

Critères
Jugement
Communication
Validité
Pertinence
Planification
Compétences
Transparence
Attentes
Bloom
Suffisance
Interprétation
Différenciation
Cohérences
Consignation
Rétroaction
Connaissances
Stratégies
Pédagogie
Rigueur
Équité
Justesse

L'évaluation des apprentissages MUSIQUE du primaire



Référentiel
1^{er}-2^e-3^e cycles

Le présent document découle des besoins de clarification en évaluation. Il s'inscrit dans une réflexion concertée d'une équipe de travail des Services éducatifs et de spécialistes de musique des écoles de la Commission Scolaire.

Voici certaines interrogations qui ont fait l'objet de nos discussions et qui ont mené à la production du présent référentiel :

- Quelles sont les **caractéristiques des situations de compétence** *Inventer, Interpréter et Apprécier*?
- Quels sont les **outils d'évaluation** permettant de rendre compte des apprentissages des élèves?
- Quelles sont les **pratiques pédagogiques efficaces** pour développer les compétences des élèves?
- Quelle est la **place des connaissances** dans le développement des compétences en musique au primaire?
- Quelles sont les **incontournables** en évaluation?
- Comment **différencier son enseignement** et répondre à l'ensemble des besoins des élèves pour favoriser les apprentissages en musique?

Ce document n'a pas un caractère prescriptif. Il s'agit d'un outil de référence pour soutenir la démarche de chacun des milieux.

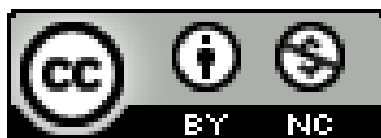
Vous êtes invités à nous faire part de l'expérimentation des outils ou des orientations présentés dans ce référentiel. Ce dernier sera alors mis à jour pour tenir compte de l'expérimentation des différents intervenants ou des nouveautés, tant au niveau des encadrements légaux que des données probantes de recherche en évaluation.

Ce référentiel en évaluation a été réalisé grâce aux fonds coopératifs de la région Capitale nationale et la région Chaudières-Appalaches (03-12). Il a été conçu par un comité sur l'évaluation au primaire composé d'enseignantes et d'enseignants spécialistes en musique, de conseillers pédagogiques et de gestionnaires.

Un merci tout spécial aux spécialistes de musique suivants, sans qui, les réflexions et la proximité avec les pratiques en cours n'auraient pas été possible :

- Mathieu Archambault, enseignant à l'école St-Louis de France (CSDD)
- Mylène Bélanger, enseignante à l'école St-Mathieu (CSDD)
- Geneviève Nadeau, enseignante à l'école Notre-Dame-de-Foy (CSDD)
- Marie-Chantale Toupin (CSPortneuf)

Toute utilisation dans un cadre pédagogique est permise. Pour respecter la propriété intellectuelle, merci de citer la source du document même si celui-ci est modifié.



L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN MUSIQUE

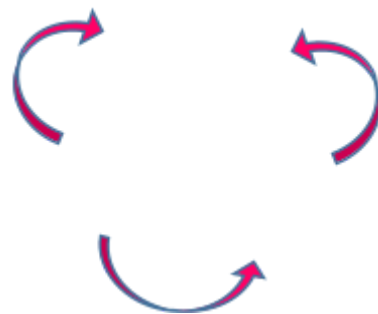
La musique est un langage qui permet de traduire des émotions, des messages, un vécu, une culture.

Elle mène vers la création et l'interprétation, mais aussi à la possibilité d'exprimer ses goûts et ses opinions et de s'ouvrir sur le monde, son histoire et sa culture. La musique est influente, souvent porteuse de messages et permet à l'occasion de traiter de sujets sensibles. Elle contribue également au développement global des enfants et favorise les interactions entre eux.

La musique est inspiration et mène à la connaissance de soi.

En musique, on a besoin d'*Apprécier* pour mieux *Interpréter* ou *Inventer* des pièces musicales. Pour *Inventer*, savoir *Interpréter* est également nécessaire. À cet égard, nous proposons le schéma ci-contre pour représenter les liens entre les compétences :

La compétence *Apprécier* est la porte d'entrée qui mène vers l'*Interprétation* et la *Création*. Selon nous, l'*Appréciation* et l'*Interprétation* sont les piliers de l'enseignement de la musique dont l'objectif est d'amener les élèves à s'exprimer et à développer leur pensée créatrice en intégrant toutes les compétences musicales.



Inventer des pièces vocales ou instrumentales	Interpréter des pièces musicales	Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarade
		

Les images représentant chacune des compétences ont été réalisées par Félix Girard, **Artiste peintre et illustrateur** au Québec. Elles sont libres de droits et peuvent être réutilisées dans un contexte éducatif non lucratif.

INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU INSTRUMENTALES

Contenu de cette section :

Cette section présente des orientations sur l'évaluation de la compétence *Inventer des pièces vocales ou instrumentales*.

Les éléments suivants sont traités pour chacune d'elles :

- Une courte description de la compétence;
- Des exemples de pratiques reconnues efficaces pour le développement de cette compétence;
- Les types de situations de compétence et leurs caractéristiques;
- Des exemples de projets de créations;
- Une analyse croisée entre les *Cadres d'évaluation* et la *Progression des apprentissages*;
- Une grille d'évaluation selon une échelle d'appréciation globale;
- Une proposition de démarche de création;
- Des exemples de traces permettant de conserver ses créations.

Communiquer
Improvisation
Créativité
Exprimer
Sonorisation
Arrangement



INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU INSTRUMENTALES

Pour **inventer des pièces vocales ou instrumentales**, l'élève exploite des propositions de création adaptées à son âge. Dans des situations d'improvisation, d'arrangement, de sonorisation ou de composition, il travaille la plupart du temps en petits groupes et parfois seul. Il utilise des moyens sonores variés : corps, voix, objets sonores ou instruments de percussion de manipulation simple, auxquels s'ajoutent, au deuxième et au troisième cycles, les instruments mélodiques complexes et des instruments issus des technologies de l'information et de la communication.



Lorsqu'on présente un projet de création aux élèves, celui-ci est balisé par un cadre de création ou par des contraintes soumis par l'enseignant.

Considérant qu'il est techniquement plus difficile de jouer une création que d'interpréter une pièce, il est préférable de ne pas considérer cet aspect dans la production du résultat de la compétence *Interpréter*. Toutefois, dans l'évaluation de la compétence *Inventer*, on ne pourrait pas se limiter à la partition écrite puisque jouer une pièce permet de valider la **cohérence** entre la réalisation et l'intention de création.

Exemples de pratiques reconnues efficaces pour développer la compétence :

- ☐ Exploiter différentes sources d'inspiration pour susciter la création (*une image, un thème, une chanson, un vidéo, un texte, une émotion, un objet, une autre œuvre, etc.*)
- ☐ Prévoir des séances d'expérimentation sonore (*ateliers de manipulation, cellules rythmiques, etc.*)
- ☐ Varier les types de projets de création (*p.7*)
- ☐ Enseigner les procédés de composition (*Annexe 5*)
- ☐ Enseigner différents modes d'écriture musicale (*code personnel, traditionnel, etc...*) (*p.11*)
- ☐ Inviter les élèves à écouter leur création pour la valider en cours de processus
- ☐ Jouer pour les élèves leurs créations
- ☐ Publier les créations des élèves

DISTINCTION ENTRE ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DE COMPÉTENCE

🕒 La situation de compétence correspond à une tâche qui sollicite l'ensemble des composantes de la compétence. En situation d'évaluation, elle vise donc **l'ensemble** des critères d'évaluation.

🕒 L'activité de connaissances vise l'appropriation, la structuration ou la consolidation d'un apprentissage. En situation d'évaluation, seul le critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances* est visé.

Le tableau suivant présente des exemples d'activités de connaissances et de situations de compétence.

Niveau	Activités de connaissances (exemples)	Situations de compétence (caractéristiques)
1 ^{ère} à la 6 ^e année	L'acquisition des connaissances, étant une infime partie du développement de cette compétence, l'évaluation de la maîtrise des connaissances est, dans l'ensemble, prise en compte dans la compétence <i>Interpréter</i> et dans la compétence <i>Apprécier</i> .	Projets de création ● Improvisation ● Arrangement ● Sonorisation ● Composition

Les projets de création sont les traces retenues pour constituer le résultat de la compétence. Il importe donc que des discussions soient menées dans le cadre des normes et modalités de l'école pour établir les moments où seront communiquer un résultat au bulletin. Vous trouverez une recommandation à cet égard à l'annexe 2.

TYPES DE PROJETS DE CRÉATION

Les **projets de création** soumis aux élèves découlent de différentes intentions pédagogiques. Le tableau ci-dessous en énumère quelques-unes.

TYPES DE PROJETS DE CRÉATION	
ARRANGEMENT MUSICAL Je m'inspire de l'œuvre originale pour l'adapter au projet de création.	SONORISATION Je m'inspire d'un médium existant (<i>image, vidéo, storyboard, bande dessinée, texte, etc.</i>) pour lui ajouter du son.
Arranger une pièce à partir d'extraits de mélodies et de rythmes	Créer une bande annonce sur un thème
Harmoniser une mélodie - Créer une 2^e voix - Construction harmonique	Sonoriser un conte, une bande dessinée, une histoire séquentielle, des consignes de sécurité, etc.
Modifier une mélodie existante (thème et variations)	Créer une ambiance
Collage de boucles musicales (<i>Garage Band</i>)	Sonoriser un vidéo, un texte, un stop motion, un jeu vidéo, etc.
COMPOSITION Je m'inspire d'un sujet ou d'une émotion (<i>actualité, œuvre théâtral, un film, une commande, etc...</i>) pour traduire ou communiquer un message.	IMPROVISATION Je tiens compte d'un cadre (<i>interactions avec des partenaires, les contraintes et le thème imposé, etc.</i>) pour travailler l'écoute réciproque et la spontanéité.
Créer une sonnerie	Cercle de percussion
Composer des paroles	Improvisation à thème
Superposer des rythmes (<i>gumboots, Stomp, etc.</i>)	Question/réponse
Musique à thème (leitmotiv)	Improvisation pentatonique

À l'exemple du travail de compositeur, les projets de création présentés aux élèves devraient être **ancrés sur une idée créative** et non seulement centrés sur des contraintes de connaissances.

Le degré de complexité de ces quatre types de tâche aura une incidence sur leur présence ou non dans la planification de l'enseignement. Leur représentativité peut varier d'un cycle à l'autre. Par exemple, un enseignant peut planifier moins de tâches d'improvisation que de tâches de sonorisation. Un enseignant pourrait également choisir de ne pas retenir des situations d'improvisation dans la constitution du résultat, bien qu'il ait donné l'opportunité aux élèves de faire des apprentissages en ce sens.

Des **activités d'exploration sonore** permettront aux élèves de se constituer une banque d'idées pour susciter la créativité. Plusieurs démarches peuvent être utilisées afin de permettre l'exploration sonore avec les élèves :

- **Stations de manipulations** des instruments de la classe (*Annexe 6*) : Les élèves trouvent 1 ou 2 façons de jouer d'un instrument en les essayant.
- **Recherche de textures sonores** : Les élèves explorent la classe et son environnement pour générer des sons inusités.
- **Exploiter les ressources numériques**, par exemple : <http://www.libertivi.com/lelabodubruiteur>.
- Etc.

CROISEMENT CADRE D'ÉVALUATION ET PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

Ce tableau juxtapose les informations présentées par le *Cadre d'évaluation des apprentissages* ainsi que les connaissances devant être mobilisées selon les cycles telles qu'elles sont inscrites dans la *Progression des apprentissages* (section utilisation des connaissances). Cette vue d'ensemble permet de mieux situer les attentes au regard des productions attendues.

Cette vue d'ensemble permet de mieux situer les attentes au regard des productions attendues. La référence aux critères d'évaluation comme outils de rétroaction permet à l'élève de comprendre les aspects de la compétence sur lesquels il doit ajuster ses façons de faire. Les critères d'évaluation sont les mêmes d'un cycle à l'autre. Ce qui les distingue les uns des autres relève davantage du degré de complexité des projets de création proposés en classe.

Critères d'évaluation	Éléments observables	Connaissances mobilisées selon les cycles Extrait de la Progression des apprentissages		
		1er cycle	2e cycle	3e cycle
Cohérence de l'organisation des éléments	<i>Relation entre la production et la proposition de départ</i>	☐ La production est conforme aux contraintes (<i>sujet, style, caractère, émotions, message, etc.</i>) et à l'intention de création de l'élève.		
	<i>Enchaînement des phrases musicales</i> <i>La qualité de l'enchaînement des phrases sera davantage évaluée en Interprétation.</i>	☐ <u>Faire des essais</u> d'enchaînement avec des éléments musicaux.	☐ <u>Faire des essais</u> d'enchaînement en combinant les éléments retenus.	
	<i>Utilisation d'un procédé de composition en fonction de l'intention de création</i>	☐ Expérimenter les procédés de composition suivants : question et réponse, contraste, reproduction sonore. ☐ Utiliser les procédés de composition suivants : répétition , question et réponse, contraste, reproduction sonore. ☐ Utiliser les procédés de composition suivants : reproduction sonore, collage, ostinato, miroir.		
Efficacité de l'utilisation des connaissances liées au langage musical	<i>Pertinence des éléments du langage musical</i>	☐ Expérimenter/Utiliser/Choisir l'intensité, la nuance, la durée, la hauteur, le timbre et la qualité du son <u>qui répond le mieux à son projet de création.</u>		
	<i>Représentation graphique des inventions</i>	☐ Utiliser un code personnel et le code non-traditionnel conventionnel. ☐ Utiliser un code personnel, le code traditionnel et le code non-traditionnel conventionnel. ☐ Choisir le code graphique approprié à la proposition de création pour garder des traces.		
Efficacité de l'utilisation des connaissances liées aux éléments de techniques	<i>Pertinence des éléments de technique vocale ou instrumentale</i>	☐ Faire des efforts avec la voix, le corps, les instruments de musique et les objets. ☐ Utiliser différents moyens parmi les suivants : voix, corps, instruments de musique, objets sonores, flûte à bec, TIC. ☐ Sélectionner différents moyens parmi les suivants : voix, corps, instruments de musique, objets sonores, flûte à bec, TIC.		
	<i>Adapter la technique instrumentale aux caractéristiques de la création (exploiter le potentiel des instruments)</i>	☐ Expérimenter l'ouverture de la bouche, la respiration, la justesse et la posture de même que des techniques instrumentales telles que la posture, le maintien, les modes de production et les techniques de manipulation.	☐ Utiliser des techniques vocales telles que la prononciation et les techniques instrumentales.	☐ Adapter les techniques vocales, telles que le tonus , et les techniques instrumentales aux caractéristiques de sa création.

GRILLE D'ÉVALUATION – INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU INSTRUMENTALES

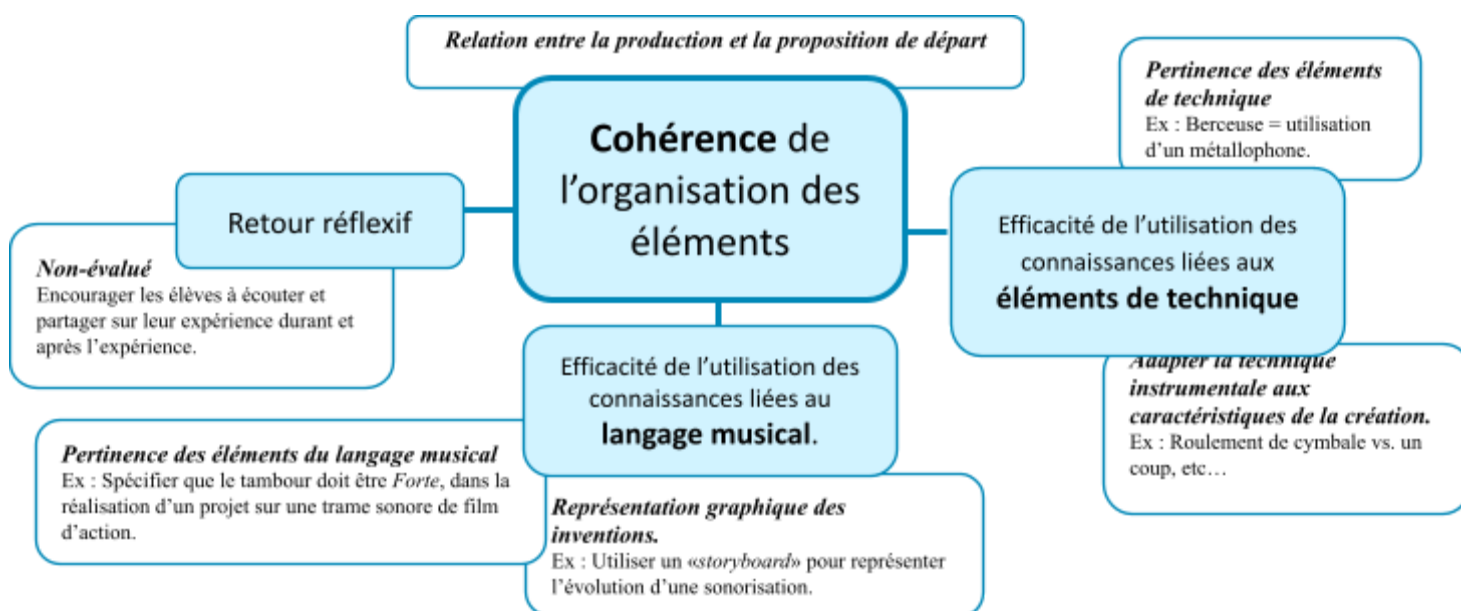
Différentes échelles d'appréciation peuvent être utilisées en évaluation des apprentissages. Celles-ci peuvent être analytiques ou globales. Dans tous les cas, elles devraient être énoncées positivement.

Dans le contexte de l'évaluation de la compétence *Inventer des pièces vocales ou instrumentales*, nous avons retenu l'utilisation d'une l'échelle d'appréciation globale. Nous croyons qu'elle est la plus appropriée pour rendre compte du niveau de compétence d'un élève.

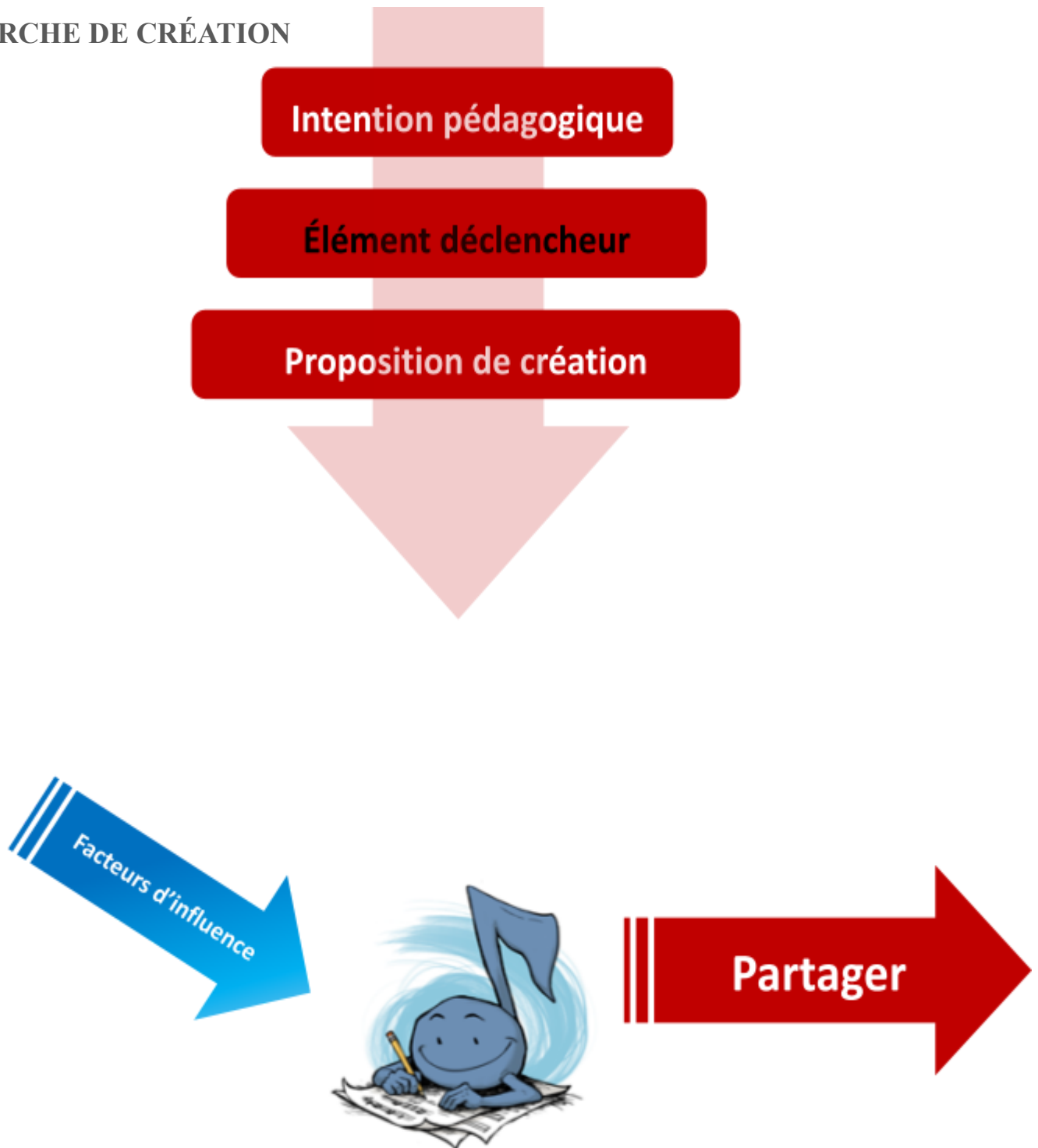
La grille d'évaluation ci-dessous démontre la priorisation des éléments observables pour chacun des critères d'évaluation de la page précédente.

INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU INSTRUMENTALES				
Grille d'évaluation				
	La production est conforme aux contraintes et à l'intention de création de l'élève.	Les éléments musicaux exploités rehaussent l'ensemble des aspects de la pièce.	A 10	Très satisfaisant
	La production est dans l'ensemble conforme aux contraintes et à l'intention de création de l'élève.	Les éléments musicaux exploités rehaussent plusieurs aspects de la pièce.	B 9-8	Satisfaisant
		Les éléments musicaux exploités rehaussent certains des aspects de la pièce.	C 7-6	Acceptable
	La production est peu conforme aux contraintes et à l'intention de création de l'élève.	Les éléments musicaux exploités nuisent aux aspects de la pièce.	D 5	Peu satisfaisant
	Production négligée, partielle ou absente.	Les éléments musicaux sont bâclés ou manquants.	E 3	Insatisfaisant

L'annexe 7 présente cette grille d'évaluation en version miniature. Celle-ci peut être annexée à un travail d'élève pour faciliter la rétroaction qu'on souhaite lui faire.



DÉMARCHE DE CRÉATION



Vous trouverez à l'annexe 4 une affiche, destinée aux élèves, qui présente la démarche de création d'une pièce musicale.

TRACES PERMETTANT DE CONSERVER SA CRÉATION

Il existe plusieurs façons de représenter la musique, qu'il s'agisse de notation traditionnelle ou non-traditionnelle. Peu importe le choix du symbole utilisé par l'enseignant pour représenter la musique, il est important de considérer sa pertinence et sa signification afin d'optimiser l'apprentissage et rendre explicite son utilisation. **Les pictogrammes choisis devraient être utilisés fréquemment et maintenus dans le temps.**

Le programme propose certains symboles, mais, dans la pratique, les élèves peuvent également en exploiter d'autres et ainsi développer une forme personnelle de notation musicale dans leurs créations. L'utilisation de codes non traditionnels et personnels devraient davantage être exploités puisque les mélodies créées par les élèves pourraient présenter un niveau de complexité qui dépasse le cadre de leurs apprentissages au regard de leur représentation graphique. La complexité de la notation ne devrait pas être un frein à la création.

Les élèves doivent comprendre l'impact de laisser une trace écrite de leur création (*postérité, reproductibilité, etc.*). Il peut s'avérer pertinent de garder des traces sonores des projets de création afin de partager le résultat de la création avec un public, de réinvestir dans un projet ultérieur, de comparer, de s'autoréguler ou pour toute autre raison jugée valable par l'enseignant.

Représentation du code traditionnel

Représentation personnelle d'élèves

Cycle 2 : premiers essais qui, tous, donnent à voir l'éclat constitué par l'aboutissement du crescendo et le roulement de timbale, soit de façon imagée (lune étoile, le timbalier), soit par un codage abstrait (épaisseur du trait). Aucun instrument autre que la timbale n'est évoqué. Le premier exemple ne prend pas en compte la chronologie des événements, mais les trois suivants figurent le déroulement du crescendo.

Utilisation du code traditionnel dans un contexte non-traditionnel ²

1				2			
DO	MI	SOL		LA	SOL	LA	LA

3				4			
DO	MI	SOL	LA	LA	SOL	DO	

Utilisation d'un code non-traditionnel ²

L'élève colorie les cercles de la couleur correspondant à la note voulue en utilisant le code de couleur.

CODE DE COULEUR			
1	2	3	4
MI	DO	SOL	RÉ
SOL	MI	SI	LA
SI	SOL	RÉ	DO

1	2	3	4	1	2	3	4
1	2	3	4	1	2	3	4

• Code non traditionnel	• Code traditionnel	• Code conventionnel
– Très court *		1 2 3
– Court _		1 2 3
– Long —		1 2 3
– Très long ———		1 2 3
– Fort ^o		1 2 3
– Doux *		1 2 3
– Aigu		1 2 3
– Moyen		1 2 3
– Grave		1 2 3
– Sons ascendants ↗		1 2 3
– Sons descendants ↘		1 2 3
– Sec ◆		1 2 3
– Résonnant		1 2 3
– Granuleux		1 2 3
– Lisse ———		1 2 3
– Silence (rectangle extensible)		1 2 3

INTERPRÉTER DES PIÈCES MUSICALES

Contenu de cette section :

Cette section présente des orientations sur l'évaluation de la compétence *Interpréter des pièces musicales*.

Les éléments suivants sont traités pour chacune d'elles :

- Une courte description de la compétence;
- Des exemples de pratiques reconnues efficaces pour le développement de cette compétence;
- Les types de situations de compétence et leurs caractéristiques;
- Des exemples de projets d'interprétation;
- Une analyse croisée entre les *Cadres d'évaluation* et la *Progression des apprentissages*;
- Une grille d'évaluation selon une échelle d'appréciation globale;
- Une proposition de démarche d'interprétation;
- Un tableau descriptif et explicite du langage et de la structure musicale.

Rythme
Partition
Tempo
Appropriation
Fluidité
Langage
Techniques
Expression
Ressenti
Interpréter



INTERPRÉTER DES PIÈCES MUSICALES

Interpréter des pièces musicales se distingue de la pratique d'un instrument. Il s'agit plutôt d'exprimer et de communiquer des idées, des émotions ou des sensations en ayant recours au langage, aux règles et aux outils propres à la compétence.

Lorsqu'il exerce cette compétence, l'élève est appelé à s'approprier le contenu musical et le caractère expressif de la pièce, à exploiter des éléments de la technique (*vocale ou instrumentale*) et à respecter les conventions relatives à la musique d'ensemble. Selon les circonstances, l'*Interprétation* se fait en fonction de différents types de regroupement (*individuelle, dyade, sous-groupe, collectivement, etc.*).



Il convient, en évaluation des apprentissages, d'exploiter des modalités qui permettent de nuancer les erreurs que peuvent commettre les élèves au moment de l'interprétation d'une pièce, par exemple :

- Faire jouer deux fois une pièce;
- Évaluer par vague de quatre (4) élèves;
- Permettre l'enregistrement audio ou vidéo.

