

Programme du cycle d'adaptation : classe de 6^e

En tant que disciplines obligatoires d'enseignement général, les arts plastiques et l'éducation musicale en collège font suite à l'éducation artistique mise en place à l'école primaire. Ils assurent un rôle spécifique dans la formation générale, tant pour le développement de la sensibilité et de l'intelligence que pour la formation culturelle et sociale de l'élève. En donnant le goût de la création artistique et en faisant découvrir les œuvres dans leur diversité, ils permettent aux élèves d'acquérir un esprit d'ouverture. Ils contribuent à construire le lien social en le fondant sur des références communes.

La pratique, sur laquelle se fondent ces enseignements, fait interférer en permanence les acquisitions de repères culturels et de moyens techniques, dans une dimension constamment créative. En confrontant leur pratique aux œuvres de la création artistique, les élèves peuvent donner sens à ce qu'ils font et situer ce qu'ils apprennent.

Pour ces deux disciplines, les programmes de la classe de sixième s'inscrivent dans une formation artistique couvrant la totalité de la scolarité du collège dont les approfondissements au cours des quatre années permettent à l'élève de se constituer une culture artistique et d'accéder ainsi à l'ensemble des valeurs transmises par l'école.

Selon la conception d'un enseignement général ouvert, les arts plastiques et l'éducation musicale cherchent, chaque fois que cela est possible, à établir des liens avec d'autres formes d'art ainsi qu'avec les autres disciplines.

Ces enseignements sont dispensés, à part égale, par le professeur d'arts plastiques et par celui d'éducation musicale. Ils ont lieu dans des salles spécialisées.

Les arts plastiques au collège

L'enseignement des arts plastiques couvre l'ensemble des domaines artistiques où se constituent et se mettent en question les formes. Peinture, sculpture, dessin, architecture, photographie ainsi que les nouveaux modes de production des images et les nouvelles attitudes artistiques, relèvent aujourd'hui du travail des arts plastiques dont le souci est de prendre en compte la pluralité des démarches et la diversité des œuvres.

À tous les niveaux de l'école, l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique (œuvres et démarches, connaissances et références).

S'appuyant sur un nombre réduit de notions (espace, lumière, couleur, matière, corps, supports), il sollicite les capacités d'invention, incite à l'expression personnelle par des approches diversifiées. Il mobilise, chez l'élève, perception et action, dans une relation étroite à la réflexion.

S'exprimer d'une manière personnelle et reconnaître la singularité d'autrui, apprécier dans la relation avec les œuvres la pluralité des points de vue et la diversité des compréhensions, permet à l'élève de se découvrir à la fois singulier, solidaire et responsable envers ses contemporains.

Comme les autres enseignements obligatoires du collège, les arts plastiques, avec les moyens qui les caractérisent, participent à la formation de la personne et du futur citoyen.

Les arts plastiques proposent à l'élève un contrat éducatif dont l'originalité tient à la dimension artistique qui sous-tend et motive cet enseignement :

- stimuler et favoriser un intérêt pour la pratique ;
- développer chez l'élève une dynamique de questionnement ;
- faire acquérir le vocabulaire propre au champ des arts plastiques et des références artistiques ;
- amener les élèves à prendre en compte leur environnement artistique et culturel.

Les arts plastiques en classe de 6^e

La classe de sixième est à considérer comme un moment de transition. L'enseignement des arts plastiques est conduit avec le souci de prendre en compte les expériences et les connaissances dont les élèves sont porteurs à l'issue de l'école primaire. Le professeur se fonde sur la diversité des élèves, leurs motivations et leurs capacités, pour inventer les situations d'enseignement les mieux adaptées compte tenu des exigences de la discipline.

Ainsi, pour développer le sens de la responsabilité et de l'autonomie, il s'agit de :

- varier les situations d'enseignement ;
- multiplier les rencontres avec l'art ;
- relier l'approche spécifique des arts plastiques à d'autres points de vue disciplinaires ;
- favoriser la curiosité, l'intérêt pour la recherche.

Programme

Les élèves de sixième montrent un réel intérêt pour la représentation et la narration, ainsi que pour les petites fabrications qui sont pour eux des moyens d'appréhension et de compréhension du monde, en même temps que des sources de satisfaction. En s'appuyant sur cette motivation, le professeur, attentif aux cheminements de chacun, apporte progressivement les connaissances propres à introduire les questions spécifiques relevant de ces modalités d'expression. Ainsi, il prévient le caractère répétitif des réponses et des productions des élèves et évite leur fixation en stéréotypes.

L'enseignement des arts plastiques s'inscrit dans une perspective de progression par approfondissement. Ce travail se fait dans une relation permanente avec les œuvres et les références artistiques.

A. Situations d'apprentissage

Les situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves ont à utiliser des moyens graphiques et picturaux, et à réaliser des travaux en trois dimensions, sont construites sur les activités qui leur sont familières : représentation et fabrication. Elles suscitent des questions à partir desquelles il est possible d'aborder les contenus disciplinaires, notamment celles de la ressemblance, de l'hétérogénéité et de la cohérence plastiques.

La ressemblance

La question de la ressemblance, préoccupation des élèves de cet âge, est l'occasion de faire prendre conscience des rapports et des écarts inévitables entre référent et représentation plastique, ainsi que de la valeur expressive de ces écarts. La pluralité de modes de représentation abordée en cours d'année permet d'éviter l'adhésion à un seul d'entre eux. De cette manière, les élèves sont confrontés à la question de la représentation comme à celle de la dimension artistique – autonome – du geste graphique ou pictural.

L'hétérogénéité et la cohérence plastiques

À partir du goût des élèves pour construire et pour fabriquer en utilisant des matériaux et des moyens d'assemblage divers, se posent les questions de choix, de relations formelles et de sens, de cohérence, d'hétérogénéité.

B. Introduction de connaissances

La réalisation de ces travaux permet d'introduire des connaissances en nombre restreint. Elles sont élargies et développées au cours de la scolarité au collège :

- l'espace en deux dimensions, celui du travail graphique ou pictural : espace littéral lié à la dimension même du support et

espace suggéré par l'illusion de profondeur : notions de plan, de surface, d'étendue, de matérialité du support ;

- l'espace en trois dimensions, celui de la fabrication d'objets et du travail en volume : notions de forme ouverte et de forme fermée, utiles pour étudier l'espace architectural et scénographique ;

- la couleur : distinction entre peindre et colorier, le ton local et la couleur, au-delà de son rôle d'identification ;

- l'image : les questions se rapportant à l'image sont posées à partir des réalisations des élèves et des reproductions d'œuvres d'art venant à l'appui du cours. Le professeur fait voir et analyser les images du point de vue spécifique des arts plastiques.

C. Acquisition de repères à partir des œuvres

Chaque travail est l'occasion de mettre l'élève en relation avec le champ artistique en lui faisant découvrir des œuvres et des démarches d'artistes contemporains et d'époques passées. Il peut donner lieu à des rencontres avec des artistes ou à des visites d'expositions, de musées, d'ateliers ou de collections. Cette articulation permanente de la pratique avec les œuvres fait progressivement acquérir à chaque élève une culture artistique. Parmi les documents utilisés pour donner sens aux travaux des élèves, se trouvent introduites un certain nombre de références artistiques considérées comme des repères culturels. Il s'agit d'œuvres significatives, reconnues du point de vue de leur valeur artistique, de l'intérêt et du sens qu'elles présentent dans les transformations de la pensée et de la société.

L'accès aux œuvres est facilité par les modes de reproduction sur tous les supports actuels (photographie, diapositives, vidéos, films, vidéo-disques interactifs...), mais le professeur s'attache à privilégier le contact direct avec les œuvres.

D. Moyens

Les activités proposées au cours de l'année mettent en œuvre des supports, des instruments, des matériaux variés, et font appel à des techniques diverses. Elles familiarisent l'élève avec les gestes du travail, qu'il soit graphique, pictural ou qu'il s'agisse de fabrication. Elles lui permettent de maîtriser le vocabulaire spécifique qui décrit la nature du travail réalisé, ses techniques, ses supports, ses domaines, ainsi que les effets produits.

La photographie et la vidéo font partie des moyens utilisés dans l'enseignement des arts plastiques. Une attention particulière est portée à l'infographie, en fonction de l'équipement du collège et sans mobiliser la totalité du temps imparti à l'enseignement des arts plastiques sur cette seule forme d'expression.

E. Liens entre les différents champs culturels

Les relations avec les autres disciplines sont mises en évidence, tant du point de vue terminologique que dans la construction des notions. « Surface » et « étendue », par exemple, relèvent de plusieurs champs disciplinaires, de même que « la représentation de l'espace ». En classe de 6^e, « l'œuvre d'art » peut être travaillée essentiellement d'un point de vue plastique, historique et littéraire.

Les ressources du centre de documentation du collège sont utilisées dans une visée éducative globale et pour une meilleure efficacité de l'enseignement.

II - Les acquis de l'élève en fin de 6e

- L'élève a pratiqué en deux dimensions et en trois dimensions, avec des instruments et des matériaux différents, sur des supports variés.
- Il a acquis une attitude de questionnement : il manifeste curiosité et intérêt en sachant poser des questions, à un niveau simple, à la fois sur sa propre pratique, sur celle d'autrui et sur les œuvres.
- Il a acquis des références artistiques : au-delà de l'imprégnation produite par la multiplicité de présentations de références artistiques lors des situations d'apprentissage, il connaît quelques œuvres et quelques artistes, en sachant les situer dans leur époque.
- Il a acquis du vocabulaire : il sait le sens des mots relatifs à sa pratique, il sait les employer dans un sens spécifique aux arts plastiques et les resituer par rapport au sens général. Parmi les mots couramment utilisés en arts plastiques (vocabulaire de la couleur, de la forme, de la matière), un certain nombre de termes présents dans le programme seront nécessairement étudiés : référent, représentation, relation formelle, relation de sens, cohérence, hétérogénéité, espace en deux dimensions, espace en trois dimensions, plan, surface, étendue, support, forme ouverte, forme fermée, ton local, etc.

