



Programme français



Musique 9^e à la 12^e année

*Cadre manitobain
des apprentissages*



MUSIQUE 9^e À LA 12^e ANNÉE

CADRE MANITOBAIN DES APPRENTISSAGES
PROGRAMME FRANÇAIS

Données de catalogage avant publication – Éducation et Enseignement supérieur
Manitoba

Musique, 9^e à la 12^e année : cadre manitobain des apprentissages, Programme français.

Comprend des références bibliographiques.

ISBN : 978-0-7711-6037-0 (PDF)

1. Musique – Étude et enseignement (Secondaire) – Manitoba.

I. Manitoba. Éducation et Enseignement supérieur Manitoba.

372.87

Tous droits réservés © 2015, le gouvernement du Manitoba représenté par le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba
Division du Bureau de l'éducation française
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources aux lecteurs et pour respecter *la Loi sur le droit d'auteur*. Dans le cas où il se serait produit des erreurs ou des omissions, prière d'en aviser Éducation et Enseignement supérieur Manitoba pour qu'elles soient rectifiées dans une édition future. Nous remercions sincèrement les auteurs, les artistes et les éditeurs de nous avoir autorisés à adapter ou à reproduire leurs originaux.

Les illustrations ou photographies dans ce document sont protégées par la *Loi sur le droit d'auteur* et ne doivent pas être extraites ou reproduites pour aucune raison autres que pour les intentions pédagogiques explicitées dans ce document.

Les sites Web mentionnés dans ce document pourraient faire l'objet de changement sans préavis. Les enseignants devraient vérifier et évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.

La version électronique de ce document est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Manitoba au http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/fl1/musique/cadre_9-12.html. Veuillez noter que le Ministère pourrait apporter sans préavis des changements au document.

This document is available in English.

Un document pour le Programme d'immersion française est aussi disponible.

Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les femmes et les hommes.

REMERCIEMENTS

La Division du Bureau de l'éducation française d'Éducation et Enseignement supérieur exprime ses sincères remerciements à toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration et à la mise au point des cadres des apprentissages en musique.

Rédactrice

Wendy McCallum	Professeure	Université de Brandon
----------------	-------------	-----------------------

Collaborateurs de rédaction

Pauline Broderick	Professeure	Université du Manitoba
Joe Halas	Conseiller en éducation artistique	Division scolaire de Winnipeg
Julie Mongeon-Ferré	Conseillère pédagogique responsable du projet	Division du Bureau de l'éducation française
Francine Morin, Ph. D.	Professeure, chef de département (Curriculum, Teaching and Learning)	Université du Manitoba
Beryl Peters, Ph. D.	Conseillère pédagogique responsable du projet	Division des programmes scolaires

Comité de développement

Flavio Cianflone	Enseignant, Shaftesbury High School	Division scolaire Pembina Trails
Pauline Courcelles-Chabot	Enseignante, Collège Louis-Riel	Division scolaire franco-manitobaine
Steve Denby	Enseignant, J.H. Bruns Collegiate	Division scolaire Louis-Riel
Cheryl Ferguson	Enseignante, Fort Richmond Collegiate	Division scolaire Pembina Trails
Robert Gill	Enseignant, Collège Pierre-Elliott-Trudeau	Division scolaire River East Transcona
Randall Haley	Enseignant, J.H. Bruns Collegiate	Division scolaire Louis-Riel
Marie-Claude McDonald	Coordonnatrice en éducation artistique	Division scolaire franco-manitobaine
Dan Steinhilber	Enseignant, Transcona Collegiate	Division scolaire River East Transcona

Comité de révision

Simone Gendron	Enseignante, Collège Jeanne-Sauvé	Division scolaire Louis-Riel
Monique Guénette	Enseignante, École/Collège régional Gabrielle-Roy	Division scolaire franco-manitobaine
Marie-Claude McDonald	Coordonnatrice en éducation artistique	Division scolaire franco-manitobaine

Comité de mise à l'essai

Paulo Borges	Directeur, St-Boniface Diocesan High School	Division scolaire Seine River
Steve Denby	Enseignant, J. H. Bruns Collegiate	Division scolaire Louis-Riel
Karly Epp	Enseignant, Linden Christian School	École indépendante
Simone Gendron	Enseignante, Collège Jeanne-Sauvé	Division scolaire Louis-Riel
Hubert Grenier	Enseignante, Collège Béliveau	Division scolaire Louis-Riel
Monique Guénette	Enseignante, École/Collège régional Gabrielle-Roy	Division scolaire franco-manitobaine
Randall Haley	Enseignant, J. H. Bruns Collegiate	Division scolaire Louis-Riel
Don Horbas	Enseignant, Balmoral School	Division scolaire Interlake
Lauren Marshall	Enseignante, Lundar School	Division scolaire Lakeshore
Marie-Claude McDonald	Coordonnatrice en éducation artistique	Division scolaire franco-manitobaine
Thomas Mathews	Enseignant, Erickson Collegiate	Division scolaire Rolling River
Kendra Obach	Enseignante, Stonewall Collegiate	Division scolaire Interlake
Alice Russell	Enseignante, Westwood Collegiate	Division scolaire St. James-Assiniboia
James Shephard	Enseignant, Nisichawayasihk Neyo Ohtinwak Collegiate	Nisichawayasihk Education Authority
Cynthia Wahl	Enseignante, Daniel McIntyre Collegiate Institute	Division scolaire de Winnipeg
Sonya Williams	Enseignante, Tech-Vocational High School	Division scolaire de Winnipeg