Exemples de pratiques reconnues efficaces pour développer la compétence :

- ☐ Permettre aux élèves de choisir leurs instruments
- ☐ Exploiter le rythme par le corps (*ex : vitamine rythmique*)
- ☐ Modéliser les techniques vocales et instrumentales (*Annexe 10 et 11*)
- ☐ Enseigner les stratégies de déchiffrage d'une partition (*Annexe 12 et 13*)
- ☐ Enseigner les règles de musique d'ensemble (*Annexe 9*)
- ☐ Identifier la source des difficultés rencontrées lors d'une prestation de musique d'ensemble et utiliser différentes stratégies de rétroaction pour résoudre les problèmes
- ☐ Démontrer qu'une pièce musicale se joue différemment selon la gestuelle du chef
- ☐ Situer une pièce musicale dans son contexte socio-culturel pour enrichir son interprétation (*en tout ou en partie*)
- ☐ Permettre l'élève de s'enregistrer afin de se vérifier, s'ajuster et de rehausser son niveau d'interprétation

DISTINCTION ENTRE ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DE COMPÉTENCE

🕒 La situation de compétence correspond à une tâche qui sollicite l'ensemble des composantes de la compétence. En situation d'évaluation, elle vise donc **l'ensemble** des critères d'évaluation.

🕒 L'activité de connaissances vise l'appropriation, la structuration ou la consolidation d'un apprentissage. En situation d'évaluation, seul le critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances* est visé.

Le tableau suivant présente des exemples d'activités de connaissances et de situations de compétence.

Niveau	Activités de connaissances (exemples)	Situations de compétence (caractéristiques)
1 ^{ère} à la 6 ^e année	● Identifier les parties d'un instrument ● Évaluer les positions et les postures ● Identifier les notes dans une portée ● Frapper des rythmes ● Questionnaire sur le langage musical	Projets d'interprétation (vocale ou instrumentale) ● Découverte ● Thème ● Familier ● Acquisition d'une connaissance ou d'une technique

Les projets d'interprétation et les activités de connaissances sont les traces retenues pour constituer le résultat de la compétence. Des discussions devraient être menées dans le cadre des normes et modalités de l'école pour établir la proportion relative des activités de connaissance et des situations de compétence ainsi que les moments où seront communiquer un résultat au bulletin. Vous trouverez une recommandation à cet égard à l'annexe 2.

EXEMPLES DE PROJETS D'INTERPRÉTATION

Les **projets d'interprétation** soumis aux élèves découlent de différentes intentions pédagogiques. Le tableau ci-dessous en énumère quelques-unes.

TYPES DE PROJETS D'INTERPRÉTATION (SELON DIFFÉRENTES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES)	
DÉCOUVERTE J'interprète des nouvelles pièces que je ne connais pas.	THÈME J'interprète des pièces qui se rattachent à des thématiques ou des événements .
Nouveau genre / style	Noël, Halloween, St-Valentin
Pièce d'une autre époque	Journées de la culture
Musique du monde	Thématiques pédagogiques (jours de la semaine, saisons, environnement, etc.)
FAMILIER J'interprète des pièces que j'ai déjà entendues ou qui permettent une réussite rapide .	ACQUISITION D'UNE CONNAISSANCE OU D'UNE TECHNIQUE*
Comptines	Échauffement
Pièces populaires ou musique actuelle	Utiliser une méthode pour pratiquer une technique ou acquérir une connaissance

* L'acquisition d'une connaissance ou d'une technique est toujours sous-jacente dans le choix des intentions pédagogiques. Toutefois, **il est possible d'utiliser une pièce musicale uniquement pour son potentiel en lien avec l'acquisition d'une connaissance ou d'une technique**. Pour accélérer le processus d'apprentissage en ciblant l'acquisition de connaissances ou de techniques, l'utilisation de méthodes peut être envisagée.

Les pièces choisies devraient susciter l'intérêt des élèves, créer une étincelle et mener vers le plaisir d'interpréter une pièce vocale ou une pièce instrumentale. La musique d'ensemble est propice pour développer le sentiment d'appartenance, l'engagement de l'élève et bâtir un esprit d'équipe au sein du groupe.

Le degré de complexité de ces différents types de tâche dépendra du niveau des élèves, de leurs connaissances antérieures et de leurs habiletés motrices ou langagières.

Un enseignant pourrait également **choisir de ne pas retenir des situations d'acquisition d'une connaissance ou d'une technique dans la constitution du résultat**, bien qu'il les ait travaillées avec ses élèves.

Des **activités d'exploration instrumentale** permettront aux élèves de se familiariser davantage avec les instruments de la classe. Ainsi, ils pourront choisir l'instrument qui convient le mieux à leurs intérêts et leurs capacités.

Plusieurs démarches peuvent être utilisées afin de permettre l'exploration instrumentale avec les élèves :

- **Stations de manipulations** des instruments de la classe : les élèves explorent les instruments en les manipulant, faisant des sons, trouvant la façon de jouer de l'instrument, etc.
- **Un cours, deux instruments** : L'enseignant révise les instruments appris lors d'années précédentes afin de réactiver les connaissances et permettre aux élèves de faire un choix éclairé sur l'instrument choisi (2^e et 3^e cycle).
- Etc.

CROISEMENT *CADRE D'ÉVALUATION* ET *PROGRESSION DES APPRENTISSAGES*

Ce tableau juxtapose les informations présentées par le *Cadre d'évaluation des apprentissages* ainsi que les connaissances devant être mobilisées selon les cycles telles qu'elles sont inscrites dans la *Progression des apprentissages* (section utilisation des connaissances). Cette vue d'ensemble permet de mieux situer les attentes au regard des productions attendues.

Cette vue d'ensemble permet de mieux situer les attentes au regard des productions attendues. La référence aux critères d'évaluation comme outils de rétroaction permet à l'élève de comprendre les aspects de la compétence sur lesquels il doit ajuster ses façons de faire. Les critères d'évaluation sont les mêmes d'un cycle à l'autre. Ce qui les distingue les uns des autres relève davantage du degré de complexité des projets de création proposés en classe.

Critères d'évaluation	Éléments observables		Connaissances mobilisées selon les cycles		
			Extrait de la Progression des apprentissages		
			1er cycle	2e cycle	3e cycle
Cohérence de l'organisation des éléments	Enchaînement des phrases musicales	Structure	☐ Chercher / Repérer des éléments liés à la structure de la pièce : forme, tempo, organisation rythmique et organisation mélodique.		☐ Respecter les éléments liés à la structure de la pièce.
		Moyens sonores	☐ Faire des essais avec la voix, le corps, un instrument de musique et un objet sonore.	☐ Répéter la séquence musicale en utilisant la voix, le corps, un instrument de musique, un objet sonore et les technologies de l'information et de la communication.	☐ Utiliser la voix, le corps, un instrument de musique, un objet sonore et les technologies de l'information et de la communication proposés dans la pièce.
			☐ Adapter un élément musical de la pièce parmi les suivants: langage musical, représentation graphique et structure.	☐ Faire des essais en tenant compte des éléments musicaux.	☐ Combiner les éléments musicaux de la pièce.
Efficacité de l'utilisation des connaissances liées au langage musical	Appropriation du contenu musical	Respect du langage musical	☐ Chercher / Repérer des éléments du langage musical parmi l'intensité et les nuances, la durée, la hauteur, le timbre et la qualité du son.		☐ Respecter les éléments du langage musical selon le répertoire utilisé .
		Décodage de la représentation graphique	☐ Chercher des éléments du code graphique non traditionnel conventionnel et des éléments d'un code personnel .	☐ Repérer des éléments du code graphique traditionnel , du code graphique non traditionnel conventionnel et d'un code personnel.	☐ Respecter les éléments du code graphique utilisé : non traditionnel conventionnel, traditionnel et personnel.
Efficacité de l'utilisation des connaissances liées aux éléments de techniques	Appliquer des éléments de technique vocale ou instrumentale	Techniques vocales	☐ Expérimenter des techniques vocales telles que l'ouverture de la bouche, la respiration, la justesse et la posture.	☐ Utiliser des techniques vocales liées aux caractéristiques de la pièce, y compris la prononciation .	☐ Intégrer les techniques vocales liées aux caractéristiques de la pièce, telles que le tonus .
		Techniques instrumentales	☐ Expérimenter des techniques liées aux percussions et aux autres moyens sonores parmi les suivantes : posture, maintien, modes de production et techniques de manipulation .	☐ Utiliser des techniques liées aux percussions, aux autres moyens sonores et à la flûte à bec parmi les suivantes : posture, maintien, modes de production et techniques de manipulation .	☐ Intégrer les techniques instrumentales aux moyens sonores utilisés .
Respect des caractéristiques de la pièce	Réponse aux gestes de direction et aux indications sonores ou visuelles dans ses interprétations		☐ Tenir compte des gestes de direction concernant les indications de début et de fin de la pièce et les nuances . ☐ Tenir compte des indications sonores ou visuelles.	☐ Tenir compte des gestes de direction concernant la pulsation .	☐ Tenir compte des gestes de direction concernant les changements de tempo .

	<i>Présence d'éléments liés au caractère expressif de la pièce</i>	☐ Adapter un élément expressif de la pièce.	☐ Répéter la pièce en tenant compte de quelques éléments expressifs.	☐ Intégrer les éléments expressifs de la pièce.
--	--	--	---	--

GRILLE D'ÉVALUATION - INTERPRÉTER DES PIÈCES MUSICALES

Différentes échelles d'appréciation peuvent être utilisées en évaluation des apprentissages. Celles-ci peuvent être analytiques ou globales. Dans tous les cas, elles devraient être énoncées positivement.

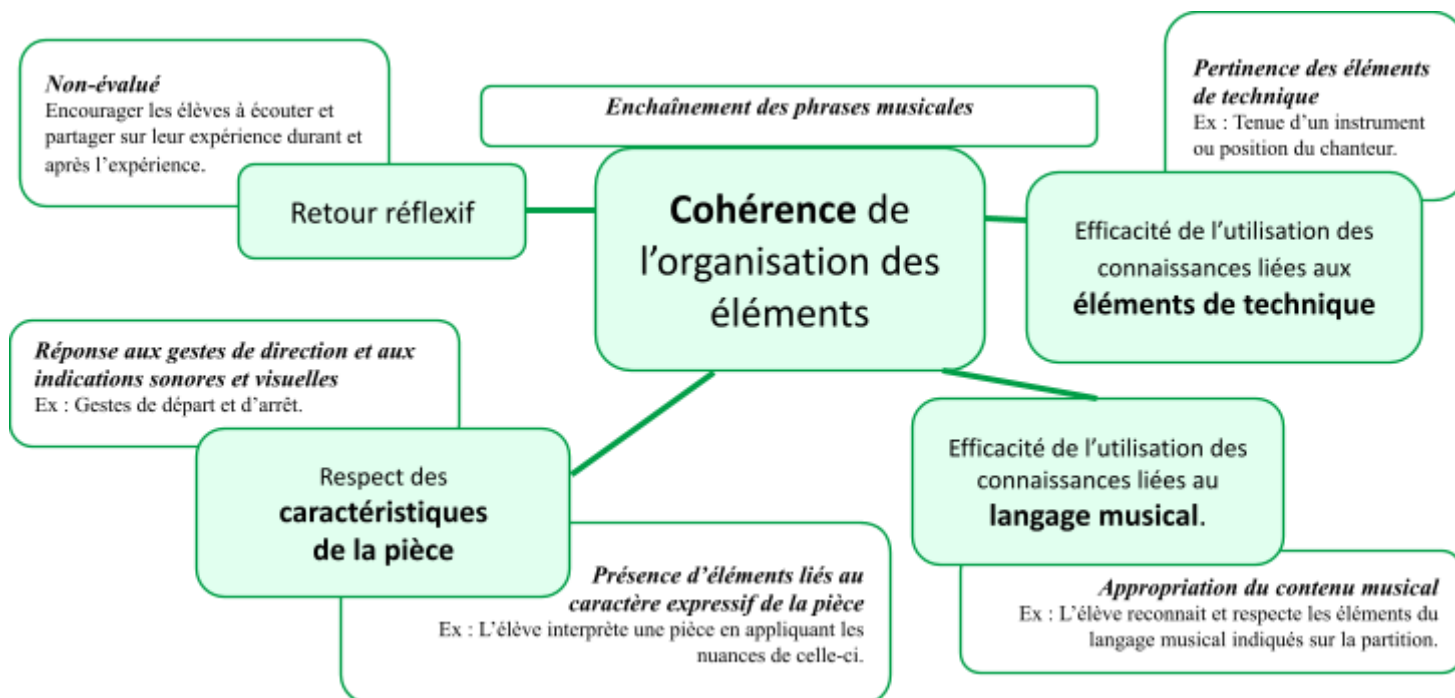
Dans le contexte de l'évaluation de la compétence *Interpréter des pièces musicales*, nous avons retenu l'utilisation d'une l'échelle d'appréciation globale. Nous croyons qu'elle est la plus appropriée pour rendre compte du niveau de compétence d'un élève.

La grille d'évaluation ci-dessous démontre la priorisation des éléments observables pour chacun des critères d'évaluation de la page précédente.

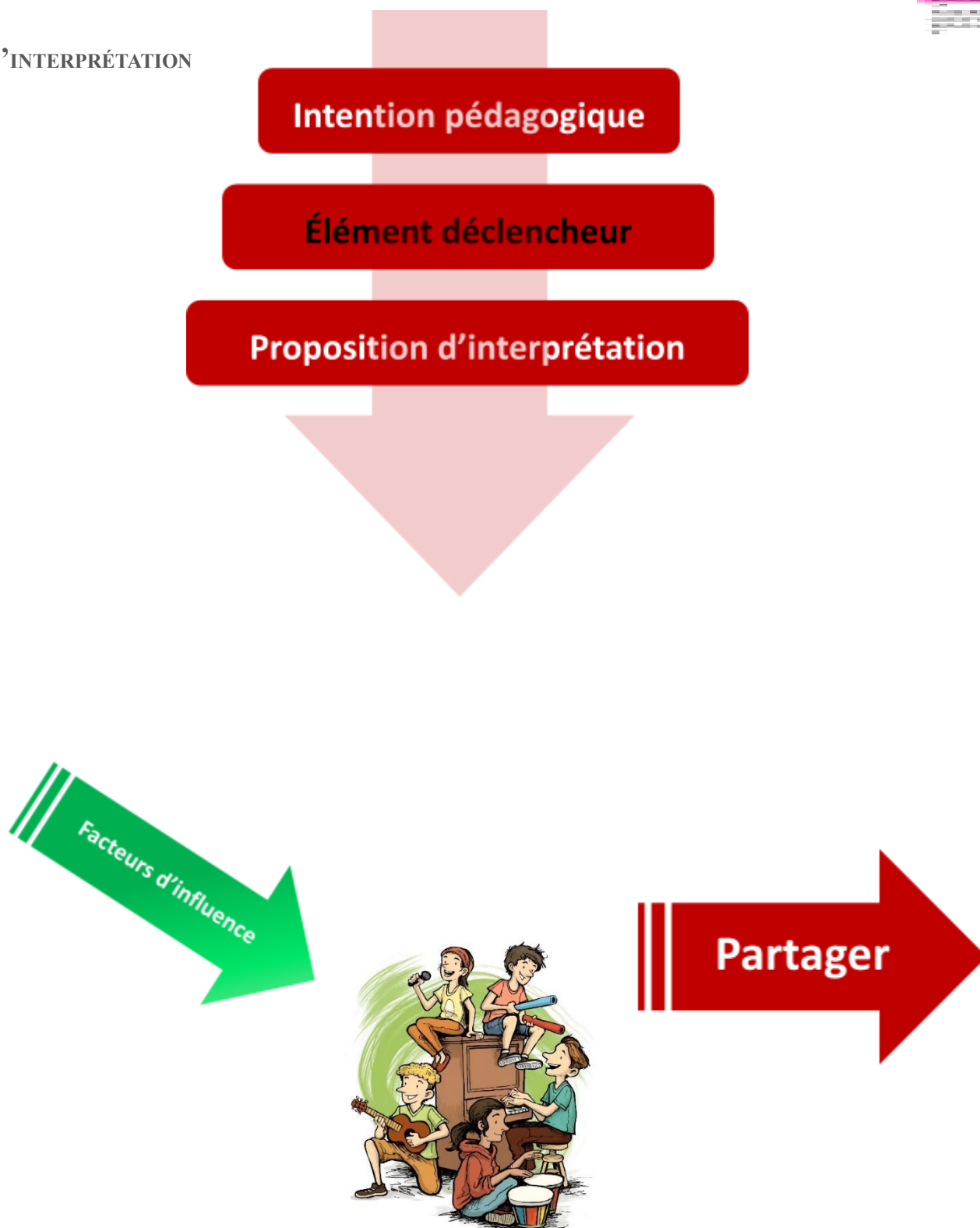
INTERPRÉTER DES PIÈCES MUSICALES				
Grille d'évaluation				
	L'enchaînement des phrases est fluide grâce au niveau d'appropriation de la technique et du contenu. Le caractère expressif de l'interprétation rehausse la pièce.		A 10	Très satisfaisant
	☐ Un des éléments suivant limite l'exécution de la pièce.	La maîtrise du contenu musical. <i>Les éléments de technique.</i> L'enchaînement des phrases musicales. <i>Le caractère expressif de l'interprétation de la pièce.</i>	B 9-8	Satisfaisant
	☐ Quelques éléments limitent l'exécution de la pièce.		C 7-6	Acceptable
	☐ Plusieurs éléments nuisent à l'exécution de la pièce.		D 5	Peu satisfaisant
	___ Production négligée, partielle ou absente.		E 3	Insatisfaisant

Des alternatives devraient être offertes dans le cas d'un élève éprouvant une difficulté majeure à utiliser un instrument (limitations physiques, faux-bourçons).

L'annexe 15 présente cette grille d'évaluation en version miniature. Celle-ci peut être annexée à un travail d'élève pour faciliter la rétroaction qu'on souhaite lui faire.



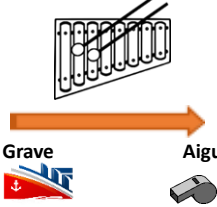
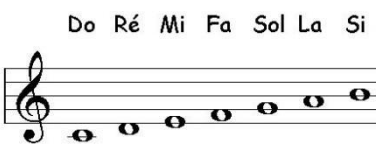
DÉMARCHE D'INTERPRÉTATION



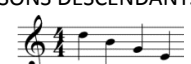
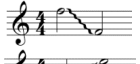
Vous trouverez à l'annexe 8 une affiche, destinée aux élèves, qui présente la démarche d'interprétation d'une pièce musicale. Vous trouverez également, à l'annexe 13, une affiche expliquant le processus d'appropriation d'une pièce musicale.

LANGAGE MUSICAL ET STRUCTURE D'UNE PIÈCE VOCALE ET INSTRUMENTALE

Le musicien se sert du langage musical pour mettre du mouvement dans une musique. Nous pensons que **les symboles retenus par les enseignants doivent être explicites et faciliter les apprentissages.**

LANGAGE MUSICAL																																						
HAUTEUR			DURÉE																																			
Correspond au registre grave / médium / aigu et aux notes sur la portée			Correspond à la longueur du son (court ou long) et aux figures de notes et de silences.																																			
GRAVE / MÉDIUM / AIGU		SUR LA PORTÉE																																				
																																						
		<table><tr><th>Figures de note</th><th>valeur relative</th><th>Figures de silence</th></tr><tr><td>ronde</td><td>4</td><td>pause</td></tr><tr><td>blanche</td><td>2</td><td>demie-pause</td></tr><tr><td>noire</td><td>1</td><td>soupir</td></tr><tr><td>croche</td><td>1/2</td><td>demi-soupir</td></tr><tr><td>double-croche</td><td>1/4</td><td>quart de soupir</td></tr></table>				Figures de note	valeur relative	Figures de silence	ronde	4	pause	blanche	2	demie-pause	noire	1	soupir	croche	1/2	demi-soupir	double-croche	1/4	quart de soupir															
Figures de note	valeur relative	Figures de silence																																				
ronde	4	pause																																				
blanche	2	demie-pause																																				
noire	1	soupir																																				
croche	1/2	demi-soupir																																				
double-croche	1/4	quart de soupir																																				
		1																																				
INTENSITÉ		MOYEN SONORE		TIMBRE																																		
Correspond aux nuances du son (fort, médium, faible, crescendo, decrescendo, etc.)		Correspond à un instrument, une voix ou un objet de la vie quotidienne.		Correspond à la qualité du son. S'exprime grâce à des qualificatifs (p.33)																																		
<table><tr><th>Piano</th><th>Crescendo</th><th>Forte</th><th>Decrescendo</th><th>Piano</th></tr><tr><td><i>p</i></td><td><</td><td><i>f</i></td><td>></td><td><i>p</i></td></tr><tr><td>Doux</td><td>De plus en plus fort</td><td>Fort</td><td>De plus en plus doux</td><td>Doux</td></tr></table> <table><tr><th>Piano</th><th>Forte</th></tr><tr><td><i>p</i></td><td><i>f</i></td></tr><tr><td>Doux</td><td>Fort</td></tr></table>		Piano	Crescendo	Forte	Decrescendo	Piano	<i>p</i>	<	<i>f</i>	>	<i>p</i>	Doux	De plus en plus fort	Fort	De plus en plus doux	Doux	Piano	Forte	<i>p</i>	<i>f</i>	Doux	Fort			<table><tr><td>Sec</td><td>•</td><td></td></tr><tr><td>Résonnant</td><td>~</td><td></td></tr><tr><td>Granuleux</td><td>...</td><td></td></tr><tr><td>Lisse</td><td>—</td><td></td></tr></table>		Sec	•		Résonnant	~		Granuleux	...		Lisse	—	
Piano	Crescendo	Forte	Decrescendo	Piano																																		
<i>p</i>	<	<i>f</i>	>	<i>p</i>																																		
Doux	De plus en plus fort	Fort	De plus en plus doux	Doux																																		
Piano	Forte																																					
<i>p</i>	<i>f</i>																																					
Doux	Fort																																					
Sec	•																																					
Résonnant	~																																					
Granuleux	...																																					
Lisse	—																																					

Une pièce vocale ou musicale se structure à partir des quatre éléments suivants :

STRUCTURE D'UNE PIÈCE VOCALE OU INSTRUMENTALE				
FORME		TEMPO		
Correspond à la structure globale d'une pièce.		Correspond à la vitesse de la pièce		
Forme personnelle Forme Question/réponse Forme Couplet/Refrain Canon Forme AB Forme ABA Forme Rondo			ACCELERANDO  RALLENTAND O 	
ORGANISATION RYTHMIQUE		ORGANISATION MÉLODIQUE		
Correspond à la succession des rythmes d'une pièce dans le temps.		Correspond à la succession des sons d'une pièce. Il est possible de combiner les éléments pour ajouter une complexité supplémentaire.		
Distinction pulsation et rythme Pulsation Aspect régulier et prévisible du rythme.  Rythme Modulation et changement autour de la pulsation. 		SONS ASCENDANTS  SONS DESCENDANTS 	SONS CONJOINTS  SONS DISJOINTS 	SONS RÉPÉTÉS  GLISSANDO 

¹ Tableau réalisé par Mylène Bélanger, enseignante en musique, Commission scolaire des Découvreurs.

² Hors Stand'Art, Mylène Bélanger et Chantale Grenier.

³ Images réalisées par Marie-Pier Nadeau, pour la Commission scolaire Des Découvreurs.

Bien que l'horloge ait une pulsation constante, son utilisation est privilégiée en apprentissage au primaire étant donné le 60 battements/minute.			
---	--	--	--

APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES

Contenu de cette section :

Cette section présente des orientations sur l'évaluation de la compétence *Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades*.

Les éléments suivants sont traités pour chacune d'elles :

- Une courte description de la compétence;
- Des exemples de pratiques reconnues efficaces pour le développement de cette compétence;
- Les trois niveaux de la pyramide d'appréciation;
- La rosace des éléments du langage musical;
- Les trois types d'appréciation et leurs caractéristiques;
- Une analyse croisée entre les *Cadres d'évaluation* et la *Progression des apprentissages*;
- Une grille d'évaluation selon une échelle d'appréciation globale;
- Une proposition de démarche d'appréciation;
- Des affiches explicites sur le vocabulaire lié au langage musical.

Émotions
Démarche
Souvenirs
Écoute
Impressions
Socio
Influence
Apprécier
Cultural
Ressenti
Sensations
Style
Sentiments
Culture
Œuvre



APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES

Apprécier une œuvre musicale, c'est être attentif aux **effets ressentis** provoqués par la musique. C'est aussi porter sur elle un jugement esthétique, critique et socio-culturel à partir de ses réactions personnelles et de critères déterminés. Le contact avec des pièces musicales variées (les siennes, celles des autres, d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs) permet à l'élève de développer sa conscience artistique et d'affiner sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une œuvre musicale.

L'appréciation est une démarche qui va **au-delà** de l'écoute sonore qui sert à discriminer les instruments et à les reconnaître. Il n'y a pas nécessairement une seule réponse à *Apprécier une œuvre musicale*. Il s'agit plutôt de considérer la qualité et la richesse de l'appréciation.

Exemples de pratiques reconnues efficaces pour développer la compétence :

- ☐ Enseigner explicitement des stratégies d'écoute (*Annexe 17*)
- ☐ Inciter les élèves à se laisser guider par le mouvement
 - ☐ Dessiner (papier, dans les airs)
 - ☐ Sculpter (pâte à modeler)
 - ☐ Danser sur la musique
- ☐ Modéliser la démarche d'appréciation
- ☐ Proposer des activités d'écoute pour explorer les éléments du langage musical, le genre, les techniques, la structure de la pièce, etc.
- ☐ Enrichir le vocabulaire des élèves à l'aide d'un référentiel de mots
- ☐ Situer les pièces musicales sur une carte du monde
- ☐ Comparer des œuvres entre elles sur un ou plusieurs aspects⁷
- ☐ Privilégier des extraits d'œuvres plutôt qu'une pièce complète⁷
- ☐ Répéter la pièce (ou l'extrait) plusieurs fois pour faciliter l'écoute⁷
- ☐ Pratiquer l'appréciation en faisant de courts travaux périodiquement⁷



6



DISTINCTION ENTRE ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DE COMPÉTENCE

- La situation de compétence correspond à une tâche qui sollicite l'ensemble des composantes de la compétence. En situation d'évaluation, elle vise donc **l'ensemble** des critères d'évaluation.
- L'activité de connaissances vise l'appropriation, la structuration ou la consolidation d'un apprentissage. En situation d'évaluation, seul le critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances* est visé.

Le tableau suivant présente des exemples d'activités de connaissances et de situations de compétence.

Niveau	Activités de connaissances (exemples)	Situations de compétence (caractéristiques)
1 ^{re} à la 6 ^e année	• Proposer des activités de discrimination auditive. • Identifier les éléments du langage dans une pièce. • Associer un timbre (qualité du son) à un instrument.	• Appréciation esthétique • Appréciation critique • Appréciation socio-culturelle

Les **situations d'appréciation** et les **activités de connaissances** sont les traces retenues pour constituer le résultat de la compétence. Des discussions devraient être menées dans le cadre des normes et modalités de l'école pour établir la proportion relative des activités de connaissance et des situations de compétence ainsi que les moments où seront communiquer un résultat au bulletin. Vous trouverez une recommandation à cet égard à l'annexe 2.