III - L'évaluation

L'évaluation est un acte intrinsèquement lié au cours : elle ne vient pas s'y ajouter.

On s'attachera à faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris. La dimension artistique autorise des formes d'enseignement qui ne sont pas systématiquement centrées sur l'atteinte des mêmes objectifs, par tous les élèves, au même moment.

Les élèves seront capables de situer ce qu'ils font, d'en percevoir l'intérêt artistique et d'établir des relations entre leur travail et les références significatives auxquelles l'enseignant aura fait appel.

pour leur permettre de mieux comprendre ce qu'est la création artistique et donner sens à leurs travaux.

Le professeur veille à donner la parole aux élèves sur leurs propres productions pour qu'ils puissent énoncer leurs étonnements, dire leurs démarches, confronter les points de vue dans une attitude d'écoute d'autrui. Ceci constitue, par le travail de relance de l'enseignant, par l'introduction des références et l'apport du vocabulaire, un temps qui, tout en poursuivant les objectifs de l'enseignement des arts plastiques, répond à l'objectif central du collège : la maîtrise de la langue.

L'éducation musicale au collège

La musique tient une place essentielle dans la vie des élèves d'aujourd'hui. Il revient à l'éducation musicale de leur donner les moyens de s'approprier ce mode d'expression, et de les aider à acquérir des capacités de discernement et un esprit d'ouverture.

La formation musicale dispensée au collège s'appuie sur des activités pratiques d'interprétation, d'écoute et de création, constamment irriguées par la recherche de l'expressivité musicale.

Cette discipline artistique est particulièrement exigeante au plan des techniques : qu'il s'agisse d'interprétation vocale et instrumentale, d'écoute d'œuvres, d'identification précise d'éléments de hauteur, de durée et de timbre, il faut que l'oreille, la voix, l'intelligence et le regard se familiarisent lentement avec le monde foisonnant des musiques.

La fonction du professeur d'éducation musicale et de chant choral dépasse le cadre strict de sa classe : en prolongement des cours, il anime des activités de pratiques collectives (chorale, ensemble instrumental, atelier) et associe ses efforts à ceux des autres membres de l'équipe éducative afin de faire du collège un véritable lieu de vie artistique. Le fait d'appartenir à cette « société » musicale contribue à l'épanouissement de l'élève et à sa formation générale.

L'enseignement de la musique au collège est essentiellement fondé sur le plaisir musical partagé. Il se fixe une triple ambition :

- développer la sensibilité esthétique des élèves ;
- affiner leur capacité d'expression artistique et d'invention en les familiarisant avec différents outils techniques ;
- établir progressivement des repères culturels, à partir des pratiques et auditions musicales.

L'éducation musicale en classe de 6^e

Chanter, écouter, jouer et inventer constituent les grands pôles d'activités musicales au collège. Déclinées au travers des activités décrites ci-dessous, ces pratiques, par leur alternance et leur interaction, amènent l'élève à une amélioration progressive de son mode d'expression.

Pour garantir la cohérence de l'éducation musicale, ces activités sont étroitement associées, aussi bien dans l'organisation du cours que dans l'élaboration d'une progression annuelle.

I - Chant

La maîtrise progressive des possibilités sonores et expressives de la voix contribue de manière fondamentale au développement personnel de l'élève : c'est un enjeu majeur du cours d'éducation musicale, où elle occupe une place privilégiée.

La formation vocale privilégie un certain nombre d'activités : acquisition d'un répertoire de chants, mise en situation d'improvisation et de création, invention de chansons.

Dans les autres activités du cours, la voix est également sollicitée pour découvrir un élément de langage, s'intégrer à une réalisation musicale collective, chanter un thème, fixer un rythme, intérioriser une mélodie avant de la jouer sur un instrument.

A. Choix du répertoire

Le répertoire doit recouvrir une palette d'expression très diversifiée, tant pour le genre (par exemple : chansons contemporaines, chants traditionnels, mélodies, extraits d'œuvres lyriques) que pour le type d'écriture (à une voix, à plusieurs voix, en canon, a cappella, avec accompagnement au clavier ou avec accompagnement instrumental).

Le choix prend en compte la qualité musicale et littéraire des textes, les possibilités vocales réelles des élèves, leur environnement musical et les goûts personnels de l'enseignant, et donne une priorité au répertoire en langue française.

Huit chants environ seront interprétés au cours de l'année.

B. Appropriation d'un chant

La découverte d'un nouveau chant commence par son écoute intégrale, qui permet d'apprécier le lien étroit des paroles et de la musique. Cette première audition peut déclencher une émotion et susciter le désir d'apprendre. Elle réduit la durée de l'apprentissage et le facilite par l'imprégnation des principales caractéristiques mélodiques et rythmiques.

Les chants s'apprennent par transmission orale ; la qualité technique et expressive de l'interprétation initiale est déterminante pour les élèves.

L'étude d'un chant enchaîne plusieurs types d'activités dans un ordre variable et adaptable à chaque situation :

- culture vocale : tenue corporelle, décontraction, ancrage, souffle, pose de voix, extension de la tessiture, articulation, préparation aux difficultés du chant (intervalles, rythmes, prononciation) ;
- commentaire : caractère général et sens du texte, vocabulaire ;
- apprentissage : tempo, nuances, enchaînement phrase par phrase, travail a cappella ;
- accompagnement : style et équilibre voix-instrument.

L'étude d'un chant s'étend le plus souvent sur plusieurs cours. Elle est terminée lorsque la classe interprète le chant sans difficulté, avec plaisir, et le connaît par cœur.

La partition, adaptée et transcrite par le professeur, est distribuée aux élèves. Tout d'abord support visuel en phase d'apprentissage, elle sert ensuite d'aide-mémoire pour les reprises ultérieures. Réunies dans un recueil personnel qui s'enrichit tout au long de la scolarité, les partitions constituent un réservoir de connaissances indispensables à la mise en œuvre d'une formation musicale vivante et sont l'ébauche du patrimoine musical de chacun.

Reliés aux autres activités, les jeux vocaux permettent une émission vocale libérée, ouverte sur l'exploration d'univers sonores élargis et non contraignants.

L'enfant, en se situant de façon nouvelle dans l'espace et dans le temps, a une autre conscience du son et se découvre vocalement. L'association du geste et de la sensation sonore le place dans une attitude de théâtralité qui génère l'énergie nécessaire à la projection de sa voix. Les capacités vocales individuelles et collectives se diversifient et un besoin d'organisation des éléments sonores est ressenti.

Les activités vocales deviennent alors un lieu privilégié de l'invention.

- Voix parlée : inspiration-expiration ; variation des hauteurs, des vitesses, des intensités, de l'accentuation ; jeux sur les phonèmes et sur les voyelles.

- Voix chantée : grave-aigu/rare-fréquent/son-silence/continu-discontinu/unisson-dispersion/masses sonores en mouvement (clusters/consonance-dissonance/mélodie-harmonie/croissance-rupture)/improvisation mélodique sur un ostinato rythmique, mélodique et harmonique.

La création de chansons, enfin, peut conduire les élèves à s'exprimer avec leurs mots et leur sensibilité sur tout ce qui les touche profondément. En classe de sixième, il s'agit d'une simple initiation où la collaboration avec les enseignants de lettres ou de langue aboutit à des productions de qualité.

Les démarches pédagogiques et les modalités de mise en œuvre de la création de chansons seront explicitées dans les documents d'accompagnement des programmes.

II - Ecoute

Une approche globale et sensible de la musique est privilégiée : répartition spatiale et temporelle des événements sonores (masses, lignes, horizontalité, verticalité, logique des rapports), couleurs (familles d'instruments d'abord, timbres individuels ensuite, combinaisons), dynamiques (accents, nuances, contrastes, silences). C'est seulement ensuite que, guidés par le professeur dans des auditions fractionnées, les élèves pourront mieux percevoir l'organisation des principales composantes musicales et synthétiser éventuellement leurs observations sous forme de plans ou de schémas.

Repérage des composantes musicales

- Perception et identification d'éléments simultanés (opposition, analogie, mélange) : registres, plans sonores, groupes de timbres.
- Perception et identification d'éléments successifs et de leurs relations : phases dynamiques (variation, contraste) : la phrase musicale et sa structure, tempi, nuances, cellules mélodiques et modèles rythmiques.

À l'issue de la classe de 6^e, les élèves se seront approprié un répertoire d'au moins six œuvres, choisies dans des époques, des esthétiques et des genres différents. Chaque œuvre permettra de mettre en évidence une ou plusieurs des composantes énoncées ci-dessus et de marquer les repères historiques et les faits de civilisation, tant pour la musique occidentale que pour la musique extra-européenne :

- musique pour orchestre ;
- musique pour petites formations ;
- musique pour instrument seul ;
- musique pour chœurs ;
- musique pour voix soliste(s) ;
- musique intégrant des technologies actuelles.

Autour de ces six œuvres, l'audition de brefs extraits choisis dans des mondes sonores divers éclaire et enrichit la démarche d'écoute et fait percevoir des correspondances.