Photographie

Stan Milosovic

Winnipeg

Éducation Manitoba. Personnel des divisions du Bureau de l'éducation française et des programmes scolaires

Jean-Vianney Auclair	Sous-ministre adjoint	Division du Bureau de l'éducation française
Carole Bilyk	Coordonnatrice	Division des programmes scolaires
Darryl Gervais	Directeur du développement et de l'implantation des programmes	Division des programmes scolaires
Nadine Gosselin	Opératrice de traitement de texte	Division du Bureau de l'éducation française
Gilbert Michaud	Directeur du développement et de l'implantation des programmes	Division du Bureau de l'éducation française
Julie Mongeon-Ferré	Conseillère pédagogique responsable du projet	Division du Bureau de l'éducation française
Aileen Najdich	Sous-ministre adjointe	Division des programmes scolaires
Beryl Peters, Ph. D.	Conseillère pédagogique responsable du projet	Division des programmes scolaires
Céline Ponsin	Conceptrice graphique et éditique	Division du Bureau de l'éducation française
Annette Risi	Adjointe Administrative	Division du Bureau de l'éducation française
Louise Simard	Coordonnatrice du personnel de soutien	Division du Bureau de l'éducation française
Marie Strong	Opératrice de traitement de texte	Division du Bureau de l'éducation française
Diana Turner	Directrice	Division des programmes scolaires

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1	Le « paysage » de l'apprentissage en musique	18
Objet du présent document	1		
Contexte	1		
L'éducation artistique et l'école francophone manitobaine	2		
- Le rôle de l'école francophone	2		
- Les fonctions de la langue dans l'école francophone	3		
- L'éducation artistique et la construction identitaire et culturelle	4		
- Les principes d'apprentissage des arts dans l'école francophone en milieu minoritaire	6		
Qu'est-ce que l'éducation musicale?	7	L'organisation et les composantes du cadre en musique	19
		- Introduction au cadre « papillon » en musique	19
		- Le papillon en tant qu'organisateur graphique	19
		- Le papillon en tant que métaphore	19
		- Le corps du papillon	20
		- Les ailes du papillon	20
Pourquoi l'éducation musicale est-elle importante?	8	Les apprentissages de la 9^e à la 12^e année en musique	23
		Apprentissages des quatre volets	25
		- Faire	25
		- Créer	25
		- Établir des liens	25
		- Réagir	25
Qu'est-ce qu'une éducation musicale de qualité?	12		
L'éducation musicale dans les écoles manitobaines	17		

LES APPRENTISAGES

FAIRE (M - F) : L'apprenant développe une compréhension du langage musical et le met en pratique.

Faire (M - F1)	27
Faire (M - F2)	28
Faire (M - F3)	30

CRÉER (M - C) : L'apprenant génère, développe et communique ses idées pour la création en musique.

Créer (M - C1)	35
Créer (M - C2)	36
Créer (M - C3)	38

ÉTABLIR LES LIENS (M - É) : L'apprenant développe une compréhension de la portée de la musique en établissant des liens avec divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux tout en développant son identité francophone, culturelle et communautaire.

Établir les liens (M - É1)	43
Établir les liens (M - É2)	44
Établir les liens (M - É3)	46

RÉAGIR (M - R) : L'apprenant a recours à la réflexion critique afin d'enrichir son apprentissage en musique et développer son identité et son pouvoir d'action.

Réagir (M - R1)	51
Réagir (M - R2)	52
Réagir (M - R3)	54
Réagir (M - R4)	56

ANNEXES 61

GLOSSAIRE 73

BIBLIOGRAPHIE 79

INTRODUCTION

Objet du présent document

Le présent document intitulé *Musique, 9^e à la 12^e : Cadre manitobain des apprentissages, Programme français* a plusieurs buts :

- appuyer, soutenir et inspirer tous les apprenants dans l'apprentissage en musique;
- guider les éducateurs dans la planification et l'évaluation;
- établir les fondements philosophiques et pédagogiques pour l'apprentissage en musique dans les écoles offrant le Programme français;
- présenter les quatre volets essentiels et les apprentissages du cadre en musique;
- guider la programmation, la mise en œuvre, l'élaboration de cours et le développement professionnel en musique.

Ce cadre manitobain – Musique, FL1, 9^e à la 12^e année fait valoir le rôle particulier de l'école française et les fonctions de la langue française dans l'apprentissage de la musique. Une pédagogie qui est à la fois flexible et stratégique favorisera la réalisation des diverses visées de la musique dans le cadre du Programme français.

Contexte

En 2003, le ministère de l'Éducation et de la Jeunesse du Manitoba publie le document de fondement *Les arts au sein de l'éducation* en version ébauche. Ce document représente la première étape de la réforme des programmes d'arts de la province. Ce document a été distribué aux intervenants du milieu de l'éducation afin de recueillir leur rétroaction en vue de l'orientation proposée de la réforme du programme. Les réponses ont été publiées en 2004 dans le document intitulé *Réponses au questionnaire « Les arts au sein de l'éducation » : Rapport sommaire (Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse)*. La très grande majorité des commentaires était positive et a servi par la suite à orienter l'élaboration des programmes d'études en éducation artistique au Manitoba.