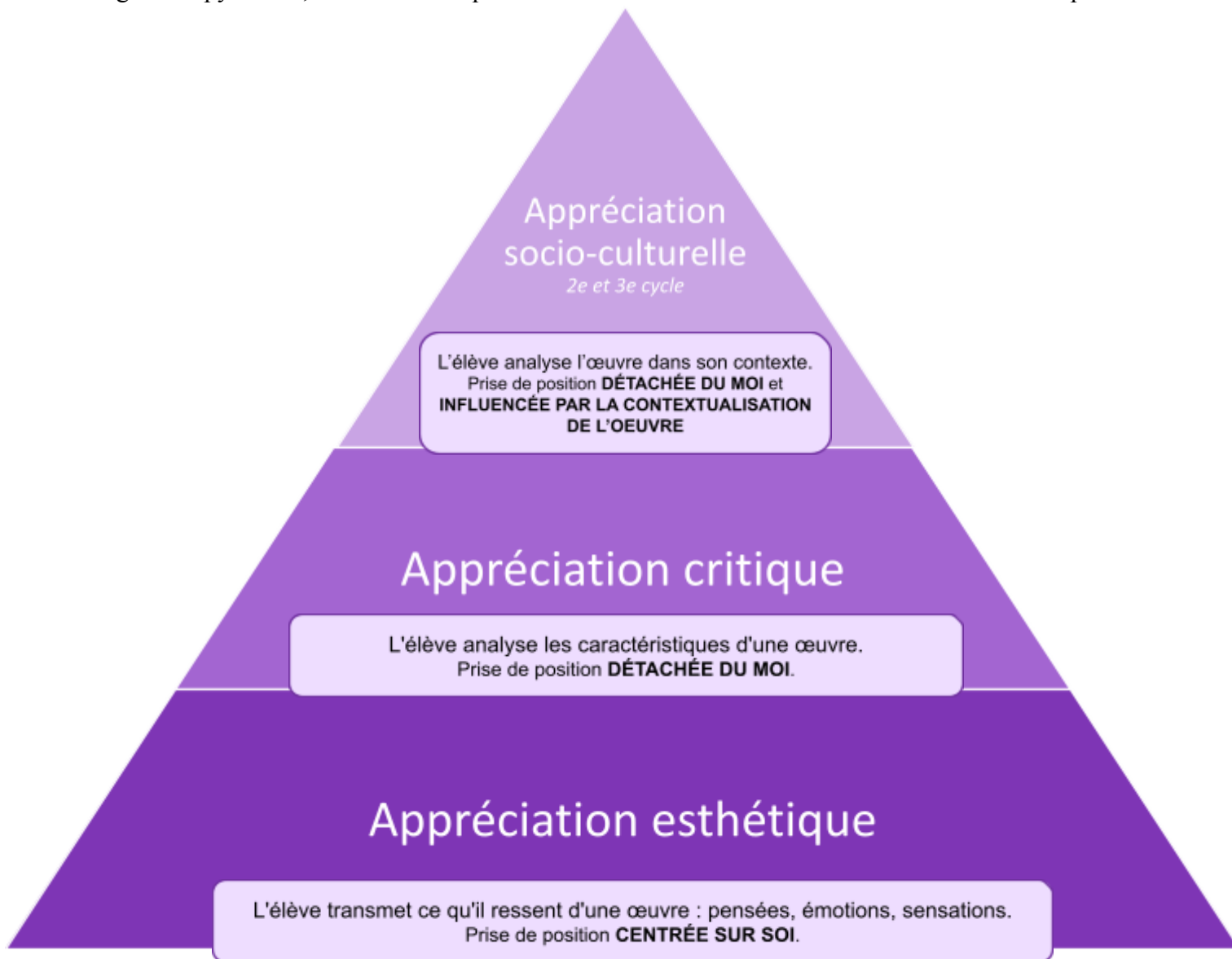
⁴ Image extraite du site *Éducscol*, *Enseignements artistiques, L'Écoute : exemples de mise en œuvre*.

⁵ Extrait de la formation *L'Appréciation : au-delà du «J'aime / J'aime pas»*, Zara Pierre-Vaillancourt, chargée d'enseignement et PH.D. en éducation musicale, Université Laval.

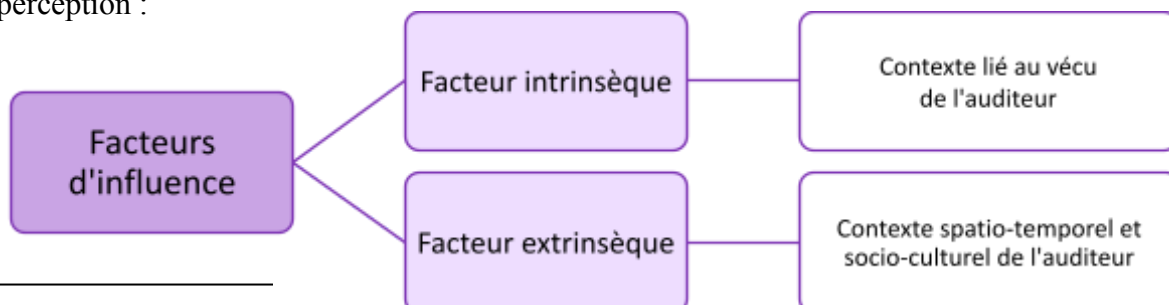
LA PYRAMIDE D'APPRÉCIATION ^{6 7}

La musique porte un message destiné à nous faire vivre des émotions, des sensations ou à nous faire réfléchir. Les niveaux de la pyramide ci-dessous représentent **trois types d'appréciation : l'appréciation esthétique, l'appréciation critique et l'appréciation socio-culturelle**.

À l'image de la pyramide, les caractéristiques de chacun des niveaux sont incluses dans le niveau supérieur.



Il faut se rappeler toutefois que le contexte dans lequel s'effectue l'appréciation contient nécessairement des biais de perception :



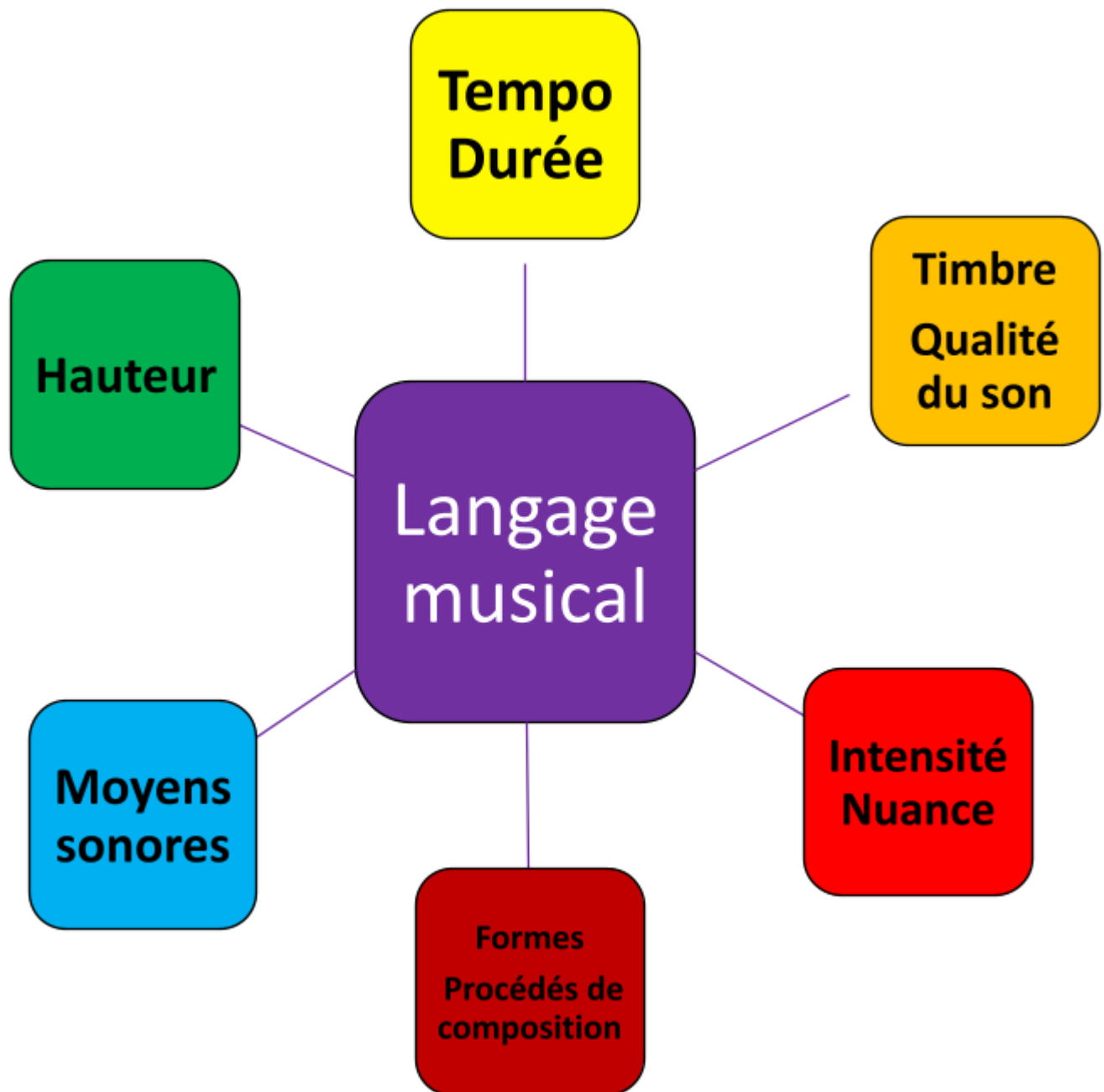
⁶ Concept original, inspiré par la recherche, développé par le Comité en collaboration avec Zara Pierre-Vaillancourt, chargée d'enseignement et Ph.D. en éducation musicale, Université Laval.

⁷ Inspiré de la *Clarification de termes et concepts*, Ministère de l'éducation, Direction de la formation générale des jeunes, Domaine des Arts, octobre 2018.

LA ROSACE DU LANGAGE MUSICAL

La connaissance des éléments musicaux permet d'exprimer une appréciation plus articulée et mieux nuancée.

Le schéma ci-dessous présente les connaissances prioritaires de la *Progressions des apprentissages*. Vous trouverez en annexe ce schéma adapté pour chacun des cycles (Annexe 20 et 21) ainsi que des affiches fournissant du vocabulaire pour chacune de ces connaissances (p.31 à 33).



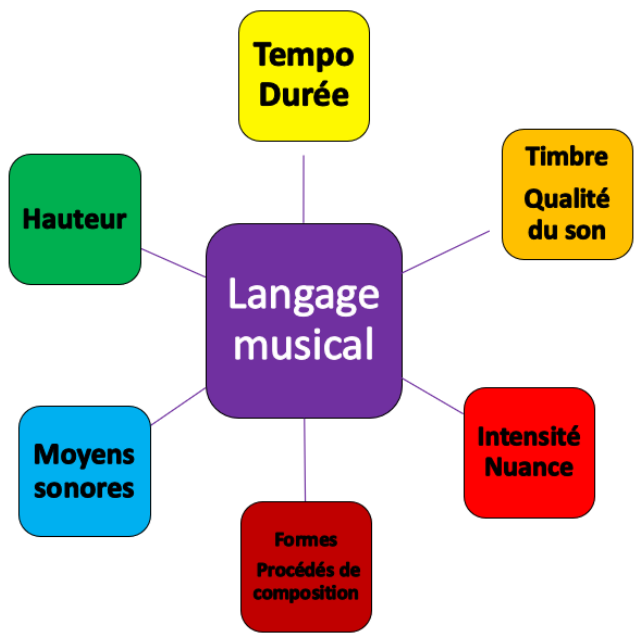
L'APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE



L'élève transmet ce qu'il ressent d'une œuvre : pensées, émotions, sensations.

Prise de position CENTRÉE SUR SOI.

L'appréciation d'une pièce se fait idéalement en trois temps pour donner tout l'espace nécessaire à chaque aspect des effets ressentis ^{8 9}. Faire une appréciation esthétique, c'est **faire des liens entre les aspects de l'œuvre et les effets ressentis**. Ces effets peuvent varier au fil du temps dans la pièce écoutée. Il se peut également que certains passages nous laissent indifférent. Vous trouverez en annexe (Annexes 27 à 29) trois modèles de gabarits d'appréciation à titre d'exemples pour chacun des cycles.

Effets ressentis			Langage musical
D a n s m o n c o r p s		Mouvements <i>J'ai envie de...</i> Sensations <i>Je ressens...</i>	
D a n s m a t t ê t e		Pensées <i>Je pense à...</i> Souvenirs <i>Je me souviens...</i> Images <i>J'imagine...</i>	

⁸ Inspiré de Marie-Chantal Toupin, enseignante en musique, Commission scolaire de Portneuf.

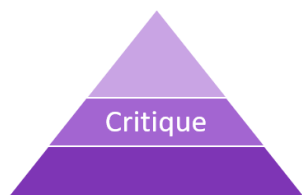
⁹ Inspiré du modèle d'écoute intuitive de R.E. Dunn, traduit et présenté par Zara Pierre-Vaillancourt, chargée d'enseignement et PH.D. en éducation musicale, Université Laval.

Dans mon cœur		Émotions <i>Je me sens....</i> Sentiments <i>Je ressens...</i> Impressions <i>J'ai l'impression que...</i>	
---------------	---	---	--

Une réponse articulée et nuancée sera constituée d'un **lien** entre un **élément du langage musical** et son **effet ressenti**.

Prise de position	Langage musical	<i>parce que</i>	Effets ressentis
<i>J'aime</i>	<i>les sons aigus</i>	<i>parce qu'ils</i>	<i>me font penser à de la pluie / de la neige.</i>
<i>Je n'aime pas</i>	<i>le tempo rapide</i>	<i>parce que</i>	<i>ça me fait peur ; ça me rends stressé.</i>
<i>J'aime</i>	<i>la batterie</i>	<i>parce qu'elle</i>	<i>me donne le goût de taper du pied / de hocher la tête / de danser.</i>
<i>Je n'aime pas</i>	<i>les sons granuleux</i>	<i>parce que</i>	<i>ça me donne des frissons ; ça me fait grincer des dents.</i>

L'APPRÉCIATION CRITIQUE



L'élève analyse les caractéristiques d'une œuvre.

Prise de position DÉTACHÉE DU MOI.

Une appréciation critique, c'est énoncer son **point de vue à partir de critères d'appréciation** et d'**effets ressentis**. C'est aller plus loin que le regard subjectif que représente l'appréciation esthétique. Vous trouverez en annexe (Annexes 30 et 31) deux modèles de gabarits d'appréciation à titre d'exemple pour le deuxième et le troisième cycle.

CRITÈRES D'APPRÉCIATION		
Aspects de l'oeuvre	Exemples	Langage musical
La mélodie	Organisation mélodique Phrasé	
L'ensemble musical	Orchestre, band, duo, solo, chœur, etc. Les musiciens Orchestration	
L'accompagnement	Arrangements Back vocals La trame musicale Ambiance / Atmosphère	
L'interprétation	Niveau d'énergie Expressivité Justesse	
La technique	Fluidité Le musicien	

Une réponse articulée et nuancée sera constituée d'une **prise de position** concernant un **aspect de l'oeuvre** qualifié par **un élément du langage musical** et appuyé par un **effet ressenti**.

Prise de position	CRITÈRE D'APPRÉCIATION		parce que	Effet ressenti
	Aspect de l'oeuvre	Langage musical		
J'aime	la mélodie	aigue	parce qu'elle	me fait penser à de la pluie ou de la neige.
Je n'aime pas	l'accompagnement	joué rapidement	parce que	ça me fait peur ; ça me rends stressé

<i>J'aime</i>	<i>l'interprétation</i>	<i>de la batterie</i>	<i>parce que</i>	<i>ça me donne le goût de taper du pied / de hocher la tête / de danser.</i>
<i>J'aime</i>	<i>la technique</i>	<i>du batteur qui joue rapidement</i>	<i>parce que</i>	<i>ça me défoule.</i>
<i>J'aime</i>	<i>l'ensemble musical</i>	<i>synthétique</i>	<i>parce que</i>	<i>ça me fait penser à l'espace / Star Wars / des robots.</i>

L'APPRÉCIATION SOCIO-CULTURELLE



L'élève analyse l'œuvre dans son contexte.

Prise de position DÉTACHÉE DU MOI et INFLUENCÉE PAR LA CONTEXTUALISATION DE L'OEUVRE

Une appréciation socio-culturelle, c'est énoncer son **point de vue à partir de critères d'appréciation** et d'**effets ressentis** tout en se référant à **des éléments socio-culturels entourant l'œuvre**. Vous trouverez en annexe (Annexe 32) un modèle de gabarit d'appréciation à titre d'exemples pour le troisième cycle.

La comparaison d'œuvres s'avère porteuse particulièrement dans une appréciation socio-culturelle. On peut comparer les œuvres d'un même artiste, d'un même genre, interprétée selon des genres différents, jouées par différents artistes, selon un style différent, etc. Vous trouverez en annexe (Annexes 33 à 35) trois modèles de gabarits de comparaison d'œuvres en lien avec chacun des niveaux de la pyramide.

CRITÈRES D'APPRÉCIATION			
Éléments socio-culturels	Exemples		Langage musical
L'œuvre	Le titre Le genre Le message	Les paroles Le sujet / thème L'intention	
L'artiste	Le compositeur Le groupe L'interprète	Le style L'évolution	
Le contexte	L'époque L'origine géographique Le courant artistique Les influences		

Une réponse articulée et nuancée sera constituée d'une **prise de position** concernant un **aspect de l'œuvre** qualifié par **un élément du langage musical**, appuyé par un **effet ressenti** et un **élément socio-culturel** de l'œuvre. L'élève peut choisir l'ordre dans lequel il explique l'effet ressenti en lien avec l'élément socio-culturel.

Exemple #1 : Effet ressenti □ Élément socio-culturel

Prise de position	CRITÈRE D'APPRÉCIATION		parce que	Effet ressenti	Élément socio-culturel
	Aspect de l'œuvre	Langage musical			
<i>Je n'aime pas</i>	<i>l'interprétation</i>	<i>de la chanteuse</i>	<i>parce que</i>	<i>ça me fait penser à ma mère quand elle est fâchée</i>	comme le personnage de cet opéra. (L'air de la reine de la nuit – La flûte enchantée)
<i>J'aime</i>	<i>l'accompagnement</i>	<i>énergique des instruments à vent</i>	<i>parce que</i>	<i>ça me donne envie de danser</i>	comme les gens dans les soirées dansantes des années 1930. (Sing sing sing – Benni Goodman)

Exemple #2 : Élément socio-culturel □ Effet ressenti

Prise de position	CRITÈRE D'APPRÉCIATION		pour que	Élément socio-culturel	Effet ressenti
	Aspect de l'œuvre	Langage musical			
Je n'aime pas	l'interprétation	de la chanteuse	pour que	le personnage de cet opéra est en colère	et ça me fait penser à ma belle-mère qui me crie dessus. (L'air de la reine de la nuit – La flûte enchantée)
J'aime	l'accompagnement	énergique des instruments à vent	pour que	ça reflète l'ambiance dans les soirées de danse des années 1930	et ça me donne envie de danser. (Sing sing sing – Benni Goodman)

CROISEMENT CADRE D'ÉVALUATION ET PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

Ce tableau juxtapose les informations présentées par le *Cadre d'évaluation des apprentissages* ainsi que les connaissances devant être mobilisées selon les cycles telles qu'elles sont inscrites dans la *Progression des apprentissages* (section utilisation des connaissances). Cette vue d'ensemble permet de mieux situer les attentes au regard des productions attendues.

La référence aux critères d'évaluation comme outils de rétroaction permet à l'élève de comprendre les aspects de la compétence sur lesquels il doit ajuster ses façons de faire. Les critères d'évaluation sont les mêmes d'un cycle à l'autre. Ce qui les distingue relève davantage du degré de complexité des situations d'appréciation proposés en classe.

Critères d'évaluation et éléments observables			Connaissances mobilisées selon les cycles Extrait de la Progression des apprentissages		
			1er cycle	2e cycle	3e cycle
p e r t i n e n c e d e l', a p p r é c i a t i o n	L'élève fait des liens entre les aspects de l'œuvre, les effets ressentis et les aspects sociaux culturels (2 ^e et 3 ^e cycle)	Appréciation esthétique	□ Faire ressortir l'élément musical qui a suscité une émotion .	□ Associer l'élément de contenu se rapportant à l'effet ressenti.	□ Donner un exemple des liens établis entre l'effet ressenti et les éléments observés.
		Appréciation critique	□ Faire part d'une préférence parmi ses observations.	□ Parler de ses observations musicales en justifiant ses préférences .	□ Donner son point de vue à partir de ses observations musicales et des critères d'appréciation proposés .
		Appréciation socio-culturelle		□ Mettre en évidence les éléments musicaux qui indiquent la période artistique de l'œuvre.	□ Relier les éléments musicaux aux aspects socioculturels correspondants . □ Comparer les principaux aspects d'ordre socioculturel et ses expériences ou son milieu de vie.
	L'élève repère les éléments musicaux	□ Observer / Repérer / Vérifier des éléments parmi les suivants : intensité et nuances, durée, hauteur, timbre et qualité du son.		□ Observer / Repérer / Vérifier l'utilisation de plusieurs moyens sonores : voix, corps, instruments de musique, objets sonores et technologies de l'information et de la communication.	
		□ Observer une technique vocale et une technique instrumentale.	□ Observer des technique vocale et une technique instrumentale.	□ Repérer des techniques vocales et instrumentales.	
		□ Observer les procédés de composition suivants : question et réponse, contraste, reproduction sonore .	□ Repérer les procédés de composition suivants : répétition , question et réponse, contraste, reproduction sonore.	□ Vérifier l'exactitude des procédés de composition utilisés : reproduction sonore, collage, ostinato, miroir .	
		□ Observer la forme A-B et la forme personnelle .	□ Repérer la forme A-B-A .	□ Repérer le canon à deux voix et la forme rondo .	
		□ Observer le tempo rapide ou lent.	□ Observer le tempo rapide, modéré ou lent .	□ Vérifier le ou les changements de tempo parmi les suivants : lento, moderato, allegro, rallentando et accelerando .	

		☐ Repérer la pulsation dans une organisation rythmique.	☐ Observer des éléments de l'organisation mélodique : phrase musicale, série ascendante ou descendante de sons et série de sons répétés à hauteur fixe.	☐ Repérer des éléments de l'organisation mélodique : sons conjoints, sons disjoints, glissando.
				☐ Vérifier l'exactitude de l'utilisation des éléments de l'organisation mélodique.
	Utilisation appropriée du vocabulaire disciplinaire	☐ Utiliser le vocabulaire disciplinaire.		

GRILLE APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES

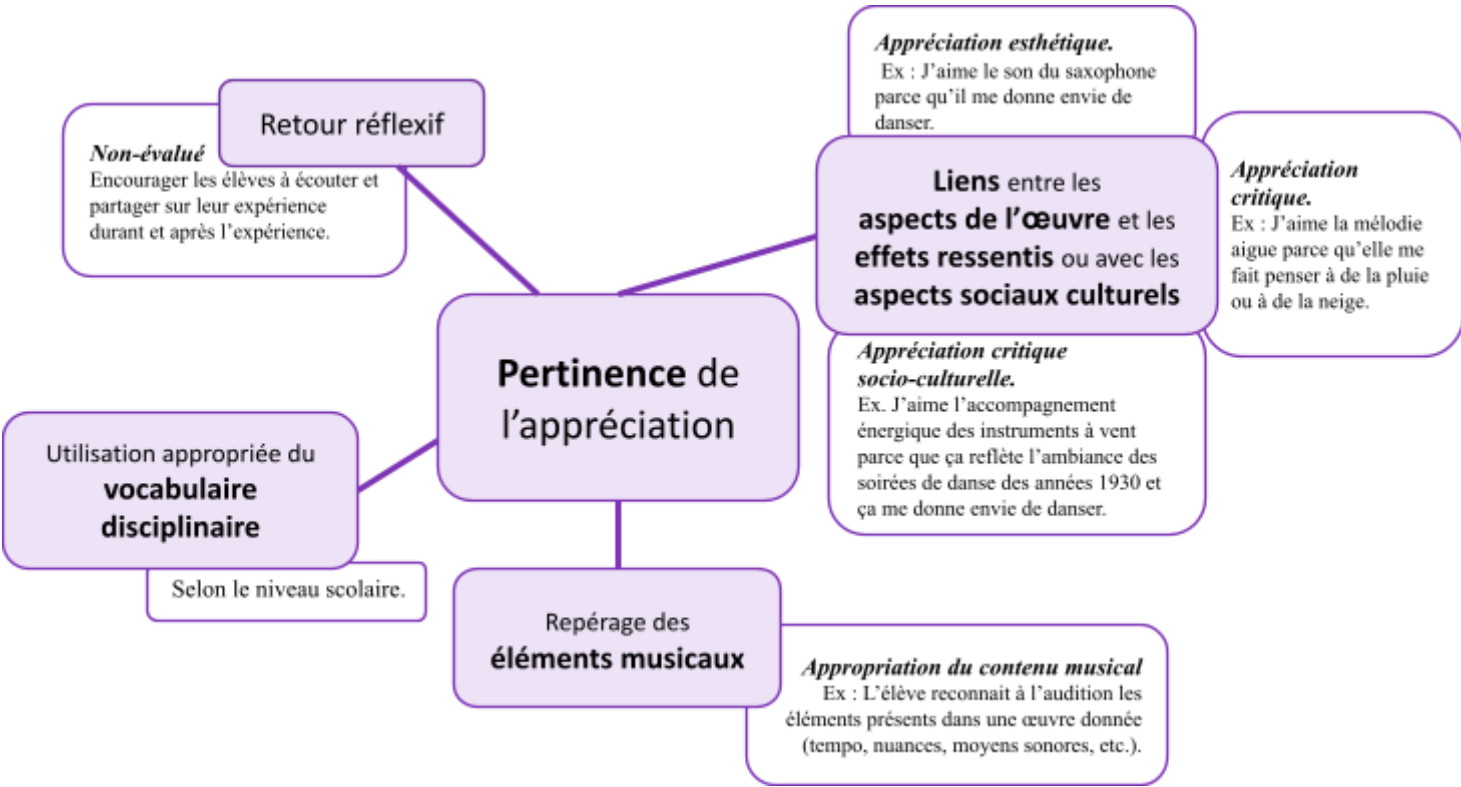
Différentes échelles d'appréciation peuvent être utilisées en évaluation des apprentissages. Celles-ci peuvent être analytiques ou globales. Dans tous les cas, elles devraient être énoncées positivement.

Dans le contexte de l'évaluation de la compétence *Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades*, nous avons retenu l'utilisation d'une l'échelle d'appréciation globale. Nous croyons qu'elle est la plus appropriée pour rendre compte du niveau de compétence d'un élève.

La grille d'évaluation ci-dessous démontre la priorisation des éléments observables pour chacun des critères d'évaluation de la page précédente.

APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES Grille d'évaluation			
	Les liens entre les aspects de l'œuvre et les effets ressentis sont cohérents. Les liens entre les aspects de l'œuvre et les aspects sociaux culturels sont pertinents. Les éléments musicaux repérés sont tous appropriés. Le vocabulaire utilisé rehausse l'ensemble de l'appréciation.	A 10	Très satisfaisant
	<i>Un des éléments nuit à la qualité de l'appréciation</i>	B 9-8	Satisfaisant
	<i>Quelques éléments nuisent à la qualité de l'appréciation</i>	C 7-6	Acceptable
	<i>Plusieurs éléments nuisent à la qualité de l'appréciation</i>	D 5	Peu satisfaisant
	Production négligée, partielle ou absente.	E 3	Insatisfaisant

L'annexe 26 présente cette grille d'évaluation en version miniature. Celle-ci peut être annexée à un travail d'élève pour faciliter la rétroaction qu'on souhaite lui faire.



DÉMARCHE D'APPRÉCIATION

Intention pédagogique

Élément déclencheur

Proposition d'appréciation

Facteurs d'influence



Partager

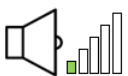
Vous trouverez à l'annexe 16 une affiche, destinée aux élèves, qui présente la démarche de création d'une pièce musicale. Vous trouverez également, à l'annexe 17, une affiche expliquant la démarche d'écoute en appréciation.

VOCABULAIRE EXPLICITE LIÉ AU LANGAGE MUSICAL

Les affiches suivantes présentent, de façon explicite, le vocabulaire utilisé pour décrire la musique entendue lors d'une appréciation. Nous les considérons comme des outils indispensables à l'élaboration d'une appréciation claire, spécifique et riche.

INTENSITÉ NUANCES

Doux



Piano

Moyen



Mezzo

Fort



Forte

CRESCENDO

Doux



Piano

<

Fort



Forte

DECRESCENDO

Doux



Piano

>

Fort



Forte

HAUTEUR



Aigu



Grave

REGISTRE
(tessiture, étendue)

Soprano

Alto

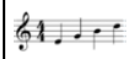
Ténor

Basse

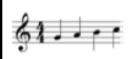
Gamme



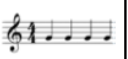
Do Ré Mi Fa Sol La Si



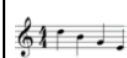
Sons ascendants



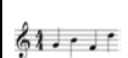
Sons conjoints



Sons répétés



Sons descendants



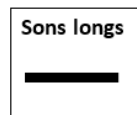
Sons disjoints



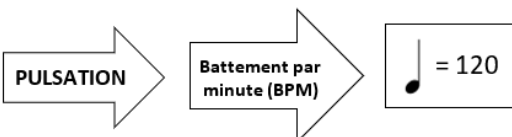
Glissando

TEMPO

DURÉE



Figures de note		valeur relative	Figures de silence	
ronde		4		pause
blanche		2		demie-pause
noire		1		soupir
croche		1/2		demi-soupir
double-croche		1/4		quart de soupir



MOYENS SONORES

INSTRUMENTS

CORDES

- Pincées
- Frottées
- Frappées

VENTS

- Bois
- Cuivres

PERCUSSIONS

- Sons déterminés
- Sons indéterminés

OBJETS DU QUOTIDIEN

Effets

MP3

Etc...