Au-delà de l'identification d'éléments du langage musical ou de la reconnaissance des instruments, l'analyse auditive s'inscrit dans une progression cohérente. Les enregistrements des œuvres faisant l'objet du travail d'écoute sont mis à la disposition des élèves dans le cadre du centre de documentation du collège.

III - Approche d'une pratique instrumentale

La maîtrise progressive des éléments du langage musical s'organise à partir d'une pratique active où le support instrumental peut trouver sa place. Une ou plusieurs activités instrumentales seront proposées aux élèves, en tenant compte des exigences techniques propres à chaque domaine, du contexte de l'établissement et en recherchant une cohérence pédagogique avec les autres activités du cours.

A. Flûte à bec

L'utilisation de la flûte à bec impose certaines exigences quant au choix de l'instrument (la flûte à doigté baroque est conseillée), à la rigueur des progressions et des apprentissages et à la musicalité d'une pratique qui, pour être collective, n'en est pas moins liée à l'adhésion individuelle des élèves. De ces facteurs dépend la réussite gratifiante d'une initiation instrumentale au service de la compréhension du langage musical.

Si la flûte à bec ne pose pas de problème d'émission du son, elle nécessite néanmoins le respect de **quelques principes de base** qui assurent, dès la production des premières notes, les qualités indispensables à une véritable pratique musicale. Il sera donc utile, avant même de jouer, d'assurer une tenue correcte de l'instrument, ainsi qu'une perception tactile affinée par des exercices simples et ludiques, aidant à orienter les positions des mains et à équilibrer la flûte en libérant la main gauche du poids de l'instrument.

La **justesse** étant étroitement liée au contrôle du souffle et à l'articulation, on s'attachera à obtenir dès le départ un « beau son », sensible et expressif. Pour cela, le travail de la langue sur les principales articulations intervient dès les premiers sons pour donner à la musique sa dynamique et son phrasé.

En classe de 6^e, il convient d'acquérir des tournures mélodiques et digitales de difficultés graduées. Le travail préalable des enchaînements de doigtés, constamment associé aux formules du langage et aux intonations chantées correspondantes, permet à l'élève d'accéder progressivement à une autonomie de lecture et d'exécution.

La flûte reste au service de l'apprentissage du langage musical : elle ne doit pas contraindre à une étude technique soutenue. Son usage limité privilégie constamment la musicalité à la technicité. Les textes qui lui sont consacrés sont ainsi adaptés au niveau des élèves et d'un réel **intérêt musical** : courts (8 à 16 mesures), soumis à une progression digitale compatible avec la progression du langage, d'un abord attrayant, ils permettent d'aboutir, dès la première séance, à un résultat musical séduisant.

En se donnant les moyens d'assurer en classe de 6^e une acquisition solide des bases indispensables à la pratique collective, on garantit pour les niveaux suivants la participation et l'adhésion des élèves.

B. Percussions

La pratique des percussions, tant corporelles qu'instrumentales, favorise une stabilisation psychologique et physiologique : l'élève prend conscience de son corps dans des exercices de coordination, d'agilité, et parfois de déplacement d'un instrument à l'autre.

L'élève se socialise au cours d'exercices où chacun est tour à tour soliste, accompagnateur ou simplement acteur d'une polyrythmie. Il accède à une connaissance de lui-même et des autres par l'enchaînement de cellules rythmiques, sans rupture de tempo.

Enfin, il affirme sa personnalité en improvisant sur des périodes constituées d'un nombre pair ou impair de mesures, pendant que le reste de la classe joue une cellule de base.

Le choix des percussions met en valeur la richesse des timbres, la diversité des matériaux et des modes de jeux (frappé, secoué, raclé, frotté). Le travail instrumental sur les percussions, préparé par une phase d'intériorisation utilisant des onomatopées, facilite la perception et la compréhension de divers types de mesures (à 2, 3, 4, voire 7 pulsations) pouvant être associées à des rythmes de danses, selon une progression rigoureuse.

La variété des formes et des timbres des percussions, en particulier dans la configuration de la batterie, engendre une spatialisation du geste instrumental. Des notions rythmiques complexes (mesure, durée, accents) y trouvent un support visuel induisant un codage.

Lorsqu'il aborde des percussions d'origines diverses, l'élève acquiert et structure un savoir rythmique en liaison avec une connaissance de la culture musicale d'autres civilisations.

C. Technologies actuelles

Les technologies actuelles (ordinateur, générateur de son, claviers, CD-ROM, CDI) s'ajoutent aux moyens traditionnels dont dispose le professeur pour faire progresser sa classe. Les notions relatives au langage musical sont mises en valeur par l'utilisation de ces technologies :

- **Timbre/Couleur** : par la manipulation aisée des données physiques constitutives du son, les logiciels spécialisés contribuent à affiner la perception de ce paramètre. Une couleur peut être décomposée selon ses constituants (enveloppe, attaque, soutien, chute, épaisseur, fréquence), qu'il s'agisse de timbres isolés ou associés ;

- **Temps** : les logiciels spécialisés dans l'organisation des événements sonores dans le temps (séquenceurs) proposent de nombreux chemins pour la prise en compte de ce paramètre. Pulsation, rythme, durée, augmentation, diminution, répétition, superposition, décalage sont des exemples d'application privilégiés ;

- **Espace** : ces mêmes logiciels, par des fonctions spécifiques, soulignent la répartition spatiale des événements sonores ; les masses peuvent être déplacées, transposées, inversées, ajoutées, superposées, supprimées ;

- **Forme** : tout ce qui concerne la répétition d'un motif et son développement peut être mis en évidence ; les structures formelles peuvent être isolées, modifiées, manipulées et instantanément écoutées pour contribuer à la perception de la construction générale.

Les possibilités graphiques de ces logiciels, par l'évidence des représentations proposées, sont largement privilégiées ; elles nécessitent la présence en classe d'un téléviseur à grand écran relié à l'ordinateur.

L'interaction et la traduction sonore immédiate induisent un champ d'expérience considérable.

En fonction des conditions matérielles d'équipement, cet apport spécifique des technologies actuelles suscite deux démarches distinctes ou complémentaires :

- un seul poste de travail est pour l'enseignant le support adapté à la découverte des notions au travers des différents moments du cours ;

- un second poste, base d'un équipement plus complet, permet aux élèves d'entreprendre des activités de création et d'invention. La réalisation de courtes pièces offre ainsi l'occasion de nourrir l'échange entre le professeur et sa classe sur des contextes sonores originaux.

IV - Évaluation

Orale et écrite, individuelle et collective, l'évaluation s'exerce sur toutes les activités et s'inscrit dans la cohérence de la progression, elle-même établie en fonction du niveau et des aptitudes des élèves. Elle s'intègre dans les apprentissages, s'appuie toujours sur des réalités sonores et, à l'oral, implique la participation de toute la classe. Elle permet de mesurer un ensemble de savoir-faire et de connaissances.

En classe de 6^e, l'élève sera capable de :

- interpréter le répertoire vocal choisi (tenue, justesse, phrasé, articulation, précision rythmique, expression) ;

- reconnaître les œuvres écoutées et identifier leurs principales composantes musicales ;

- interpréter le répertoire instrumental choisi (tenue, qualité sonore, expression) ;

- reproduire, reconnaître, lire et écrire quelques éléments de langage liés à l'organisation de la phrase musicale :

- courbe générale, ponctuation (suspensif, conclusif), procédés structurants ;

- échelle mélodique, intervalles, cellules rythmiques et valeurs qui les composent dans les mesures à 2, 3, 4 temps ;

- dynamiques, nuances.

Ces évaluations régulières permettent à l'élève de réinvestir ses acquis dans des activités de production individuelles et collectives et contribuent à enrichir la qualité des pratiques musicales.

Accompagnement des programmes de 6^e

SOMMAIRE

	Pages
Arts plastiques	
I – Pratique et création	28
II – Les notions	29
III – Les situations d’enseignement	29
IV – La représentation et la narration	30
V – La fabrication	31
A. Réaliser des objets	31
B. Représentation et fabrication	31
VI – Introduction des connaissances	33
A. L’espace en deux dimensions	33
B. L’espace en trois dimensions	33
C. La couleur	34
D. L’image	34
VII – Les œuvres présentées	35
VIII – Évaluation	35
 Éducation musicale	
I – « Cohérence »	37
II – « Espace »	37
III – « Équipements »	38
A. Chaîne hi-fi	38
B. Poste vidéo	38
C. Poste d’informatique musicale	38
IV – Chorale	39
V – « Évaluation »	40
A. La définition des objectifs	40
B. Les modalités d’évaluation	40
C. Les différents types d’évaluation	41
VI – Environnement culturel	41

Arts plastiques

Les documents d'accompagnement se proposent d'apporter, au fil du texte du programme (indiqué en caractères gras et entre guillemets), des éléments susceptibles d'aider le professeur dans la réflexion qu'il aura à mener et dans la transposition inévitable qu'il aura à opérer pour construire et conduire son enseignement en l'adaptant aux élèves. En aucun cas, les points abordés ne doivent apparaître comme une surenchère par rapport au programme, surtout à ce niveau de classe. Ils sont proposés sans perdre de vue une mise en perspective tout au long du collège.

