cette occasion, il s'avère qu'il relève bien davantage de problèmes d'une autre nature relevant de la psychologie générale de l'élève. La bienveillance du professeur, sa capacité à objectiver le phénomène physiologique vécu et la banalisation de ce moment particulier contribuent alors à rassurer l'élève et, d'emblée, à le projeter vers l'après. Tout devient alors question de patience.

Les réponses claires et rassurantes, les conseils de technique vocale du professeur aideront donc l'élève en difficulté passagère à se situer et à explorer sa nouvelle voix. Ainsi, dans le cadre du cours d'éducation musicale, chacun peut chanter pendant la mue.

- **Des conseils pour accompagner la mue**

- Ne pas forcer la voix, ni dans les aigus, ni dans les graves.
- Ne jamais rechercher le fortissimo.
- Ne pas hésiter à chanter provisoirement dans le mécanisme léger : en voix de tête, le garçon « explore » son « nouveau registre » (le registre lourd).
- Permettre à l'élève d'octavier dès qu'il en ressent la nécessité.
- Explorer sa "nouvelle voix" c'est l'écouter et reproduire en conséquence. Si l'exemple donné par le professeur est une chose, celui donné par un autre élève ayant traversé plus tôt les mêmes difficultés peut apporter nombre de solutions, y compris aux problèmes de justesse. Ainsi sera-t-il toujours bienvenu, en les faisant se côtoyer au sein du groupe, d'associer élève en phase de mue et élève ayant déjà mué.
- Cette période transitoire est également le temps où l'élève doit apprendre à se réapproprier son corps. Les exercices de mobilisation corporelle, l'aidant à gérer ses maladresses, lui offre une dynamique indispensable à ses progrès : il prend confiance en ses possibilités, analyse son geste corporel et comprend notamment l'interaction de tous les éléments musculaires qui peuvent favoriser une meilleure phonation chantée.
- La production d'un élève qui mue doit toujours être valorisée. Il peut se perdre et faire des erreurs, d'autant plus que ce sera pour lui le meilleur moyen de faire évoluer sa voix et réduire la durée de cette période particulière.
- Tous les paramètres vocaux ainsi que le vocabulaire adapté seront donc abordés, autant que de besoin et toujours avec simplicité :
 - **Respiration**, inspiration, expiration, gestion du souffle, soutien vocal ;
 - **Emission vocale** : phénomène vibratoire (cordes vocales, larynx, glotte), attaque du son, décomposition du son, terminaison du son ;
 - **Résonance** : cavités supra-laryngées, timbre (résonateurs) ;
 - **Physiologie** : thorax, abdomen, sternum, côtes, voies aériennes, trachée, poumons, bronches, diaphragme, larynx, pharynx, voile, oreille, fosses nasales, cordes vocales, glotte, timbre, résonateurs, etc.

On notera bien évidemment l'interaction de tous ces paramètres dans la réalité d'une émission vocale quelle qu'elle soit et notamment durant la mue. Dans cette mesure, le travail préalable de mobilisation corporelle et de technique vocale prend tout son sens et sa pertinence.

Notons ici ce qu'un spécialiste, Yves Ormezzano, phoniatre et ORL, dit de ce moment particulier : « *la réponse [à la mue] est sans doute dans le larynx et la technique vocale des principaux intéressés. (...) Un enfant qui possède un bon schéma corporel et pas seulement vocal, sera parfaitement conscient de ce qui se passe. (...) L'idéal est de posséder la meilleure technique vocale avant la mue* ». Ainsi, les habitudes de

pratique vocale prises depuis des années à l'école et renforcées par la scolarité au collège atténuent, dans la plupart des cas, les difficultés de ce passage particulier.

Dans le compte-rendu d'une étude de suivi scientifique des enfants par des mesures et tests adaptés publiée dans « *La mue chez les enfants chanteurs* », Cori Casanova conclue simplement : « *Nous croyons que chanter pendant la mue vocale n'est pas contre-indiqué si l'on peut suivre ce processus, réadapter le répertoire vocal et changer l'enfant de pupitre selon son évolution...* ». Le mot **répertoire** fait alors référence au choix des chants qui doivent s'adapter à tout type de voix rencontrées en collège, filles ou garçons, avec ou sans mue ; le mot **pupitre** fait lui référence à l'utilisation vocale des élèves selon un registre adapté : l'unisson n'est donc pas toujours la meilleure façon d'aborder le chant avec les adolescents, le dialogue entre deux voix selon deux registres, la formule d'accompagnement pour certains, voire une deuxième voix complémentaire sont quelques solutions parmi d'autres...qu'il faut savoir utiliser sans systématisme.

Les témoignages qui suivent émanent de professeurs expérimentés. Si ils prolongent concrètement les points soulignés précédemment, ils le font en fonction de multiples critères particuliers allant de la personnalité vocale du professeur, sa démarche pédagogique, la nature et le niveau de sa maîtrise des techniques vocales, jusqu'aux caractéristiques de la classe qu'il fait travailler ou, bien entendu, le projet musical qu'il vise à réaliser.

Ainsi, une transposition brute de tels témoignages serait profondément inopportune et la plupart du temps inefficace. Ils ne sont présentés ici que pour nourrir une réflexion individuelle et l'approfondissent de techniques pédagogiques qui, construite par chaque professeur et adapté à la classe et au projet poursuivi, sont seules à même de garantir leur efficacité.

Témoignage 1

- Mobilisation du corps et technique corporelle

- **Etirements** : lever les bras au dessus de la tête puis souffler en laissant tomber les bras pour décontracter tout son corps : la colonne vertébrale et l'ensemble du dos se détendent ; le bâillement quant à lui permet de détendre la mâchoire.
- **Mouvements des bras et des mains** : « faire tomber les gouttelettes » se trouvant au bout des doigts pour évacuer les diverses tensions et prendre conscience que tout le corps contribue à l'émission vocale.
- **Rotation** de l'épaule en arrière puis en avant, en dégageant le bras de la cage thoracique ; prise de conscience avec la main du côté opposé de l'ouverture costale ; une épaule après l'autre en arrière puis en avant en dégageant les bras de la cage thoracique ; rotation de la tête sans bouger les épaules et le thorax, et les mains sur les hanches, pour la détente du cou, de la nuque et de la tête en général.
- **Mouvements de la tête** : de bas en haut (et sans mettre la tête trop en arrière pour ne pas créer de tension dans le larynx) pour prendre conscience du déroulement des vertèbres cervicales ;
- **Souffle** : inspiration mesurée et sur un tempo modéré, en levant les bras au dessus de la tête ; maintenir 2/3 secondes sa respiration sans crispation puis expirer en baissant les bras (graduer progressivement sur 6, 8 puis 10 pulsations régulières lors de l'expiration pour la gestion du souffle). Veiller à ce que la cage thoracique ne s'affaisse pas, la position du sternum ne devant pas bouger durant l'expiration.

- Mobilisation de la voix et technique vocale

- **Bouche fermée** : les lèvres se rejoignent sans crispation des mâchoires ; l'émission vocale s'effectue sur « M ».
 - Effectuer un glissando sur une quinte descendante (V→I) ; commencer l'exercice en mi b M puis descendre ½ ton par ½ ton jusqu'en la M.
 - Remonter progressivement ½ ton par ½ ton jusqu'en fa M.

On veillera dans cet exercice à la qualité de la prise d'air, à celle de l'attaque du son ainsi qu'à la stabilité de l'émission vocale ; la qualité de la réalisation du glissando est donc très importante. Outre le fait d'équilibrer les sensations de résonance dans les cavités buccale et nasale, cet exercice revêt un rôle psychologique important. En effet, chanter bouche fermée, laissant volontiers croire à l'élève que ce n'est pas lui qui chante, lui permet de prendre confiance dans ses capacités vocales.

- **Décomposition du son** : après l'attaque, on veille à la décomposition du son en jouant sur les voyelles avant de porter une attention précise à la terminaison. La gestion du souffle revêt alors une grande importance.
 - Commencer l'exercice en mi b M puis descendre ½ ton par ½ ton jusqu'en la M ; l'exercice s'effectue sur une quinte descendante (V→I).
 - Remonter progressivement ½ ton par ½ ton jusqu'en la b M.

Ces deux premiers exercices se heurtent parfois à des difficultés spécifiques. Pour les filles, qui vont passer du registre lourd (poitrine, environ du sol/la2 au sol/la3 en fonction des tessitures) au registre léger (tête), il peut y avoir une appréhension et/ou une réticence à exploiter le registre aigu de la tessiture⁵. Il revient alors au professeur d'expliquer l'importance que revêt une fois de plus la technique pour homogénéiser les registres. Il s'agit de faire accepter l'idée qu'il n'y a pas de mystère, que seuls le travail, la rigueur, la « musculature vocale » et la répétition du *geste* viendront à bout de ces difficultés. Dans un premier temps, notre jeune chanteuse devra accepter d'utiliser sa voix de tête et, comme un garçon, jongler d'un registre à l'autre.