VOIX

AIGU

- Enfant
- Femme
- Soprano
- Alto

GRAVE

- Homme
- Ténor
- Basse

BEATBOX

SONS ÉLECTRONIQUES

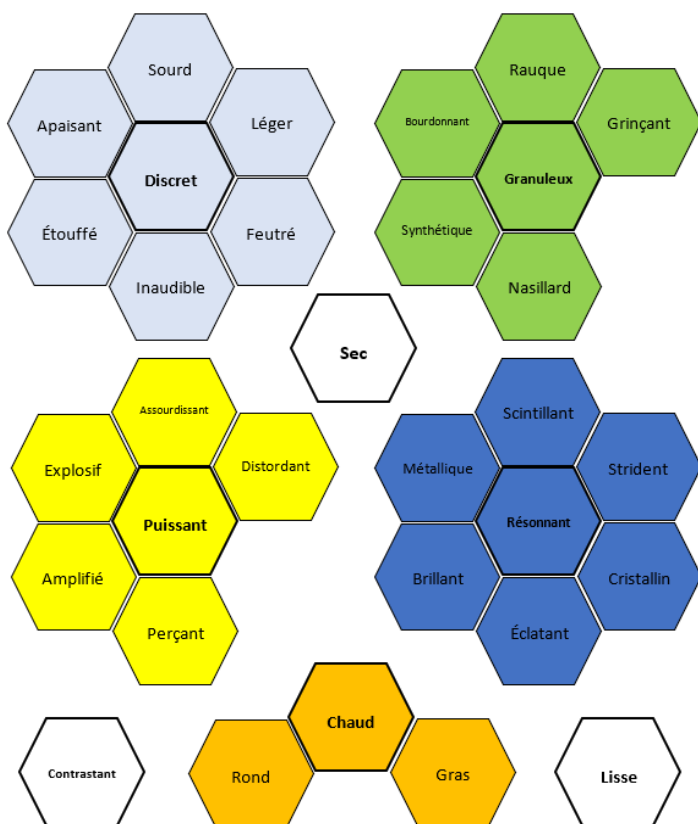
Synthétiseur / séquenceur

Tables tournantes

Etc...

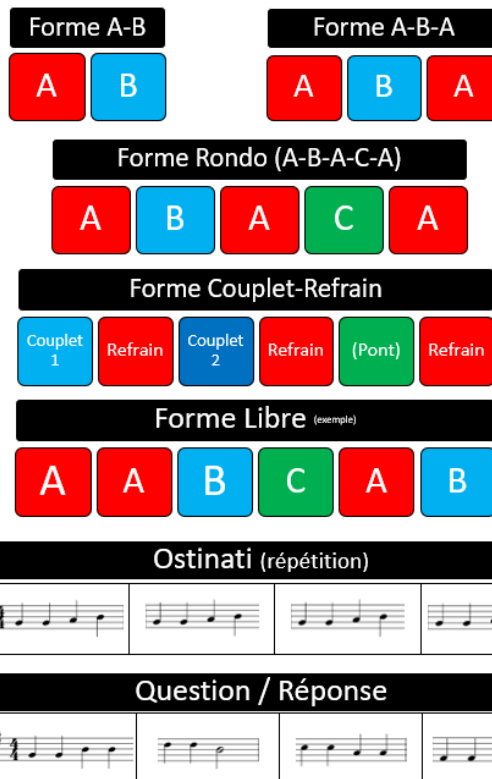
TIMBRE

QUALITÉ DU SON



FORME

PROCÉDÉ DE COMPOSITION



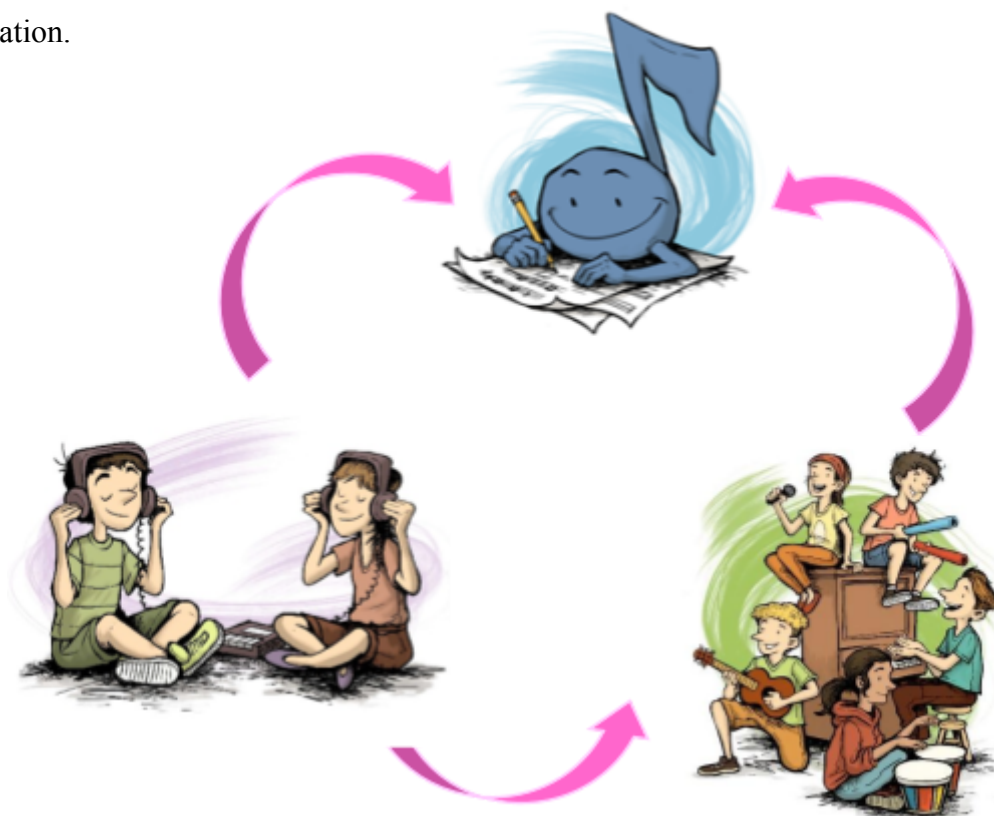
ENSEIGNER LA MUSIQUE AUTREMENT

Contenu de cette section :

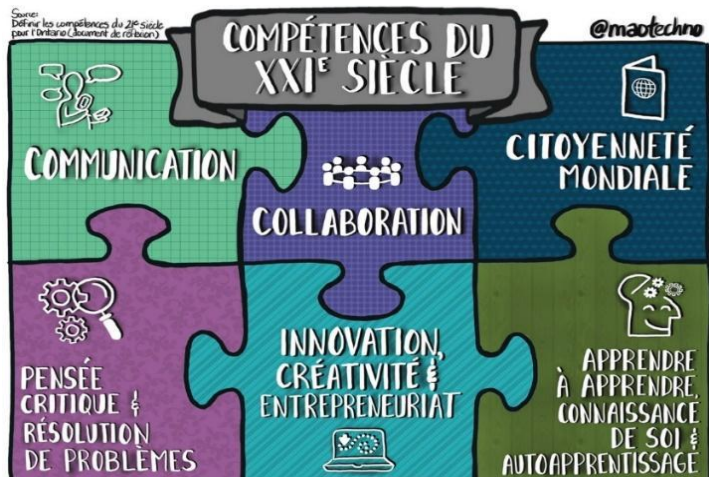
Cette section présente les principes directeurs au regard de l'enseignement autrement dans la classe de musique.

Les éléments suivants sont traités dans cette section :

- ☐ La classe et l'élève d'aujourd'hui;
- ☐ L'apprentissage visible selon John Hattie;
- ☐ Les dimensions de la gestion de classe – la prévention et le lien maître-élève;
- ☐ Les différentes postures de l'enseignant;
- ☐ La conception universelle des apprentissages;
- ☐ Différencier les structures organisationnelles;
- ☐ Différencier les processus d'apprentissage ou d'enseignement;
- ☐ Différencier les contenus et les productions des élèves;
- ☐ La rétroaction en évaluation.



LA CLASSE ET L'ÉLÈVE D'AUJOURD'HUI

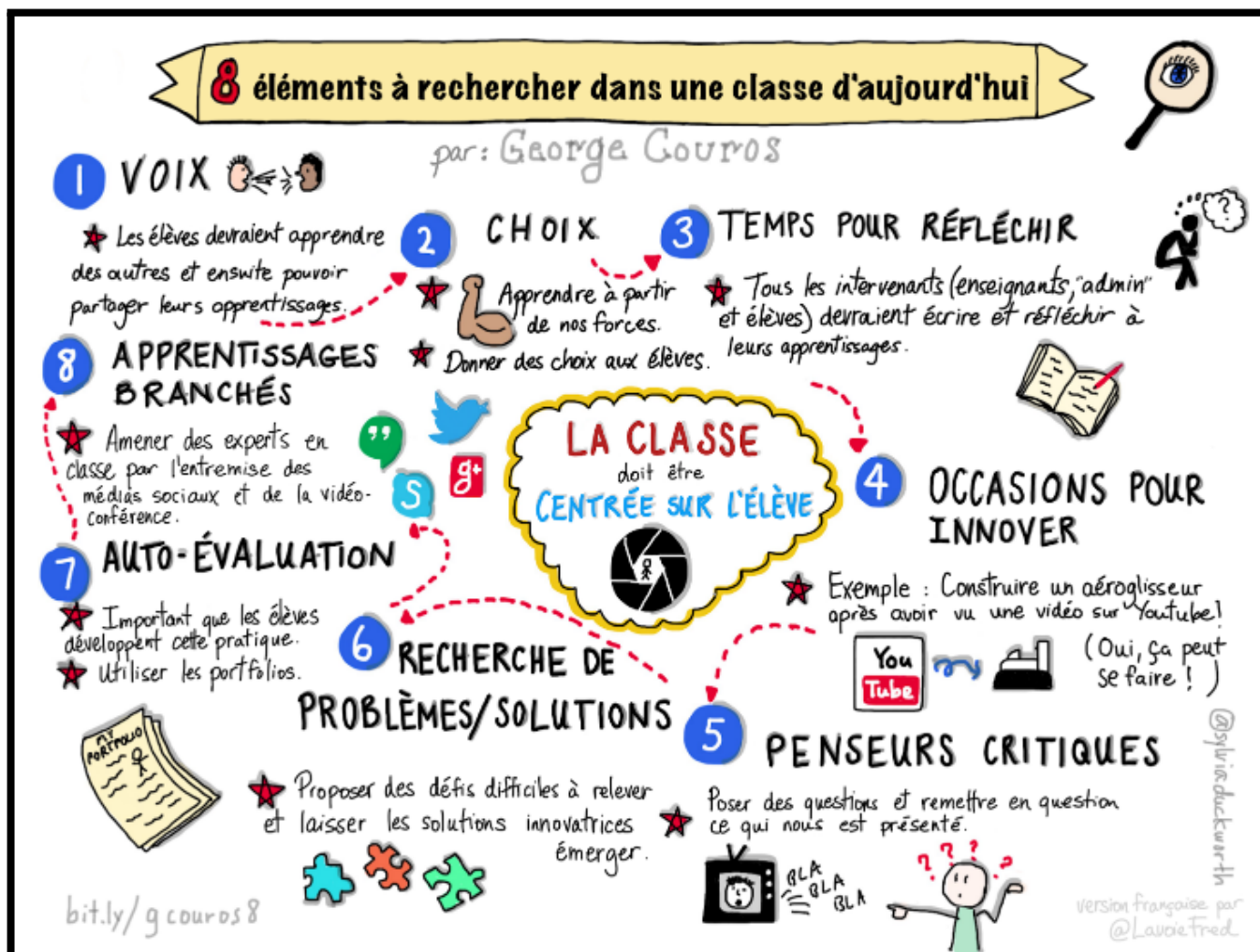


À l'aube du XXI^e siècle, le milieu de l'éducation est secoué par d'importants changements. Les compétences à développer auprès des jeunes ont changé et les enseignants doivent en tenir compte dans leur gestion de classe, dans leur planification ou encore lors de l'élaboration d'activités.

Selon le document de réflexion «Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario» (ci-contre), on retrouve six compétences à développer auprès des élèves qui leur permettront de relever les défis du 21^e siècle.

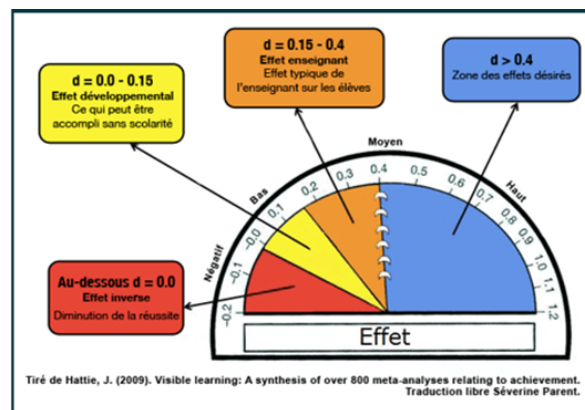
Cette nouvelle réalité amène les enseignants à devoir s'adapter quotidiennement afin de relever de nouveaux défis tels que : la baisse de motivation des élèves, l'augmentation de la clientèle présentant des besoins particuliers, des ressources spécialisées parfois limitées ainsi que l'arrivée de nouvelles technologies.

L'environnement de l'école se transforme, par conséquent, les enseignants sont amenés à revoir leurs pratiques. Le schéma ci-dessous représente les huit éléments à rechercher dans la classe d'aujourd'hui dont le point central indique que **la classe doit être centrée sur l'élève**.



L'APPRENTISSAGE VISIBLE SELON JOHN HATTIE

Les travaux de recherches de John Hattie sont basés sur plusieurs méta-analyses dont les résultats constituent la plus imposante recension d'études empiriques dans le domaine de l'éducation. Ils comparent de nombreux facteurs pour identifier ceux ayant le plus d'impact sur l'apprentissage. **Un facteur ayant une taille d'effet de plus de 0,4 est considéré comme étant efficace au regard de l'apprentissage.**



Vous trouverez ci-dessous un extrait du livre de John Hattie¹⁰ qui expose certains facteurs d'influence sur la réussite de l'élève.

Rang	Facteur d'influence sur la réussite de l'élève selon John Hattie	TE*
1	Prédictions/attentes des élèves	1,44
2	Programmes de type piagétien	1,28
3	Réponse à l'intervention	1,07
4	Crédibilité de l'enseignant	0,90
5	Évaluation formative	0,90
6	Micro-enseignement	0,88
7	Discussion en classe	0,82
8	Interventions globales pour les élèves HDAA	0,77
9	Clarté de l'enseignement	0,75
10	Rétroaction	0,75
11	Enseignement réciproque	0,74
12	Relations maître-élèves	0,72
13	Apprentissage distribué plutôt que massé	0,71
14	Stratégies métacognitives	0,69
15	Accélération	0,68
16	Comportements en classe	0,68
17	Programmes de vocabulaire	0,67
18	Programmes de lecture répétée	0,67
19	Programmes de créativité	0,65
20	Résultats antérieurs/acquis des élèves	0,65
21	Autoverbalisation / autoquestionnement	0,66
22	Technique d'étude	0,63
23	Stratégies pédagogiques	0,62
26	Programme de compréhension	0,60
27	Schématisation conceptuelle	0,60
28	Apprentissage coopératif vs individuel	0,59
29	Enseignement direct	0,59
30	Programmes de stimulation tactile	0,59
31	Pédagogie de la maîtrise	0,58
24	Enseignements de la résolution de problèmes	0,61
25	Absence d'étiquetage des élèves	0,61
32	Exemples de problèmes résolus	0,57
33	Programme de perception visuelle	0,55
34	Tutorat par les pairs	0,55

Rang	Facteur d'influence sur la réussite de l'élève selon John Hattie	TE*
40	Pédagogie de l'enseignement personnalisé de Keller	0,53
41	Influence des pairs	0,53
42	Gestion de classe	0,52
43	Programmes de plein air et d'aventure	0,52
44	Milieu familial	0,52
45	Statut socioéconomique	0,52
46	Méthode vidéo-interactives	0,52
47	Développement professionnel	0,51
48	Objectifs ambitieux	0,50
49	Programmes de jeux	0,50
50	Programmes de deuxième/troisième chance	0,50
51	Engagement parental	0,49
52	Apprentissage par petits groupes	0,49
53	Questionnement	0,48
54	Concentration/persévérance/engagement	0,48
55	Effets de la scolarisation	0,48
56	Motivation	0,48
57	Qualité de l'enseignement	0,48
58	Intervention précoce	0,47
59	Concept de soi	0,47
60	Programmes préscolaires	0,45
61	Programme d'écriture	0,44
62	Attentes de l'enseignant	0,43
63	Taille de l'école	0,43
64	Programme de sciences	0,42
65	Apprentissage coopératif	0,42
66	Exposition à la lecture	0,42
67	Objectifs comportementaux/question complémentaires	0,41
68	Programmes de mathématiques	0,40
69	Réduction de l'anxiété	0,40
90	Traitements médicamenteux des élèves HDAA	0,32
94	Devoirs	0,29
100	Tutorat par des bénévoles	0,26
104	Apprentissage compétitifs vs individuel	0,24

¹⁰ Extrait du livre « L'apprentissage visible pour les enseignants : Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves », John Hattie, Presses de l'Université du Québec, Avril 2017.

35	Apprentissage coopératif vs compétitif	0,54
36	Enseignement phonétique	0,54
37	Enseignement centré sur l'élève	0,54
38	Cohésion dans la classe	0,53
39	Poids des enfants prématurés	0,53

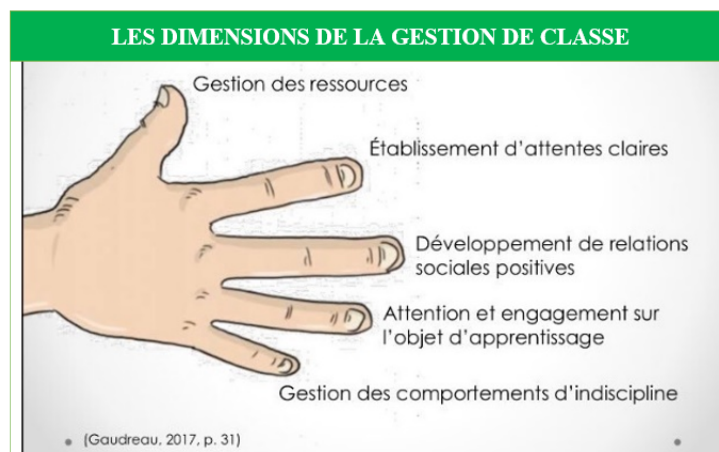
128	Apprentissage par résolution de problèmes	0,15
131	Regroupement par habiletés	0,12
146	Vacances d'été	-0,02
148	Redoublement	-0,13
149	Télévision	-0,18

* TE : Taille d'effets

LES DIMENSIONS DE LA GESTION DE CLASSE – LA PRÉVENTION ET LE LIEN MAÎTRE-ÉLÈVE

La gestion de classe est l'une des principales préoccupations des enseignants. Que l'on soit un débutant ou un enseignant d'expérience, elle reste **l'une des compétences les plus complexes à développer dans notre métier**.

Selon Gaudreau, la gestion de classe se divise en cinq dimensions : la gestion des ressources ; l'établissement d'attentes claires ; le développement de relations sociales positives ; l'attention et l'engagement sur l'objet d'apprentissage ; la gestion des comportements d'indiscipline.



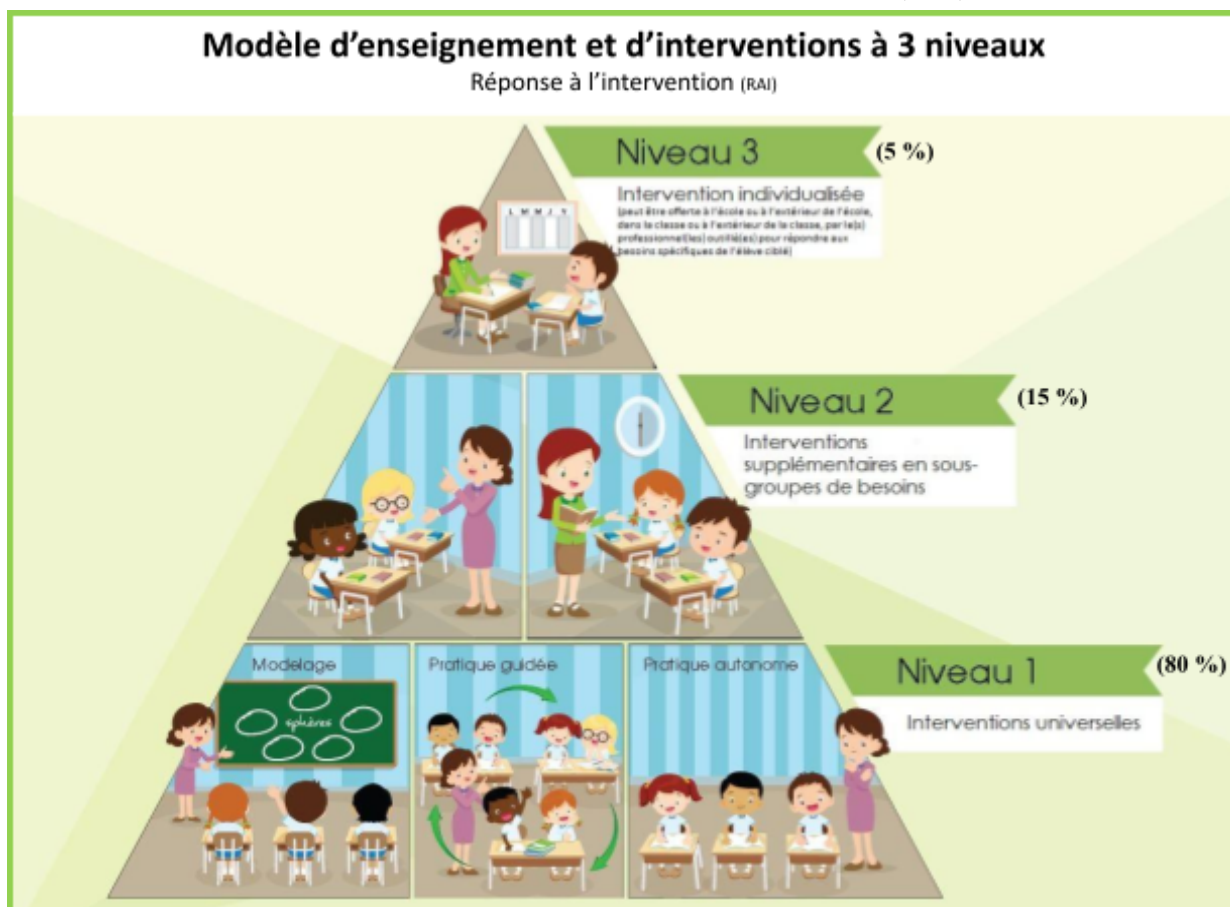
La prévention est le fondement d'une gestion de classe efficace. Elle permet de **développer des stratégies** afin de favoriser l'adoption de bons comportements chez les élèves. Selon Knoster (2008), un enseignant avec une pratique efficace réalise 80 % d'actions de nature préventives et 20% d'interventions correctives. De plus, comme abordée par Bissonnette (2017), **la planification** devra être combinée à un **enseignement explicite des comportements** et ils devront constamment être renforcés par l'enseignant afin de rendre sa gestion de classe efficace (Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, 2012). Cette planification permet à l'enseignant d'être dans une **posture proactive**.

Les écrits de Hattie soulèvent l'importance de la **relation maître-élève** dans l'apprentissage. Contrairement à ce que l'on peut penser, établir un lien avec les élèves peut se construire facilement avec des **gestes simples** comme les saluer, les prendre en considération en s'informant de leur journée ou encore de leur sport préféré, en insérant un geste non-verbal pour entrer en relation avec eux, etc. Il est important de se rappeler que certains jeunes auront peut-être besoin de plus de temps pour construire ce lien. Il faut savoir les respecter, tout en continuant de nourrir cette relation, même si parfois on peut avoir l'impression que nos interventions sont inefficaces.

De plus, pour établir un climat de confiance avec l'élève, l'enseignant devra mettre en place des stratégies de gestion de classe qui seront primordiales à l'élaboration d'une relation durable.



MODÈLE D'INTERVENTIONS À TROIS NIVEAUX – RÉPONSE À L'INTERVENTION (RAI)



Le modèle d'enseignement et d'interventions à trois niveaux (RAI) est destiné à contrer le phénomène de l'intervention tardive auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Cette approche, qui a vu le jour aux États-Unis, se caractérise par :

- des interventions s'appuyant sur les données de la recherche;
- **un accent sur la prévention** qui se traduit par la mise en place d'un enseignement efficace et de stratégies gagnantes pour tous les élèves, une intervention rapide dès l'apparition des difficultés et une intensification de cette intervention lorsque les difficultés persistent;
- **une évaluation constante des interventions réalisées** et des progrès des élèves, car les meilleures interventions ne donnent pas nécessairement les mêmes résultats auprès de tous;
- **un processus de résolution de problèmes** qui amène à prendre des décisions en collégialité pour répondre aux besoins des élèves : choix des interventions, fréquence de celles-ci et décisions relatives à leur poursuite ou à leur intensification;

Niveau 1 : Enseignement et interventions efficaces pour tous

L'intervention favorise le développement des compétences attendues chez tous les élèves de la classe. Des ajustements sont proposés à ceux qui rencontrent des difficultés pour qu'ils puissent participer pleinement aux activités de la classe. Un dépistage permet de repérer les élèves qui ont besoin de soutien. Le suivi des progrès des élèves permet de réguler l'intervention.

Environ 80 % des élèves progressent de façon satisfaisante lorsque l'intervention de niveau 1 est efficace (Brodeur et autres, 2010).

Niveau 2 : Enseignement supplémentaire ciblé

Enseignement et interventions en sous-groupe de besoin pour répondre rapidement aux besoins des élèves. Par exemple, on propose aux élèves davantage de démonstrations et d'explications, plus d'occasions de mettre en pratique les stratégies enseignées ou d'utiliser leurs connaissances et davantage de rétroactions correctives.

Environ 15 % des élèves nécessitent une intervention de niveau 2.

Niveau 3 : Niveau d'intervention intensif

Intervention spécialisée et individuelle pour les élèves dont les difficultés persistent. Au niveau 3, l'intervention porte spécifiquement sur les besoins des élèves dont les difficultés persistent malgré une intervention efficace aux deux premiers niveaux. Il importe de documenter les interventions menées auprès de l'élève avant de référer un élève au niveau 3.

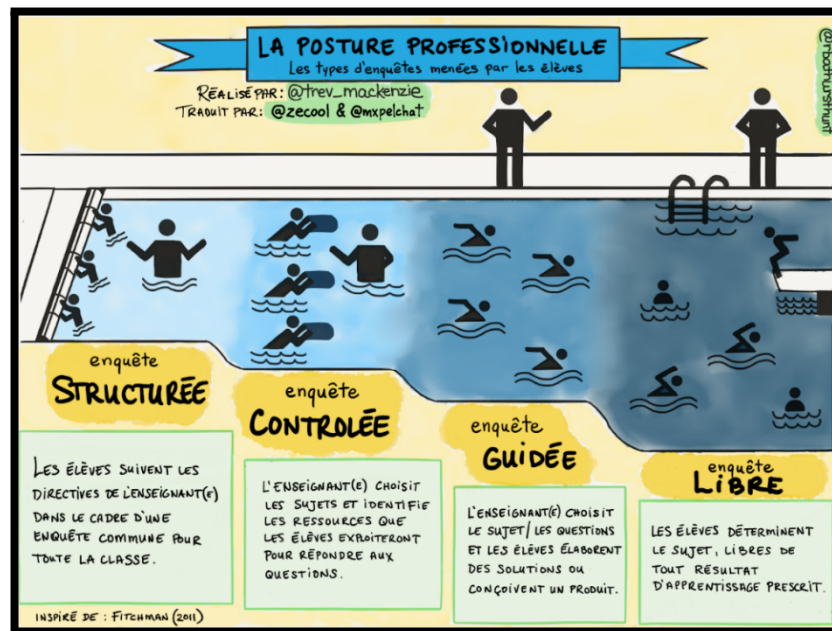
Environ 5 % des élèves nécessitent une intervention de niveau 3.