En janvier 2011, le Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation (PONC) établissait des principes directeurs en réponse aux changements significatifs de notre mode de vie et de travail pour guider l'élaboration des programmes d'études. Le cadre du programme d'études en musique reflète les principes directeurs du PONC qui cherchent à répondre aux besoins des économies créatives et des sociétés fondées sur le savoir.

En septembre 2011, Éducation Manitoba a publié la version finale des cadres des résultats d'apprentissage d'arts dramatiques, d'arts visuels, de danse et de musique de la maternelle à la 8^e année.

En septembre 2014, Éducation et Enseignement supérieur publie les ébauches des cadres d'arts dramatiques, d'arts visuels, de danse et de musique de la 9^e à la 12^e année. Les cadres de la 9^e à la 12^e ont adopté la philosophie sous-jacente des cadres de la maternelle à la 8^e année caractérisée par les quatre volets essentiels à l'apprentissage interconnectés, la récursivité des apprentissages ainsi que la philosophie socioculturelle centrée sur l'élève.

L'éducation artistique et l'école francophone manitobaine

Le rôle de l'école francophone

Depuis l'entrée en vigueur de l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, des structures de gestion scolaire par la minorité ont été établies dans toutes les provinces et tous les territoires; un système éducatif spécifique, mis en place pour les francophones et géré par eux, est désormais opérationnel. Ce système éducatif spécifique s'appuie sur le rôle, spécifique lui aussi, qui est assigné à l'école francophone en milieu minoritaire. Le rôle de l'école francophone en milieu minoritaire dépasse celui d'une école en milieu majoritaire; outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, l'école francophone en milieu minoritaire doit développer le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir particulièrement nécessaires aux futurs bâtisseurs (Landry et Allard, 1999) qui assureront la vitalité des communautés francophones. Plus particulièrement, l'école francophone valorise le français dans son statut de langue première. Elle vise à développer chez les apprenants :

- une maîtrise et une fierté de la langue française;
- un épanouissement personnel en tant que francophone;
- un processus de construction identitaire francophone;
- les savoirs essentiels pour la vitalité linguistique et culturelle des communautés francophones.

L'école francophone met en place une programmation qui répond aux exigences scolaires et identitaires de son mandat. Elle tient également compte de la très grande hétérogénéité de sa clientèle.

- Certains élèves sont issus de milieux urbains, d'autres de milieux ruraux; chaque communauté a ses caractéristiques socioculturelles particulières.
- La démographie scolaire varie beaucoup d'une école à l'autre; certaines écoles peuvent regrouper leurs élèves par niveaux distincts, tandis que d'autres ont plusieurs niveaux dans une même classe, souvent en raison du petit nombre d'élèves.
- Les élèves possèdent, en rapport avec leur francité, des antécédents langagiers et des expériences culturelles variés. Certaines familles ont réussi à maintenir une ambiance très francophone à la maison, alors que d'autres foyers ont connu un degré variable d'anglicisation. Certaines familles, nouvellement arrivées, parlent une langue autre que le français et l'anglais, en raison de leur pays d'origine; d'autres sont francophones et n'ont vécu que dans un milieu où le français était majoritaire.
- La diversité culturelle des élèves francophones du Manitoba s'accroît.

L'école francophone, par cohérence avec son rôle, met en place une pédagogie et une vie scolaire particulières afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves. Cette pédagogie et cette vie scolaire doivent :

- tenir compte du fait que l'apprenant est exposé à deux langues officielles qui n'occupent pas les mêmes espaces;
- engager l'apprenant dans la construction de son identité francophone;
- être soucieuses de ne pas nourrir l'assimilation;
- développer la francité de l'apprenant dans des contextes signifiants et à partir de son vécu langagier et culturel;
- nourrir la construction de référents culturels chez l'apprenant;
- offrir une grande variété de ressources en français que l'apprenant peut apprécier et exploiter avec succès;
- faire vivre à l'apprenant un rapport positif à la langue française et à la francophonie;
- favoriser la créativité et le sens de l'initiative de l'apprenant afin qu'il puisse s'affirmer;
- actualiser la relation école-foyer-communauté par l'entremise de divers projets pertinents.

Une étroite collaboration entre l'école, le foyer et la communauté est cruciale à la réussite scolaire et à l'essor linguistique et culturel des jeunes francophones du Manitoba.

Les fonctions de la langue dans l'école francophone

Dans l'école francophone en milieu minoritaire, la langue française présente quatre fonctions essentielles :

- instrument de communication – l'apprenant utilise la langue française pour recevoir et transmettre des messages, pour partager ses opinions, ses sentiments, ses émotions et ses expériences, à l'oral et à l'écrit;
- outil de structuration de la pensée – l'apprenant utilise la langue française pour explorer, verbaliser, se représenter la réalité qui l'entoure et, ainsi, agir sur elle;
- outil d'apprentissage – l'apprenant utilise la langue française pour donner du sens à ses apprentissages, pour se construire des savoirs, pour réfléchir à ses apprentissages, pour s'approprier des démarches d'apprentissage, pour nourrir sa pratique de la langue elle-même et pour élargir et affiner sa compréhension de la réalité qui l'entoure;
- vecteur de construction culturelle et identitaire – l'apprenant utilise la langue française pour se construire un répertoire de référents culturels, pour s'approprier les valeurs culturelles qu'elle véhicule, et pour vivre des expériences riches qui lui permettront de développer son rapport à la langue et son rapport au monde.