- **Etendre la tessiture vers l'aigu** : cet exercice permet de soigner tout particulièrement l'attaque du son. Lors d'une inspiration rapide et brève, ses mains posées en dessous des côtes, l'élève prend conscience du rôle des muscles abdominaux. Il perçoit également l'ouverture laryngée, l'espace entre les cordes vocales –la glotte – devant être entièrement ouvert. Il développe alors sa capacité à émettre des sons brefs et précis sur une syllabe (par exemple « *aou* ») répétée trois fois.
 - L'exercice s'effectue sur une quinte descendante (V→I).
 - Commencer l'exercice en mi b M puis descendre ½ ton par ½ ton jusqu'en la M.
 - Remonter progressivement ½ ton par ½ ton jusqu'en do M (éventuellement plus haut pour certains élèves, notamment en 6^e).

La plupart des exercices proposés débutent dans le médium de la voix puis évoluent ½ ton par ½ ton vers le grave - et non l'inverse - pour remonter progressivement vers les aigus. Ce choix est autant pédagogique que tactique vise plusieurs objectifs différents. Pourquoi en effet débiter une activité par des efforts corporels immédiats en évoluant de suite vers l'aigu ? Cela risque de décourager les meilleures volontés et il est souvent préférable de faire un détour par le grave. Par ailleurs, débiter dans le médium de la voix pour évoluer d'abord vers le grave permet de sereinement chercher, tâtonner, analyser, comprendre et mémoriser le geste vocal nécessaire avant de le reproduire en montant vers l'aigu.

- **Découverte et étude des difficultés du répertoire à apprendre**

La plupart des textes mélodiques portent des difficultés de diverses natures. L'indispensable travail préparatoire du professeur permet de les identifier et d'envisager en conséquence des exercices spécifiques préparatoires à l'apprentissage à proprement parler. C'est alors l'occasion d'expérimenter, de chercher, d'explorer, d'inventer, voire de créer avec la voix et les perspectives ouvertes sont alors infinies.

Témoignage 2

La mise en vocalité est :

- indissociable du projet musical, et / ou de l'écoute
- ancrée dans l'idée de progression (mais non linéaire),
- vécue d'emblée comme un vrai moment musical, qui peut rassembler, ouvrir l'imaginaire, pointer une difficulté technique...

Ce moment - ces moments - du cours permet – permettent - de développer :

- l'expression / l'engagement
- La technique : justesse, timbre, souplesse, modulation...
- L'écoute du modèle, l'écoute de soi, l'écoute de l'autre, l'écoute des autres

Ces trois points interagissent constamment et sont des soucis permanents de l'enseignant dans la conception et la réalisation de ses situations pédagogiques en lien indispensable avec le projet musical de la classe, sa réalité sociologique et le moment de la journée.

⁵ Certaines chanteuses de variété ne sachant pas comment homogénéiser les registres emploient même le terme de "voix de gorge" ou "voix de force" pour qualifier leur registre lourd.

Les « exercices » font souvent appel à l’imaginaire des élèves - et à l’imagination du professeur ; outre l’aspect ludique, cela permet à chacun de se forger une représentation personnelle des mécanismes mis en jeux grâce aux sensations.

Favoriser la disponibilité mentale et corporelle, les deux restant indissociables : quelques exemples d’exercices à choisir selon le moment de la journée, le besoin qui se fait jour :

➤ Respiration

○ **La vague océanique :**

En cercle, le souffle (ch) circule (dominos), sans coupure, avec des variations de dynamiques (vagues) :

- toute l’attention est mobilisée, la classe est ensemble et a «posé ses valises » ,
- posture : ancrage mais pas figé (mouvement de tête, des yeux, genoux déverrouillés – ils sont comme dans la vague sur un surf)
- soutien du souffle, anticipation, conduite...
- Il s’agit alors de **RASSEMBLER**

○ **Un pour tous**

En cercle, chacun inspire à son rythme en levant les bras (paumes vers le ciel) et expire en retournant les mains en descendant (ressentir l’effort – piston, dans de l’eau...); progressivement chacun va se caler sur le tempo du groupe qu’il pourra même percevoir en fermant les yeux (sans forcer la respiration) :

- travail respiratoire
- écoute de soi et de l’autre
- Il s’agit alors de **RECENTER**

Un exemple d’application : le « Canon du vent »

The musical score consists of three staves, numbered 1, 2, and 3. Each staff begins with a treble clef and a common time signature (C).
 Staff 1: Notes are quarter notes. The first two notes have a fermata. The next four notes are beamed together. The final note has a fermata. Below the staff are the vocalizations: 'pfft', 'pfft', 'ch', 'ch', 'ch', 'ch', 'pfft'.
 Staff 2: Notes are quarter notes. The first two notes have a fermata. The next two notes are beamed together. The final note has a fermata. Below the staff are the vocalizations: 'hou', 'hou', 'hou', followed by a long dash and the letter 'a'.
 Staff 3: Notes are quarter notes. The first four notes are beamed together. The next four notes are beamed together. The final note has a fermata. Below the staff are the vocalizations: 's', 's', 's', 's', 's', 's', 's', 's', 'sss', and 'drrr'.

lâcher le diaphragme
entre chaque s

le hou n'est pas vocalisé
que du souffle

drrr descendant
avec énergie
conduire sur le début

- **En canon ou en polyrythmie ou ensemble**
 - tonicité abdominale
 - précision de l'attaque et de la durée
 - aborder une polyphonie / polyrythmie
 - **DYNAMISER**

➤ **Voix**

- **le puzzle**
Chaque élève chante une syllabe du chant en cours (révision du cours précédent) : élève 1 / syllabe 1, élève 2 / syllabe 2 ... Veiller à la justesse, à la rythmique... Pour commencer, il est possible de réaliser ce jeu en 2 groupes seulement ou prof/classe ou 1 élève/classe...
 - écoute intérieure
 - réflexe vocal
 - **RASSEMBLER**
- **la pâte à modeler**
Lancer un cluster, le professeur se saisit du son et le déforme, le manipule, le lance, le fait rebondir ; la classe « interprète » les gestes, les intentions, les énergies. Un élève peut devenir le guide. Ludique ; la voix se libère par le jeu.
 - développement des modes de jeu, de la tessiture, de la matière sonore (timbre), de l'expressivité
 - **RECENTRER**
- **le vol du bourdon**
Le son Zzzz dans tous ses états, en étendant progressivement la tessiture et l'intensité, par mimétisme ou en reproduisant un extrait mélodique de la chanson
 - gestion de la pression abdominale et ancrage
 - réveil vocal sans fatigue car il ferme devant et ouvre l'arrière gorge
 - **DYNAMISER**

Explorer son corps vocal

- **3 étages**
 - interjections (*eh ! ah ! oh ! holà !*) sur des sons graves et timbrés (jouer avec les intentions afférentes et en matérialisant le lieu de vibration, la **poitrine**, avec la main) ; sentir une légère bascule de la tête en arrière, laisser tomber le son dans la poitrine
 - Bouche Fermée (Mmm, le contentement, c'est bon...) sentir que tout se passe dans la **face**
 - *Coucou ! Ah bon ? Mais qu'il est mignon ce bébé ! La tourterelle...* ; léger étirement de la nuque, le son passe derrière la tête et revient sur les sourcils (image) **voix de tête**
 - La grande fusée - du grave à l'aigu et retour avec le très léger basculement de la tête qui accompagne (exercice de synthèse)

→gain en souplesse

→gain en confiance (un garçon en cours de mue peut plus facilement alterner les 2 mécanismes en concurrence et les filles perdent leur pudeur à retrouver leur voix de tête)

→conscience des zones vibratoires, de l'étendue de ses voix

- **Tous pour un**
 - En cercle, proposer un son, crescendo par accumulation
 - Un son proposé par le professeur, la classe doit reprendre en respectant à eux tous le niveau d'intensité du professeur – une fois fort une fois doux
 - Sur le même son créer une rythmique par la variation d'intensité – possibilité de superposer différentes rythmiques sur un même son

→séparer nuance et hauteur

→prise de conscience des énergies corporelles mises en œuvre.

Déclencher l'expression : le comédien chanteur

o Délices de chat

Une vocalise à savourer – proposer chaque fois une intention différente : *calme, énervé, énergique, violent, suspicieux, amoureux, tendre, lyrique...* Chacune de ses intentions doit se traduire par une expression au moins au niveau du visage ; cela entraîne tout naturellement une modification de la couleur du son.



Whi - skis Fri - skas Mi - a - ou

→développement de la tessiture, de la justesse,

→détaché dans le legato

→variations de timbres, de couleurs

Le tout grâce à l'expressivité.

o Jeu de rôles

Faire apparaître les personnages de la chanson, ou mettre en valeur leur caractère ou leur état d'esprit : départ accroupi, je donne l'intention ou le nom du personnage, 5 temps pour se dérouler vertèbre par vertèbre (déverrouillage), le personnage apparaît avec son intention et l'extrait du chant démarre.

→développement de l'imaginaire

→la voix au service de l'expression

Créer à tous les moments vocaux une interaction entre l'enseignant, l'élève et la classe

o Le ping-pong vocal

Je chante, la classe répond, je chante, les filles répondent, je chante, les garçons répondent, je chante, un élève... Toutes les combinaisons sont possibles.