Le programme de la classe de 6^e est proposé comme base de travail commune pour tous les professeurs qui enseignent les arts plastiques. Il est le cadre qui permet de construire (faire acquérir et faire s'approprier) des connaissances indispensables pour comprendre l'artistique. Le programme est à prendre comme un lien entre les professeurs et les élèves, entre le public et l'école. C'est dire que le professeur peut le considérer comme le contrat tacite qu'il a, certes, à honorer, mais qu'il peut enrichir. Par exemple : il est demandé qu'en fin de 6^e un élève soit à même de faire la différence entre peindre et colorier, qu'il connaisse ce qu'est un ton local. Rien n'empêche le professeur d'ouvrir d'autres questions sur la couleur pour peu que les deux questions indiquées soient travaillées, qu'elles aient donné lieu à des situations d'enseignement dont l'invention, l'enchaînement, l'organisation sont du ressort de l'enseignant.

Le programme est pensé de façon à favoriser des situations d'apprentissage ouvrant aux

démarches artistiques et permettant de développer chez l'élève des attitudes fondamentales qui donnent sens aux démarches intellectuelles et sociales. Les choix faits lors de l'élaboration du programme, l'ont été en fonction de l'avancée même de la discipline tant du point de vue des connaissances (faits, notions, opérations) que du point de vue des pratiques pédagogiques (situations d'enseignement).

Les connaissances à privilégier sont celles qui facilitent la compréhension de ce qui est dans l'art facteur de dynamisme, de renouvellement des questions, d'invention et d'innovation, producteur de sens dans les transformations de la pensée et de la société, quels que soient l'époque et le lieu.

Le programme du collège vise à apporter les moyens nécessaires et suffisants pour permettre à chacun d'aborder de plain-pied la culture et l'art de son époque en ayant pu se constituer une culture artistique et des repères culturels.

I - Pratique et création

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique (œuvres et démarches, connaissances et références). »

Le terme de « pratique » renvoie à l'expérience concrète de l'élève et, tout ensemble, à la démarche de l'artiste. L'expérience concrète de l'élève ne peut pas être confondue avec une démarche d'artiste. Le professeur, par l'invention de situations pédagogiques, sollicite des comportements qu'il met toujours en relation avec le champ de références : la création artistique. A travers ces situations spécifiques et précises, l'élève découvre ce

que peut être une pratique. Dans le cadre scolaire, la pratique apporte des caractéristiques qui lui sont propres : engagement et motivation, initiative et projets personnels, action et distance critique. Elle permet à l'élève d'établir des modes actifs de relation avec le savoir et de modifier les rapports avec l'évaluation.

Depuis la création des arts plastiques comme discipline d'enseignement général, en 1972, « pratique » est utilisé non pas à la place du mot « technique », mais dans une acception qui associe action et réflexion, qui articule interrogation et analyse critique

avec un « agir productif ». On se reportera au glossaire du programme du second cycle. La relation à la création artistique, c'est-à-dire aux œuvres et aux démarches artistiques, ne peut être construite que par le professeur, en fonction des connaissances qu'il a du champ référentiel. Elle instaure un va-et-vient entre deux champs de production

(école et art) et donne son sens à la pratique, dans le cadre de l'enseignement. En effet, le but n'est pas de faire de tous les élèves des artistes : ce n'est pas de leur création artistique qu'il s'agit, même si chaque situation d'enseignement s'appuie sur le potentiel créatif des élèves et sollicite leurs capacités d'invention.

II - Les notions

« *Nombre réduit de notions* »

Toujours présentes dans le travail en arts plastiques, mais différemment sollicitées, les notions générales qui font l'objet d'un apprentissage pour l'élève sont en nombre limité (couleur, dessin, matière, lumière, espace, support, corps...). À l'œuvre en permanence dans toute production, elles ne peuvent pas être considérées comme des contenus d'enseignement qui pourraient être traités une fois pour toutes. Au contraire, ces notions générales ouvrent des champs notionnels qui nécessitent un retour par approches successives, élargissements possibles, relations entre les notions.

Ainsi, par exemple, la notion de couleur sous-entend les autres notions qui s'y rapportent (primaire, complémentaire, etc.), en même temps qu'elle ouvre à l'étude de ce qu'apportent comme questions nouvelles les travaux des artistes. Matisse introduit « l'étendue » comme qualité nouvelle de la couleur selon l'équation quantité = qualité (« un mètre carré de bleu, c'est plus bleu qu'un centimètre carré de bleu »), Klein introduit la « monochromie », etc.

Proposer un nombre réduit de notions consiste à chercher à chaque fois le réseau de notions

particulières qui se rapportent aux notions générales proposées, et non pas à traiter ces dernières d'une manière générale. Par exemple : utiliser simplement la couleur dans un travail n'est pas « travailler une question » de la couleur liée à une notion particulière.

Proposer un nombre réduit de notions (c'est-à-dire ne pas dresser une liste, d'ailleurs impossible, de toutes les notions) revient à confier au professeur le soin, à partir de ses propres connaissances et de sa culture, et en fonction du niveau de classe, du lieu et des élèves, de choisir quels savoirs il met en jeu pour enrichir les notions générales.

Le but à atteindre est que l'élève, au cours de sa scolarité, comprenne que les notions générales (couleur, corps, espace, lumière, matière) ouvrent à des champs notionnels, c'est-à-dire à des questions d'art que les œuvres et les démarches artistiques renouvellent sans les épuiser. Il n'y a donc, au cours des quatre années de la scolarité du collège, aucune volonté de juxtaposer toutes les connaissances disponibles sur chacune des notions. Au contraire, il y a nécessité de faire des choix dans l'ensemble des savoirs relevant du champ des arts plastiques et à en faire comprendre les articulations possibles, les enjeux artistiques.

III - Les situations d'enseignement

« *Variation des situations d'enseignement* »

Dans la relation qui s'établit entre élève et savoir, les situations d'enseignement jouent un rôle que la didactique des enseignements généraux a mis en évidence. Sur une année scolaire, le fait que les contenus d'enseignement se succèdent, que les thèmes de travail soient différents, ne garantit pas que les situations d'enseignement soient variées, c'est-à-dire qu'elles déterminent des modes différents de relation avec le savoir.

Dans l'enseignement des arts plastiques, l'utilisation de la notion de « situation », pour rendre compte d'une structure dans laquelle est placé l'élève et qui détermine en partie son apprentissage, correspond à une évolution des méthodes pédagogiques. En effet, parler de situation d'enseignement permet de faire comprendre qu'une leçon ou un cours (pour reprendre les termes couramment utilisés dans d'autres matières d'enseignement) sont un ensemble de circonstances organisées par le

professeur pour favoriser l'apprentissage de l'élève.

Entre 1972 et 1985, des expérimentations en arts plastiques ont permis de rénover les modes d'enseignement et de proposer différentes options pédagogiques qui rompent avec l'usage de l'exercice d'application : mise en situation de travail à partir d'une proposition, analyse verbale et collective de l'ensemble des travaux permettant de construire la question, situation d'autonomie dans laquelle les élèves travaillent sur projet, etc.

Quoi qu'il en soit de l'option retenue et de la forme pédagogique que celle-ci peut prendre – selon de multiples modalités –, le souci d'intégrer une dimension créative dans le travail en arts plastiques doit être présent. La réflexion sur ce qui a été produit permet de dégager le sens et de stabiliser les savoirs acquis par les élèves.

Varier les situations d'enseignement, c'est savoir varier au sein de l'option pédagogique retenue les éléments constitutifs de la situation : espace, temps, matérialité, organisation du travail. L'espace de la classe peut être modifié dans son organisation selon des besoins successifs. La durée de chaque travail n'est pas nécessairement identique. La nature du support de travail peut varier, ainsi que le

format. La matérialité ne se limite pas au seul papier et aux instruments graphiques. Les arts plastiques ne se réduisent pas à la bidimensionnalité. Le travail proposé peut être individuel, s'effectuer par groupes ou être collectif. Le professeur choisit le type de situation qu'il veut mettre en place en fonction des savoirs qu'il met en jeu et des élèves qui lui sont confiés. Il tient compte des exigences de l'enseignement des arts plastiques, en particulier de l'exigence d'accorder une place centrale à la pratique de l'élève et de favoriser l'émergence de la question de l'artistique. L'objectif du professeur sera de mettre en place une situation éducative qui favorise cette émergence.

Les situations d'enseignement sont analysables à travers le dispositif dont la définition est portée au bulletin officiel (BOEN n° 5, du 2 février 1989. **Dispositif** : Ensemble d'éléments concourant à la situation d'apprentissage, espace, temps, matériaux, instruments, références, types d'interventions, modalités d'évaluation). C'est en prenant en compte les données concrètes existantes (établissement, milieu, locaux), et en travaillant sur l'ensemble des différents éléments concourant à la situation d'enseignement et sur leur jeu réciproque, que le professeur crée les conditions optimales d'apprentissage.

IV - La représentation et la narration

« La représentation et la narration, ainsi que la fabrication d'objet et le travail en volume, pour lesquels les élèves de 6^e marquent un réel intérêt, sont pour eux des moyens d'appréhension et de compréhension du monde, en même temps que des sources de satisfaction. »

L'activité de représentation est, depuis le jeune âge, un acte libre, ludique, qui se développe dès les premiers gestes qui aboutissent aux griffonnages, jusqu'aux tentatives les plus poussées d'imitation de la réalité. Dans ce goût pour la représentation, l'enfant utilise à des fins de réalisme tout ce qui peut contribuer à la production d'une évidence figurative comme, par exemple, la profusion de détails, les différents points de vue, la transparence, le recours au titre ou au commentaire-légende. En ce sens, son dessin est l'équivalent d'un récit.

Ce souci est en effet lié au besoin de raconter, même si les représentations qu'il produit sont toujours un compromis entre une intention narrative et les moyens dont il dispose pour le faire.