Une pédagogie qui valorise les fonctions de la langue dans l'apprentissage des arts permet à l'apprenant d'acquérir des compétences langagières et disciplinaires, de s'approprier les nuances propres à la langue, d'être métacognitif en français, de se divertir et de s'épanouir en français et de développer un rapport positif à la langue.

L'éducation artistique et la construction identitaire et culturelle

L'éducation artistique joue un rôle fondamental dans la construction identitaire et culturelle des jeunes francophones en milieu minoritaire. Grâce à l'éducation artistique, l'élève développe son potentiel à s'exprimer de multiples façons tout en favorisant une affirmation de soi, une autonomie croissante et un sentiment d'appartenance à sa communauté francophone. L'éducation artistique est un véhicule par excellence pour l'élève francophone, lui permettant de se définir en tant qu'individu et membre de la communauté francophone.

La création artistique

La création artistique prend de l'ampleur pour le jeune francophone en milieu minoritaire. Même si la vie scolaire doit exposer l'élève à une vaste gamme de produits culturels français, la consommation de ces produits ne constitue qu'un élément pour les élèves francophones en milieu minoritaire. Le processus de la construction identitaire et culturelle se fait au-delà de la transmission culturelle où les élèves sont seulement des spectateurs ou des récepteurs. Créer, c'est se produire, se dire, s'exprimer, se définir. En créant, les élèves affichent leurs couleurs, se définissent comme personne et laissent des traces de qui ils sont. Un travail sur soi, la création est un processus par lequel on s'explore et on devient. Il est primordial de mettre l'accent sur le volet de la production et de la création afin de former des créateurs, des critiques, des activistes, des penseurs. Ces personnes deviendront des citoyens aptes à participer pleinement à la vie de la société en faisant preuve de sensibilité, d'imagination et de créativité, des futurs « bâtisseurs » (Landry et Allard, 1999, p. 403-433) qui assureront la vitalité des communautés francophones à l'avenir.

La créativité

La créativité touche à tous les aspects de notre être humain – l'intellectuel, le spirituel, l'affectif, le sensoriel. (Poliquin, p. 14) Elle fait appel à nos connaissances et à notre imagination pour que nous puissions créer de nouvelles visions infinies. Une éducation artistique favorisant la créativité contribue non seulement à l'épanouissement personnel de l'apprenant mais aussi à munir nos francophones d'outils dans leur cheminement identitaire. En donnant un sens de pouvoir d'expression, la créativité permet à l'apprenant francophone de penser et d'agir « hors des sentiers battus », de s'affirmer, d'oser, de se donner le droit, de prendre des initiatives pour réinvestir dans leur communauté. Non seulement une façon de se connaître et de s'appropriier au monde, la pensée créative favorise une ouverture aux différentes possibilités et pour en créer d'autres. Ce pouvoir, à long terme, développera chez l'apprenant francophone un esprit créateur, un outil nécessaire pour aménager de nouveaux espaces francophones.

Au-delà de la transmission culturelle — une consommation significative

Pour des jeunes et leurs familles, l'école francophone en milieu minoritaire est souvent le seul espace à part le foyer où vit le français. Tenu compte de la prépondérance de la culture anglophone, il revient à l'école francophone, dans son rôle de vecteur de la transmission culturelle française, de « baigner » les élèves dans des produits culturels (p. ex., chansons, pièces de théâtre, spectacles, livres, émissions, etc.) afin de créer une multitude de référents, d'images et de valeurs associés à la langue française. L'éducation artistique est un lieu privilégié où exposer l'élève à une vaste gamme de produits culturels français.

En mettant l'accent sur les œuvres et les artistes de sa communauté francophone ainsi que sur ceux de la francophonie du Manitoba, du Canada et ailleurs dans le monde, l'éducation artistique au sein de l'école francophone fournit à l'élève un bagage culturel français qui lui permet de connaître son patrimoine, d'examiner les valeurs des communautés francophones historiques et contemporaines, de construire une image de la francophonie hors de l'école et de donner un sens d'appartenance à la collectivité francophone. Pourtant, afin de maximiser l'impact et de rendre cette consommation pertinente dans le vécu du jeune, une consommation significative est nécessaire. Il ne suffit pas simplement d'aller voir une pièce de théâtre. Une consommation significative tient compte d'interactions à plusieurs niveaux telles que la réflexion, l'analyse, la pensée et la réflexion critiques, la réaction personnelle et toute autre intervention qui aide à bâtir sa compréhension. En prenant le temps de réfléchir, de réagir et de partager, le jeune francophone s'engage à établir des liens et à donner un sens à une pièce de théâtre, à une danse, à une chanson ou à un texte médiatique. Une consommation significative permet à l'élève de créer des images positives de sa culture ainsi que d'assurer la continuation de sa propre consommation personnelle des produits culturels français.

Le partenariat école-foyer-communauté

Une étroite collaboration entre l'école, le foyer et la communauté est cruciale à la réussite scolaire ainsi qu'à l'essor linguistique et culturel des jeunes francophones du Manitoba. Chacun de ces partenaires contribue au développement langagier, culturel et identitaire des jeunes de sa propre façon. Toutefois, c'est l'interaction entre ces trois partenaires qui crée une dynamique puissante et signifiante qui contribuera au maintien de la communauté francophone en milieu minoritaire. L'éducation artistique est un domaine à privilégier pour faciliter l'actualisation de la relation école-foyer-communauté. Il est important que l'apprenant vive des expériences artistiques significatives en français au foyer et dans la communauté pour leur donner un sens en dehors de l'école.