→dynamique d'éveil

→développement de l'engagement, de l'autonomie

→auto correction (qui est souvent plus efficace que les longs discours)

o Les chaises musicales

Varié les dispositions géographiques des élèves dans la classe (1/2 cercle - concert, cercle - faire circuler, face à face - joutes vocales, répartis librement – gain d'autonomie et modification du point d'ouïe,...)

→développement de l'écoute

→autonomie

→interactions entre les élèves / acceptation / respect

→gestion de son corps dans l'espace

Toutes ces situations vont permettre aux élèves de progresser, d'évoluer, non seulement techniquement (extension de la tessiture...) mais aussi dans l'expression (construction personnelle, dépassement). Le plaisir du jeune (et du professeur) va en découler et devenir moteur (estime de soi, confiance...). Tous ces paramètres abordés aideront chacun, dans cette période transitoire (adolescence) à se réapproprier son corps et à pouvoir se situer au mieux de ses capacités dans un projet musical collectif.

Témoignage 3

La mise en voix est complètement dépendante du *projet musical* proposé. Pour chanter un *Yodel* pygmée, j'aurai besoin d'un travail sur le souffle prolongé, la montée et descente du pharynx (g ou k par exemple),

d'un travail sur la résonance d'un son tenu aigu et grave (i et o par exemple) (remarque, l'élève en période de mue sera ici avantagé !).

Pour chanter *la Javanaise* de Gainsbourg, j'aurai besoin de travailler beaucoup plus l'articulation des mots, l'émission du souffle dans un temps donné (phrasé), des montées conjointes...

Le placement du corps peut être aussi très différent selon le *projet musical* proposé : *La quête de mai*, chant traditionnel (*la pluie tombe sur nous* – Evelyne Girardon) qui se chante sous des fenêtres, se travaille donc debout, avec une voix faisant appel aux résonateurs frontaux, voix portante vers le haut ; certains chants sud américains se chantent avec des pas de danses et les corps penchés vers le sol...

Les codes écrits et les représentations du sonore

La plus grande partie du patrimoine musical mondial ne fait pas, ou peu, référence à un procédé de notation (musiques anciennes, traditionnelles, électroacoustiques, jazz, etc.). Sa découverte et sa connaissance reposent aujourd'hui sur une perception auditive aiguisée, pouvant parfois s'adosser à des formes adaptées de représentation graphique. Ainsi, la notation traditionnelle (communément appelée *solfège*) est un moyen de codage parmi d'autres et sa connaissance (sa lecture et son écriture maîtrisées) n'est en aucun cas un objectif central de l'enseignement de l'éducation musicale au collège. L'apprentissage d'un codage éventuel (traditionnel ou spécifiquement élaboré) ne peut s'envisager que pour satisfaire aux besoins liés à la réalisation d'un *projet musical* clairement défini.

Si la lecture de notes s'avère utile dans certains cas particuliers, l'emploi de logiciels permettant une représentation graphique du son ou l'élaboration de musicogrammes se révèlent généralement plus efficaces. Ils permettent de privilégier la perception du sonore sans que celle-ci soit masquée par des codes complexes mal maîtrisés.

Sollicitant et développant la perception auditive de l'élève, lui apprenant à l'enrichir des diverses connaissances et références culturelles dont il dispose, l'éducation musicale est au cœur du phénomène sonore et ne peut viser l'apprentissage d'un quelconque système de représentation graphique.

Cependant, la diversité des systèmes de représentation, du musicogramme au solfège traditionnel, doit non seulement être opportunément mobilisée selon les besoins d'une pédagogie adaptée, mais également permettre de sensibiliser chaque élève aux outils qui lui sont ainsi offerts :

- Un musicogramme sera très utile pour élaborer la forme d'un *projet musical*, ou pour construire avec la classe une vue synthétique de l'extrait d'une œuvre.
- Une partition traditionnelle, transcrite et adaptée, reste un aide mémoire pratique dans le cadre du chant. La métaphore graphique (direction des lignes, densité des événements), les liens entretenus avec le texte chanté offrent des appuis à la mémoire du travail d'apprentissage oral effectué.
- Une partition traditionnelle peut aussi être le reflet d'une organisation sonore particulière. C'est notamment le cas lorsqu'une partition d'orchestre souligne graphiquement le rôle des différents pupitres (des masses sonores) ou la répétition de certains éléments.
- Une partition graphique « contemporaine » (cluster et masses chez Penderecki et Ligeti, gestion de l'aléa chez Boucourechliev ou Cage par exemple) apporte un éclairage indispensable sur l'originalité et les spécificités de telles démarches de création.
- Un sonagramme (analyse selon la dynamique ou le spectre d'un signal) permet d'appréhender aisément les composantes ou de souligner l'évolution des intensités.
- Des schémas divers (à la façon de Kagel ou Berberian, ou ceux produits par les élèves) peuvent guider l'écoute ou être matière à réflexion sur le lien entre le sonore et l'écrit (par exemple sur le principe du déroulement du temps en abscisse et de la hauteur en ordonnée).

Les potentiels de cette diversité de représentations sont importants. S'ils sont mobilisables de diverses façons (de la mise en page d'un document photocopie comportant quelques éléments graphiques, à la reproduction unique en format A3 d'un extrait significatif d'une partition donnée), on mesure ici particulièrement l'intérêt d'un système de visualisation collectif (vidéoprojecteur ou TNI).

En développant les compétences perceptives, l'éducation musicale permet aux élèves de mesurer l'intérêt et les limites de chaque forme de représentation graphique. Si en outre, elle a banalisé un usage, même intuitif, de la partition, notamment traditionnelle, à l'occasion de la réalisation des projets musicaux ou de travaux d'écoute, elle aura joué pleinement son rôle pour engager chaque élève, autant que de besoin, à aller plus loin dans l'usage du code et de la représentation du sonore.

Education musicale, culture artistique et histoire des arts

La mise en oeuvre du programme d'éducation musicale apporte aux élèves nombre de repères sur la musique, les arts et plus généralement la culture. Elle alimente alors l'enseignement d'histoire des arts dont les objectifs propres convergent avec ceux de l'éducation musicale. Il en va de même pour les arts plastiques mais également pour toutes les disciplines qui, plus ponctuellement, sont amenées à aborder des questions artistiques (œuvres, contextes, esthétiques). Si toutes les disciplines sont amenées à apporter leur contribution à l'enseignement de l'histoire des arts, les enseignements artistiques peuvent incontestablement poser les fondements de cette ambition éducative. Ces apports divers, en quantité comme en qualité, devront alors être organisés les uns par rapport aux autres afin de donner corps à l'histoire des arts dans le parcours de formation des élèves. Et c'est bien dans ce sens qu'il faut comprendre *l'arrêté d'organisation* de l'enseignement de l'histoire des arts : il n'est programme d'enseignement que lorsqu'il articule les apports des différentes disciplines.

Le présent texte vise à éclairer les relations qu'entretiennent programme d'éducation musicale et arrêté d'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Il apporte aux professeurs d'éducation musicale des références et repères pour qu'ils puissent prendre toute leur place et jouer un rôle central dans la mise en oeuvre de ce nouvel enseignement.

Des liens explicites

Le nouveau programme d'éducation musicale au collège se tourne de manière naturelle vers d'autres domaines artistiques : arts visuels, arts du langage ou encore arts du spectacle vivant. L'histoire des arts, qui recouvre l'ensemble de ces différents domaines, en est alors le point de convergence. Son enseignement repose sur la réunion des différentes compétences et connaissances culturelles acquises dans des domaines disciplinaires différents et sur la transversalité des savoirs enseignés.

Education musicale	Histoire des arts
Préambule	Préambule
« <i>Entre techniques plus ou moins complexes et richesse des contextes, l'œuvre musicale dévoile ce qui fait l'histoire, celle des hommes, des sociétés et des cultures sans lesquelles elle n'existerait pas. L'éducation musicale au collège contribue pour une large part à la construction d'une culture artistique organisée dans le temps et l'espace, ouverte à la diversité des champs de la création comme à celle de leurs contextes</i> ».	Inviter « <i>à découvrir et apprécier la diversité des domaines artistiques, des cultures, des civilisations et des religions, à constater la pluralité des goûts et des esthétiques et à s'ouvrir à l'altérité et la tolérance</i> ».

Des objectifs et contenus qui se renforcent mutuellement

Les objectifs de formation posés par le programme d'éducation musicale débordent volontiers le simple cadre disciplinaire. Ils alimentent alors très naturellement ceux de l'enseignement de *l'histoire des arts* tels qu'ils sont proposés dans le texte qui en précise l'organisation⁶.