Le réalisme fortuit, c'est-à-dire la découverte par l'enfant des traits de ressemblance entre ses objets tracés et les objets du monde extérieur, le conduit au réalisme délibéré, sans oublier, pour autant, le jeu possible avec les formes dont il accentuera la ressemblance à un référent extérieur, ou au contraire dont il interprétera l'écart pour en faire surgir autre chose. À travers ce goût pour la représentation et la narration, qui fait partie du développement enfantin, sont ainsi potentiellement présentes la valeur expressive des écarts et la possibilité d'en exploiter la multiplicité de sens dans les cours d'arts plastiques.

V - La fabrication

A. Réaliser des objets

« *La fabrication d'objet et le travail en volume* »

On entend par fabrication l'activité qui consiste à réaliser des objets à partir des éléments matériels les plus divers, y compris d'autres objets : carton, papier, morceaux de bois, ferraille, tissu, boîtes, pâte à modeler, etc. Ces éléments peuvent être utilisés tels quels, ou, selon les besoins, retravaillés et peints. Ils sont assemblés par divers moyens. Selon le cas, ils sont collés, cloués, ficelés, cousus... L'objet obtenu peut mimer un référent extérieur (animal, personnage, engin) ou apparaître sans relation apparente ou formelle évidente avec quoi que ce soit : l'enfant lui invente une fonction.

La fabrication est l'un des moyens par lesquels l'enfant s'approprie son environnement et s'y situe. C'est à travers ces premières opérations constructives ludiques, ces premiers bricolages, que l'enfant satisfait son goût pour la représentation, mais aussi prolonge et enrichit sa relation à l'espace, déjà engagée avec son propre corps.

Ce type d'activité peut être compris comme ce que Claude Lévi-Strauss entend par « bricolage » dans la Pensée sauvage lorsqu'il définit le bricoleur comme quelqu'un qui œuvre de ses mains, apte à accomplir un grand nombre de tâches diversifiées sans les subordonner à l'existence de matériaux ni d'outils préconçus.

Ces démarches familières ouvrent, à l'élève de 6^e, la voie à tous les modes de construction en trois dimensions (assemblage, empilage, installation d'objets, etc.) dans lesquels il s'agira de choisir, de manipuler, de transformer, d'assembler des matériaux à l'aide de techniques variées, d'interroger une situation spatiale simple ou complexe. Ces productions engagent sous un autre aspect ce qui est abordé avec la représentation en deux dimensions : ressemblance, valeur expressive des écarts, question de l'hétérogénéité et de la cohérence plastiques.

Ce type d'activité est un moyen privilégié pour établir un pont avec une partie importante des œuvres de l'art contemporain à partir du cubisme.

Références

Les références qui suivent sont données à titre d'exemple, comme pistes de travail. Elles ne constituent en aucun cas des passages obligés.

– Les sculptures d'assemblages de Picasso, qui témoignent souvent de la précarité des ajustements et des montages (*Guitare* 1912 ; *Guitare* 1924 ; *Mandoline et Clarinette* 1913 ; *Le verre d'absinthe* 1914) et qui présentent une grande diversité de matériaux : bois, carton, tôle, ficelle.

– Henry Laurens et ses constructions en bois et en tôle polychromes (*Construction* 1915 ; *Bouteille et verre* 1918 ; *Tête* 1915).

– Lipchitz (*Figure démontable-danseuse* 1915).

– Les constructions privilégiant un seul matériau comme le métal soudé (*Femme se coiffant* de Gonzalez 1931 ; *Figure* de Picasso 1928 ; *L'univers* de Calder 1931).

De même, on pourra intéresser les élèves à l'époque où André Breton propose de « *fabriquer, de mettre en circulation certains de ces objets qu'on n'aperçoit qu'en rêve* » (*Objet mobile recommandé aux familles*, Miro 1936) ainsi qu'aux contemporains qui travaillent cette conception moderne de la construction, tel Anthony Caro (*Love Song* 1982-1983).

B. Représentation et fabrication

« *Les situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves ont à utiliser des moyens graphiques et picturaux et à réaliser des travaux en trois dimensions sont construites sur les activités qui leur sont familières : représentation et fabrication. Elles suscitent la rencontre de questions à partir desquelles il est possible d'aborder les contenus disciplinaires, notamment celles de la ressemblance, de l'hétérogénéité et de la cohérence plastiques.* »

• La ressemblance

Le goût de représenter, qui pour l'enfant traduit le besoin d'être dans le monde en s'appropriant les objets du réel par le moyen graphique ou pictural, par la fabrication ou le travail en volume, va progressivement le conduire à des exigences nouvelles. En effet, à partir du moment où l'élève représente, se pose à lui la question de la ressemblance. Cette exigence de ressemblance apparaît

particulièrement au collège. Elle l'oblige à s'interroger sur le rapport qu'entretient sa production avec le référent (que celui-ci soit de l'ordre du réel ou de celui d'un modèle intérieur), avec le souci de parvenir à la plus grande imitation possible du référent.

Mais cette intention, pour trouver sa pleine satisfaction, se heurte à une double difficulté : l'espace de la réalité n'est pas l'espace de la représentation ; le réel auquel se réfère l'élève ne peut se transposer sans perte dans l'espace de la représentation. Les moyens techniques dont il dispose, ainsi que sa maîtrise gestuelle et instrumentale, ne sont pas, le plus souvent, à la hauteur de son intention imitative.

C'est toutefois par cette recherche imitative, par les essais effectués pour se rapprocher du modèle visé, que peuvent s'explorer les diverses possibilités qu'offrent les moyens plastiques pour représenter. Il importe donc pour le professeur de ne pas réprimer ce désir imitatif de l'élève à ce niveau de scolarité, mais de s'en servir.

En faisant découvrir à l'élève que l'écart par rapport au référent n'est pas nécessairement une faute mais que, tout au contraire, il peut présenter une valeur et que tout effort de représentation constitue une invention, le professeur répond plus largement au besoin de représenter de l'élève en lui faisant découvrir les ressources expressives des moyens utilisés. Les variétés d'approches dans ce travail de représentation, en utilisant notamment des instruments graphiques différents pour dessiner, en utilisant la couleur, les assemblages, constituent une réponse, à la fois véritable et détournée, au désir imitatif. Sollicité de diverses manières, l'élève sera alors amené à comprendre que la répétition de la même manière de faire, avec les mêmes moyens, produit des résultats identiques qui tendent à se fixer en un type de représentation sans en renouveler l'intérêt (stéréotype) ; il sera en mesure de prendre conscience de la valeur expressive des écarts, selon les moyens, selon l'instrumentation, des différences inévitables, entre le modèle et son imitation, qui peuvent fortuitement ou involontairement accentuer idéalement la ressemblance ou la détourner spectaculairement.

Ce type de travail, qui ne se résume pas à un cours, pas plus que la prise de conscience de l'élève ne se produit en un seul cours, se poursuit par reprises successives. Il nécessite de s'appuyer sur des références artistiques

variées. S'agissant de la représentation humaine, par exemple, une traversée de l'histoire à partir d'un certain nombre d'œuvres limitées offre une ressource utile : Égypte, art roman, peinture classique, fauve, cubiste... C'est donc par des situations d'enseignement diversifiées et par des rencontres avec des œuvres artistiques pertinentes que l'élève relativisera progressivement l'importance primordiale qu'il accorde au réalisme le plus imitatif et qu'il s'ouvrira aux diverses expressions artistiques. Ce cheminement, par-delà la classe de 6^e, se poursuit les années suivantes.

• Hétérogénéité et cohérence plastiques

Dans son acception courante, le mot « hétérogénéité » rend compte du disparate, du composite, voire de l'hétéroclite. Ce sont les caractéristiques du travail de l'enfant lorsqu'il se livre à des activités de fabrication. La notion d'unité, le choix des matériaux en fonction de leurs relations plastiques, les éléments par rapport à l'ensemble, n'entrent pas dans son champ de conscience. Il est entièrement mobilisé par sa visée représentative.

Cependant, l'hétérogénéité comme la cohérence sont des notions constitutives du travail en arts plastiques : collage d'éléments hétéroclites, association d'images disparates, intrusion de perturbations, techniques mixtes, pour lesquelles les exemples artistiques sont nombreux (collage, « combine-painting », installation). En effet, il ne s'agit pas d'observer l'hétérogénéité des constituants d'un travail pour conclure à un émiettement du sens. Inversement, l'homogénéité d'un traitement n'induit pas obligatoirement une cohérence signifiante.

Il importe donc de faire prendre conscience aux élèves de l'intérêt de ces deux notions du point de vue plastique ; de même, il faut parvenir à leur faire comprendre que l'hétérogénéité et la cohérence doivent être appréciées en fonction des effets produits par rapport à une intention originelle. C'est donc essentiellement dans le repérage de cette congruence entre moyens et finalités, mise en œuvre et sens perçu, que l'on peut se saisir de ces deux notions.

L'apprentissage portera donc sur les notions d'hétérogénéité plastique et de cohérence plastique dans les relations qu'elles peuvent établir

avec l'intention du projet et le sens produit. Ces notions sont à aborder à partir des activités familières aux élèves de 6^e, représentation et fabrication.