De plus, les expériences artistiques vécues en français où l'école, le foyer et la communauté collaborent envers un même but, permettent à l'apprenant de s'actualiser comme francophone, de donner de la valeur aux expériences vécues tout en développant un sens d'appartenance à la communauté. Les arts devraient donc faire partie intégrale de la vie quotidienne, au foyer, à l'école et dans la communauté. L'expression artistique est le véhicule par lequel les valeurs, les mœurs et les croyances d'un peuple sont conçues, partagées et transmises aux générations futures. La collaboration entre l'école, les membres de la famille et les membres de la communauté contribuera à la vitalité de la communauté francophone en appuyant l'un et l'autre par la convergence de buts communs.

L'éveil par une éducation artistique favorisant la création artistique, la créativité, la consommation significative de produits culturels et un partenariat école-foyer-communauté suscite chez l'élève francophone en milieu minoritaire une découverte de son esprit intérieur qui lui permet de s'épanouir personnellement comme francophone et d'établir son rapport à soi et au monde. De plus, ces expériences donnent l'occasion à l'apprenant francophone d'utiliser son imagination, d'exercer sa créativité, d'exprimer ses pensées et ses sentiments, de prendre la parole, de faire preuve de curiosité, de poser des questions, d'affirmer son identité francophone, de développer un sens d'appartenance à la francophonie et de faire découvrir la richesse de sa culture.

Les principes d'apprentissage des arts dans l'école francophone en milieu minoritaire

Outre les fondements de l'apprentissage des arts qui s'appliquent à tout élève de tout programme, ce document cadre FL1 (9^e à la 12^e) fait état de onze principes qui sous-tendent l'apprentissage spécifique des arts en français langue première au Manitoba. Ces onze principes constituent des « filtres » permettant de mieux concevoir des situations pédagogiques et des ressources appropriées.

À l'école francophone, l'apprentissage des arts en français sera mieux réussi et contribuera davantage à la construction identitaire des apprenants lorsque :

1. la langue est considérée comme outil de communication, de réflexion, d'apprentissage, d'expression personnelle et de construction culturelle et identitaire;
2. les apprenants ont fréquemment l'occasion de prendre la parole afin de « penser et vivre les arts »;
3. les apprenants ont d'excellents modèles artistiques, langagiers et culturels provenant d'origines diverses, notamment des communautés francophones régionales, nationales et mondiales;
4. les apprenants s'approprient et utilisent un langage relié aux arts et au processus créatif dans des contextes artistiques;
5. les apprenants font l'expérience d'une variété de situations artistiques stimulantes, réfléchissent et donnent un sens à leurs apprentissages en arts, célèbrent leurs réussites et consolident leur identité francophone et communautaire;
6. les apprentissages en arts se déroulent dans un climat de confiance et de respect qui encourage les apprenants à faire des choix, à prendre des risques, à s'affirmer et à prendre des initiatives;
7. les situations d'apprentissage sont signifiantes, pertinentes et donnent place à l'exploration, à l'investigation, à l'utilisation de matériaux divers, à la créativité et à la résolution de problèmes;
8. les situations d'apprentissage tiennent compte de la zone proximale d'apprentissage (besoins et capacités des apprenants, défis proposés, moyens pédagogiques mis en place pour favoriser le cheminement des élèves), des connaissances antérieures et des intérêts des apprenants;
9. les situations d'apprentissage sollicitent le cœur, l'esprit, les sens et le corps et respectent la diversité des façons d'apprendre;
10. le foyer et la communauté enrichissent l'apprentissage des arts et les apprenants contribuent à leur tour à l'espace francophone;
11. les modalités d'évaluation s'intègrent et contribuent à l'apprentissage – elles appuient l'apprentissage et invitent à réfléchir sur l'apprentissage.

QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION MUSICALE?

L'éducation musicale fait appel à un large éventail de pratiques incluant l'exécution, l'improvisation, l'arrangement, la composition, l'enregistrement, l'échantillonnage, la critique, l'écoute et beaucoup plus encore. Ces pratiques offrent à l'apprenant plusieurs façons de s'engager, d'établir des liens et de s'adapter à leur monde selon diverses approches et dans différents contextes d'éducation musicale.

L'éducation musicale, tout comme l'éducation en danse, en arts dramatiques et en arts visuels, n'est pas seulement l'apprentissage du langage et des pratiques musicales, « mais s'adresse plutôt à qui nous sommes en respectant les différences, en rencontrant de nombreuses cultures, en interagissant et en collaborant avec les autres et en suscitant les réactions. » (Sansom, 2008, p. 215).

POURQUOI L'ÉDUCATION MUSICALE EST-ELLE IMPORTANTE?

L'éducation musicale développe des compétences essentielles jouant un rôle important dans l'apprentissage et le bien-être collectif dans un monde de plus en plus interconnecté. D'après la recherche, un programme d'éducation musicale bien conçu engage l'apprenant, accroît son auto-efficacité et contribue à son développement émotionnel, social et académique.

L'éducation musicale permet à l'apprenant de percevoir et de donner un sens au monde qui l'entoure en lui offrant une gamme de ressources et de choix uniques pour s'exprimer.

L'éducation musicale est importante parce que...

1

...la musique a une valeur intrinsèque.