Education musicale	Histoire des arts
Introduction : Objectifs et contenus de formation	Objectifs pour le collège
L'éducation musicale « <i>apporte un ensemble de connaissances culturelles, techniques et méthodologiques, spécifiques</i> », favorise la curiosité, développe la sensibilité, la créativité et s'attache à l'analyse pour proposer une pratique	<ul style="list-style-type: none">• <i>développer la curiosité et favoriser la créativité de l'élève notamment en lien avec une pratique artistique, sensible et réfléchie</i>• <i>aiguiser ses capacités d'analyse de l'œuvre</i>

⁶ Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008 - page 8

artistique « <i>sensible et réfléchi</i> »	<i>d'art</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>l'aider à se construire une culture personnelle fondée sur la découverte et l'analyse d'œuvres significatives</i>
Culture musicale et artistique	
<ul style="list-style-type: none"> • « <i>L'élève apprend que toute culture se construit dans un faisceau de traditions et de contraintes</i> • <i>L'élève apprend que la musique témoigne toujours de contextes qui la dépassent, qu'il s'agisse de faits historiques ou d'espaces géographiques</i> • <i>L'élève apprend que l'histoire européenne de la musique, si elle se développe sur une très longue durée, s'organise en grandes périodes esthétiques</i> • <i>L'élève apprend à être auditeur, interprète et créateur</i> • <i>L'élève apprend ce qui fait un style et découvre qu'il peut toujours s'en emparer.</i> • <i>L'élève apprend que tout projet musical s'enrichit des références culturelles dont on dispose. »</i> 	

Ainsi, l'atteinte des objectifs visés par l'éducation musicale garantit-elle une contribution essentielle à l'enseignement de l'histoire des arts.

Des compétences et des connaissances qui se complètent

Les référentiels de compétences⁷ du programme d'éducation musicale répertorient les connaissances, capacités et attitudes à acquérir et construire tout au long de la scolarité au collège. Fondement du travail des élèves, ils sont aussi l'horizon de la pédagogie mise en oeuvre. Si certaines compétences sont spécifiquement musicales, d'autres touchent plus largement aux capacités à observer, décrire, identifier, comparer, situer, commenter la démarche artistique et les œuvres qui en témoignent. Elles alimentent ainsi l'enseignement de l'histoire des arts, lui apportant en outre une profondeur particulière liée à l'expérience d'une pratique artistique exigeante.

Education musicale	Histoire des arts
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Etre capable de poser des repères esthétiques caractéristiques</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>D'une époque de l'histoire des arts</i> ▪ <i>D'une fonction de la musique (musique de danse, de cinéma, etc.)</i> ▪ <i>D'une association de la musique à une autre forme d'art</i> • <i>Etre capable d'utiliser des gestes récurrents : identifier, comparer, situer</i> • <i>Etre capable de construire un réseau de références de plus en plus dense constitué d'œuvres diversifiées dans le temps et l'espace.</i> • <i>Etre capable d'identifier différents styles et différentes époques, des styles de musique de périodes chronologiques différentes...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>avoir une connaissance précise et documentée d'œuvres appartenant aux grands domaines artistiques</i> • <i>avoir des notions sur les langages et les techniques de production des grands domaines artistiques et un vocabulaire spécifique.</i> • <i>Etre capable de situer des œuvres dans le temps et dans l'espace ;</i> • <i>Etre capable d'identifier les éléments constitutifs de l'œuvre d'art (formes, techniques, significations, usages) ;</i> • <i>Etre capable d'effectuer des rapprochements entre des œuvres à partir de critères précis (lieu, genre, forme, thème)</i> • <i>Etre capable de mettre en œuvre des projets artistiques individuels ou collectifs</i>

⁷ Programme d'éducation musicale, pages 11 à 17

Des rencontres disciplinaires qui ouvrent de nouvelles perspectives

Pour chaque niveau d'enseignement, le parcours annuel de formation proposé en éducation musicale intègre au moins une séquence articulée à d'autres disciplines enseignées.

Education musicale	Histoire des arts
<i>« Les œuvres étudiées mettent (...) en lumière l'histoire des hommes, de leurs idées et des sociétés qui les ont vues naître. Chaque année, en relation avec une ou plusieurs autres disciplines scolaires, elles permettent d'apporter des compléments de connaissances. Cette approche pluridisciplinaire s'enrichit des exigences propres au programme d'histoire des arts et en particulier des thématiques qui y sont présentées. »</i>	En associant plusieurs disciplines à l'étude d'une thématique librement choisie par l'équipe pédagogique, il s'agit « d'aborder les œuvres sous des perspectives variées et de les situer dans leur contexte intellectuel, historique, social, esthétique, etc. ; [elle fédère] les savoirs acquis dans chaque discipline autour d'une question commune et favorise ainsi les échanges et les débats ⁸ ».

Œuvre, temporalité, histoire et chronologie

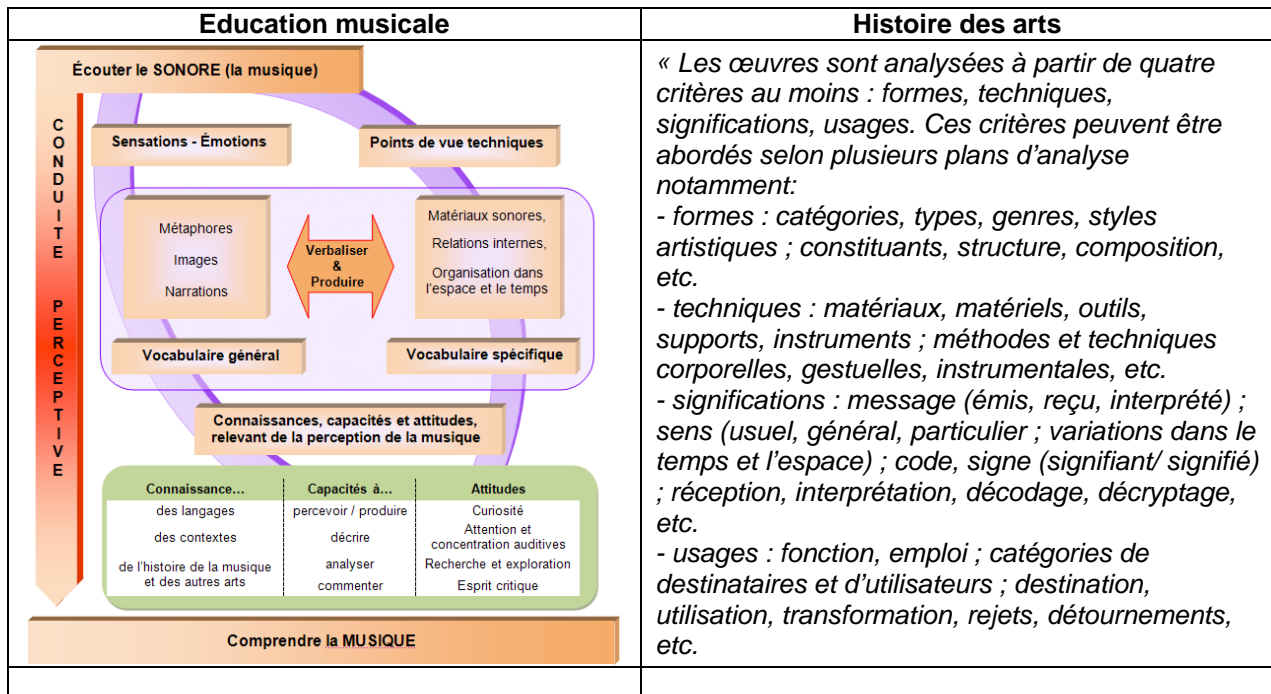
L'éducation musicale doit en permanence se soucier d'éducation à la chronologie ; elle ne peut en aucun cas s'y soumettre.

Education musicale	Histoire des arts
<i>« Si une approche linéaire de la chronologie ne peut déterminer le parcours de formation, la mise en perspective permanente des œuvres étudiées structure progressivement la conscience historique des élèves. Dans cet esprit, elles sont choisies de façon équilibrée afin de couvrir progressivement la diversité des périodes historiques et aires géographiques représentatives. Quelle que soit l'œuvre étudiée, sa mise en relation avec des témoignages d'autres époques développe la conscience de la chronologie. La connaissance de l'histoire de la musique et des arts se construit alors en conséquence de ces allers et retours permanents. »</i>	<i>« L'enseignement de l'histoire des arts couvre la période qui va de la Préhistoire aux temps actuels sur des aires géographiques et culturelles variées. (...) Ce cadre chronologique n'implique pas l'enfermement dans une période étroite. Un style peut réapparaître, bien longtemps après son émergence, y compris aujourd'hui, le néo-classicisme ou le néogothique, par exemple. Ceci implique une souplesse que chaque professeur peut utiliser pour faire comprendre aux élèves les liens qui éclairent l'histoire des arts, en dehors d'un strict découpage chronologique. »</i>

⁸ Idem page 8

Une pédagogie adaptée

Les séquences « partagées » sont construites à partir des objectifs fixés par l'équipe pédagogique concernée et associent les compétences à travailler dans chaque domaine disciplinaire. Les œuvres supports sont ensuite choisies en fonction des liens qu'elles entretiennent avec les disciplines associées, mais aussi de leur temporalité, de leur esthétique et des liens qu'elles entretiennent entre elles et avec différents domaines artistiques.



Toute autre approche prendrait le risque de l'enfermement sur des considérations théoriques « magistrales » sur telle ou telle thématique ou période historique. Elle risquerait alors de n'appréhender l'œuvre - ou les œuvres - d'art que comme des illustrations ponctuelles d'une question complexe. Elle ne pourrait garantir les compétences visées par les enseignements artistiques et l'enseignement de l'histoire des arts.