- **un modèle d'intervention** à plusieurs niveaux qui permet de faire varier l'intensité de l'intervention.

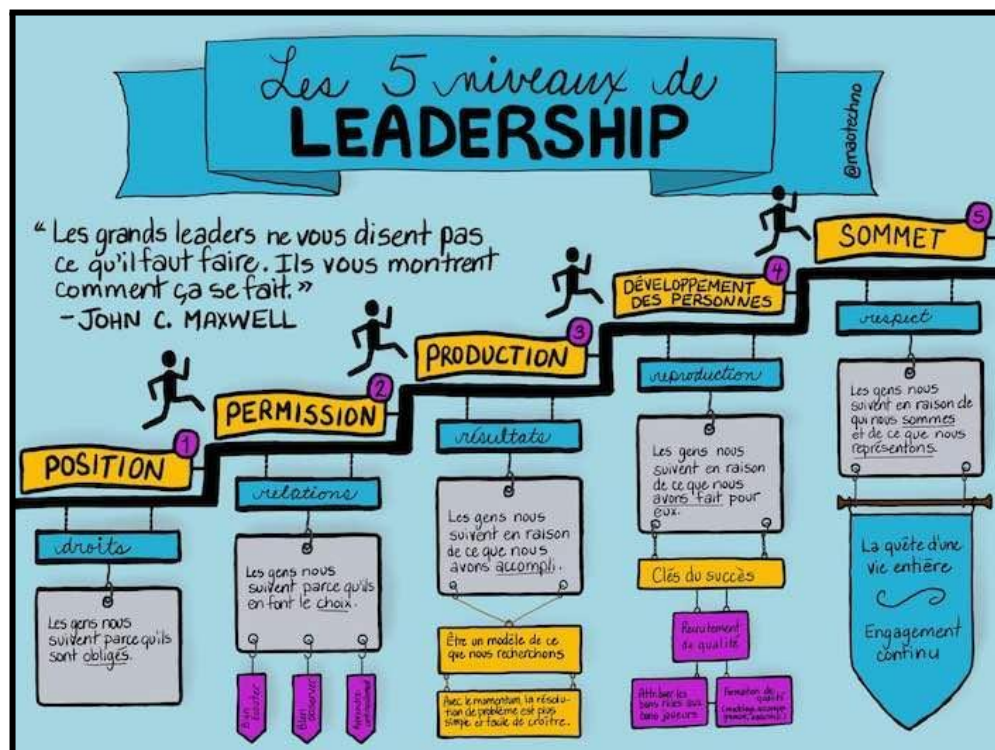
LES DIFFÉRENTES POSTURES DE L'ENSEIGNANT

La classe d'aujourd'hui confronte les enseignants à de nouvelles réalités. Chamboulée par l'arrivée des nouvelles technologies, l'accessibilité à l'information et l'ouverture sur le monde, **l'enseignant n'est maintenant plus la seule source de savoirs.**

En plaçant l'élève au cœur de son apprentissage, l'enseignant est amené à **changer sa posture professionnelle.** Comme illustrée dans l'image ci-dessous, il peut moduler son enseignement selon les différents types de tâches demandés. L'objectif est **d'amener les élèves à être autonome** dans leurs apprentissages.



En diminuant l'enseignement magistral, l'enseignant transforme sa posture pour adopter celle d'un guide afin d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages. **Il devient un leader et joue un rôle d'influence sur les élèves.** L'image ci-dessous, proposée par Marius Bourgeois, explique les différents niveaux de leadership que peuvent adopter les enseignants ainsi que l'impact que ceux-ci peuvent avoir sur la motivation des élèves.



LA CONCEPTION UNIVERSELLE DES APPRENTISSAGES

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) avance que l'on doit considérer la diversité des apprenants comme une norme, la construction des savoirs étant propre à chaque individu (constructivisme). Cela signifie donc de **planifier l'accessibilité des apprentissages pour tous dès le départ** plutôt que de faire des ajustements continus selon les besoins qui émergent des élèves. Elle mise sur une **planification inclusive de l'enseignement** plutôt que sur le seul accommodement des besoins individuels.

La CUA mise sur la façon de présenter l'information (le quoi), les possibilités offertes aux élèves pour exprimer ce qu'ils savent (le comment) et l'importance de stimuler l'intérêt et la motivation des apprenants (le pourquoi).

Vous trouverez un aperçu des considérations qui découlent de cette tendance ci-dessous¹¹.

RÉSEAUX DE RECONNAISSANCE (QUOI)

Offrir plusieurs façons de présenter l'information

La perception	Le langage utilisé	L'encodage de l'information
		
offrir divers moyens de présenter l'information	clarifier le vocabulaire et les symboles	guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information

RÉSEAUX STRATÉGIQUES (COMMENT)

Offrir diverses façons aux élèves pour exprimer ce qu'ils savent

Action physique	Expression des savoirs	Fonctions exécutives
		
varier les méthodes de réaction et d'interaction	utiliser plusieurs supports de communication	guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés

RÉSEAUX AFFECTIFS (POURQUOI)

Stimuler l'intérêt et la motivation envers l'apprentissage

Éveiller l'intérêt	Persévérance	Autorégulation
		

¹¹ Inspiré de : CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wake_feld, MA: Author.

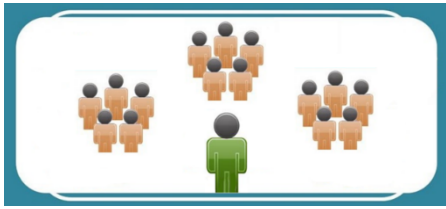
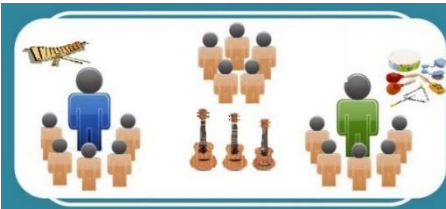
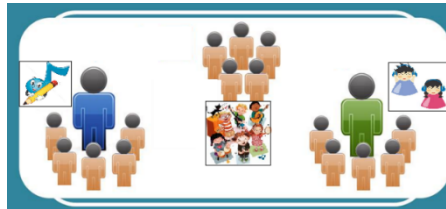
- optimiser les choix individuels et l'autonomie
- souligner l'importance des buts et des objectifs
- développer les stratégies d'autoévaluation

DIFFÉRENCIER LES STRUCTURES ORGANISATIONNELLES

La différenciation des structures correspond aux moyens d'organiser ou d'aménager la classe et aux types de regroupement des élèves. (*Travail en grand groupe, en sous-groupes d'intérêts ou de besoins, en dyades, individuel, etc.*).

Exemples de flexibilité au niveau des structures organisationnelles ^{14 15}

- Proposer des ateliers de création
- Offrir des centres d'exploration musicale
- Exploiter la classe inversée
- Varier les modes d'organisation de la classe pour répondre aux besoins d'apprentissage ou d'enseignement
- Varier l'aménagement de la classe
- Proposer des temps d'arrêts pour favoriser la concentration et l'apprentissage
- Permettre les pairs aidants
- Offrir un support pour gérer le temps
- Proposer des espaces de travail selon les besoins des élèves
- Proposer du travail individuel, en dyade, en équipe ou collectif
- Permettre à l'élève de poursuivre un travail au-delà de la classe de musique
- Etc.

Apprentissages collectifs		Apprentissages par stations			
Enseignement explicite		Selon un même objectif <i>Les élèves interprètent une même pièce avec des instruments différents</i>		Selon des objectifs différents <i>Un sous-groupe travaille la compétence Apprécier, un autre la compétence Interpréter et un dernier la compétence Inventer.</i>	
					
Avantages	Défis	Avantages	Défis	Avantages	Défis
Maximiser le temps Résultat de groupe qui développe le sentiment d'appartenance Erreurs moins apparentes Fierté de l'interprétation	Quantité de matériel plus élevée Maintenir l'attention de chaque élève Moins de place au choix	Place aux choix de l'élève Matériel diversifié Sentiment d'appartenance Morceler les difficultés des élèves Travail par étapes	Planification détaillée à considérer Souplesse Implantation de routines et de solution de dépannage Autonomie de l'élève Bruit	Place aux choix de l'élève Matériel diversifié Selon les intérêts et les besoins des élèves Travail par étapes	Planification détaillée à considérer Souplesse Implantation des routines et de solution de dépannage Autonomie de l'élève

¹² Inspiré de : Tomlinson, Carol Ann (2003). *La classe différenciée : répondre aux besoins de tous les élèves*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill : Caron, Jacqueline (2008). *Différencier au Quotidien*, Montréal, Les éditions de la Chenelière.

¹³ Inspiré de l'Annexe 1 (Exemples de différenciation pour l'ensemble des disciplines), *Outil de référence en matière de différenciation pédagogique*, Novembre 2016, Services des ressources éducatives, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

DIFFÉRENCIER LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGES OU D'ENSEIGNEMENT

La différenciation des processus d'apprentissage ou d'enseignement correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu au moyen de cheminements différents selon leur style d'apprenants.

Exemples de flexibilité au niveau des processus d'apprentissage ou d'enseignement ^{16 17}

- Variar les représentations graphiques des partitions selon les types d'apprenants
- Permettre à l'élève de choisir l'angle d'entrée avec laquelle il souhaite apprécier une œuvre
- Offrir une variété de cahiers de traces pour varier les processus d'apprentissage
- Mettre en place des structures d'échanges pour l'appropriation des concepts (discussion, débats, échanges)
- Utiliser les organisateurs graphiques (cartes d'organisation d'idées, réseaux de concepts, idéateurs, etc.)
- Mettre des référentiels à la disposition des élèves (référentiels maison, lexique et aide-mémoire, etc.)
- Fournir du matériel de manipulation
- Développer et utiliser une liste de vérification
- Fournir des déclencheurs variés (images, vidéos, objets, articles de journaux, etc.)
- Etc.

Pédagogie Principes et fondements

Orff ¹⁶	L'expérience de la musique s'effectue par le corps plutôt que par l'intellect : le corps et la voix sont les instruments de base. Exploration du plus simple vers le plus complexe. Le travail d'ensemble est une visée essentielle de cette pédagogie. ⇒ L'expérience de socialisation et de coopération est indissociable de l'expérience musicale. L'enseignant est un modèle que les élèves observent et imitent pour ensuite pousser plus loin leurs expériences et leurs créations. Les enfants découvrent pour (ou par) eux-mêmes et sont amenés à s'exprimer à travers le groupe.
Dalcroze ¹⁷	Pédagogie fondée sur le mouvement corporel. Le corps est le premier instrument de musique, par lequel la musicalité est ressentie et transmise. □ Chaque élément musical nouveau est travaillé corporellement. L'enfant l'éprouve d'abord de façon intuitive. Puis, à travers des exercices ludiques mobilisant toutes les formes de mouvement, il prend progressivement conscience, de ce qu'il fait.
Kodaly ¹⁸	Le chant est considéré comme la porte d'entrée que tous devraient franchir pour entrer dans le monde de la musique. Prévalence de l'écoute du chant et du mouvement sur l'apprentissage théorique de la musique. Priorité à la solmisation et la phonomimie plutôt que la partition. □ <u>Phonomimie</u> : accompagnement de la parole par des signes onomatopéiques. □ <u>Solmisation</u> : action de chanter les notes en fonction de leur degré et non de leur hauteur.
Martenot ¹⁹	Basé sur l'épanouissement de la personne par l'Art. Les exercices doivent répondre à un besoin de l'élève.

¹⁴ Inspiré de : Tomlinson, Carol Ann (2003). La classe différenciée : répondre aux besoins de tous les élèves, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill : Caron, Jacqueline (2008). Différencier au Quotidien, Montréal, Les éditions de la Chenelière.

¹⁵ Inspiré de l'annexe 1 (Exemples de différenciation pour l'ensemble des disciplines), Outil de référence en matière de différenciation pédagogique, Novembre 2016, Services des ressources éducatives, Commission scolaire Marguerite-Bourgeois.

¹⁶ Extrait du site Orff Québec, <https://www.orffquebec.ca/orff-schulwerk/la-demarche-orff>.

¹⁷ Extrait du site Institut Jaques-Dalcroze, <https://www.dalcroze.ch/ljd-et-la-rythmique/rythmique-geneve-quoi/>.

¹⁸ Extrait du site France Musique, La pédagogie Kodaly, une pédagogie du chant pour tous, <https://www.francemusique.fr/savoirs-pratiques/la-pedagogie-kodaly-32681>.

¹⁹ Extrait du site L'éducation musicale, Une pédagogie française d'éducation part l'art : la pédagogie Martenot, <https://www.leducation-musicale.com/newsletters/enseignement0314.htm>.

Le but n'étant pas d'exceller dans l'expression artistique pour performer devant un public, mais d'utiliser la musique pour le plaisir de s'exprimer, pour développer toutes nos possibilités, exactement comme l'enfant le fait avec le jeu.

DIFFÉRENCIER LES CONTENUS ET LES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Contenus

La différenciation des contenus correspond à ce que les élèves doivent apprendre, comprendre (*connaissances*) et savoir-faire (*habiletés, techniques*).

Exemples de flexibilité au niveau des contenus^{22 23}

- Laisser le choix du thème ou des actions à sonoriser dans une création musicale
- Interpréter une pièce à l'aide de l'instrument de son choix
- Commenter une œuvre musicale à l'aide de la technologie
- Présenter une activité d'apprentissage comportant une gradation de complexité de tâches (en considérant la zone proximale de développement des apprentissages).
- Varier le nombre de questions touchant le même concept
- Etc.

Productions

La différenciation des productions des élèves correspond aux moyens par lequel l'élève montre ce qu'il a compris et appris.

Exemples de flexibilité au niveau des productions des élèves^{22 23}

- Permettre aux élèves de choisir les critères d'appréciation dans leur appréciation critique et socio-culturel
- Permettre aux élèves de choisir la pièce qu'ils souhaitent interpréter ou apprécier
- Permettre aux élèves de choisir le type de création qu'ils souhaitent faire
- Offrir des choix aux élèves quant à la production demandée (affiche, présentation orale, texte, utilisation des TICs, enregistrement audio, etc.)
- Donner un choix de sujet différent pour une même compétence à développer
- Répondre autrement que par l'écrit (oralement, scripteur, enregistrement audio ou vidéo, etc.)
- Etc.

²⁰ Inspiré de : Tomlinson, Carol Ann (2003). La classe différenciée : répondre aux besoins de tous les élèves, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill : Caron, Jacqueline (2008). Différencier au Quotidien, Montréal, Les éditions de la Chenelière.

²¹ Inspiré de l'annexe 1 (Exemples de différenciation pour l'ensemble des disciplines), Outil de référence en matière de différenciation pédagogique, Novembre 2016, Services des ressources éducatives, Commission scolaire Marguerite-Bourgeois.

LA RÉTROACTION EN ÉVALUATION : UNE AIDE À L'APPRENTISSAGE

QUOI	La rétroaction efficace est un acte pédagogique qui fait le point sur la performance d'un élève et lui propose des stratégies, des suggestions pratiques et des exemples concrets qui indiquent la voie et la direction à suivre pour améliorer son rendement et s'approprier de nouvelles connaissances. La rétroaction communique à l'élève ce qui a été bien fait et ce qui doit être amélioré. La rétroaction traditionnelle peut être faite oralement, par écrit (avec ou sans l'aide du numérique).
POURQUOI	La rétroaction joue un rôle important dans le processus d'apprentissage et elle figure au 10^e rang des facteurs ayant un impact significatif sur la réussite et l'apprentissage, comme le démontre la méta-analyse de John Hattie.
QUAND	La rétroaction est intégrée tout au long du processus d'apprentissage.

LES QUATRE PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA RÉTROACTION ²²

1. ÊTRE SPÉCIFIQUE

La rétroaction est plus efficace lorsqu'elle concerne un but spécifique. Le but peut être relié à un seul aspect, une seule étape d'une démarche ou d'un projet.

2. ÊTRE SÉLECTIF

Donnez à l'élève une rétroaction sur un petit nombre d'aspects pour éviter la surcharge cognitive.

3. ÊTRE CONSTRUCTIF

Gardez en tête que la rétroaction a pour but d'aider l'élève à s'améliorer. Elle se doit donc d'être honnête, mais l'élève doit sentir que vous croyez qu'il peut s'améliorer.

Élément positif

• Débuter avec une force.

Défis

• Donner des suggestions précises pour améliorer le travail.

Élément positif

• Terminer sur une note positive.

4. ÊTRE OUVERT À LA DISCUSSION

La rétroaction ne peut fonctionner que si l'élève la comprend et l'accepte. En acceptant qu'il réagisse et vous questionne sur la rétroaction, vous lui permettez d'éclaircir et donc de mieux comprendre ce qu'il n'a pas compris. Cela est aussi une preuve de respect et d'encouragement.

N u m é r i q u e	La rétroaction numérique peut se faire à l'aide d'outils collaboratifs tels que <i>Socrative</i>, <i>Goformative.com</i>, <i>Google Slide</i>, <i>Mentimeter</i>, <i>Adobe Voice</i>, etc. qui permettent une rétroaction immédiate à l'élève et à l'enseignant. D'autres outils numériques exploitant les commentaires audio ou vidéo permettent de fournir à l'apprenant des précisions susceptibles de l'inciter davantage à s'engager dans sa démarche d'apprentissage.					
		Socrative	Google Slide	Goformative	Mentimeter	Adobe Voice

²² Comment fournir la rétroaction aux élèves,

<http://www.formapex.com/telechargementpublic/appyf2014a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=7e184cc19f05b02b5fd5b6e6942b312f>

ANNEXES

ANNEXE 1 – EXEMPLE DE PLANIFICATION DÉTAILLÉE DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN MUSIQUE

La planification ci-dessous présente autant les activités qui feront l'objet d'une **rétroaction** que celles qui seront considérées dans la constitution d'un résultat pour le **bulletin**.

INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU INSTRUMENTALES – INTERPRÉTER UNE ŒUVRE MUSICALE				1 ^{re} étape 8 cours		2 ^e étape 12 cours		3 ^e étape 16 cours				
Titre de l'activité												
Compéte nce visé e		Inventer des pièces vocales ou instrumentales	Type de tâche	Composition			X	X		X		X
				Arrangement		X				X		X
				Sonorisation	X							
				Improvisation		X		X		X		X
	Valeur dans la constitution du résultat*				La valeur attribuée aux tâches proposées à l'élève relève de la planification de l'évaluation de l'enseignante et de l'enseignant. Elle dépend aussi de la complexité de la tâche, du temps accordé au projet, etc.							
		Interpréter des pièces musicales	Type de tâche	Découverte			X				X	
				Thème		X		X			X	
				Familier	X	X				X		
				Acquisition d'une connaissance ou d'une technique		X		X		X		
	Maîtrise des connaissances				La valeur attribuée aux tâches proposées à l'élève relève de la planification de l'évaluation de l'enseignante et de l'enseignant. Elle dépend aussi de la complexité de la tâche, du temps accordé au projet, etc.							
	Valeur dans la constitution du résultat*											
	Communication d'un résultat au bulletin				NC		OUI		OUI			

APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES				1 ^{re} étape 8 cours		2 ^e étape 12 cours			3 ^e étape 16 cours					
Titre de l'activité														
Compétence visée		Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades**	Type de tâche	Esthétique	X	X	X						X	
				Critique				X		X		X		X
				Socio-culturel					X		X		X	
	Maîtrise des connaissances			La valeur attribuée aux tâches proposées à l'élève relève de la planification de l'évaluation de l'enseignante et de l'enseignant. Elle dépend aussi de la complexité de la tâche, du temps accordé au projet, etc.										
	Valeur dans la constitution du résultat													
Communication d'un résultat au bulletin				NC		OUI			OUI					

** Le programme de formation de l'école québécoise stipule qu'un minimum de 10 extraits d'œuvres d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui doivent être fait pour chaque cycle. Ces extraits doivent venir des périodes artistiques et couvrir différents genres en plus d'être issues de différentes cultures

Les résultats relatifs à ces compétences (Inventer et Interpréter) étant fusionnés dans le bulletin, il importe de réfléchir aux valeurs relatives des tâches dans la constitution du résultat communiqué au bulletin.

ANNEXE 2 - CONNAISSANCES-COMPÉTENCES : VALEURS RELATIVES AU BULLETIN

La valeur accordée aux travaux retenus pour l'évaluation des apprentissages des élèves est d'abord et avant tout rattachée à l'autonomie professionnelle des enseignants puisque l'article 19 de la LIP précise que :

« [L']enseignant a notamment le droit [...] : 2° de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés. »

Le Régime pédagogique présente également les balises suivantes :

- o un résultat doit être communiqué **à chaque étape pour chaque matière**. Toutefois, l'*Instruction annuelle* indique que pour les matières dont le nombre de périodes est petit, l'enseignant peut faire le choix de ne pas communiquer de résultat **pour la matière** à la 1^{re} ou à la 2^e étape. C'est entre autres le cas de la musique.
- o un résultat doit être communiqué pour **chaque compétence à l'étape 3**, puisqu'il s'agit du **bilan** des apprentissages.

Dans l'établissement des normes et modalités de chacune des écoles, des discussions sont menées afin que les enseignants, dans un souci d'égalité en évaluation, s'entendent sur des balises communes.

À cet égard, les Services éducatifs proposent certaines orientations au regard de la place de la maîtrise des connaissances (activités de connaissance) versus leurs utilisations (situations de compétence). Les valeurs proposées représentent davantage un **ordre de grandeur** qu'une cible à respecter.

Les questionnements suivants ont orienté nos réflexions : l'importance ou non d'accorder des valeurs différentes selon l'année ou l'étape, la présence d'un résultat communiqué au 1^{er} bulletin, la faisabilité et l'utilité de vérifier l'acquisition des connaissances rattachées à certaines compétences.

COMPÉTENCES		Niveau ou cycle	1 ^{re} étape		2 ^e étape		3 ^e étape	
			Activités de connaissance	Situation de compétence	Activités de connaissance	Situation de compétence	Activités de connaissance	Situation de compétence
MUSIQUE	Inventer des pièces vocales ou instrumentales	1 ^{er} cycle	NC		NA	100 %	NA	100 %
		2 ^e cycle	NC		NA	100 %	NA	100 %
		3 ^e cycle	NC		NA	100 %	NA	100 %
	Interpréter des pièces musicales	1 ^{er} cycle	NC		15 %	85 %	5 %	95 %
		2 ^e cycle	NC		15 %	85 %	5 %	95 %
		3 ^e cycle	NC		15 %	85 %	5 %	95 %
	Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades	1 ^{er} cycle	NC		15%	85%	5 %	95 %
		2 ^e cycle	NC		15%	85%	5 %	95 %
		3 ^e cycle	NC		15%	85%	5 %	95 %

NC : La planification de l'enseignant ne prévoit pas communiquer un résultat à l'étape.

NA : Non applicable étant donné les orientations retenues dans ce référentiel.

ANNEXE 3 : TAXONOMIE DE BLOOM

En enseignement, la taxonomie de Bloom propose une progression des processus cognitifs allant du plus simple au plus complexe : mémoriser ; comprendre ; appliquer ; analyser ; évaluer ; créer.

Elle permet de situer les actions et les interventions selon le degré de complexité et de pouvoir déterminer si elles appartiennent aux connaissances ou au développement des compétences. De façon générale, les processus associés au développement de compétences se trouvent au-dessus des trois premiers niveaux, soit analyser, évaluer et créer.



Quoique les habiletés cognitives soient hiérarchisées, cela ne veut pas dire qu'une séquence d'enseignement doit nécessairement commencer au bas de l'échelle, i.e. par *mémoriser*. Un enseignant pourrait très bien présenter aux élèves une situation qui requiert un niveau d'*analyse* que les élèves ne maîtrisent pas, et qui nécessiterait de retourner au niveau du *mémoriser*, *comprendre* ou *appliquer*. **La capacité à naviguer entre les processus cognitifs est importante pour acquérir de nouvelles connaissances.**

Le tableau ci-dessous situe certains types de tâches à chacun des processus cognitifs. Les verbes sont surlignés pour montrer leur importance dans la taxonomie.

PROCESSUS COGNITIFS	TYPES DE TÂCHES
Créer	• Créer une improvisation, un arrangement, une sonorisation ou une composition
Évaluer	• Apprécier une pièce musicale ou instrumentale (appréciation esthétique, critique, socio-culturelle)
Analyser	• Interpréter une pièce vocale ou instrumentale
Appliquer	• Pratiquer des enchaînements musicaux • Faire des nuances (forte, piano, crescendo, ...) • Frapper des rythmes
Comprendre	• Associer un timbre à un instrument • Reconnaître un genre musical • Distinguer les caractéristiques
Connaître (Mémoriser)	• Identifier les parties d'un instrument • Situer des notes dans une portée • Mémoriser une pièce vocale ou instrumentale

INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU INSTRUMENTALES

- ▮ **Annexe 4 : Démarche de création**
- ▮ **Annexe 5 : Procédés de composition**
- ▮ **Annexe 6 : Exploration sonore**
- ▮ **Annexe 7 : Mini-gille d'évaluation**



ANNEXE 4 - DÉMARCHE DE CRÉATION



ANNEXE 5 - PROCÉDÉS DE COMPOSITION

Les procédés de composition sont issus des autres arts (arts plastiques, musique, littérature...) et permettent d'enrichir la composition (renforcer l'émotion, créer des surprises...). Il ne s'agit pas de les utiliser comme une recette. L'enjeu est d'apprendre aux élèves à les choisir et à les utiliser à bon escient, ou à les détourner, en fonction de leur projet créatif et expressif.

PROCÉDÉS	Description	Quel effet est produit ?
Reproduction sonore	Évoquer à l'aide de différents moyens sonores des représentations de natures diverses.	<i>La flûte pour représenter le chant des oiseaux, les maracas pour le vent dans les feuilles.</i> <i>Histoire sonorisée, poème, image, etc.</i>
Répétition	Répéter une phrase musicale à l'identique ou en variant un des paramètres du mouvement (espace, temps, énergie)	Accentue le propos Renforcement
Ostinato	Répétition insistante d'une phrase musicale, d'un petit groupe de notes ; motif souvent utilisé comme accompagnement.	Insistance Stabilité
Contraste	Opposition d'extrêmes ; • aigu / grave • lent / rapide • continu / saccadé	Dualité Opposition Différence Mise en valeur Variété
Question / réponse	Alternance. Phrase musicale, mélodique ou rythmique, dont la deuxième partie, la réponse, est la conclusion de la première	Écoute Communication, dialogue Relation
Canon	Décalage régulier d'une phrase musicale dans le temps.	Écho, résonance
Décalage *	Décalage irrégulier ou aléatoire d'une phrase musicale dans le temps.	Ordre, régularité, infini
Unisson *	Faire le même rythme ou la même mélodie tous en même temps.	Donner de la force Insister Harmonie, cohésion, ordre
Cascade *	Succession d'actions Succession d'entrées Reprises gestuelles très rapprochées ou s'accéléralant	Précipitation Jeu, gaieté Stress, Angoisse
Collage	Assemblage d'une ou plusieurs séquences sonores existantes ou de sons hétéroclites pour former une nouvelle création musicale.	Surprise Inconfort Instabilité

* Ces trois procédés ne sont pas inscrits dans le programme. Toutefois, il nous a semblé intéressant et pertinent de les ajouter dans ce tableau afin de proposer d'autres alternatives aux procédés de composition habituels.

ANNEXE 6 - EXPLORATION SONORE

Des activités d'exploration sonore permettront aux élèves de se constituer une banque d'idées pour susciter la créativité. Dans l'exemple ci-dessous, les élèves sont invités à trouver deux façons de produire un son avec les instruments présents dans la classe.