Références

Les références qui suivent sont données à titre de pistes de travail possibles propices à faire émerger les questions dans la confrontation aux productions des élèves :

– peintures d'Antoni Tàpies, de Robert Rauschenberg, de Tom Wesselman et de Claes

Oldenburg (pour ce qui concerne la composante matérielle) ;

– peintures des tombes égyptiennes, peintures de Piero della Francesca ou d'Erro pour ce qui concerne l'espace de la narration ;

– sculptures de Pablo Picasso (*Guitare* 1912 ; *La Chèvre* 1950) ;

– sculptures de Jean Tinguely ; œuvres comme *Opening spirale*/1982/ ; de Tony Cragg ; *Femmes à leur toilette* (1938) ; de Pablo Picasso ;

VI - Introduction des connaissances

A. L'espace en deux dimensions

« L'espace en deux dimensions, celui du travail graphique et pictural : espace littéral lié à la dimension même du support et espace suggéré par l'illusion de profondeur. »

Aborder des connaissances relevant de l'espace en deux dimensions revient tout d'abord à amener les élèves à faire la différence entre l'espace littéral et l'espace suggéré.

L'espace littéral, très concrètement, est celui de la feuille de papier (ou tout autre support) que l'élève a sous les yeux : espace plan avec une dimension, un format, une matérialité propre. L'espace suggéré est lié à la représentation : celle-ci induit un effet de profondeur plus ou moins accentué allant de la perspective classique à un travail tendant à s'identifier au plan.

Le travail en classe de 6^e consiste à faire prendre conscience de cette ambivalence du support qui est à la fois un plan avec un espace limité et qui, selon le travail effectué, produit une illusion de profondeur et une illusion de grande étendue spatiale. Des propositions de travail viseront à faire appréhender ces deux types de conception spatiale. Ainsi **surface, bord, contour, plan, forme et fond, cadre, cadrage, perspectives**, constituent entre autres le réseau de notions auquel le professeur aura recours.

Ce travail permet d'aborder une question qui se poursuivra les années suivantes au collège, celle de la présentation et de la représentation. Cette question est liée aux notions d'espace littéral et d'espace suggéré. Ouverte en 1912 par

La Nature morte à la chaise canée de Picasso, cette question permet d'aborder une partie importante des œuvres contemporaines.

B. L'espace en trois dimensions

« L'espace en trois dimensions, celui de la fabrication d'objets et du travail en volume : notions de forme ouverte et de forme fermée, utiles pour étudier l'espace architectural et scénographique. »

La fabrication d'objets et le travail en volume sont à comprendre du point de vue des assemblages, des installations, des constructions que peuvent réaliser les élèves, dans une démarche d'exploration, et avec une grande liberté d'invention et de mise en œuvre, car ils savent, à cet âge, coller, lier, nouer, assembler. De telles connaissances, souvent acquises dans des expériences de la vie quotidienne, peuvent être introduites, utilisées et interrogées du point de vue artistique.

Forme fermée et forme ouverte correspondent à deux conceptions de la forme : l'une renvoie à la notion de contour ou de plein, l'autre à la notion de structure dans laquelle les éléments ne sont pas nécessairement liés.

En 6^e, ces deux conceptions seront abordées dans différents domaines d'expression. L'approche sera facilitée par les observations que peuvent faire les élèves dans leurs propres productions, particulièrement en volume.

La notion de forme la plus courante pour les élèves reste celle de la sculpture traditionnelle, c'est-à-dire une forme homogène dégagée d'un bloc. L'art moderne a apporté une autre

conception de la forme, dans laquelle l'espace de l'œuvre et l'espace du spectateur s'interpénètrent. Dans ce cas, les éléments constitutifs de l'œuvre ne sont pas nécessairement concrètement liés. Cette même question se retrouve s'il s'agit de dessin avec la notion de contour ou absence de contour.

L'objectif est de travailler ces deux conceptions pour faciliter l'accès non seulement à des œuvres de l'art contemporain, mais à une compréhension générale de l'art. C'est dans cette perspective que le professeur commencera en 6^e à s'attacher aux notions de **contour**, de **limite**, d'**enveloppe**, de **passage**, de **transition**, de **vide**, de **plein**, d'**intérieur**, d'**extérieur**.

C. La couleur

« La couleur : distinction entre peindre et colorier. Le ton local et la couleur au-delà de son rôle d'identification. »

Proposer dans le programme de la classe de 6^e de faire comprendre la différence entre peindre et colorier d'une part, et de faire dépasser la conception usuelle de la couleur quant à son rôle d'identification d'autre part, se fonde sur les connaissances et les habitudes des élèves de cet âge.

L'utilisation de la couleur est souvent liée pour eux au remplissage de surface selon des règles implicites concernant l'apparence finale de la surface et des bords, et d'autres règles implicites sur le choix des couleurs pour signifier tel objet ou tel sentiment. Il s'agit donc de les aider à aller au-delà de cette compréhension pour associer le geste et la matière à la notion de couleur et à les ouvrir peu à peu à l'autonomie de la couleur.

Colorier, au sens courant de mettre de la couleur sur une surface, renvoie d'une certaine manière à la soumission de la couleur à la forme qu'elle remplit. La couleur est alors travaillée en aplat, visant à donner à la surface un aspect uni et homogène. Sa valeur expressive est recherchée au-delà de son rôle d'identification. La démarche qui se fonde sur la couleur peut aller jusqu'à une conception de la couleur dans son autonomie.

Le ton local, dont les définitions varient d'un dictionnaire à l'autre, renvoie à la couleur propre des objets, en dehors de toute altération ou transformation apparente due à la lumière ou aux reflets d'autres objets proches (ton local altéré). Le travail de cette notion avec de

jeunes élèves est une découverte pour eux et constitue une ouverture à la question de la couleur. Sur cette question, les exemples sont familiers à la plupart des enseignants. Ils permettront de montrer comment la couleur déborde d'un strict rôle d'identification (« le ciel est bleu, les toits sont rouges et le tronc d'arbre est marron »). Sur ce point, la peinture des XIX^e et XX^e siècles offre des exemples abondants et les œuvres sur lesquelles construire les questions sont nombreuses.

Faire découvrir la couleur au-delà de son rôle d'identification rejoint le travail sur la notion d'écart. Les écarts dans l'utilisation de la couleur sont ce qui la différencie du ton local. Les écarts, fortuits ou délibérés, confèrent à la couleur des fonctions (fonction expressive, fonction spatiale, fonction esthétique, fonction symbolique) que la pratique permet de mettre en évidence.

D. L'image

« L'image : les questions se rapportant à l'image sont posées à partir des réalisations des élèves et des reproductions d'œuvres d'art venant à l'appui du cours. Le professeur fait "voir" et analyser les images du point de vue spécifique des arts plastiques. »

L'image est abordée dans de nombreuses disciplines. Il ne peut y avoir un enseignement de l'image unique, conduit dans une seule direction. La complémentarité des approches, leurs apports mutuels sont indispensables, notamment l'approche spécifique que peuvent apporter les arts plastiques.

L'opinion la plus courante est que l'image se lit, qu'il suffit d'avoir les bonnes clés pour entrer dans l'image et la comprendre. Or, la préoccupation des arts plastiques est qu'aucune lecture n'épuise le visible. L'élève est invité à voir, à voir et à nommer ce que l'on voit, voir et explorer ce qui est à voir, sans suivre des cheminements établis par avance et passe-partout, souvent artificiels.

L'image ne constitue pas un programme à l'intérieur du programme. Le professeur garde en mémoire que l'élève de 6^e a déjà une culture de l'image par la télévision, par la bande dessinée, par la publicité. L'objectif est de relativiser ces bribes de connaissance, de permettre d'établir des distinctions entre différentes sortes d'images.

L'image est à prendre au sens large. Le professeur ne se limite pas à l'image publicitaire. Il aborde des formes différentes (image fixe, mobile, cinématographique, télévisuelle...), en créant à chaque fois les conditions de parole et d'échange pour les élèves. Prioritairement, il présente des références artistiques.

Le professeur aide les observations, suscite les questions sur les éléments en présence dans telle ou telle image. En procédant par apports successifs, tout au long de l'année, il attire l'at-

tention des élèves sur la nature de l'image, sur le médium, sur le format, la forme du support, l'occupation de l'espace, l'espace de représentation. Il s'attache à mettre en évidence les relations entre ce qui est à l'œuvre dans l'image et ce que l'élève y voit, compte tenu de sa propre expérience et de sa pratique en arts plastiques. De plus, lorsque l'image étudiée le rend nécessaire, le professeur replace les significations dans le contexte de l'époque.

VII - Les œuvres présentées

« Acquisition de repères à partir d'œuvres »

Tout au long de sa scolarité, l'élève construit des repères dans la relation qu'il établit avec les références artistiques de toutes les époques. La présentation d'œuvres aux élèves est de la responsabilité du professeur. Il peut s'agir de reproductions ou d'originaux présentés lors de visites de collections ou d'expositions. Les œuvres présentées ne seront pas trop nombreuses, mais choisies très précisément en articulation avec la pratique des élèves. Dans ce choix, le professeur fait attention aux écueils les plus courants : présenter des œuvres selon un rapport formel apparent (extérieur au sens même du travail effectué par l'élève), ou comme illustration thématique, ou encore utiliser les œuvres comme incitation à un travail imitatif.

Pour être utiles, les références doivent pouvoir être sollicitées immédiatement : une documentation doit être présente dans la classe. L'élève développe son autonomie dans la consultation de la documentation et le recours aux réf-

férences artistiques, selon les besoins, et non pas seulement dans une confrontation en fin de parcours.

Le professeur introduit des connaissances (noms, dates, titres) concernant les références utilisées et vérifie que les élèves se les approprient.