La pratique artistique : un apport original de l'éducation musicale à l'histoire des arts

L'éducation musicale propose des pratiques régulières et diversifiées. Ces allers et retours perpétuels entre écoute et expression, entre perception et production, ou encore entre interprétation et création garantissent une connaissance expérimentée des œuvres, une sensibilité documentée aux esthétiques, en d'autres termes, une capacité à faire de l'histoire des arts avec les œuvres ou les situations d'expression.

Education musicale	Histoire des arts
<p>« Une culture musicale se construit lorsque toute situation pratique (écoute, interprétation, création) convoque des connaissances relevant aussi bien des œuvres, de leurs contextes et références, que des techniques, des langages et situations d'expression préalablement rencontrés et étudiés. Dès que cette attitude est mise en œuvre, elle contribue à l'intelligibilité du monde et enrichit les relations humaines et sociales nouées par chaque individu. »</p> <p>« Une séquence articule plusieurs situations musicales. Ainsi, lorsque l'œuvre écoutée ou interprétée est à la base de l'éducation de la perception auditive, elle est aussi le témoin culturel d'un contexte, d'une esthétique ou encore d'un questionnement »</p>	<p>La formation artistique et culturelle des jeunes se fonde sur l'exercice d'une pratique effective, éclairée par la rencontre avec des œuvres, et associée à des apprentissages techniques.</p>

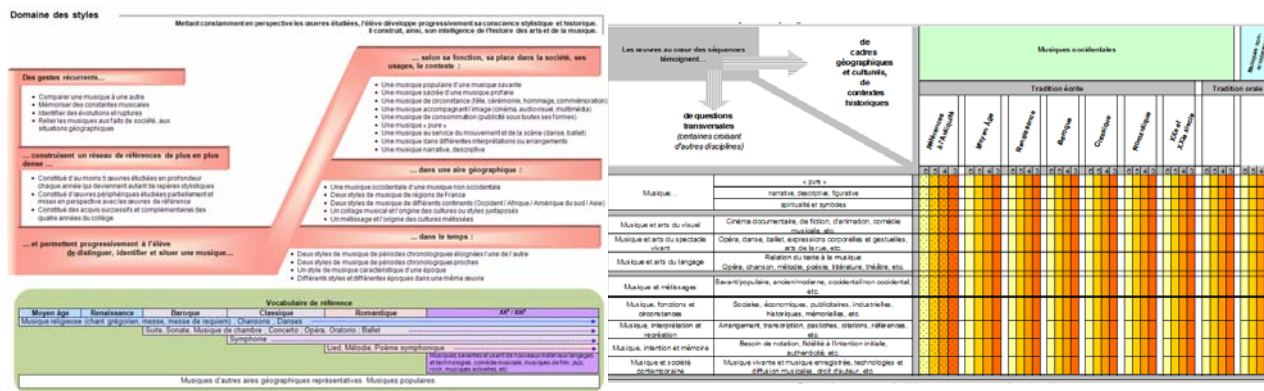
Le *projet musical* qui organise les pratiques artistiques en éducation musicale propose aux élèves une approche complémentaire des œuvres. La réalisation de productions diversifiées renforce particulièrement l'appropriation des styles et concourt à l'ancrage des repères historiques et culturels.

Des outils spécifiques à l'éducation musicale pour aider à l'enseignement de l'histoire des arts.

- Education musicale

Le tableau présentant la *diversité des œuvres étudiées sur les quatre années du collège* et le référentiel sur le *domaine des styles*, qui le précède, permettent de poser progressivement des repères complémentaires et cohérents dans le temps et l'espace (grandes périodes esthétiquement cohérentes de l'histoire des arts, traditions occidentales ou non occidentales, dimensions populaire et/ou savante de la création). Ils engagent également à interroger le sens de l'art, sa portée symbolique, expressive, sociale voire politique au travers de grandes problématiques de référence (liens à d'autres formes d'expression artistique ou d'autres domaines de la connaissance, relation entre profane et sacré ou entre cultures d'origines différentes, fonctions, circonstances de la création, modes de consommation ou d'écoute de la musique).

Les règles de mise en œuvre pédagogique qui accompagnent ce tableau garantissent d'abord que chaque élève rencontrera et étudiera une diversité d'œuvres et de problématiques de référence. Elles permettent parallèlement d'organiser dans une temporalité rigoureuse, équilibrée et sans impasse, la conscience que doivent avoir les élèves des situations temporelles et spatiales des œuvres étudiées.



- **Histoire des arts**

Ces outils spécifiques à l'éducation musicale éclairent les « piliers » qui organisent l'enseignement de l'histoire des arts et contribuent à leur mise en œuvre.

Les périodes historiques	Les grands domaines artistiques	Les thématiques
<ul style="list-style-type: none"> - De l'Antiquité au IXe s. - Du IXe s. à la fin du XVIIe s. - XVIIIe s. et XIXe s. - Le XX e s. et notre époque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les « arts de l'espace » - Les « arts du langage » - Les « arts du quotidien » - Les « arts du son » - Les « arts du spectacle vivant » - Les « arts du visuel » 	<ul style="list-style-type: none"> - « Arts, créations, cultures » - « Arts, espace, temps » - « Arts, Etats et pouvoir » - « Arts, mythes et religions » - « Arts, techniques, expressions » - « Arts, ruptures, continuités »

**

*

Les deux exemples proposés en annexe (ci-dessous) mettent en évidence l'apport de l'éducation musicale à l'enseignement de l'histoire des arts dans le respect des exigences portées par le programme disciplinaire et l'arrêté d'organisation. Pour chacun d'entre eux, une œuvre de référence est présentée au travers des enjeux qui lui sont propres et susceptibles d'être parallèlement étudiés par d'autres disciplines scolaires. Cette rencontre autour d'une œuvre ou d'une « question artistique » renforce les repères construits dans chaque discipline en leur donnant une profondeur culturelle.

Exemple 1	
illusions et réalités – 5^e – Réalisé à l’initiative du professeur d’éducation musicale	
Education musicale	
Objectif principal : « Il apprend à tirer parti de la subjectivité de sa perception plutôt que d’en rester dépendant ».	
Compétences : être capable de respecter « les hauteurs du modèle donné ou imposé par le contexte » (domaine voix et geste) ; maîtriser « La richesse harmonique (le spectre) » (domaine du timbre et de l’espace) ; découverte des « Musiques savantes et usant de nouveaux matériaux langages et technologies » (domaine des styles).	
Œuvre principale : <i>Sud</i> de JC Risset (avec l’illusion auditive du son qui descend perpétuellement).	
Projet musical : illusion de la polyphonie par production d’une monodie sur plusieurs plans sonores différenciés (principe du <i>human beat box</i>) : illustration sonore selon ce principe, par exemple à partir d’une œuvre de Rahzel.	
Arts plastiques	
Aborder une œuvre de MC Escher : par exemple <i>Ascending and descending</i> ou <i>Waterfall</i>	
Dans le cadre du travail sur l’image mené en 5 ^e , et plus particulièrement : « le travail sur l’image s’attachera en premier lieu à étudier ce qui différencie les images qui ont pour référent le monde sensible, réel, de celles qui se rapportent à un univers imaginaire, fictionnel. » (Programme d’Arts Plastiques)	
Mathématiques	
En écho à une œuvre d’Escher, en géométrie (Programme de Cinquième) : « Reconnaître dans une représentation en perspective cavalière d’un prisme droit les arêtes de même longueur, les angles droits, les arêtes, les faces parallèles ou perpendiculaires ». Un travail sur les deux œuvres évoquées plus haut permettra de suivre cette indication des programmes : « Les diverses activités de géométrie habituent les élèves à expérimenter et à conjecturer, et permettent progressivement de s’entraîner à des justifications mettant en œuvre les outils du programme et ceux déjà acquis en classe de sixième ».	
Histoire des Arts	
Période historique - « Classe de 5e : Du IX ^e s. à la fin du XVII ^e » : ce sujet ne s’inscrit pas dans une période historique précise, mais les études ou les réalisations faites aussi bien en éducation musicale (œuvre de Garbarek dans un style moyenâgeux – avec saxophone donnant l’illusion d’un cornet à bouquin) qu’en Arts plastiques (Travail dans le style d’Arcimboldo, étude d’anamorphoses...) peuvent suivre partiellement cette contrainte.	
Domaines artistiques : Arts de l’Espace ; Arts du son.	
Thématiques : « Arts, espace, temps ». Plus précisément : « L’œuvre d’art et l’évocation du temps et de l’espace : construction (vitesse, durée, répétition ; perspectives, profondeur de champ ; illusions d’optique, etc.) »	

Exemple 2
Orphée, de l'antiquité à nos jours – 6^e – Réalisé à l'initiative d'un professeur de français
Français
Programme : « le professeur fait lire des extraits choisis parmi les œuvres suivantes (...) <i>Les métamorphoses d'Ovide</i> . »
Choix proposé : Livre Dixième : <i>La quête d'Eurydice</i> . Etudier le mythe et son interprétation par Cocteau dans son œuvre cinématographique <i>Orphée</i> (1950, musique de G. Auric).
Partie étude de l'image : programme : « le professeur puise principalement dans l'iconographie très riche liée aux textes de l'Antiquité et à leur représentation au fil des siècles ».
Histoire-géographie
D'une façon générale il est possible de « travailler sur des œuvres d'art en visant l'acquisition de compétences méthodologiques utiles à leur analyse, en particulier pour ce qui relève du travail sur l'image ».
En Sixième : « Partie II, Thème 1 - AU FONDEMENT DE LA GRECE : CITES, MYTHES, PANHELLENISME »
Travail sur la représentation de la mort d'Orphée à partir de divers supports (vases, mosaïques) de l'époque hellénistique.
Education musicale
Objectif principal : l'élève « apprend que la sensibilité musicale peut varier selon l'époque ou la situation géographique du créateur comme de l'auditeur ».
Compétences : Distinguer « deux styles de musique de périodes chronologiques éloignées l'une de l'autre » (domaine du style)
Œuvre principale : comparaison entre le style musical d' <i>Orphée et Eurydice</i> opéra de Gluck (1774) et celui du <i>Voile d'Orphée</i> de Pierre Henry (1953).
Histoire des Arts
Période historique «Classe de 6 ^e : De l'Antiquité au IX ^e s » : Antiquité et ses résonances au XX ^e siècle.
Domaines artistiques : Arts du langage ; Arts du son ; Arts du quotidien.
Thématiques : « Arts, mythes et religions ».