STATION #1				
INSTRUMENTS		CATÉGORIE	1 ^{er} FACON	2 ^e FACON
1		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
2		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
3		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		

STATION #2				
INSTRUMENTS		CATÉGORIE	1 ^{er} FACON	2 ^e FACON
1		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
2		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
3		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		

STATION #3				
INSTRUMENTS		CATÉGORIE	1 ^{er} FACON	2 ^e FACON
1		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
2		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
3		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		

STATION #4				
INSTRUMENTS		CATÉGORIE	1 ^{er} FACON	2 ^e FACON
1		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
2		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
3		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		

STATION #5				
INSTRUMENTS		CATÉGORIE	1 ^{er} FACON	2 ^e FACON
1		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
2		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
3		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		

STATION #6				
INSTRUMENTS		CATÉGORIE	1 ^{er} FACON	2 ^e FACON
1		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
2		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
3		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		

STATION #7				
INSTRUMENTS		CATÉGORIE	1 ^{er} FACON	2 ^e FACON
1		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
2		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		
3		BOIS		
		MÉTAL		
		PEAU		

ANNEXE 7 - MINI-GRILLE D'ÉVALUATIONS

INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU MUSICALES			
	Conforme à l'idée de création (sujet, style, caractère, émotions, message, etc.) Respecte les contraintes demandées. Les éléments musicaux rehaussent l'ensemble des aspects de la pièce. (Langage, techniques, procédés, moyens sonores, structure, etc.)	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU MUSICALES			
	Conforme à l'idée de création (sujet, style, caractère, émotions, message, etc.) Respecte les contraintes demandées. Les éléments musicaux rehaussent l'ensemble des aspects de la pièce. (Langage, techniques, procédés, moyens sonores, structure, etc.)	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU MUSICALES			
	Conforme à l'idée de création (sujet, style, caractère, émotions, message, etc.) Respecte les contraintes demandées. Les éléments musicaux rehaussent l'ensemble des aspects de la pièce. (Langage, techniques, procédés, moyens sonores, structure, etc.)	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU MUSICALES			
	Conforme à l'idée de création (sujet, style, caractère, émotions, message, etc.) Respecte les contraintes demandées. Les éléments musicaux rehaussent l'ensemble des aspects de la pièce. (Langage, techniques, procédés, moyens sonores, structure, etc.)	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU MUSICALES			
	Conforme à l'idée de création (sujet, style, caractère, émotions, message, etc.) Respecte les contraintes demandées. Les éléments musicaux rehaussent l'ensemble des aspects de la pièce. (Langage, techniques, procédés, moyens sonores, structure, etc.)	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

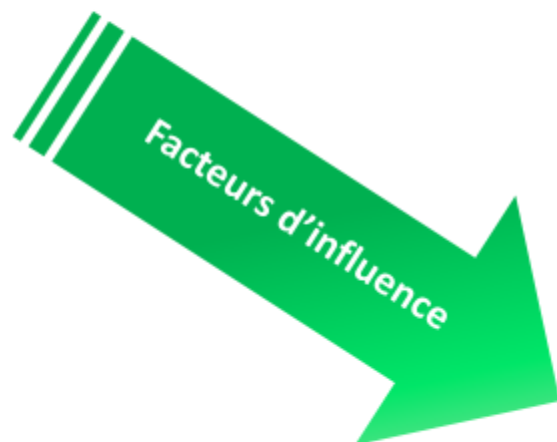
INVENTER DES PIÈCES VOCALES OU MUSICALES			
	Conforme à l'idée de création (sujet, style, caractère, émotions, message, etc.) Respecte les contraintes demandées. Les éléments musicaux rehaussent l'ensemble des aspects de la pièce. (Langage, techniques, procédés, moyens sonores, structure, etc.)	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

INTERPRÉTER DES PIÈCES MUSICALES

- ▮ **Annexe 8 : Démarche d'interprétation**
- ▮ **Annexe 9 : Règles de musique d'ensemble : pratiques courantes**
- ▮ **Annexe 10 : Technique vocale : stratégies**
- ▮ **Annexe 11 : Techniques instrumentales : stratégies**
- ▮ **Annexe 12 : S'approprier une pièce vocale ou instrumentale**
- ▮ **Annexe 13 : Cadre d'apprentissage de la lecture d'une pièce de musique**
- ▮ **Annexe 14 : Pièces vocales et instrumentales : proposition d'un continuum**
- ▮ **Annexe 15 : Mini-grille d'évaluation**



ANNEXE 8 - DÉMARCHE D'INTERPRÉTATION



ANNEXE 9 - RÈGLES DE MUSIQUE D'ENSEMBLE : PRATIQUES GAGNANTES

Le langage corporel du chef doit être très explicite de sorte qu'il devienne un repère important pour les élèves. Voici quelques éléments pour faciliter la direction.

Pratiques gagnantes du chef d'orchestre		Qualités pour faciliter le jeu d'ensemble
Exagérer les gestes de direction.		Pour les musiciens, le jeu d'ensemble peut s'apparenter avec la navigation. Les qualités ci-dessous permettent de comprendre les stratégies à développer chez les élèves. ● L'écoute ● Le droit à l'erreur ● La concentration ● L'engagement ● La persévérance <i>Quand ces qualités ne sont pas présentes, le bateau tourne en rond, peut prendre l'eau ou rester au quai.</i> 
Adopter une posture énergique.		
Marquer et annoncer les moments clés de la pièce.		
Insister sur le contact visuel.		
Déterminer des gestes communs et précis pour : - Le départ et les arrêts - Les rappels à l'ordre - Les reprises - Les indications de nuances.		
Exploiter l'expression faciale.		

Note d'humour²⁷

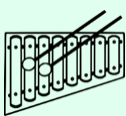
- ⇒ Chantez tous la même pièce.
- ⇒ Arrêtez-vous à chaque signe de reprise et discutez longuement pour savoir si on reprend ou non : l'auditoire aime beaucoup cela.
- ⇒ Si tu fais une fausse note, jette un regard furieux vers l'un de tes partenaires.
- ⇒ Prends ton temps pour tourner les pages.
- ⇒ Une note juste au mauvais moment est une fausse note... (et vice versa).
- ⇒ Si tous les autres se trompent sauf toi, suis ceux qui se trompent.
- ⇒ Les indications de nuances, de liaisons, d'ornements, ne doivent pas être observées : elles ne sont là que pour embellir la partition.
- ⇒ Si un passage est difficile, ralentis, s'il est facile, accélère. Tout s'arrangera à la fin.
- ⇒ Si par ta faute l'ensemble a dû s'arrêter, explique en détail pourquoi tu t'es trompé : tout le monde sera très intéressé.
- ⇒ Quand tous les autres ont fini, tu ne dois pas exécuter les notes qui te restent.
- ⇒ Une fausse note jouée avec timidité est une fausse note. Une fausse note jouée avec autorité est une interprétation.

²⁷ Extrait du site de l'harmonie de Marles, https://harmoniedemarles.pagesperso-orange.fr/regles_d_or_1618.htm

ANNEXE 10 - TECHNIQUE VOCALE: STRATÉGIES

TECHNIQUE VOCALE	
MO YEN SON ORE	 CHANT
POS TUR E	J'ai le dos droit, que je sois assis ou debout. Mes pieds sont à la largeur de mes épaules. Mes bras sont le long de mon corps. Mes genoux sont légèrement fléchis.
RES PIR ATI ON	Je prends une respiration profonde, en gonflant mon ventre. Mes épaules sont basses lorsque je respire pour chanter. Je regarde le chef pour respirer au bon moment.
OU VER TUR E DE LA BO UCH E	J'ouvre la bouche pour pouvoir projeter le son de ma voix. J'exagère la prononciation de chacun des mots.
JUS TES SE	Je concentre mon attention dans mes oreilles pour m'assurer de chanter la bonne mélodie au bon moment. Je trouve et j'écoute mes références (piano, trame sonore, enseignant, collègues) pour chanter en harmonie.

ANNEXE 11 - TECHNIQUES INSTRUMENTALES : STRATÉGIES

TECHNIQUES INSTRUMENTALES				
MOYEN SONORE	FLûTE À BEC 	INSTRUMENTS À LAMES 	UKULÉLÉ 	GUI-TARE 
POSTURE	J'ai le dos droit, que je sois assis ou debout. Ma tête est dans le prolongement du corps.	J'ai le dos droit, que je sois assis ou debout.	J'ai le dos droit, que je sois assis ou debout. Mes talons touchent le sol.	
MAINTIEN	Ma main gauche est en haut, ma main droite est en bas. Ma flûte a un angle de 45°. 	Je tiens mes baguettes de la bonne façon : 	Je tiens le ukulélé/la guitare contre moi. Je place <i>le ukulélé</i> dans le creux de mon coude. Je sers <i>le ukulélé</i> avec mon avant-bras. Je dépose <i>la guitare</i> sur la jambe du côté opposé du bras qui tient le manche. 	
MODES DE PRODUCTION TECHNIQUES DE MANIPULATION	Je souffle doucement (air chaud). Je fais des « coups de langues » (Tu, Du). J'utilise le coussin des doigts pour boucher les trous.	Je frappe au centre des lames. Je laisse rebondir mes baguettes sur les lames. J'alterne mes mains, une après l'autre.	La main de la rosace gratte les cordes de bas en haut avec les doigts. J'appuie sur les cordes aux bons endroits (frettes) pour réaliser la bonne note.	

TECHNIQUES INSTRUMENTALES		
MOYEN SONORE	PIANO 	BATTERIE 
POSTURE	J'ai le dos droit. Mes talons touchent le sol. Mes mains sont dans le prolongement du bras. 	J'ai le dos droit. Mes talons touchent le sol. Un pied sur la grosse caisse. 
MAINTIEN		Je tiens mes baguettes de la bonne façon : 

MODES DE PRODU CTION TECHNI QUE DE MANIP ULATION	J'appuie sur les touches.	
	J'utilise un maximum de doigts pour pouvoir jouer ma pièce.	Je frappe au centre du tambour ou de la cymbale. Je laisse rebondir mes baguettes sur les tambours. Mes membres sont coordonnés.

ANNEXE 12 - CADRE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE D'UNE PIÈCE DE MUSIQUE ²⁴

Malgré l'organisation des différentes parties du cadre d'apprentissage dans le tableau ci-dessous, il est important de rappeler qu'il est **possible de varier l'ordre d'exécution de la démarche selon les méthodes d'enseignement et les besoins d'apprentissage** (départ avec les rythmes ou les notes). Certaines étapes peuvent être absentes au fur et à mesure que l'élève prend de l'autonomie et de la fluidité dans la lecture.

Le tableau ci-dessous présente l'explication du diagramme de Venn de la page suivante.

R Y T H M E S	Degré de difficulté	STRATÉGIES	EXPLICATIONS
	1	Trouve la pulsation	Trouver la pulsation en bougeant, en chantant, dans sa tête.
	2	Compte	Compter une ou deux mesures à vide de la durée correspondante au chiffre indicateur de la pièce.
	3	Nomme	Dire le rythme inscrit sur la partition : <i>Noire – Deux croches – Blan-che – Ron-de lon-gue</i> – etc.
	4	Joue	Jouer le rythme : Dans ses mains, sur ses cuisses, avec ses pieds, etc.

N O T E S	Degré de difficulté	STRATÉGIES	EXPLICATIONS
	1	Identifie les doigtés	1 mesure Doigté seulement , peu importe l'instrument.
	2		2 mesures Dire les notes en même temps qu'on place les doigtés pour faire l'association.
	3		1 phrase Fragmenter l'apprentissage : Ajout d'une mesure, puis deux, jusqu'à avoir fait une phrase musicale complète.
	4	Joue	1 mesure De façon égale. Sans rythme. Seulement les notes une après l'autre pour bien connaître notre doigté et où on s'en va.
	5		2 mesures Dire les notes dans notre tête en même temps qu'on place les doigtés pour faire l'association.
	6		1 phrase Fragmenter l'apprentissage : Ajout d'une mesure, puis deux, jusqu'à avoir fait une phrase musicale complète.

E N S E M B L E	Degré de difficulté	STRATÉGIES	EXPLICATIONS
	1	1 mesure	Fragmentation de la mise en place. Pour une mesure , on révise chacune des étapes et on essaie de les faire en même temps.
	2	2 mesures	Fragmentation de la mise en place. Pour deux mesures , on révise chacune des étapes et on essaie de les faire en même temps.

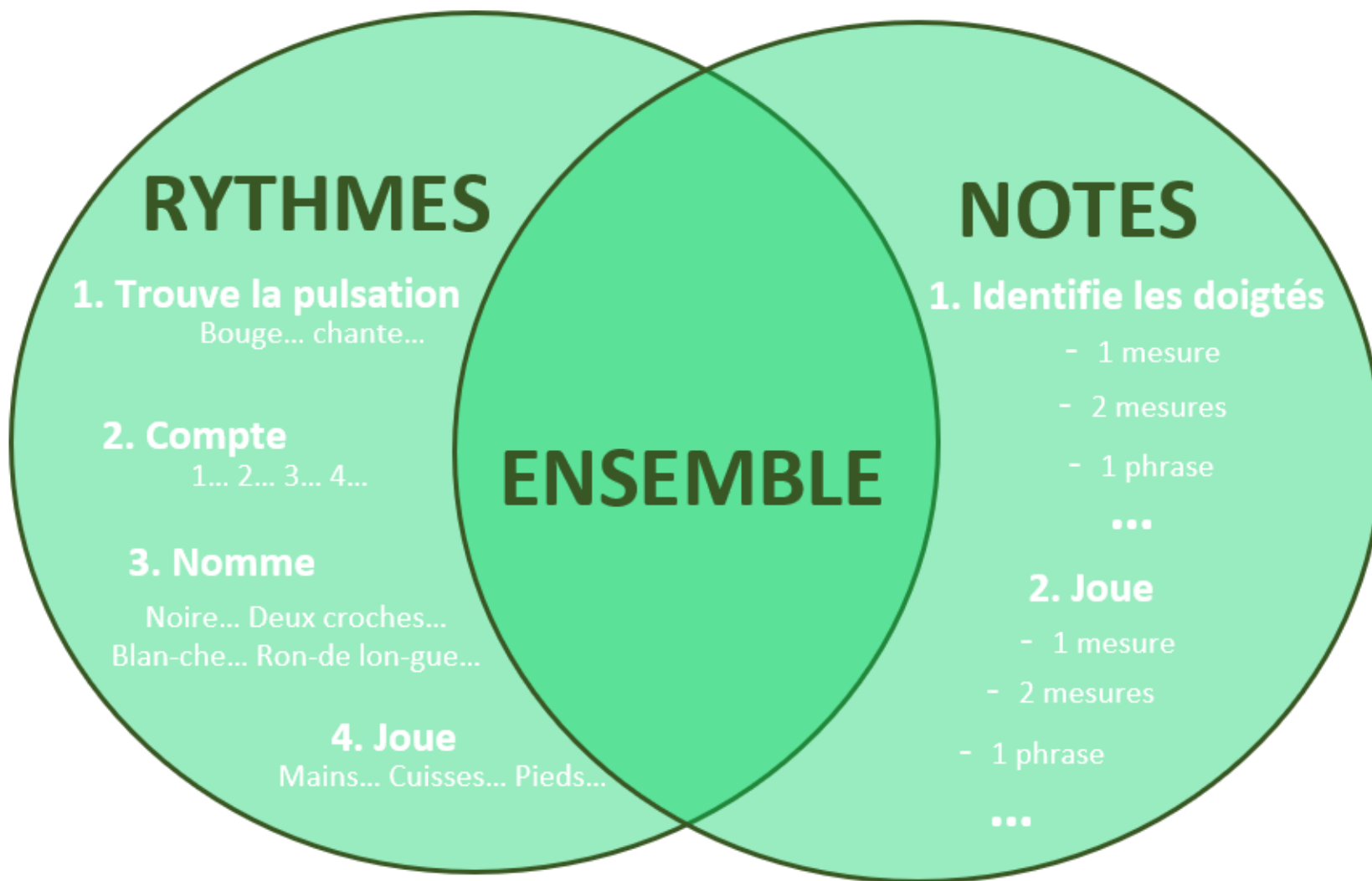
²⁴ Collaboration Mathieu Boucher, chargé de cours et PH.D. en éducation musicale, Université Laval

B L E	3	1 phrase	Fragmentation de la mise en place. Pour une phrase , on révise chacune des étapes et on essaie de les faire en même temps.
	4	Pièce complète	Fragmentation de la mise en place. Pour la pièce complète , on révise chacune des étapes et on essaie de les faire en même temps.

ANNEXE 13 - S'APPROPRIER UNE PIÈCE VOCALE OU INSTRUMENTALE ²⁵

Le diagramme de Venn suivant représente la relation entre les éléments nécessaires au déchiffrement de la partition. L'ordre d'exécution de la démarche peut varier selon les méthodes d'enseignement et les besoins d'apprentissage (départ avec les rythmes ou les notes). Certaines étapes peuvent être absentes au fur et à mesure que l'élève prend de l'autonomie et de la fluidité dans la lecture.

Le tableau de la page précédente explique la démarche présentée ci-dessous.



²⁵ Collaboration Mathieu Boucher, chargé de cours et PH.D. en éducation musicale, Université Laval.

ANNEXE 14 - PIÈCES VOCALES ET INSTRUMENTALES – PROPOSITION D'UN CONTINUUM

VOIX				
S u j e t	Familiers / histoires	1e	2e	3e
	Selon les intérêts			
R e g i s t r e	Sur une octave (DO à DO)			
	Sur une octave et demi (LA à RÉ aigu)			
L a n g a g e	Onomatopées			
	Prosodie plus exigeante			
	<i>Vire-langue</i>			
	Anglais possible			
A rr a n g e m e n t	Unisson			
	Canon à deux voix			
	Canon à trois voix			
	Harmonies 2 à 3 voix			
A ff ic	Pictogrammes et gestes pour la mémorisation			

h a g e	Texte			
------------------	-------	--	--	--

FLûTE À BEC				
R y t h m e	Simple (noire, deux croches, soupir)	1e	2e	3e
	Intermédiaire (ajout : blanche, demi-pause)			
	Complexes (ajout : saute, ronde, <i>triolet</i> , <i>gallot</i> , <i>quatre doubles</i> , <i>noire pointée</i> , etc.)			
L o n g u e u r	4 à 8 mesures			
	Plus de 8 mesures			
M é l o d i e	Simple (SOL à RÉ)			
	Complexe (ajout des autres notes possibles)			
R e g i s t r e	Étroit			
	Élargi			
A r r	Unisson			
	Répétition			
	Ostinati			

a n g e m e n t	Contraste			
	Question réponse			
	Canon à deux voix			
	Harmonies 2 voix			

PERCUSSIONS				
Ins tru m en t	Cloche	1e	2e	3e
	<i>Boomwhackers</i>			
	Percussions corporelles			
	Percussions à sons indéterminés			
	<i>Bucket Drumming</i>			
	<i>Gumboots</i>			
Ry th m e	Simple (noire, deux croches, soupir)			
	Intermédiaire (ajout : blanche, demi-pause)			
	Complexes (ajout : saute, ronde, <i>triolet</i> , <i>gallot</i> , <i>quatre doubles</i> , <i>noire pointée</i> , etc.)			
Su pe r p o s i t i o n r y t h m i q u e	Simples (sur les temps)			
	Complexes (contretemps)			
Lo ng ue ur	4 à 8 mesures			
	Plus de 8 mesures			
Ar ra ng e m en t	Reproduction sonore			
	Répétition			
	Ostinati			
	Contraste			
	Question réponse			

BATTERIE				
Rythme	Simple (noire, deux croches, soupir)	1e	2e	3e
	Intermédiaire (ajout : blanche, demi-pause)			
	Complexes (ajout : saute, ronde, triolet, gallot, quatre doubles, noire pointée, etc.)			
Superposition rythmique	Simples (sur les temps)			
	Complexes (contretemps)			
Longueur	Jusqu'à 4 mesures			
	4 à 8 mesures			
	Plus de 8 mesures			
Arrangement	Répétition			
	Ostinati			
	Contraste			
	Question réponse			
Technique	Jeu avec une ou deux baguettes possible			
	Un membre seulement			
	Deux membres un après l'autre			
	Deux membres en même temps			
	Trois membres			
	Simples (rebond, etc.)			
	Variées (marcato, roulement, etc.)			

PIANO				
R y t h m e	Simple (noire, deux croches, soupir)	1e	2e	3e
	Intermédiaire (ajout : blanche, demi-pause)			
	Complexes (ajout : saute, ronde, triolet, gallot, quatre doubles, noire pointée, etc.)			
L o n g u e u r	Jusqu'à 4 mesures			
	4 à 8 mesures			
	Plus de 8 mesures			
M é l o d i e	Simple (3 à 5 notes)			
	Complexe (plus de 5 notes)			
R e g i s t r e	Étroit (une quinte par main)			
	Élargi (une octave par main)			
A r r a n g e m	Répétition			
	Ostinati			
	Accompagnement seulement			
	Mélodie main droite + accompagnement main gauche			
	Mêmes notes aux deux mains			
	Notes différentes aux deux mains			
	Une note par main			

e n t	Deux notes par main			
	Plus de deux notes par main			
D u o	Canon à deux voix			
	Harmonie 2 voix			
P a r t i t i o n	Clé de Sol seulement			
	Clé de Sol et clé de Fa			
T e c h n i q u e	Une main seulement (main droite ou gauche)			
	Une main à la fois			
	Deux mains ensemble			
	Sans doigté			
	Avec doigté			

INSTRUMENTS À LAMES				
I n s t r u m e n t	Xylophone	1e	2e	3e
	Métallophone			
	Carillon			
R y t	Simple (noire, deux croches, soupir)			
	Intermédiaire (ajout : blanche, demi-pause)			

h m e	Complexes (ajout : saute, ronde, <i>triolet</i> , <i>gallot</i> , <i>quatre doubles</i> , <i>noire pointée</i> , etc.)			
L o n g u e u r	4 à 8 mesures			
	Plus de 8 mesures			
M é l o d i e	Simple (3 à 5 notes)			
	Complexe (plus de 5 notes)			
R e g i s t r e	Étroit			
	Élargi			
A r r a n g e m e n t	Unisson			
	Répétition			
	Ostinati			
	Contraste			
	Question réponse			
	Canon à deux voix			
T e c	Jeu avec une ou deux baguettes possible			
	Simple (rebond, etc.)			

h n i q u e	Variée (marcato, roulement, etc.)			
----------------------------	-----------------------------------	--	--	--

UKULÉLÉ				
Rythme	Simple (noire, deux croches, soupir)	1e	2e	3e
	Intermédiaire (ajout : blanche, demi-pause)			
	Complexes (ajout : saute, ronde, triolet, gallot, quatre doubles, noire pointée, etc.)			
Longueur	Jusqu'à 4 mesures			
	4 à 8 mesures			
	Plus de 8 mesures			
Registre (notes)	Étroit (priorisé le bas du manche ou petites cordes)			
	Élargi (priorisé le bas du manche ou toutes les cordes)			
Registre (accords)	Étroit (priorisé le bas du manche)			
	Élargi			
Arrangement	Répétition			
	Ostinati			
	Contraste			
	Question réponse			

P a r t i t i o n	Tablatures			
	Dans la portée			
T e c h n i q u e	Notes à notes			
	Accords simples (un ou deux doigts)			
	Accords intermédiaires (trois doigts)			
	Accords complexes (quatre doigts, barrés)			

GUITARE				
R y t h m e	Simple (noire, deux croches, soupir)	1e	2e	3e
	Intermédiaire (ajout : blanche, demi-pause)			
	Complexes (ajout : saute, ronde, triolet, gallot, quatre doubles, noire pointée, etc.)			
L o n g u e u r	4 à 8 mesures			
	Plus de 8 mesures			
R e g i s t r e (n o t e s)	Étroit (priorisé le bas du manche ou petites cordes)			
	Élargi (priorisé le bas du manche ou toutes les cordes)			
R e	Étroit (priorisé le bas du manche)			

gi st r e (a cc or ds)	Élargi			
	Répétition			
	Ostinati			
	Contraste			
	Question réponse			
A rr a n g e m e n t				
P a rt it i o n	Tablatures			
	Dans la portée			
T e c h n i q u e	Notes à notes			
	Accords simples (deux doigts)			
	Accords intermédiaires (trois doigts)			
	Accords complexes (quatre doigts, barrés)			

ANNEXE 15 - MINI-GRILLE D'ÉVALUATIONS

INTERPRÉTER DES PIÈCES VOCALES OU MUSICALES			
	L'enchaînement des phrases est fluide. (sujet, style, caractère, émotions, message, etc.) Le contenu musical de la pièce est maîtrisé. La technique de l'instrument est maîtrisée. Le caractère expressif rehausse l'ensemble des aspects de la pièce.	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

INTERPRÉTER DES PIÈCES VOCALES OU MUSICALES			
	L'enchaînement des phrases est fluide. (sujet, style, caractère, émotions, message, etc.) Le contenu musical de la pièce est maîtrisé. La technique de l'instrument est maîtrisée. Le caractère expressif rehausse l'ensemble des aspects de la pièce.	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

INTERPRÉTER DES PIÈCES VOCALES OU MUSICALES

	<u>L'enchaînement</u> des phrases est fluide. (sujet, style, caractère, émotions, message, etc.) <u>Le contenu musical</u> de la pièce est maîtrisé. <u>La technique</u> de l'instrument est maîtrisée. — Le caractère expressif <u>rehausse l'ensemble</u> des aspects de la pièce.	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

INTERPRÉTER DES PIÈCES VOCALES OU MUSICALES			
	<u>L'enchaînement</u> des phrases est fluide. (sujet, style, caractère, émotions, message, etc.) <u>Le contenu musical</u> de la pièce est maîtrisé. <u>La technique</u> de l'instrument est maîtrisée. — Le caractère expressif <u>rehausse l'ensemble</u> des aspects de la pièce.	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

INTERPRÉTER DES PIÈCES VOCALES OU MUSICALES

	<u>L'enchaînement</u> des phrases est fluide. <i>(sujet, style, caractère, émotions, message, etc.)</i>	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
	<u>Le contenu musical</u> de la pièce est maîtrisé.	Acceptable	C 7-6
	<u>La technique</u> de l'instrument est maîtrisée.	Peu satisfaisant	D 5
	Le caractère expressif <u>rehausse l'ensemble</u> des aspects de la pièce.	Insatisfaisant	E 3

INTERPRÉTER DES PIÈCES VOCALES OU MUSICALES			
	<u>L'enchaînement</u> des phrases est fluide. <i>(sujet, style, caractère, émotions, message, etc.)</i>	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
	<u>Le contenu musical</u> de la pièce est maîtrisé.	Acceptable	C 7-6
	<u>La technique</u> de l'instrument est maîtrisée.	Peu satisfaisant	D 5
	Le caractère expressif <u>rehausse l'ensemble</u> des aspects de la pièce.	Insatisfaisant	E 3

APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADE

- **Annexe 16 : Démarche d'appréciation**
- **Annexe 17 : Stratégies d'écoute**
- **Annexe 18 : Dimensions de l'appréciation esthétique – Exemple de réponses attendues**
- **Annexe 19 : Effets ressentis d'une pièce**
- **Annexe 20 : Rosace du langage musical (3^e cycle)**
- **Annexe 21 : Rosace du langage musical (1^e et 2^e cycle)**
- **Annexe 22 : Genre et styles musicaux**
- **Annexe 23 : Activité de classement de pièces musicales selon les genres**
- **Annexe 24 : Proposition de repères auditifs pour les genres principaux**
- **Annexe 25 : Ligne du temps – Genre Classique**



ANNEXE 16 - DÉMARCHE D'APPRÉCIATION



ANNEXE 17 - STRATÉGIES D'ÉCOUTE

Pour assurer une qualité de l'appréciation, les élèves doivent développer des stratégies qui leur permettent d'être disponibles à l'écoute.