Le contact direct avec une œuvre est irremplaçable. Les moyens d'accès aux œuvres sont aujourd'hui nombreux et complémentaires.

Les moyens tels que les CD-ROM, les films vidéo, les photographies (diapositives ou papier) apportent de la souplesse pour élargir les connaissances. Il est important d'attirer l'attention sur les modalités de ce contact avec des reproductions : taille de l'écran en relation avec le nombre des élèves, qualité colorée des documents projetés, état de conservation des reproductions, sens... Dans la mesure où l'image de reproduction prend le relais de l'œuvre, le professeur veille à ce que sa qualité, c'est-à-dire la fidélité de son rapport à l'œuvre, soit irréprochable.

VIII - Évaluation

« L'évaluation » est souvent comprise comme un travail final que l'enseignant ajoute après la production de l'élève et qui donne lieu à une note, trace valide du travail.

L'évaluation est tournée vers l'élève : il s'agit de lui permettre de situer son travail, ses apprentissages, ses acquis. C'est davantage une évaluation formative qu'une évaluation sommative.

Le recours à des temps de travail oral en est un moyen privilégié. Le travail de verbalisation de l'élève – et non l'exposé du professeur – joue

un rôle de premier plan. Il est indissociable de la pratique.

Au niveau d'une classe de 6^e, les temps de parole, où toute la classe est regroupée autour de la production pour en dégager des connaissances, n'ont pas intérêt à trop durer.

Il ne s'agit pas de passer en revue tous les travaux, de les commenter, de les corriger mais tout simplement de faire énoncer ce qui est important, de faire pointer par quelques interrogations ce qui renvoie à la question qui était mise en jeu dans cette production. Faire de

ce moment un temps dense et le moins pesant possible garantit sa valeur en tant qu'évaluation. D'autres temps de parole et d'autres modalités de la parole, sans être confondus avec le travail de verbalisation des élèves conduit par le professeur sur la production, peuvent être utili-

sés selon les circonstances (entretiens individuels, discussion collective, etc.).

Quoi qu'il en soit, le professeur construit des situations d'enseignement dans lesquelles la pratique de l'élève a la plus grande part de la durée de la séance.

QUELQUES PISTES BIBLIOGRAPHIQUES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES

- *Arts plastiques au collège - Enseignement en situation d'autonomie* (ministère de l'Éducation nationale, 1987/Lyon, CRDP, 1988).
- *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Nathan 1994).
- *Éducation et pédagogies* (Sèvres, CIEP, n° 16-1992).
- *Les enseignements et les pratiques artistiques - Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale* (La Documentation française, 1995).
- *Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3^e, pratiques et effets* (INRP - Didactique des disciplines - Rapports de recherche 1990, n° 5).

Éducation musicale

Les documents d'accompagnement se proposent d'apporter, au fil du texte du programme, indiqué en caractères gras et entre guillemets, des éléments susceptibles d'aider le professeur dans la réflexion qu'il aura à mener et dans la transposition inévitable qu'il aura à opérer pour construire et conduire son enseignement en l'adaptant aux élèves. En aucun cas les points abordés ne doivent apparaître comme une surenchère par rapport au programme, surtout à ce niveau de classe. Ils sont proposés sans perdre de vue une mise en perspective tout au long du collège.

I - « Cohérence »

L'élaboration d'une progression annuelle à partir des objectifs définis dans les programmes, s'organise en fonction des périodes d'enseignement fixées par le calendrier scolaire. L'étude des chants et des œuvres sera répartie tout au long de l'année. Pour chaque pôle d'activité musicale (chanter, écouter, jouer, inventer), le professeur établira une progression tenant compte du niveau initial de la classe et assurera une consolidation des acquis musicaux. Soucieux de la cohérence des activités proposées, il recherchera l'unité de sa progression pédagogique dans le choix d'une thématique centrale couvrant plusieurs séances et permettant la mise en œuvre d'une évaluation formative réelle.

Cette thématique centrale peut prendre appui sur les notions globales et composantes musicales développées dans le chapitre **Écoute** des programmes, sur les éléments mélodiques, rythmiques et harmoniques liés à l'organisation de la phrase musicale. C'est dans le cadre de cette unité que les activités principales du cours d'éducation musicale s'équilibrent entre elles et s'articulent les unes aux autres. Par l'approfondissement des exercices qui s'y rapportent, par la diversification et l'amélioration des modes d'expression sollicités, par l'affinement progressif de l'écoute des œuvres, ces diverses activités s'éclairent mutuellement pour donner à la thématique étudiée une dimension sensible, culturelle, technique, expressive et créative.

II - « Espace »

Les activités musicales collectives proposées au collège supposent un cadre adapté et spécifique : salle insonorisée et de bonne acoustique, équipement de qualité (piano, chaîne haute fidélité) auquel s'ajoute, en fonction des choix pédagogiques établis par le professeur, un équipement instrumental, informatique, vidéo.

La disposition des élèves dépend des équipements et de la nature des activités. Par exemple, la pratique vocale et les activités instrumentales dirigées sont favorisées par un regroupement sur plusieurs rangs et en arc de cercle ; les activités de création et d'invention, de jeu collectif ou d'improvisation qui supposent une plus grande complicité entre les élèves profiteront

d'une disposition circulaire où les tables ne constituent pas un obstacle à l'expression. Une salle de surface importante permettra de ménager plusieurs espaces spécifiques, utilisés à différents moments du cours, en évitant tout déplacement de matériel pendant la séance.

Tables et chaises sont l'équipement de base d'une salle de collège. À l'occasion d'un renouvellement du mobilier, il faut réfléchir aux solutions les mieux adaptées à la pédagogie mise en œuvre : chaises, pupitres stables, tables adaptées au jeu instrumental. Chaque solution a ses avantages et ses inconvénients : chaque professeur doit, lorsque l'occasion se présente, proposer celle qui lui convient le mieux.

III - « Équipements »

Le professeur d'éducation musicale gagne à disposer d'une grande diversité de matériel pour répondre au mieux à toutes les situations pédagogiques.

– Le matériel acoustique dont se sert le professeur pour travailler avec sa classe (piano, instrumentarium) doit être de bonne qualité et l'objet d'un entretien régulier. Ce matériel est indispensable à la spécificité de la salle d'éducation musicale.

– Les outils électroniques (audio, vidéo et informatique) impliquent tout d'abord un certain nombre d'exigences puis induisent quelques recommandations.

A. Chaîne hi-fi

La chaîne hi-fi est un outil essentiel. Il sera bon de disposer d'une chaîne modulaire (en plusieurs éléments) disposant de lecteurs (CD et cassette audio) performants, d'un ampli puissant raccordé à des enceintes proportionnées à la puissance de l'amplificateur, disposées face aux élèves et aux deux extrémités de la salle de classe. L'ensemble pourra être télécommandé (accès aux différents lecteurs, plages, recherches, volume, lecture et, si possible, index) et permettra de faire ressortir la finesse harmonique et dynamique des musiques entendues en classe. Plus une chaîne est performante, plus elle est complexe à maîtriser : cette dimension doit être anticipée par le professeur pour lui permettre de rester proche de ses élèves et davantage à l'écoute de leur attention et de leurs réactions. Chaque professeur doit, lorsque l'occasion se présente, proposer le modèle qui lui convient le mieux.

B. Poste vidéo

La place prise par l'image dans la culture des élèves et le grand nombre de documents visuels relatifs à la musique impliquent de disposer d'un équipement performant en ce domaine, sollicité ponctuellement et judicieusement. En aucun cas le poste vidéo ne peut se substituer au professeur dans le cadre des différentes activités du cours.

L'éducation musicale peut jouer un rôle important dans l'éducation à l'image qui passe par l'analyse sonore, en harmonie avec la pro-

gression pédagogique de la classe. Les diverses possibilités offertes par le magnétoscope et plus généralement par les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer par exemple à :

– souligner la dynamique d'une interprétation et plus globalement d'une composition ;

– expliquer la réalité de certaines expressions musicales ;

– observer les types de formations instrumentales et les instruments ;

– mettre en évidence les éléments du langage musical dans la mesure où ceux-ci sont soulignés par la réalisation du film ;

– étudier les relations entre les scènes d'un film et la musique qui l'accompagne.

C. Poste d'informatique musicale

Le poste d'informatique musicale doit être constitué d'un générateur de sons, d'un clavier (éventuellement les deux en un), d'un ordinateur puissant et d'un logiciel séquenceur/éditeur de partitions : c'est la base d'un équipement plus complet tourné, soit vers une utilisation par les élèves (postes supplémentaires), soit vers une diversification des utilisations par le professeur (multimédia et interface sur un téléviseur central). Les premières applications d'un équipement élémentaire vont vers l'accompagnement des pratiques vocales et instrumentales comme vers le travail d'écoute.

1. Aide à l'apprentissage et à l'interprétation d'une mélodie vocale ou instrumentale

À tous les niveaux du collège, la pratique vocale et la pratique instrumentale font souvent appel à la mise en œuvre d'un accompagnement. Dans certains cas (complexité, structuration par le timbre), la réduction pianistique peut s'avérer inadaptée et il faut alors envisager d'autres formes de supports parmi lesquels les accompagnements préenregistrés. S'il ne peut être question d'utiliser un enregistrement commercial de la chanson travaillée, il est par contre possible d'utiliser des versions instrumentales sur CD ou cassettes, ou,

beaucoup mieux, des séquences informatiques d'accompagnement.