Ayant exprimé et enrichi la vie des gens depuis le début des temps, la musique est vitale et fait partie intégrante de toute expérience humaine, de la culture et de l'histoire. La musique nous aide à nous comprendre et à comprendre le monde. Elle engage profondément le corps, l'âme et l'esprit afin de communiquer les pensées et les sentiments qui ne peuvent souvent pas être exprimés autrement.

2

...l'éducation musicale développe la pensée critique, créative et éthique.

Les processus créatifs, l'imagination et l'innovation, inhérents à l'éducation musicale, sont importants pour la créativité artistique et la créativité au quotidien. La pensée créative ainsi que la pensée et la réflexion critiques, essentielles de nos jours, sont mises en évidence en éducation musicale.

L'éducation musicale permet à l'apprenant d'explorer et de communiquer des idées et des émotions complexes. Elle invite le dialogue et la divergence de pensée. Par le biais des processus artistiques, l'apprenant développe la capacité de gérer l'ambiguïté et l'incertitude. Il prend conscience que les questions ont plus d'une réponse, que les problèmes ont plusieurs solutions, certaines parfois inattendues, et qu'il y a plusieurs façons de transmettre ses pensées et ses idées.

Par le biais de la musique, l'apprenant écoute, observe, analyse et agit d'une manière critique. La pensée et la réflexion critiques en éducation musicale aident l'apprenant à développer sa pensée éthique. En identifiant et en discutant de questions et de concepts éthiques, l'apprenant s'informe, débat et applique des principes éthiques dans diverses situations.

3

...l'éducation musicale diversifie les choix de littératies.

De nos jours, la littératie désigne bien plus que la capacité de lire et d'écrire un texte imprimé. Les textes auxquels les apprenants sont exposés sont multimodaux et combinent souvent ce qui est imprimé, numérique, physique, auditif, gestuel, spatial, visuel, etc.

La musique est considérée comme une forme expressive, une littératie unique ayant son propre langage, ses habiletés, ses savoirs et ses pratiques. L'apprentissage de la musique permet à l'apprenant de penser, d'agir et de communiquer dans divers contextes, d'une manière qui ne peut être offerte par d'autres formes de littératies basées seulement sur l'écrit.

Dans notre monde complexe, les littératies sont interconnectées et interdépendantes. Puisque les littératies participent à la construction du sens de différentes manières, l'apprenant doit en développer une vaste gamme, incluant les littératies artistiques, desquelles il pourra choisir en fonction des besoins et des contextes. Ceci lui donne l'occasion de faire des choix contextualisés, de produire et de consommer de nouvelles formes de textes en combinant et en recombinaut les aspects de différentes littératies.

La littératie musicale offre à l'apprenant de nouveaux outils de construction du sens et des manières de penser et d'agir autres que la littératie basée sur l'écrit et la numératie.

4

...l'éducation musicale contribue à la construction identitaire.

« Pouvoir se définir soi-même au lieu de laisser les autres le faire, c'est un des avantages qu'offrent les arts. (Conseil des arts du Canada, 2014)¹ »

L'éducation musicale permet à l'apprenant de se définir et de construire son identité personnelle et artistique. Développer son identité artistique en tant que membre d'une communauté musicale permet de promouvoir le sens d'appartenance, d'unité et d'acceptation.

L'apprenant explore et exprime son identité personnelle et artistique par le biais de la création, de la consommation et de sa réaction à l'égard de la musique. Il découvre son identité sociale et culturelle en examinant la manière dont la musique reflète, façonne et remet en question les croyances et les enjeux sociaux et culturels.

La musique est un moyen individuel et collectif d'expression de soi, une façon d'illuminer et de matérialiser le monde intérieur qui permet d'exprimer l'intangible.

1. <http://conseildesarts.ca/conseil/ressources/promotion-des-arts/trousse-de-promotion-des-arts/repercussions-des-arts-sur-la-vie-des-canadiens>

5

...l'éducation musicale développe des compétences de communication et de collaboration.

La musique offre des outils et des processus sans pareils pour communiquer et collaborer peu importe le temps, le lieu, la langue ou la culture. La nature collaborative de l'éducation musicale alimente les relations et les interactions positives. Les apprenants peuvent communiquer des émotions et des idées par le biais du langage et des pratiques musicales.

Les apprenants peuvent nouer et approfondir leurs relations avec d'autres apprenants, artistes et communautés musicales en développant le langage et les pratiques musicales ainsi qu'en utilisant les technologies de l'information et de la communication.

6

...l'éducation musicale développe des compétences interculturelles.

Par le biais de la musique, l'apprenant développe ses compétences interculturelles lorsqu'il valorise et côtoie d'autres cultures, langues et croyances. En engageant les cœurs et les esprits, la musique cultive l'empathie et la compassion pour soi et pour les autres. Comprendre comment les autres pensent et ressentent est nécessaire à la compétence et la sensibilisation interculturelle afin de naviguer et négocier les complexités du monde contemporain. Ces qualités sont clés au développement du leadership, de la responsabilité sociale et d'une citoyenneté démocratique active.

7

...l'éducation musicale est essentielle au bien-être.

L'éducation musicale peut améliorer et promouvoir le bien-être social, émotionnel, physique et spirituel ainsi que la résilience. Le bien-être et la résilience sont essentiels dans les relations interpersonnelles positives ainsi que dans l'engagement à l'égard de l'apprentissage.