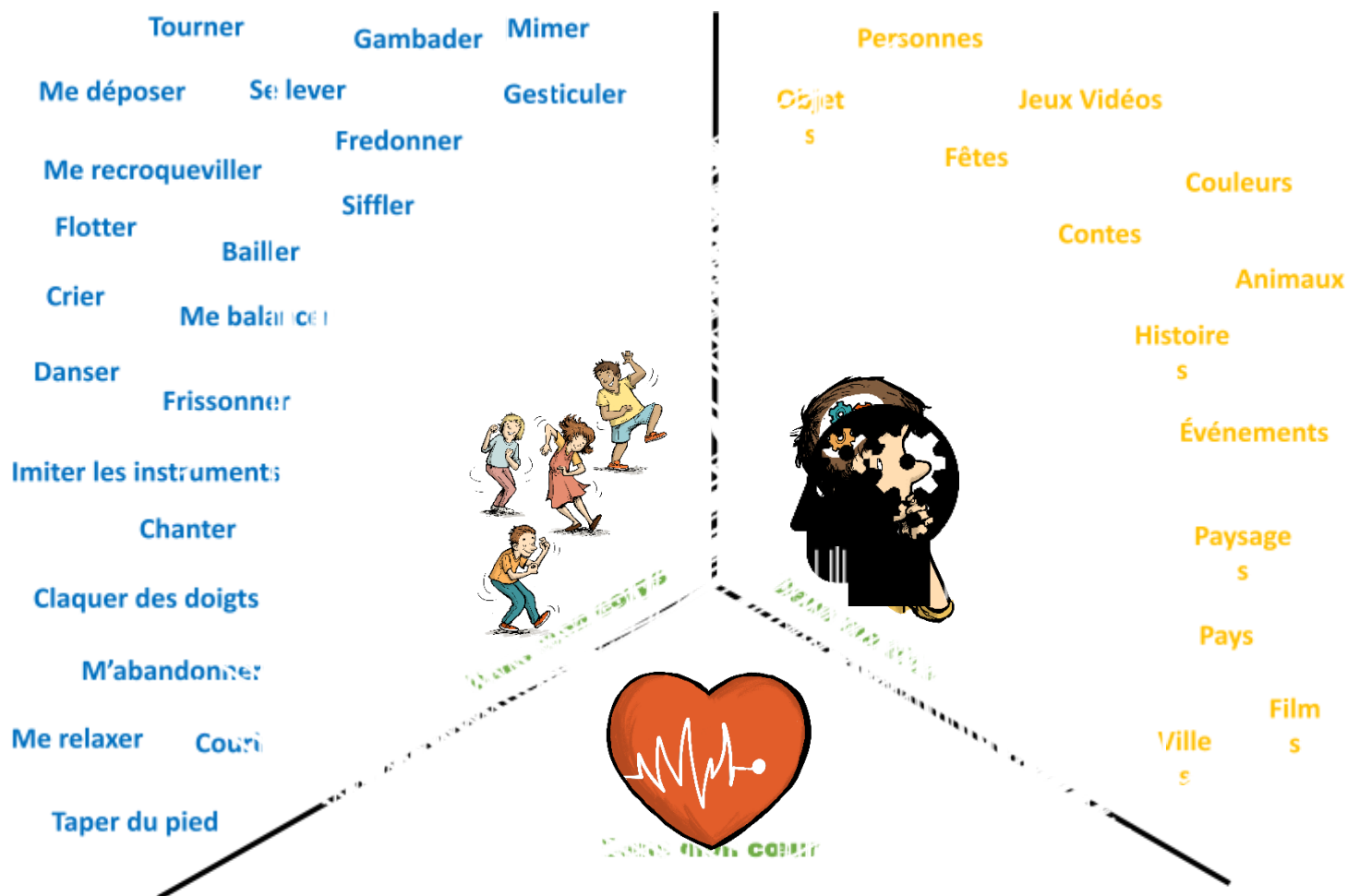
	Je prends un temps d'arrêt
	Je suis en silence
	Je respire 3 fois pour connecter avec moi
	Je concentre mon attention dans mes oreilles
	J'observe les réactions que la musique provoque dans mon corps, dans ma tête et dans mon cœur

** Il est important de noter que, contrairement à ce qu'on pourrait penser, la stratégie de « Fermer les yeux pour aider à se concentrer » ne profite pas à tous les élèves. Il est possible de la suggérer comme outil pour aider l'élève à se centrer sur la musique, mais ne devrait pas être une étape obligatoire²⁶.*

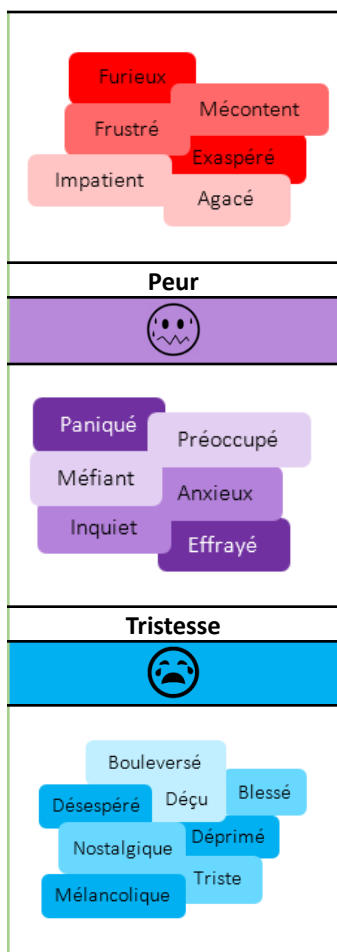
²⁶ Zara Pierre-Vaillancourt, chargée d'enseignement PH.D. en éducation musicale, Université Laval.

*** Il est aussi important de rappeler que l'image (vidéo) peut avoir un impact et même nuire au jugement critique d'un élève lors de l'écoute d'une pièce. Il est conseillé de varier l'exposition à la musique (seulement auditive ou avec vidéo) afin d'aider l'élève dans son écoute et qu'il soit en mesure de juger ce qu'il entend sans être influencé par ce qu'il voit²⁸.*

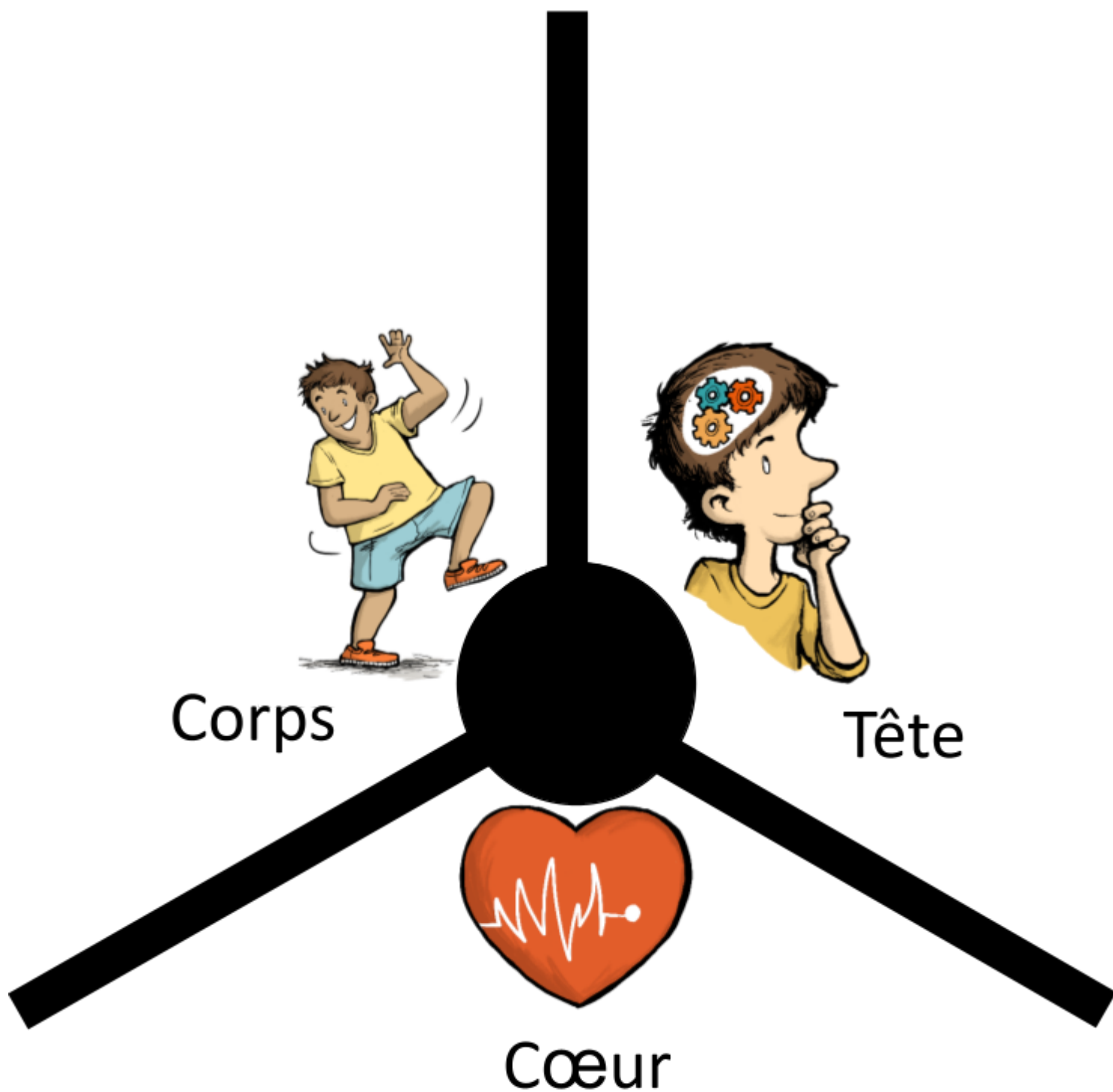
ANNEXE 18 – EFFETS RESENTIS D'UNE PIÈCE – EXEMPLES DE RÉPONSES ATTENDUES



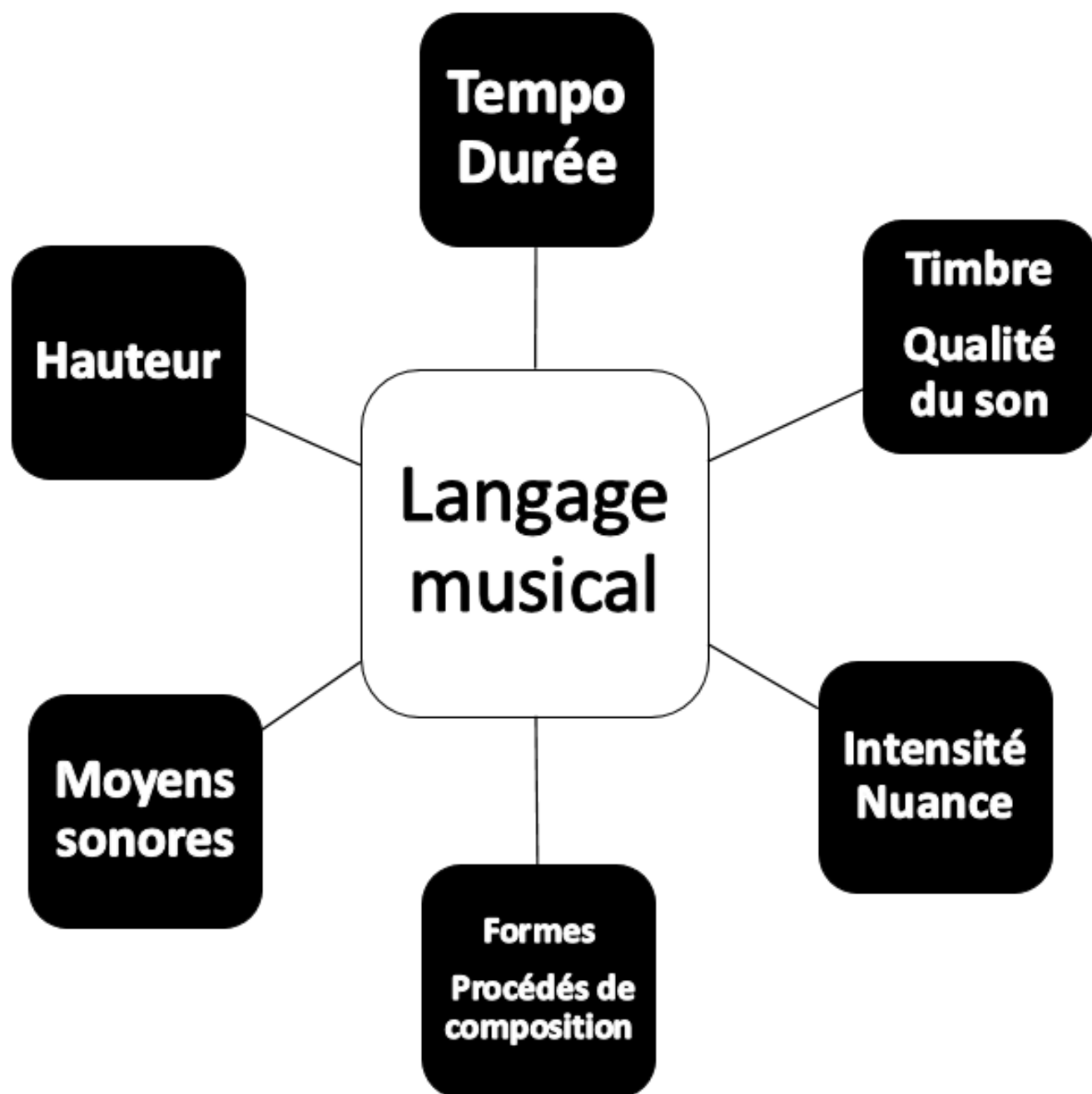
Joie
😊
Heureux Content Joyeux Enthousiaste Ravi Emballé
Colère
😡



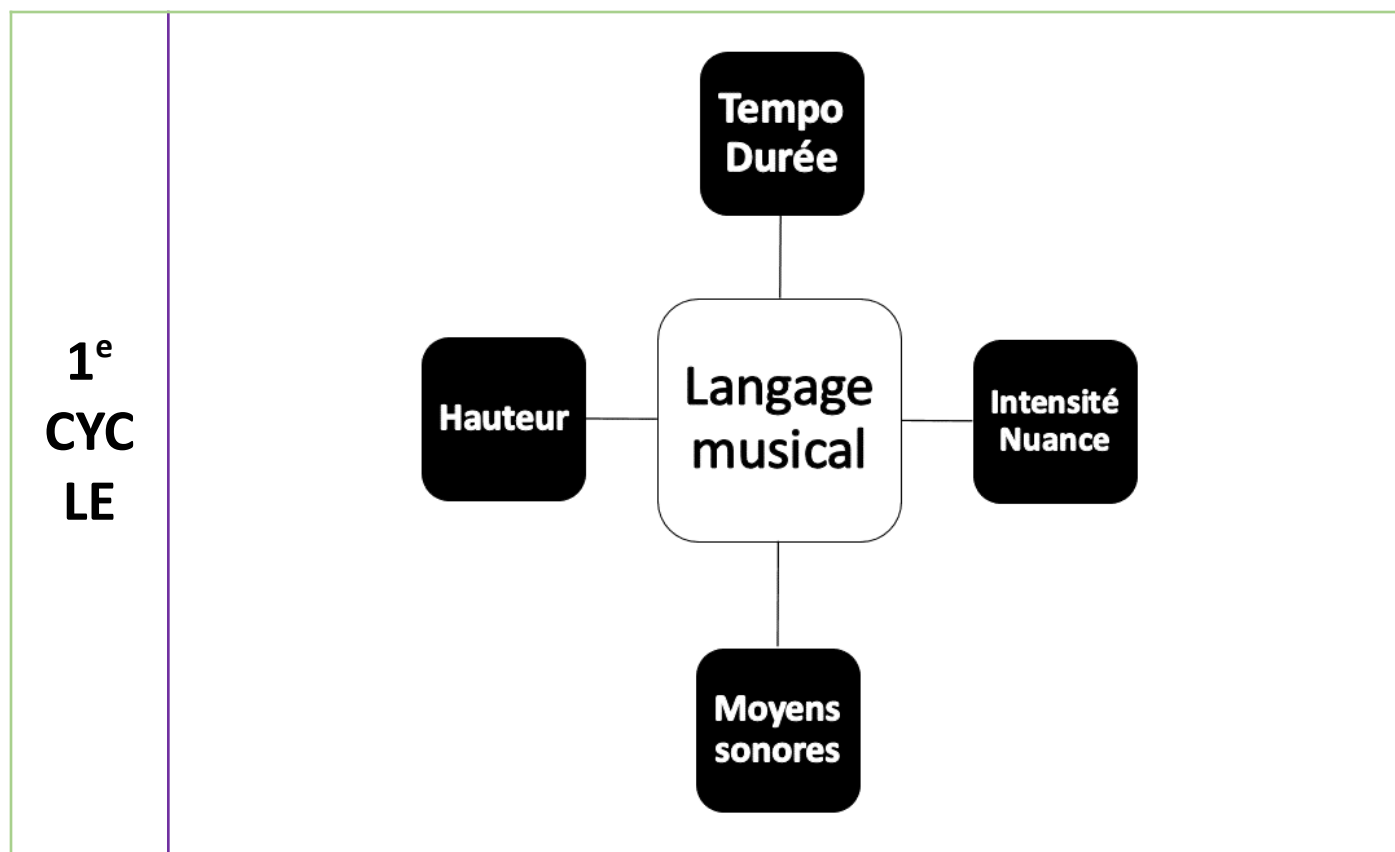
Plus la couleur est vive, plus l'émotion est intense.

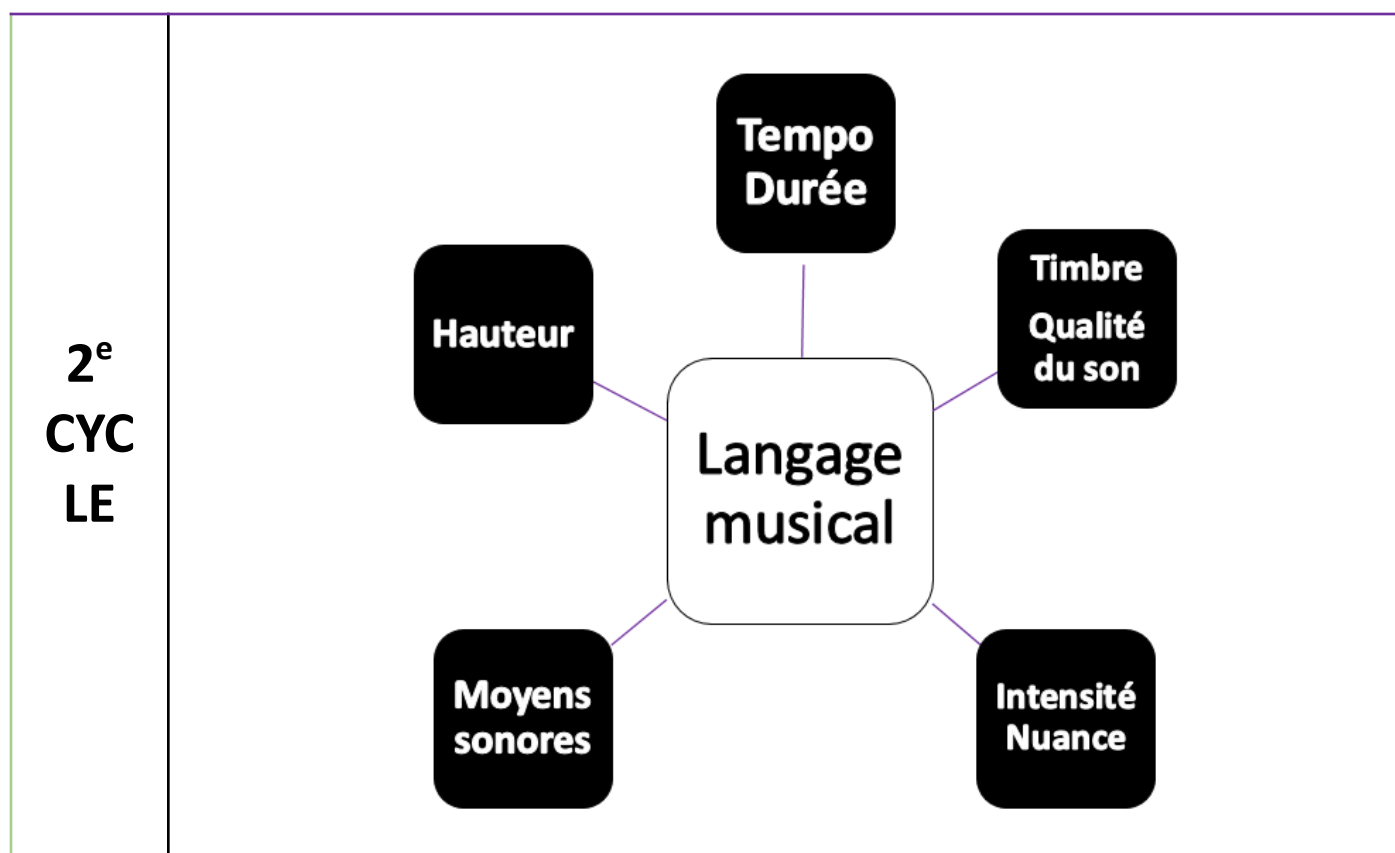


ANNEXE 20 - ROSACE DU LANGAGE MUSICAL (3^e CYCLE)



ANNEXE 21 - ROSACE DU LANGAGE MUSICAL (1^e ET 2^e CYCLE)



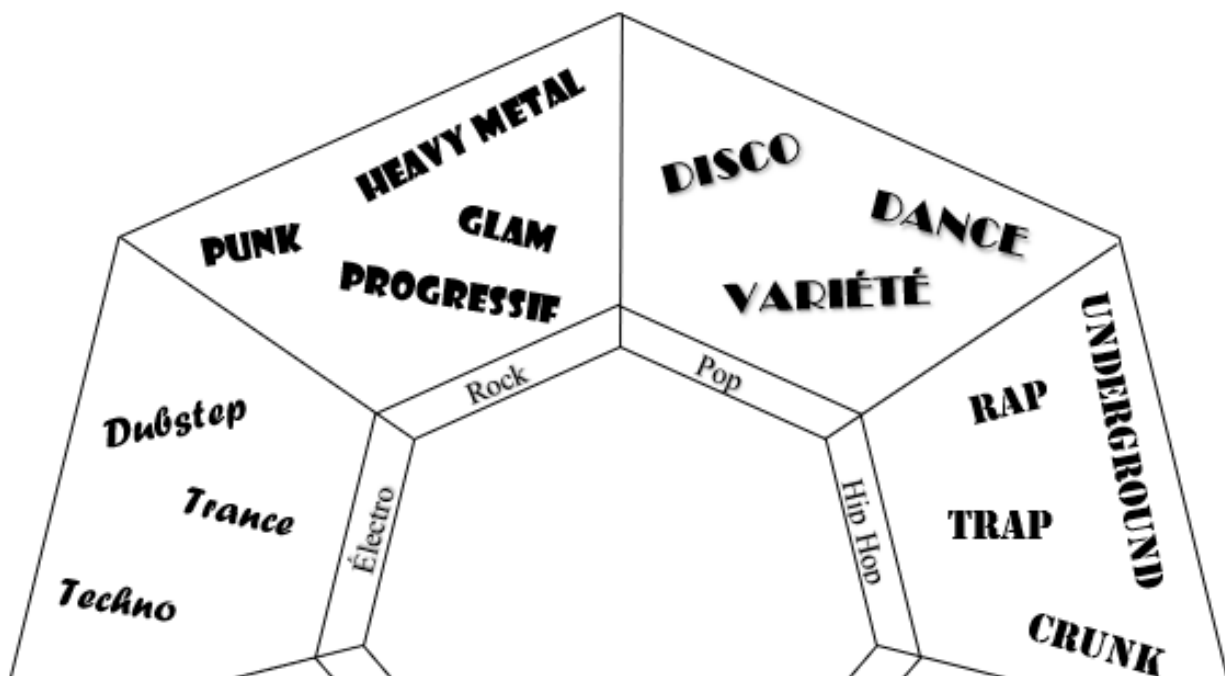


ANNEXE 22 - GENRES ET STYLES MUSICAUX

LE GENRE

Sandria P. Boulianne, professeure en musicologie de l'Université Laval, nous explique « qu'il n'y a pas de réponse unique. [La définition du genre musical] change selon les auteurs, les historiens, les théoriciens, les musiciens, les maisons de disques... En musique 'classique', l'approche n'est pas la même qu'en musique populaire ou jazz. » Dans le présent référentiel, il a été déterminé de définir **le genre musical comme une catégorie** dans laquelle se classe des sous-genres.

Les sous-genres présentés dans chacune des catégories **sont placés à titre d'exemples**. Une version vide du polygone ci-dessous se trouve à la page suivante et pourrait servir à proposer une activité de classement de pièces musicales selon les genres aux élèves.

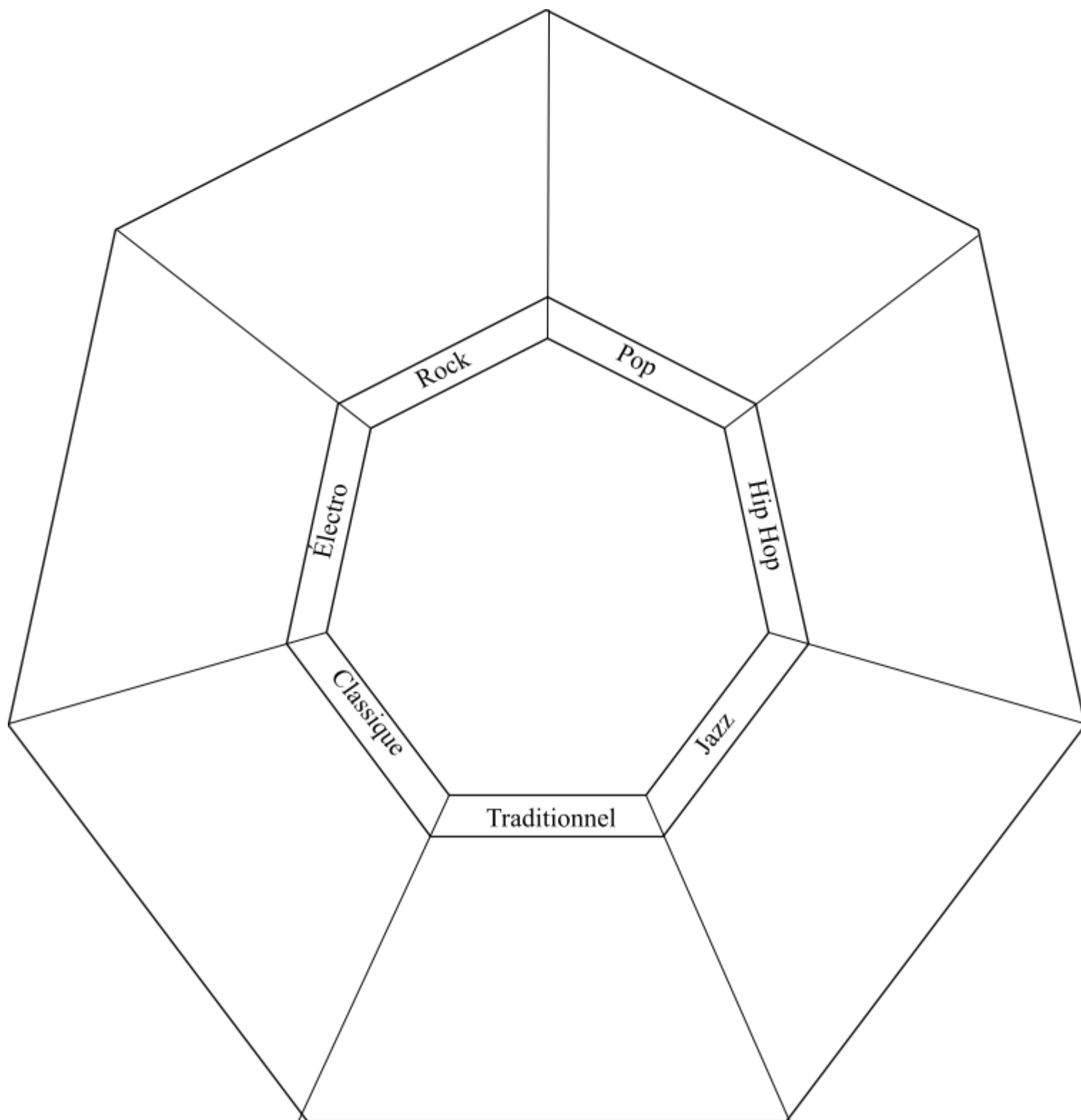


LE STYLE ²⁷

Le style définit l'écriture du compositeur. Il reflète sa personnalité. Par exemple : le style de Mozart n'est en rien comparable avec celui de Bartók, pas plus celui de Bach avec Debussy. [...] Toutefois, plusieurs styles peuvent également cohabiter dans une même œuvre puisqu'un compositeur peut se laisser influencer, le temps d'une pièce, par le style d'un autre artiste.