Les « play-back » sont des supports fermés : ils ne tolèrent aucune modification du tempo, aucune transposition, et proposent une instrumentation figée : pour ces raisons, il sera prudent de les utiliser avec parcimonie, par exemple pour présenter un chant ou le conclure une fois l'apprentissage terminé. Il est alors implicite qu'entre ces deux moments, le piano, la guitare ou tout autre instrument choisi par le professeur reste le soutien adapté à l'étude de la pièce.

En revanche, les séquences informatiques d'accompagnement sont des supports ouverts. Modifications du tempo, transpositions, mises en boucle, variations de l'orchestration comme de l'instrumentation, mixages relatifs des volumes restent accessibles à chaque moment de l'apprentissage. Une séquence bien préparée par le professeur, tenant compte aussi bien des difficultés de tous ordres contenues dans la mélodie vocale ou instrumentale que des possibilités offertes par le logiciel utilisé, pourra s'adapter instantanément aux exigences de l'apprentissage comme à l'expression d'un souhait particulier exprimé par la classe.

2. Aide au travail d'écoute

La puissance de l'informatique, la dissociation aisée de tous les paramètres d'une séquence MIDI laissent envisager de nombreuses situations d'écoute où l'utilisation de cet outil

se révèle convaincante. En voici quelques exemples :

- Aide exclusivement auditive
 - Perception de la polyphonie par dissociation des lignes qui la constituent.
 - Perception du timbre par isolements successifs ou instrumentations diversifiées.
 - Perception des lignes dynamiques par renforcement de ce paramètre.
- Aide auditive et visuelle (ordinateur interfacé sur un téléviseur central)
 - Organisation des masses.
 - Horizontalité/verticalité.
 - Plans sonores, registres.
 - Thématique.

Dans cette seconde situation, les modes principaux de représentation graphique qu'offrent les séquenceurs peuvent se combiner pour favoriser une approche globale (éditeur principal pour représenter la grande forme) et une perception plus différenciée (éditeur graphique, éditeur de partitions). En aucune façon, la séquence informatique simulant en MIDI l'œuvre travaillée ne pourra se substituer à un enregistrement de référence disponible sur CD audio.

Comme pour l'apprentissage d'un chant décrit plus haut, les séquences destinées à accompagner la démarche d'écoute demanderont au professeur un travail préalable de préparation, de configuration selon l'objectif poursuivi, de mise en forme, indispensable à la pertinence de leurs utilisations.

IV - Chorale

Durant le cours, le plaisir de chanter ensemble, la découverte de situations polyphoniques simples – par ailleurs, la régularité hebdomadaire de la pratique vocale et instrumentale – trouvent leur prolongement naturel dans les activités de chorale et d'ensemble instrumental. Chacun apprend à écouter et à respecter l'expression de l'autre, tout en conservant son autonomie vocale et en apprenant à se sentir responsable de la qualité de la réalisation finale.

Dans un autre cadre – regroupement d'élèves volontaires de classes différentes, séances exclusivement consacrées à la pratique collective –, le professeur met en œuvre des dé-

marches pédagogiques d'accès progressif à la polyphonie, propose un répertoire varié et attrayant, veille à la qualité musicale ainsi qu'au respect des styles abordés.

Une plage horaire banalisée adaptée à la vie du collège permet au plus grand nombre d'élèves de suivre ces activités.

Dans ces conditions, le concert est l'aboutissement logique du travail mené et de l'investissement de chacun. C'est un moment unique d'émotion artistique.

Les manifestations publiques à l'intérieur et à l'extérieur peuvent adopter des formes variées en fonction du contexte : groupes instrumentaux et vocaux, chorales *a cappella* ou

avec accompagnement, regroupements inter-établissements, départementaux, académiques, partenariats divers...

Le projet choral et instrumental, en s'inscrivant dans le projet d'établissement, peut se situer à l'intérieur d'un thème interdisciplinaire ou participer à la production d'une œuvre musicale commune à plusieurs établissements. Il joue un rôle fédérateur, favorise l'insertion et la

cohésion sociale. Les activités chorales, instrumentales et les concerts rayonnent sur la discipline et contribuent à forger l'image et l'identité de l'établissement. C'est en outre pour les professeurs d'éducation musicale une occasion d'échanges et de travail en équipe.

Pour la création de chansons, il convient de se reporter au programme du cycle central.

V - « Évaluation »

Il convient de distinguer :

- le contrôle, ou évaluation sommative, où le professeur mesure les acquis des élèves à un moment donné ;
- l'évaluation formative, qui met en lumière des réussites et des difficultés (le professeur peut alors proposer des remédiations pour surmonter ces difficultés) et souligne les progrès réalisés.

La phase d'évaluation, à la fois sommative et formative, doit faire partie intégrante de toute action pédagogique.

L'évaluation est un outil pour le professeur qui peut mesurer l'efficacité de son action et le degré d'atteinte des objectifs, adapter sa trajectoire pédagogique, modifier ses pratiques et envisager des remédiations. Elle est donc un élément essentiel de la continuité et de l'efficacité pédagogiques.

L'évaluation est un outil et une source de motivation et d'autonomie pour l'élève, qui peut se situer dans la classe, mesurer ses progrès, prendre confiance en lui.

A. La définition des objectifs

Toute évaluation nécessite une définition claire des objectifs poursuivis : il s'agit de développer chez les élèves des aptitudes, des savoir-faire, des connaissances, et de favoriser leur autonomie et leur socialisation à travers les activités musicales.

On peut, en simplifiant, classer les compétences – sachant que toute activité musicale met en œuvre plusieurs des compétences citées :

- **aptitudes (savoir-être)** : mémoire, finesse de la perception, capacité d'attention, coordination gestuelle, maîtrise vocale, capacité d'imitation, d'invention ;

- **savoir-faire** : interprétation d'une pièce vocale, d'une pièce instrumentale, identification des éléments sonores, analyse critique, lecture et écriture de fragments musicaux, création en fonction d'une consigne ;

- **connaissances** : connaissances des éléments du langage musical étudiés et de leurs codes, maîtrise du vocabulaire dans la perspective d'une culture commune ;

- **comportement social** : tenue du cahier, participation, investissement personnel, motivation, esprit d'entraide.

Ces objectifs à long terme nécessitent une pratique régulière des diverses activités, conduites selon une progression rigoureuse, en fonction d'objectifs plus immédiats que le professeur doit apprendre à adapter aux capacités de ses classes.

B. Les modalités d'évaluation

L'évaluation doit être expliquée et s'intégrer dans une pédagogie de contrat. Elle porte sur toutes les activités proposées en cours.

Le professeur constitue une grille d'évaluation en fonction des objectifs poursuivis et des activités proposées. Cette grille doit être lisible. Pour que l'évaluation soit porteuse de sens et source de progrès pour la classe, l'enseignant doit être attentif à la pertinence des exercices proposés et des critères retenus. Ces critères sont expliqués aux élèves qui pourront ainsi plus aisément s'auto-évaluer.

Le plaisir musical des élèves n'est pas chiffrable. Il constitue pour le professeur un indicateur immédiat de sa réussite.

C. Les différents types d'évaluation

Le contrôle prend la forme d'exercices courts, simples, variés, qui n'occupent en aucun cas la majeure partie de l'heure de cours.

1. L'évaluation orale

Même individuelle, l'évaluation orale implique la participation de toute la classe.

Pour éviter de rompre la continuité du travail du groupe et pour répondre aux contraintes du temps, il est souhaitable d'évaluer les produc-

tions musicales individuelles dans une production collective (ex. : solistes/groupe).

Toute remédiation individuelle doit profiter à l'ensemble du groupe. L'enregistrement, la prestation publique constituent un outil d'évaluation formative précieux.

2. L'évaluation écrite

L'évaluation écrite s'appuie toujours sur des réalités sonores. Il est souhaitable de concevoir une palette d'exercices qui font appel à l'écoute : textes à compléter, reconstitution de textes, identification d'éléments musicaux, analyse, lecture, écriture, reconnaissance des paramètres et des procédés d'organisation musicale.

VI - Environnement culturel

Les objectifs de l'enseignement doivent pouvoir trouver leurs prolongements dans la vie quotidienne de chaque élève, compte tenu de ses choix personnels, dans les domaines de l'audition, de la pratique.

Pour faciliter la lisibilité de la relation qui existe entre les activités musicales du cours et celles des structures de proximité, le professeur d'éducation musicale doit être régulièrement informé des projets culturels des différentes institutions – rectorat, direction régionale des affaires culturelles (DRAC), ville, département, région –, du fonctionnement des lieux de formation et de diffusion et des manifestations artistiques susceptibles d'enrichir, à plus ou moins long terme, sa progression pédagogique. Dans le domaine de la diffusion musicale, les élèves doivent faire l'expérience d'une écoute en salle dans des conditions acoustiques favorables et découvrir les possibilités de fréquen-

tation des spectacles vivants. Dans la mesure du possible, les programmes doivent faire l'objet d'une négociation entre l'enseignant et les organisateurs afin d'assurer une véritable complémentarité avec les objectifs du cours.

Dans le domaine de la pratique musicale, l'intervention ponctuelle et négociée de musiciens professionnels en classe ou en atelier permet de nombreuses expérimentations. La participation d'instrumentistes, expérimentés aux prestations musicales des élèves, renforce la crédibilité et la motivation, et contribue au rayonnement de la discipline.

Dans sa mission d'orientation, l'enseignant doit connaître le fonctionnement des organismes de formation susceptibles d'accueillir des élèves motivés par un projet particulier. Il peut veiller à la mise en place de phases intermédiaires entre le désir de l'élève de pratiquer un instrument et le niveau exigé par les écoles spécialisées.