Évaluation des compétences et autoévaluation

Comme le précise le programme, « *l'évaluation pose un diagnostic, identifie des difficultés, mesure des progrès et valide des compétences* ». L'évaluation est donc un acte pédagogique majeur, moteur de l'enseignement dispensé dans un premier temps, photographie de ses conséquences dans un second. Or, le temps d'enseignement est compté et l'essentiel des activités qui y sont menées repose sur un travail collectif et solidaire. Comment alors construire une évaluation au plus près de l'enseignement dispensé, permettant à l'élève et au professeur de mesurer difficultés, progrès et acquis ?

Evaluer des compétences

Pour chaque séquence, les cibles de l'évaluation sont définies en miroir des objectifs généraux poursuivis par la séquence, et des compétences qui y sont visées (cf. *étape 1* du processus de construction d'une séquence présenté par le programme). Au terme d'une séquence, l'évaluation portée par le professeur doit dire, pour chaque élève, les cibles atteintes et non atteintes.

Cette exigence peut être d'autant mieux satisfaite que l'élève, en toute situation, identifie les objectifs poursuivis, et dispose de repères pour les identifier. Dans cette perspective, les documents de travail qui, la plupart du temps sont aussi les traces conservées dans le *dossier personnel*, doivent porter une identification claire des objectifs généraux et des principales compétences visées. Cette identification peut aussi permettre à l'élève d'y témoigner de ses acquis et difficultés (cf. infra).

Un exemple de mise en œuvre

Pour une séquence donnée associant les domaines de compétences *Voix et gestes* et *Styles* (obligatoires), *Temps et rythme* et *Dynamique*, le professeur se construit dans tous les cas un « chemin de fer pédagogique » issu des quatre étapes de la construction didactique présentée par le programme.

Pour chaque domaine de compétence, il liste les capacités visées et précise les situations d'apprentissage qui permettent de les travailler. Il peut y ajouter d'emblée un espace lui permettant de porter l'évaluation, au terme de la séquence, de la maîtrise collective et solidaire de la classe pour chaque capacité visée. Pour cette séquence fictive et pour le domaine de *la voix et du geste*, un tel outil peut se présenter de la façon suivante (les capacités détaillées qui y figurent sont choisies à titre d'exemple) :

DOMAINE	Compétences		Capacités détaillées	Maîtrise collective				Situations d'évaluation
			L'élève/le groupe d'élèves est capable...	INS	AB	B	TB	L'élève/le groupe d'élèves...
Voix & geste	phraser son expression en fonction d'une intention		... d'identifier une intention					...Identifie l'intention de tel ou tel couplet de la chanson dans l'interprétation originale et/ou l'identifie dans l'interprétation réalisée par un groupe d'élèves
			... de déterminer une intention particulière					... Choisit une intention, trouve les moyens de l'exprimer et présente un couplet devant le reste de la classe
	écouter et coordonner son geste vocal avec celui des autres		... moduler la dynamique en fonction de l'intention					... Propose une lecture parlée d'un couplet en suivant différentes nuances indiquées sur le tableau
			... moduler temps et rythmes en fonction de l'intention					... Organise un <i>accelerando</i> partagé entre élèves sur un couplet
		...d'écouter une interprétation et de s'y associer					... Choisit une intention, trouve les moyens de l'exprimer et présente un couplet devant le reste de la classe ; un autre groupe, après l'avoir écouté, s'associe à cette interprétation.	

Après avoir décliné ce même outil de référence pour les différents domaines travaillés (obligatoires et choisis), il est aisé de constituer une fiche d'évaluation cette fois individuelle. Un modèle possible en est présenté ci-dessous (les capacités détaillées qui y figurent sont toujours choisies à titre d'exemple).

Exemple de fiche d'évaluation pour une séquence fictive

Rappel des compétences visées	
Voix et geste	Phraser son expression en fonction d'une intention
	Ecouter et coordonner son geste vocal avec celui des autres
Style	Deux styles de musique de périodes chronologiques éloignées l'une de l'autre
Temps et rythmes	Ruptures ou des évolutions de tempo
	Temps forts et faibles, carrure
Dynamiques	Des ruptures ou des évolutions de la dynamique

Classe

NOM :

Séquence

Prénom

Domaines de compétences	Capacités évaluées		Validation*				Remarques du professeur
	L'élève est capable de....		INS	AB	B	TB	
Voix et geste	1	... moduler la dynamique en fonction de l'intention					
	2	... moduler temps et rythmes en fonction de l'intention					
	3	...d'écouter une interprétation et de m'y associer					
Style	4	...comparer le traitement d'un texte à différentes époques					
Temps et rythme	5	...changer de tempo					
	6	... identifier des évolutions de tempo					
	7	... réaliser des accents réguliers					
Dynamiques	8	...moduler une nuance					
	9	... identifier des changements d'intensité					
Connaissances et attitudes évaluées			INS	AB	B	TB	
Connaissances	10	vocabulaire de référence					
	11	œuvres (compositeur / époque / style)					
	12	repères historiques					
Attitudes	13	concentration / attention					
	14	curiosité					
	15	...m'investir, de montrer ma motivation					
	16	...écouter l'avis des autres, échanger, prendre des décisions					

* INS = maîtrise insuffisante ; AB = assez bonne maîtrise ; B = bonne maîtrise... Ce qui peut être remplacé par une simple échelle à 'niveaux (1, 2, 3, 4)...

Exemple de fiche d'évaluation vierge pour une séquence

Rappel des compétences visées	
Voix et geste	
Style	
Domaine 1	
Domaine 2	

Classe

NOM :

Séquence

Prénom

Domaines de compétences	Capacités évaluées L'élève est capable de....	
Voix et geste	1	
	2	
	3	
Style	4	
Domaine 1	5	
	6	
	7	
Domaine 2	8	
	9	

Validation*			
INS	AB	B	TB

Remarques du professeur

Connaissances et attitudes évaluées		
Connaissances	10	
	11	
	12	
Attitudes	13	
	14	
	15	
	16	

INS	AB	B	TB

* INS = maîtrise insuffisante ; AB = assez bonne maîtrise ; B = bonne maîtrise... Ce qui peut être remplacé par une simple échelle à 'niveaux (1, 2, 3, 4)...

Le programme précise que l'évaluation « doit conduire chaque élève à devenir acteur de sa propre formation en lui permettant d'identifier les acquis, qu'il s'agisse des connaissances, des capacités ou des attitudes indispensables. » Plus loin, il insiste sur ce même point dans les termes suivants : « Les référentiels d'évaluation et les critères d'appréciation qui les [les programmes] constituent doivent être connus et compris des élèves afin qu'ils dépassent leurs difficultés et s'inscrivent dans une démarche dynamique. » Enfin il conclut en soulignant que « le résultat d'une évaluation doit aider l'élève à se fixer des objectifs de travail accessibles qui entretiennent alors sa motivation. »

L'élève doit donc être au centre du processus d'évaluation, bien entendu comme « objet », mais également comme acteur. Comme « objet » car, *in fine*, c'est le professeur seul qui portera une évaluation générale sur les acquis de chaque élève, évaluation communiquée au-delà de la classe à l'équipe pédagogique et à sa famille, et dont il assumera l'entière responsabilité. Comme acteur car, identifiant les compétences visées par le travail mené, l'élève ne pourra qu'y trouver un sens indispensable à sa motivation et à l'appréciation de ses difficultés et réussites. Et la septième compétence du *socle commun de connaissances et de compétences* s'en trouvera d'autant alimentée d'une responsabilité visant explicitement le développement de *l'autonomie et l'initiative* de l'élève.

Or, renseigner, au terme de chaque séquence, autant de fiches d'évaluation individuelle qu'il y a d'élèves s'avèrera nécessairement lourd et long. S'appuyant en outre sur la mémoire du travail mené – à moins de mener ce travail durant la classe, ce qui ne semble pas réaliste –, le risque est grand d'une évaluation « impressionniste », et du même coup éloignée des réalités vécues par chaque élève, comme de ses acquis effectifs.