En engageant profondément les apprenants, l'éducation musicale développe chez eux la confiance ainsi que l'estime de soi et soutient leur persévérance et leur engagement. Ces qualités mènent à l'amélioration de la fréquentation scolaire et à la réussite scolaire.

Le pouvoir curatif de la musique offre aux apprenants des moyens et des espaces sécurisés afin de concrétiser des idées, des pensées et des sentiments que les mots ne peuvent exprimer.

8

...l'éducation musicale appuie les pratiques en développement durable.

L'éducation musicale offre des possibilités aux apprenants de s'engager et de s'impliquer dans le cadre de questions culturelles, sociales, politiques, environnementales et économiques.

L'éducation musicale joue un rôle important dans l'atteinte des buts manitobains concernant le développement durable. Le document *L'éducation pour un avenir viable : Guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration* met en valeur la collectivité et la culture, la viabilité économique des arts et des entreprises culturelles ainsi que la conservation du patrimoine et la sauvegarde de la culture comme des enjeux et des concepts cruciaux de viabilité. Le développement durable culturel ainsi que le bien-être communautaire sont essentiels et sont des composantes d'une qualité de vie équitable et d'un avenir viable pour tous les Canadiens.

Les compétences sociales et personnelles développées à travers l'éducation musicale encouragent le leadership, la responsabilité sociale et la conscience environnementale et mondiale pour le développement durable.

9

...l'éducation musicale est un apprentissage transformateur¹.

L'éducation musicale a le potentiel de transformer l'apprentissage et les façons dont les gens perçoivent le monde. L'apprentissage transformateur suscite de nouvelles manières de penser et d'agir permettant à l'apprenant de remettre en question ses croyances et de développer son autonomie et son pouvoir d'action.

Les processus axés sur les arts ont un puissant pouvoir transformateur, « car ils exploitent le savoir concret, valorisent les émotions et créent des espaces où l'apprenant peut agir... et imaginer d'autres réalités »².

Le pouvoir générateur et transformateur de l'éducation musicale inspire l'apprenant à devenir leader, innovateur, bâtisseur de sa communauté et à relever les grands défis de son époque.

10

...l'éducation musicale rend heureux et aide à s'épanouir.

La musique nous apporte la joie, à soi-même et à autrui; elle illumine, approfondit et transforme l'apprentissage et la vie.

1. Mezirow, p. 19, Théorie de l'apprentissage transformateur : L'éducation musicale a le potentiel de transformer l'apprentissage et les façons dont les gens perçoivent le monde

2. Traduction – Butterwick et Lawrence p. 44

QU'EST-CE QU'UNE ÉDUCATION MUSICALE DE QUALITÉ?

Une éducation musicale de qualité est définie par des principes et des croyances basés sur la recherche, la théorie et les pratiques actuelles au sujet de l'éducation. Ces principes et ces croyances sont mis en évidence sous les perspectives de l'apprentissage, du programme d'étude, des environnements physiques, pédagogiques, socioculturels et de l'évaluation.

La perspective de l'apprentissage

Cette perspective met en valeur les principes d'apprentissage contribuant à une éducation musicale de qualité.

L'apprentissage :

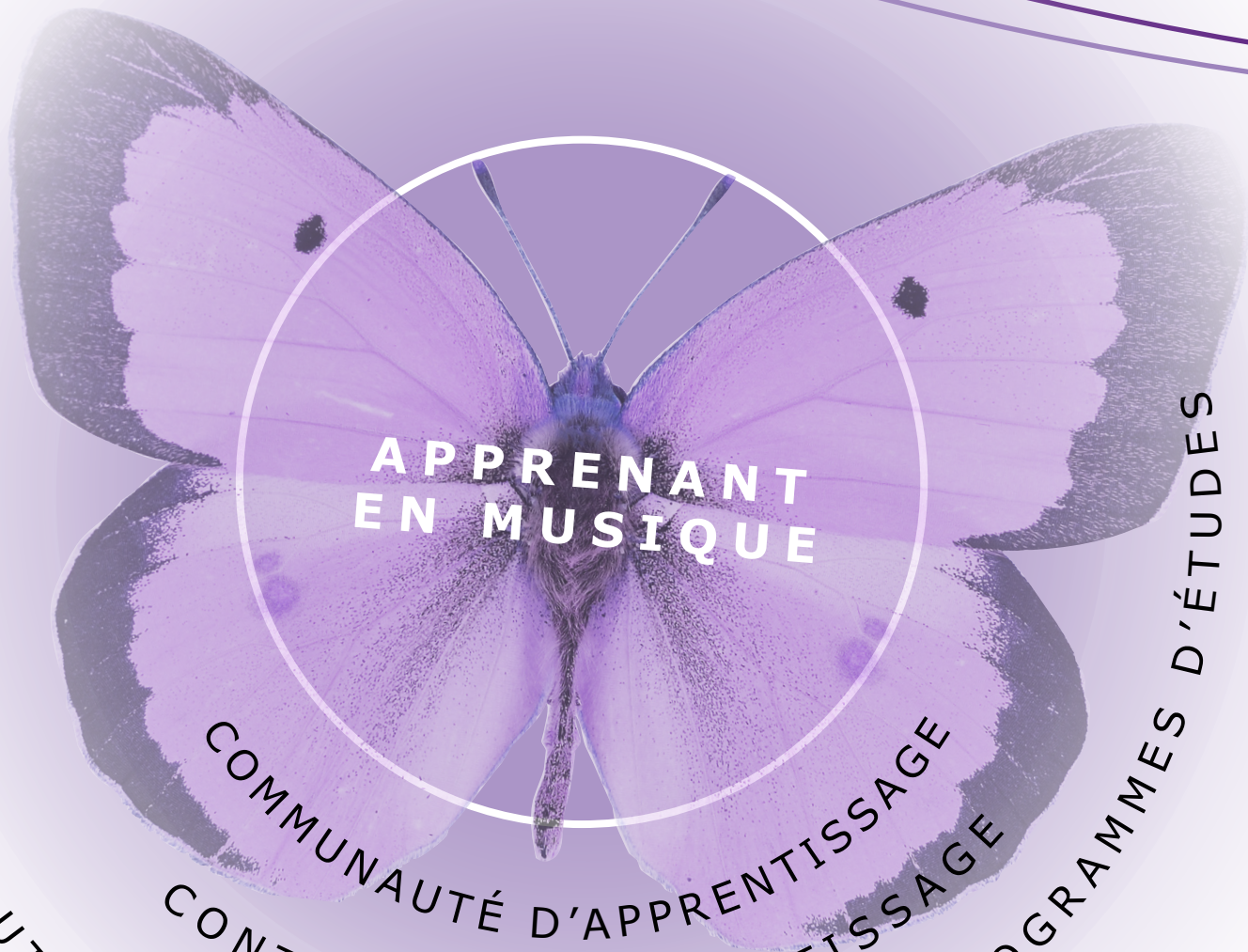
- est un processus dynamique, concret et social qui donne un sens à l'apprentissage;
- est récursif et prend forme par l'interaction entre les connaissances antérieures et les nouvelles expériences de l'apprenant;
- se construit uniquement en fonction des manières de penser et d'agir personnelles, sociales et culturelles;
- est personnalisé de sorte que tout le monde n'apprend pas les mêmes choses en même temps;
- motive quand il est personnel, pertinent et authentique;