²⁷ Sandria P. Boulianne, professeure en musicologie à l'Université Laval.

ANNEXE 23 - ACTIVITÉ DE CLASSEMENT DE PIÈCES MUSICALES SELON LES GENRES



CLASSIQUE		
TEMPO DURÉE	Varié	
INTENSITÉ NUANCES	Variables	<i>Très claires</i> <i>Très présentes</i>
MOYENS SONORES QUALITÉ DU SON TIMBRE	<u>Très varié</u> Instruments à cordes Instruments à vent	Percussions Piano Voix <i>Instruments non amplifiés</i>
HAUTEUR	Très étendue	
PAROLES	Histoire (<i>Opéra</i>)	
FORME PROCÉDÉS DE COMPOSITION	AB / ABA / ABACA / Rondo	<i>Canon</i> <i>Cascade</i>
AUTRES	Orchestre Petits ensembles	<i>Solo (piano, violon, guitare)</i>

ANNEXE 24 - PROPOSITION DE REPÈRES AUDITIFS POUR LES GENRES PRINCIPAUX

JAZZ		
TEMPO DURÉE	Abondance de <u>syncopes et contretemps</u> Accentuation des <u>temps faibles</u> Sautillement (<i>swing</i>)	
INTENSITÉ NUANCES	Variable	<i>Grande variété</i>
MOYENS SONORES QUALITÉ DU SON TIMBRE	Contrebasse Basse électrique Batterie	Piano Instruments à vent (saxophones, trompettes, trombones, clarinettes) Voix
HAUTEUR	Étendue	

PAROLES	Variable	Onomatopées	<i>Parfois absence de paroles</i>
FORME PROCÉDÉS DE COMPOSITION	<u>Improvisation</u>	Question/réponse	Libre
AUTRES	Interaction de groupe	<i>Entrainant</i>	<i>Dansant</i>

POP			
TEMPO DURÉE	Moderato (en général)	<i>Près du battement du cœur humain</i>	
INTENSITÉ NUANCES	Variable	<i>Souvent près du mezzo (mezzoforte, mezzopiano)</i>	
MOYENS SONORES QUALITÉ DU SON TIMBRE	<u>Voix</u> Guitare électrique Guitare acoustique	Basse électrique Batterie Synthétiseurs	Piano Violon/violoncelle Instruments à vent

HAUTEUR	Variable <i>Ambitus de la voix humaine</i>
PAROLES	Simple <i>Faciles à retenir</i>
FORME PROCÉDÉS DE COMPOSITION	Couplet-refrain
AUTRES	Musique commerciale <i>Mélodie importante et accrocheuse</i>

HIP-HOP	
TEMPO DURÉE	Moderato (en général)
INTENSITÉ NUANCES	Variable <i>Souvent près du mezzo (mezzoforte, mezzopiano)</i>

MOYENS SONORES QUALITÉ DU SON TIMBRE	<u>Voix</u> Sons amplifiés Synthétiseurs	Échantillonneurs Instruments électroniques <u>Ordinateurs</u>
HAUTEUR	Variable	
PAROLES	Rimes Rythmée	Engagées <i>Politique, sociale, mœurs, révolte</i>
FORME PROCÉDÉS DE COMPOSITION	Couplet-refrain	
AUTRES	Parlé-chanté dominant	Accompagnement détendu

ROCK		
TEMPO DURÉE	Allegro (en général)	<i>Énergique Rythmes simples</i>
INTENSITÉ NUANCES	Variable	<i>Souvent près du Forte</i>
MOYENS SONORES QUALITÉ DU SON TIMBRE	<u>Voix</u> <u>Guitare électrique</u> Guitare acoustique Basse électrique Batterie	Synthétiseurs Piano <i>Instruments à vent</i> Instruments amplifiés Distorsion
HAUTEUR	Variable	<i>Ambitus de la voix humaine</i>
PAROLES	Engagées	<i>Politique, sociale, mœurs, révolte</i>
FORME PROCÉDÉS DE COMPOSITION	Couplet-refrain	
AUTRES	Mélodie vocale dominante	

ÉLECTRONIQUE			
TEMPO DURÉE	Allegro (en général)	<i>Dansant</i>	<i>Intense</i>
INTENSITÉ NUANCES	Variable. <i>Tout ou rien sans transition (d'un coup doux, d'un coup fort)</i>		
MOYENS SONORES QUALITÉ DU SON TIMBRE	Sons concrets VS sons électroniques Sons amplifiés <u>Synthétiseurs</u>	Échantillonneurs Instruments électroniques Ordinateurs	
HAUTEUR	Très étendue		
PAROLES	Répétitives	Facile à retenir	Rare
FORME PROCÉDÉS DE COMPOSITION	Libre	<i>Couplet/Refrain</i>	
AUTRES	<i>Musique dansante</i>	Recherche de nouvelles sonorités	

ANNEXE 25 - LA LIGNE DU TEMPS – GENRE CLASSIQUE

La ligne du temps présentée dans les pages suivantes représente celle du genre Classique. Elle contient différents paramètres jugés pertinents et importants pour chacune des périodes : compositeurs ou artistes ; instruments ; nouveautés musicales ; repères historiques.

Sur le site web de la Commission Scolaire, vous trouverez les lignes du temps pour chacun des genres sélectionnés et discutés aux pages précédentes.



1600 1750 1820

Baroque



Claudio Monteverdi



Antonio Vivaldi



Jean-Sébastien Bach



Georg Friedrich Handel



Classique



Wolfgang Amadeus Mozart



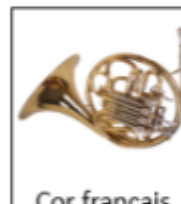
Ludwig Van Beethoven



Gioachino Rossini



Viola



Cor français



Piano

à

1820

1900

...

Romantique

Contemporain



Hector Berlioz



Frédéric Chopin



Giuseppe Verdi



Camille Saint-Saëns



Piotr Ilitch Tchaïkovski



Trompette



Claude Debussy



Arnold Schoenberg



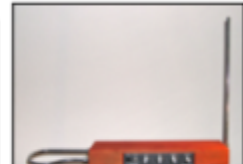
Igor Stravinsky



Pierre Boulez



Marimba



ANNEXE 26 - MINI-GRILLES D'ÉVALUATION

APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES			
	Les liens entre les <u>aspects de l'œuvre et les effets ressentis</u> sont cohérents. Les liens entre les <u>aspects de l'œuvre et les aspects sociaux culturels</u> sont pertinents. Les éléments musicaux repérés sont tous <u>appropriés</u>. Le vocabulaire utilisé rehausse <u>l'ensemble</u> de l'appréciation.	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES			
	Les liens entre les <u>aspects de l'œuvre et les effets ressentis</u> sont cohérents. Les liens entre les <u>aspects de l'œuvre et les aspects sociaux culturels</u> sont pertinents. Les éléments musicaux repérés sont tous <u>appropriés</u>. Le vocabulaire utilisé rehausse <u>l'ensemble</u> de l'appréciation.	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES			
	Les liens entre les <u>aspects de l'œuvre et les effets ressentis sont cohérents.</u> Les liens entre les <u>aspects de l'œuvre et les aspects sociaux culturels sont pertinents.</u> Les éléments musicaux repérés sont tous <u>appropriés.</u> Le vocabulaire utilisé rehausse <u>l'ensemble</u> de l'appréciation.	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES			
	Les liens entre les <u>aspects de l'œuvre et les effets ressentis sont cohérents.</u> Les liens entre les <u>aspects de l'œuvre et les aspects sociaux culturels sont pertinents.</u> Les éléments musicaux repérés sont tous <u>appropriés.</u> Le vocabulaire utilisé rehausse <u>l'ensemble</u> de l'appréciation.	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES			
---	--	--	--

	Les liens entre les aspects de l'œuvre et les effets ressentis sont cohérents. Les liens entre les aspects de l'œuvre et les aspects sociaux culturels sont pertinents. Les éléments musicaux repérés sont tous appropriés. Le vocabulaire utilisé rehausse l'ensemble de l'appréciation.	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

APPRÉCIER DES ŒUVRES MUSICALES, SES RÉALISATIONS ET CELLES DE SES CAMARADES

	Les liens entre les aspects de l'œuvre et les effets ressentis sont cohérents. Les liens entre les aspects de l'œuvre et les aspects sociaux culturels sont pertinents. Les éléments musicaux repérés sont tous appropriés. Le vocabulaire utilisé rehausse l'ensemble de l'appréciation.	Très satisfaisant	A 10
		Satisfaisant	B 9-8
		Acceptable	C 7-6
		Peu satisfaisant	D 5
		Insatisfaisant	E 3

GABARITS POUR L'APPRÉCIATION D'UNE OEUVRE

- **Annexe 27 : Appréciation esthétique (1^{er} cycle)**
- **Annexe 28 : Appréciation esthétique (2^e cycle)**
- **Annexe 29 – Appréciation esthétique (3^e cycle)**
- **Annexe 30 : Appréciation critique (2^e cycle)**
- **Annexe 31 : Appréciation critique (3^e cycle)**
- **Annexe 32 : Appréciation socio-culturel (3^e cycle)**
- **Annexe 33 : Appréciation esthétique comparée**
- **Annexe 34 : Appréciation critique comparée**
- **Annexe 35 : Appréciation socio-culturelle comparée**

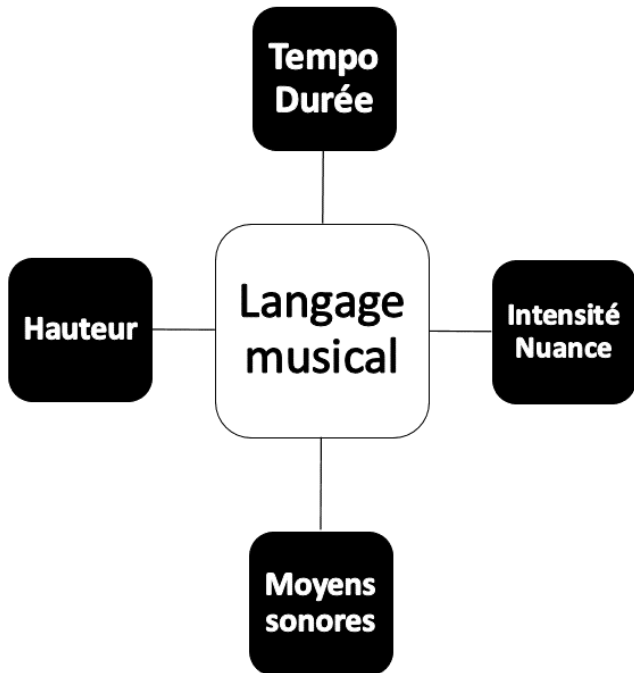




ANNEXE 27 - APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE (1^e CYCLE) - MODÈLE DE GABARIT

Langage
musical

Effets
ressentis



Je fais des liens entre les aspects de l'œuvre et les effets ressentis



Langage
musical

PARCE QUE



PARCE QUE

		PARCE QUE	
--	--	------------------	--

ANNEXE 28 - APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE (2^e CYCLE) - MODÈLE DE GABARIT

Langage musical	Effets ressentis
Hauteur Moyens sonores	

Je fais des liens entre les aspects de l'œuvre et les effets ressentis

		Langage musical	PARCE QUE			
--	---	--	------------------	---	---	---

		<i>PARCE QUE</i>	
		<i>PARCE QUE</i>	

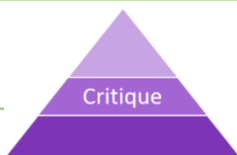


ANNEXE 29 - APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE (3^e CYCLE) - MODÈLE DE GABARIT

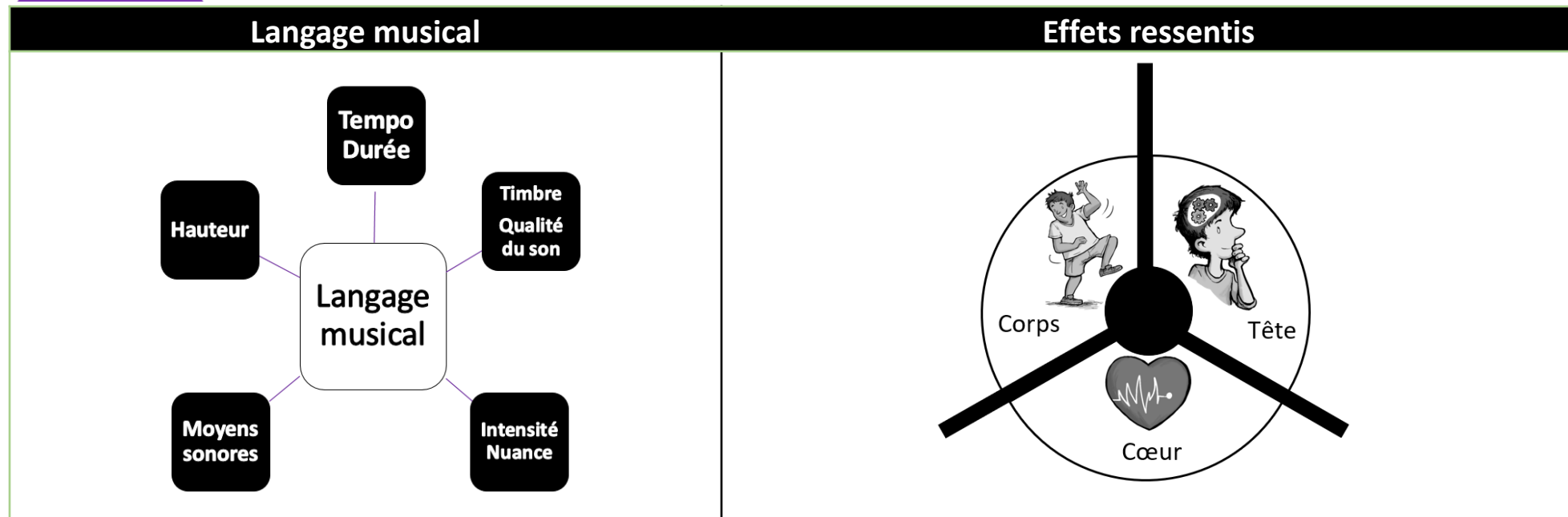
Langage musical	Effets ressentis
Hauteur Moyens sonores	

Je fais des liens entre les aspects de l'œuvre et les effets ressentis

		Langage musical	PARCE QUE			
			PARCE QUE			
			PARCE QUE			



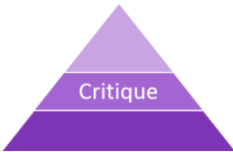
ANNEXE 30 - APPRÉCIATION CRITIQUE (2^e CYCLE) - MODÈLE DE GABARIT



Aspect de l'œuvre									
La mélodie		L'ensemble		Le message		L'accompagnement		L'interprétation	

PRISE DE POSITION	ASPECT DE L'ŒUVRE	LANGAGE MUSICAL	PARCE QUE	EFFET RESSENTI
-------------------	-------------------	-----------------	-----------	----------------

<i>J'aime</i>	<i>la mélodie</i>	<i>aigue</i>	PARCE QUE	<i>ça me fait penser à de la pluie ou de la neige.</i>
			PARCE QUE	
			PARCE QUE	
			PARCE QUE	



ANNEXE 31 - APPRÉCIATION CRITIQUE (3^e CYCLE) - MODÈLE DE GABARIT

Langage musical	Effets ressentis

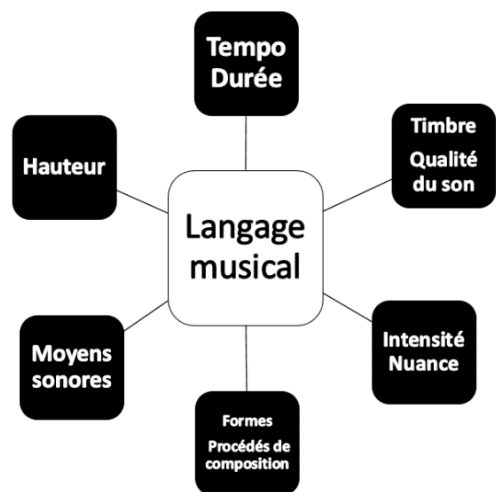
Aspect de l'œuvre									
La mélodie		L'ensemble		Le message		L'accompagnement		L'interprétation	

PRISE DE POSITION	ASPECT DE L'OEUVRE	LANGAGE MUSICAL	PARCE QUE	EFFET RESSENTI
--------------------------	---------------------------	------------------------	------------------	-----------------------

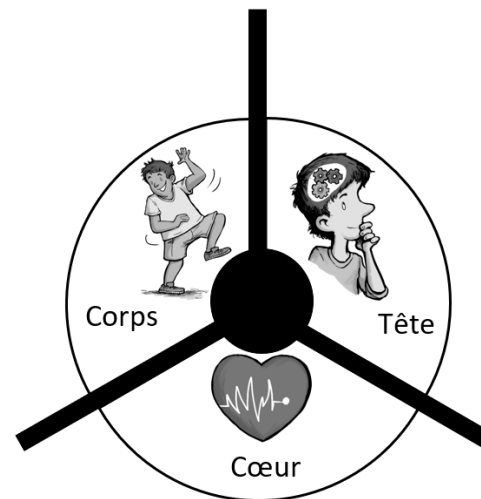
<i>J'aime</i>	<i>la mélodie</i>	<i>aigue</i>	PARCE QUE	<i>ça me fait penser à de la pluie ou de la neige.</i>
			PARCE QUE	
			PARCE QUE	
			PARCE QUE	

ANNEXE 32 - APPRÉCIATION SOCIO-CULTUREL (3^E CYCLE) - MODÈLE DE GABARIT

Effets ressentis



Langage musical



Recherche

Quoi ?	Qui ?	Quand ?	Où ?	Pourquoi ?
Le titre, les paroles, le genre, etc.	L'artiste, le compositeur, le groupe, l'interprète, etc.	L'époque, le courant artistique, etc.	L'endroit, l'origine géographique, etc.	Le message, le sujet, le thème, l'intention, etc.

Aspect de l'œuvre

La mélodie		L'ensemble		Le message		L'accompagnement		L'interprétation		La technique	
------------	--	------------	--	------------	--	------------------	--	------------------	--	--------------	--

CHOIX 1 (effet ressenti ☐ élément socio-culturel)

PRISE DE POSITION	ASPECT DE L'OEUVRE	LANGAGE MUSICAL	PARCE QUE	EFFET RESSENTI	ÉLÉMENT SOCIO-CULTUREL
<i>J'aime</i>	<i>l'accompagnement</i>	<i>des instruments à vent</i>	PARCE QUE	<i>ça me donne envie de danser</i>	<i>comme les gens dans les soirées dansantes des années 1930.</i>
			PARCE QUE		
			PARCE QUE		
			PARCE QUE		

CHOIX 2 (élément socio-culturel ☐ effet ressenti)

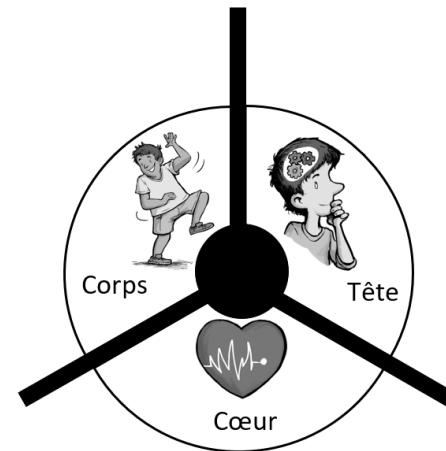
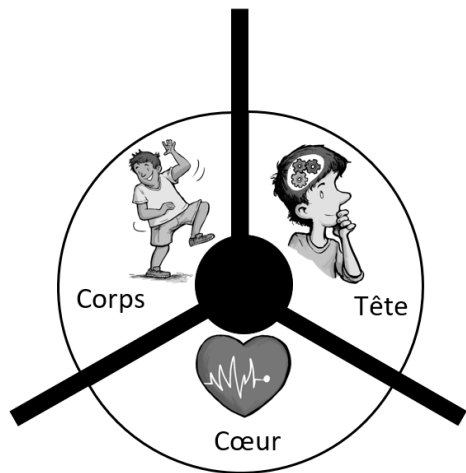
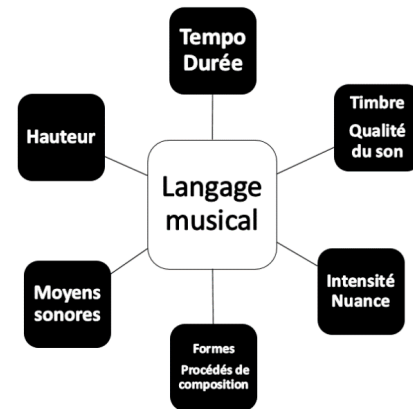
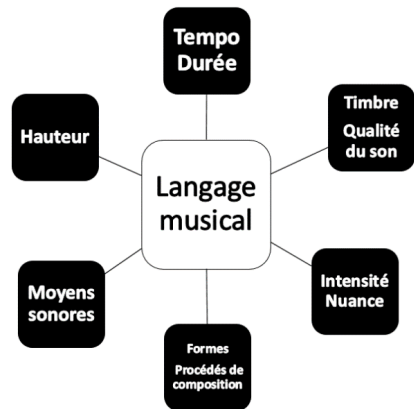
PRISE DE POSITION	ASPECT DE L'OEUVRE	LANGAGE MUSICAL	PARCE QUE	ÉLÉMENT SOCIO-CULTUREL	EFFET RESSENTI
<i>J'aime</i>	<i>l'accompagnement</i>	<i>des instruments à vent</i>	PARCE QUE	<i>ça reflète l'ambiance dans les soirées dansantes des années 1930</i>	<i>et ça me donne envie de danser.</i>
			PARCE QUE		
			PARCE QUE		
			PARCE QUE		



ANNEXE 33 - APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE COMPARÉE (3^e CYCLE) - MODÈLE DE GABARIT

OEUVRE #1

OEUVRE #2

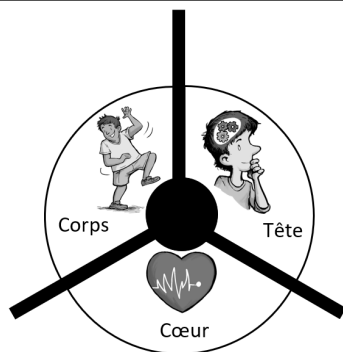
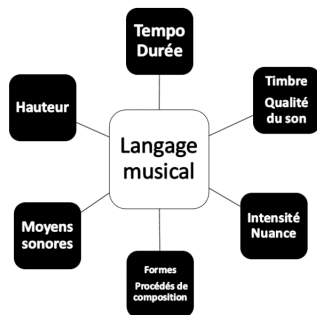


Je fais des liens entre les aspects de l'œuvre et les effets ressentis

		Langage musical	# DE L'ŒUVRE	PARCE QUE			
J'aime		les sons aigus	dans la chanson #2	PARCE QUE	me font penser à de la pluie ou de la neige.		
				PARCE QUE			
				PARCE QUE			
				PARCE QUE			
				PARCE QUE			

ANNEXE 34 - APPRÉCIATION CRITIQUE COMPARÉE (3^e CYCLE) - MODÈLE DE GABARIT

ŒUVRE #1



La mélodie

L'accompagnement

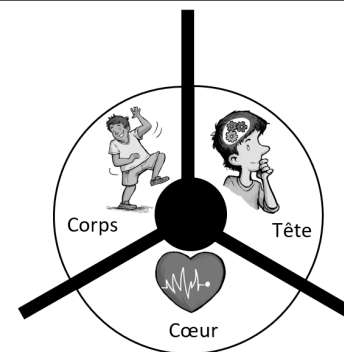
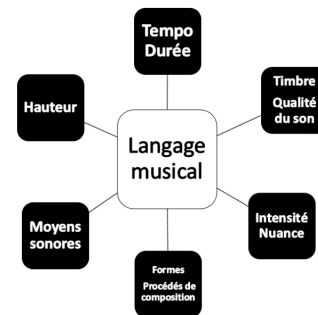
L'ensemble

L'interprétation

Le message

La technique

ŒUVRE #2



La mélodie

L'accompagnement

L'ensemble

L'interprétation

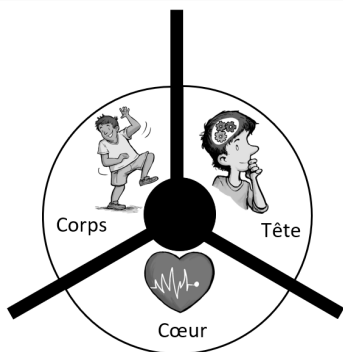
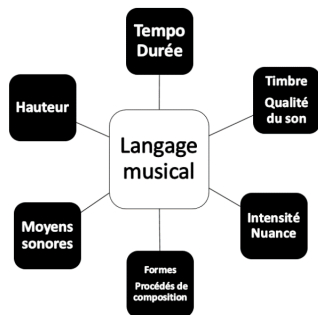
Le message

La technique

	PRISE DE POSITION	ASPECT DE L'OEUVRE	LANGAGE MUSICAL	# DE L'OEUVRE	PARCE QUE	EFFET RESSENTI
	<i>J'aime</i>	<i>la mélodie</i>	<i>aigue</i>	<i>de la chanson #1</i>	PARCE QUE	<i>me fait penser à de la pluie ou de la neige.</i>
					PARCE QUE	
					PARCE QUE	
					PARCE QUE	
					PARCE QUE	

ANNEXE 35 - APPRÉCIATION SOCIO-CULTUREL COMPARÉE (3^e CYCLE) - MODÈLE DE GABARIT

ŒUVRE #1



La mélodie

L'accompagnement

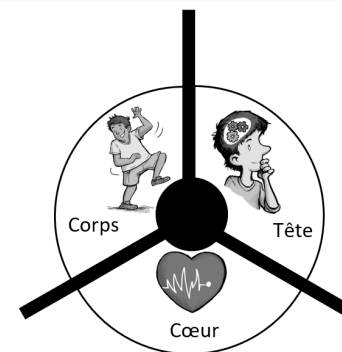
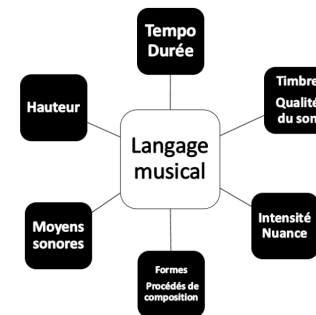
L'ensemble

L'interprétation

Le message

La technique

ŒUVRE #2



La mélodie

L'accompagnement

L'ensemble

L'interprétation

Le message

La technique

ŒUVRE #1			
QUOI ?		OÙ ?	
QUI ?		POURQUOI ?	
QUAND ?			

ŒUVRE #2			
QUOI ?		OÙ ?	
QUI ?		POURQUOI ?	
QUAND ?			

CHOIX 1 (effet ressenti ☐ élément socio-culturel)

PRISE DE POSITION	ASPECT DE L'OEUVRE	LANGAGE MUSICAL	# DE L'OEUVRE	PARCE QUE	EFFET RESSENTI	ÉLÉMENT SOCIO-CULTUREL
<i>J'aime</i>	<i>l'accompagnement</i>	<i>des instruments à vent</i>	<i>de la chanson #1</i>	PARCE QUE	<i>ça me donne envie de danser</i>	<i>comme les gens dans les soirées dansantes des années 1930.</i>
				PARCE QUE		
				PARCE QUE		

CHOIX 2 (élément socio-culturel ☐ effet ressenti)

PRISE DE POSITION	ASPECT DE L'OEUVRE	LANGAGE MUSICAL	# DE L'OEUVRE	PARCE QUE	EFFET RESSENTI	ÉLÉMENT SOCIO-CULTUREL
<i>J'aime</i>	<i>l'accompagnement</i>	<i>des instruments à vent</i>	<i>de la chanson #1</i>	PARCE QUE	<i>ça reflète l'ambiance dans les soirées de danse des années 1930</i>	<i>et ça me donne envie de danser.</i>
				PARCE QUE		
				PARCE QUE		