Mobiliser l'élève lui-même pour préparer cette évaluation peut permettre de remédier à cette difficulté.

Une fiche d'autoévaluation, spécifique à chaque séquence et construite sur le modèle des fiches ci-dessus, peut être distribuée aux élèves en complément des divers documents de travail (partition transcrite et adaptée, texte de chanson, schéma du projet musical, musicogramme de l'œuvre de référence, notice sur les œuvres étudiées, etc.). Elle est individuellement complétée au fil des séances. Un modèle possible est présenté ci-dessous. Les différentes « briques » qui le constituent peuvent, si l'organisation de la séquence s'y prête, être réparties sur les différents documents de travail distribués. Mais dans ce cas, l'élève perd la vue synthétique proposée par une telle fiche récapitulative, et le professeur peut bien plus difficilement en tirer parti.

En effet, au terme d'une séquence, dès lors que les élèves ont renseigné cette autoévaluation, le professeur peut « ramasser » ces fiches nominatives et s'y appuyer pour procéder à l'évaluation finale de la séquence dont il garde alors l'entière responsabilité. Une telle démarche peut ainsi se substituer à une évaluation écrite qui, bien souvent, ne peut prendre en compte tous les objectifs du travail mené. La motivation de l'élève se voit ainsi renforcée car elle change de nature. Elle n'est plus uniquement animée par un esprit de *concurrence* mais surtout par le souci d'ajuster au plus près son autoévaluation à celle du professeur.

Dans cette situation, et pour mener son travail d'évaluation final de la séquence, le professeur dispose de plusieurs informations :

- Celles, précises mais subjectives car déclaratives, portées par chaque fiche nominative d'autoévaluation ;
- Celles issues de l'observation des élèves tout au long du déroulement de la séquence ;
- Celles liées à la qualité générale des rendus artistiques, notamment du « *projet musical* » réalisé ;
- Celles liées à la réalité du travail fait en classe qui amène d'inévitables écarts entre prévisions et réalisations effectives.

Il peut alors « corriger » l'autoévaluation portée par chaque fiche en utilisant pour cela l'espace « validation » proposé par les exemples ci-dessous. Destinataire de cette « correction », l'élève mesure en retour la distance qu'il peut y avoir entre sa propre appréciation et celle de son professeur. Il développe la qualité de sa propre observation, précise ses repères et affine la qualité de son appréciation.

Pour alléger l'évaluation finale, le professeur peut aussi privilégier un choix restreint (3, 4, 5 ?) de capacités évaluées parmi celles initialement visées.

Dans tous les cas, cette évaluation finale et précisément individualisée participe de la construction progressive d'une évaluation trimestrielle puis annuelle.

Nombre de situations d'apprentissage sont aussi des situations d'autoévaluation et/ou d'évaluation. Au professeur d'attirer l'attention des élèves sur telle ou telle capacité soulignée par l'outil d'autoévaluation (c'est

particulière du maître tout au long de la séance.

Enfin, notons que certaines situations écrites d'évaluation, lorsqu'elles interrogent de la musique entendue spécifiquement, peuvent apporter des éclairages opportuns sur le niveau d'acquisition des compétences visées. Dans tous les cas, et même si la démarche est alors tout à fait différente de la précédente (autoévaluation/évaluation), l'élève doit exactement savoir la relation entre ce qui lui est demandé durant l'exercice écrit et les capacités visées par la séquence...

De la même façon, les technologies maintenant aisément disponibles en classe permettent, moyennant l'acquisition d'un microphone de qualité et adapté à la prise de son d'un ensemble essentiellement vocal, d'enregistrer un état du travail en cours et de procéder ensuite à son écoute critique. Celle-ci éclaire alors nécessairement, aussi bien l'évaluation globale portée par le professeur que l'autoévaluation menée par chaque élève.

Exemple de fiche d'autoévaluation pour une séquence fictive

Nom	
Prénom	

Classe

Séquence n°

--

* INS = maîtrise insuffisante ; AB = assez bonne maîtrise ; B = bonne maîtrise... Ce qui peut être remplacé par une simple échelle à 4 niveaux (1, 2, 3, 4)...

Domaines de compétences	Capacités évaluées Je suis capable de....		Auto évaluation				Réservé au professeur				Remarques du professeur				
			Maîtrise				Validation*								
			INS	AB	B	TB	INS	AB	B	TB					
Voix et geste	1	... moduler la dynamique en fonction de l'intention du texte													
	2	... moduler temps et rythmes en fonction de l'intention du texte													
	3	...d'écouter une interprétation et de m'y associer													
Style	4	...comparer le traitement d'un texte à différentes époques													
Temps et rythme	5	...changer de tempo													
	6	... identifier des évolutions de tempo													
	7	... réaliser des accents réguliers													
Dynamiques	8	...moduler une nuance													
	9	... identifier des changements d'intensité													
		Connaissances et attitudes évaluées					INS	AB	B	TB		INS	AB	B	TB
Connaissances	10	vocabulaire : Accelerando, Rallantendo, crescendo, decrescendo													
	11	œuvres : Carl Orff - Carmina Burana / Berlioz - Symphonie fantastique													
	12	repères historiques : musique du XIX et XXè													
Attitudes	13	concentration / attention													
	14	curiosité													
	15	...m'investir, de montrer ma motivation													
	16	...écouter l'avis des autres, échanger, prendre des décisions													

Remarques de l'élève

--

Exemple de fiche d'autoévaluation vierge pour une séquence

Nom	
Prénom	

Classe

Séquence n°

--

* INS = maîtrise insuffisante ; AB = assez bonne maîtrise ; B = bonne maîtrise... Ce qui peut être remplacé par une simple échelle à 4 niveaux (1, 2, 3, 4)...

Domaines de compétences	Capacités évaluées Je suis capable de....
--------------------------------	--

Voix et geste	1	
	2	
	3	

Style	4	
--------------	---	--

Domaine 1	5	
	6	
	7	

Domaine 2	8	
	9	

	Connaissances et attitudes évaluées
--	--

Connaissances	10	
	11	
	12	

Attitudes	13	
	14	
	15	
	16	

Auto évaluation Réserve au professeur

Maîtrise				Validation*			
-----------------	--	--	--	--------------------	--	--	--

INS	AB	B	TB	INS	AB	B	TB
-----	----	---	----	-----	----	---	----

INS	AB	B	TB	INS	AB	B	TB
-----	----	---	----	-----	----	---	----

Remarques du professeur

--

Remarques

Nom Prénom	Classe	Séquence n°
-----------------------------	---------------	--------------------

* INS = maîtrise insuffisante ; AB = assez bonne maîtrise ; B = bonne maîtrise... Ce qui peut être remplacé par une simple échelle à 4 niveaux (1, 2, 3, 4)...

Je suis capable de...		Maîtrise				Validation			
		INS	AB	B	TB	INS	AB	B	TB
Voix et geste	1								
	2								
	3								
Style	4								
	5								
Domaine 1	6								
	7								
Domaine 2	8								
	9								
Autre	10								
	11								
Connaissances et attitudes	12								
	13								
	14								

Remarques de l'élève

Appréciation générale du professeur

L'éducation musicale au collège s'enrichit de divers enseignements et dispositifs complémentaires à l'enseignement obligatoire.

Les pratiques collectives : chorales et ensembles instrumentaux

Véritable complément à l'enseignement obligatoire, les pratiques collectives s'appuient sur des objectifs de formation, des compétences à développer et des modalités spécifiques de mise en œuvre. Structurées dans le cadre de l'établissement à raison d'une heure hebdomadaire, elles s'adressent à tous les élèves volontaires ayant le souci d'une pratique musicale régulière et approfondie. Elles ont pour aboutissement une présentation publique du travail réalisé au cours de l'année. Les pratiques collectives peuvent être l'occasion d'un travail commun avec d'autres établissements autour d'un projet artistique fédérateur qui engage la responsabilité de chacun. Dans certaines académies et au niveau national, des associations spécifiques aident au développement et à la reconnaissance de ces pratiques musicales collectives complémentaires de l'enseignement obligatoire.

En partenariat avec les structures de l'enseignement spécialisé, certains projets (communément appelés « orchestres à l'école ») permettent d'apprendre à jouer d'un instrument au départ de situations de pratique collective. Elaboré conjointement par le professeur d'éducation musicale de l'éducation nationale et les professeurs de l'enseignement spécialisé, ils visent l'acquisition de compétences particulières et complémentaires : technique instrumentale, pratique musicale collective, attitude et responsabilité, etc. Ils s'installent dans le temps complémentaire des enseignements obligatoires et profitent des possibilités ouvertes par l'accompagnement éducatif après la classe.

Accroître la place et l'ambition de chorales ou ensembles instrumentaux au sein d'un collège peut s'appuyer sur les principes qui fondent les classes à horaires aménagés musicales. Il s'agit alors de proposer aux élèves un projet de formation générale incluant une dimension musicale importante et dont tous les éléments sont étroitement reliés entre eux, notamment l'éducation musicale obligatoire définie par le programme et les pratiques musicales collectives proposées. Un tel dispositif ne pouvant concerner qu'un nombre plus réduit d'élèves, ne peut que s'ajouter à ceux qui lui préexistent, inscrits dans le temps complémentaire et ouverts à tous les élèves qui le souhaitent.

Les classes à horaires aménagés – CHAM / CHAD (instruments, chant, danse) – permettent un parcours de formation général cohérent incluant une pratique artistique soutenue. Un tel projet s'appuie sur une convention d'organisation et pédagogique avec un établissement d'enseignement spécialisé de la musique (CRR, CRD, CRC, EMD). Les CHA se construisent en application de textes réglementaires spécifiques, tant pour ce qui concerne leur organisation que pour ce qui touche les objectifs de formation et les contenus d'enseignement⁹.

Education artistique

L'on peut considérer l'éducation artistique comme une extension du périmètre de l'éducation musicale. Pour le professeur qui souhaite s'y investir, il s'agit de mobiliser un choix de dispositifs complémentaires aux enseignements, certains promus et réglementés au plan national, d'autres relevant des initiatives académiques et des ressources spécifiques de l'environnement culturel local.

- Les classes à projet artistique et culturel

Une classe à PAC, dans le temps de l'éducation, est « un parcours pédagogique » permettant de proposer, dans le cadre à la fois des horaires et des programmes, une expérience artistique et culturelle pour tous les élèves d'une même classe. Les classes à PAC se déroulent dans l'établissement avec le concours d'intervenants (artistes et professionnels des arts et de la culture), selon des horaires d'intervention situés entre huit et quinze heures par an. Elles permettent une diversité d'approches du fait artistique au-delà des enseignements obligatoires - éducation musicale et arts plastiques-, s'ouvrent à d'autres formes d'expression artistique et peuvent alimenter l'enseignement de l'histoire des arts. Elles reposent sur des initiatives locales dont les enseignants sont les premiers porteurs avant d'en devenir les maîtres d'œuvre au sein de la classe.

⁹ BO n°31 du 29/08/2002 / BO n°30 du 27/07/2006 / BO n°04 du 25/01/2007

Ils sont l'occasion d'un travail spécifique avec des professionnels et doivent permettre d'aborder de réelles situations de pratiques artistiques. Organisés sous la responsabilité de l'enseignant, ils s'adressent à des élèves volontaires, à raison de 2 à 3 heures par semaine. Chaque atelier est ouvert pour la durée d'une année scolaire renouvelable après avis de la délégation académique à l'action culture (DAAC). Ils nécessitent un partenariat avec des structures culturelles agréées par la DRAC.

- Les classes culturelles

Les classes culturelles permettent aux élèves de rencontrer des professionnels du secteur culturel sur les lieux de leur travail. Les classes culturelles sont des classes transplantées d'une durée d'une semaine. Elles constituent une variante des classes de découverte et sont l'occasion d'un contact direct avec les différents métiers liés aux arts et à la culture.

Accompagnement éducatif

« Au même titre que l'aide aux devoirs et aux leçons et que la pratique sportive, la pratique artistique et culturelle sera proposée dans tous les établissements (...). Les activités menées dans le cadre de l'accompagnement éducatif prolongent les initiatives prises pendant le temps scolaire et favorisent l'intérêt des élèves pour choisir les enseignements artistiques au lycée ». (Circulaire du 29-4-2008 BO n°19 du 8 mai 2008)

Les projets réalisés dans le cadre de l'accompagnement éducatif s'articulent avec le volet artistique et culturel¹⁰ du projet d'établissement. Ils permettent des pratiques complémentaires aux enseignements obligatoires (éducation musicale et arts plastiques) et développent les aspects culturels des autres enseignements disciplinaires. Ces projets favorisent également l'accès à la culture scientifique ainsi qu'à d'autres domaines dont l'enseignement est proposé en lycée : théâtre, cinéma, danse, arts appliqués, design, histoire des arts, arts du cirque. Ils ont pour objectif d'ouvrir l'élève au monde de l'art et de la culture.

Fondés sur des démarches pédagogiques innovantes, les projets réalisés dans le cadre de l'accompagnement éducatif sont ancrés dans l'environnement proche et privilégient les partenariats avec les structures culturelles locales. Pour cela, la Délégation Académique à l'Action Culturelle de l'académie (DAAC) apporte son expertise et les forces des partenariats noués aux différents niveaux territoriaux.

Le conseil pédagogique est l'instance de référence permettant de mener une réflexion transdisciplinaire sur les apports de la pratique artistique et culturelle au sein de l'accompagnement éducatif et au bénéfice des apprentissages fondamentaux.

Les projets s'appuient sur :

- l'initiative des équipes pédagogiques qui en définissent la nature, les moyens et les objectifs au regard des besoins des élèves ;
- une pratique artistique favorisant des temps d'apprentissage différents et diversifiés, mobilisant pour cela l'autonomie et l'initiative des élèves ;
- un contact direct avec les œuvres privilégiant notamment les visites de musées ou de centres d'art, la rencontre du spectacle vivant et la participation aux événements culturels locaux ;
- le partenariat avec les structures locales et, éventuellement, la coopération avec des artistes ou des professionnels de la culture.

Education culturelle et projet de territoire

« La généralisation de l'éducation artistique et culturelle suppose que chaque école, chaque collège et chaque lycée soient engagés dans un partenariat avec les institutions culturelles qui l'environnent, dans le cadre, si possible, d'un projet de territoire. Des partenariats avec des institutions de rayonnement national peuvent également être développés ». BO n°19 du 8 mai 2008

¹⁰ Le volet artistique et culturel du projet d'établissement présente les objectifs de formations et les compétences à acquérir dans le cadre des diverses activités proposées.

L'éducation culturelle amène les élèves à découvrir, connaître, utiliser, tirer parti des ressources institutionnelles qui font leur environnement immédiat (lieux de diffusion du spectacle, lieux patrimoniaux, musées, centres de formation, ateliers de création, etc.).

Que l'élève soit inscrit dans un établissement d'une grande agglomération urbaine ou dans un établissement rural, il est amené à identifier les ressources qui l'entourent, les propositions qui en émanent, les intérêts et les plaisirs qu'il peut y trouver. Chaque établissement peut s'appuyer sur les conventions passées aux différents niveaux institutionnels (ministère, académie, département) qui toutes visent à faciliter l'accès aux lieux et aux ressources qu'ils portent. Les sites Internet académiques portent cette information et chaque professeur peut y trouver les éléments nécessaires à la première définition d'un projet partenarial en collaboration avec une institution extérieure.

«...les projets d'écoles ou d'établissements, élaborés en concertation avec les institutions culturelles et les collectivités territoriales, devront tous intégrer un volet culturel concernant tous les élèves ». BO n° 19 du 8 mai 2008 -

Les dimensions artistique et culturelle du projet d'établissement mettent en perspective les différentes actions menées au bénéfice de la formation des élèves. Elaborées dans le cadre du conseil pédagogique de l'établissement, elles tiennent compte des ressources partenariales et débordent les périmètres des disciplines enseignées pour y développer une vision transversale des actions menées. Ces deux dimensions du projet d'établissement se construisent impérativement sur les enseignements artistiques obligatoires auxquels s'ajoutent, d'une part une offre de pratique artistique approfondie et diversifiée, d'autre part une dimension culturelle construite par les apports spécifiques des différents domaines de connaissance.

*« À l'école, au collège puis au lycée, **l'éducation artistique** apporte des connaissances indispensables à la formation culturelle des élèves. Elle permet de développer une approche sensible et critique du monde conjuguant plusieurs qualités : la sensibilité aux œuvres et à leurs contextes, l'approche cognitive des langages et le développement de pratiques expressives. Elle contribue à la construction progressive de l'identité sociale, civique et culturelle tout en mobilisant et développant l'initiative et l'autonomie des élèves. Elle construit enfin nombre de repères qui fondent la culture humaniste.*

*Au bénéfice de **l'éducation culturelle** de l'élève, chaque discipline de formation doit considérer la dimension spécifique de ses connaissances et compétences. Toutes les occasions doivent être également saisies pour que chaque champ disciplinaire identifie les œuvres d'art qui peuvent en témoigner. L'éducation artistique apporte alors une dimension originale et indispensable qui projette cet ensemble, d'une part dans la richesse et la complexité de l'histoire des arts, d'autre part vers une pratique personnelle qui suppose la maîtrise de techniques d'expression spécifiques à chaque champ considéré.*

Ainsi envisagée, cette dimension de la formation générale des élèves doit dorénavant apparaître dans toute son ambition au sein du cadre global qui définit le projet général de formation porté par l'école ou l'établissement. Cette inscription solide et cohérente au cœur du projet d'école ou d'établissement doit s'appuyer sur un diagnostic et une évaluation des besoins des élèves dans leur parcours de formation avant de fixer des objectifs et des indicateurs permettant d'en évaluer la mise en œuvre puis de préciser les moyens mobilisés pour les atteindre. Fruit d'un travail concerté de la communauté éducative, le projet ainsi construit doit alors l'engager solidairement sur plusieurs années mais également devenir une référence indispensable permettant de développer les collaborations éducatives avec les partenaires qui l'entourent » (Circulaire n°2007-022 du 22-1-2007).

A tous ces titres, les professeurs d'éducation musicale jouent un rôle essentiel, tant dans la conception que dans la mise en œuvre de ces projets.