- est signifiant quand l'apprenant peut réfléchir à son cheminement et choisir l'orientation qu'il veut lui donner;
- définit le savoir individuel et personnel ancré dans le savoir collectif dont il est tributaire (Davis et Sumara 65);
- est équitable et éthique quand les obstacles limitant l'apprentissage sont définis et éliminés¹;
- prend forme par le biais des relations et les interactions entre :
 - l'apprenant individuel;
 - la communauté d'apprentissage;
 - les contextes d'apprentissage;
 - la structure des programmes d'études;
 - les communautés culturelles et artistiques;
 - les modes de savoir et d'être disciplinaire.

(adaptation de Davis et Sumara 91)

1. Les obstacles, les préjugés et la dynamique du pouvoir qui restreignent l'apprentissage et l'épanouissement des apprenants sont fondés sur le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle, la race, l'origine ethnique, la religion, le statut socioéconomique, les capacités physiques ou intellectuelles, ou d'autres facteurs.

(<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>) p. 6



APPRENANT
EN MUSIQUE

COMMUNAUTÉS ARTISTIQUES

COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE
CONTEXTES D'APPRENTISSAGE

STRUCTURE DES PROGRAMMES

ET CULTURELLES

MODES DE SAVOIR ET D'ÊTRE

D'ÉTUDES

DISCIPLINAIRES

La perspective du programme d'étude

Parce que l'apprentissage en musique est un processus non-linéaire et récursif, la perspective du programme d'étude souligne les aspects essentiels et récursifs d'une éducation musicale de qualité (voir annexe A : *Cadre conceptuel de la progression des apprentissages en éducation musicale*).

Les apprentissages dans le programme d'étude :

- ciblent les questions essentielles liées à l'importance de l'apprentissage de la musique, au sens et au message que peuvent communiquer les outils et le langage, aux aspects que la musique peut révéler sur la culture et l'identité ainsi qu'à leur but et à leur signification pour les personnes et les collectivités;
- s'appuient sur les apprentissages antérieurs dans un processus de réflexion récursif qui favorise l'émergence de nouvelles possibilités et aide les apprenants à approfondir, à enrichir et à élaborer de nouvelles compréhensions, de nouveaux schémas et de nouvelles relations au fil du temps et de l'acquisition d'expériences;
- offrent un contenu permettant une compréhension et un apprentissage conceptuels approfondis qui amènent l'apprenant à établir des liens, à raisonner, à innover, à résoudre des problèmes, à critiquer et à créer;
- offrent un large éventail d'expériences, d'approches participatives et de façons de penser, d'apprendre, d'interpréter et de représenter la musique;
- favorisent l'apprentissage transformateur;
- établissent des liens avec le monde de la musique et les communautés artistiques;
- intègrent les quatre volets essentiels du programme d'études afin de développer les concepts et les habiletés d'une façon significative, profonde, compétente et cohérente.

La perspective de l'environnement

L'apprentissage de qualité en musique a lieu dans divers environnements physiques, pédagogiques et sociaux-culturels dans lesquels les apprenants et les enseignants apprennent et vivent bien ensemble.

Les espaces physiques :

- sont sûrs, sains et appropriés;
- ont suffisamment de ressources matérielles, structurelles et technologiques.

Les espaces pédagogiques :

- favorisent la prise de risques;
- offrent aux apprenants des possibilités de choisir, d'exprimer leur créativité et leur imagination, de faire preuve de souplesse d'esprit, de s'accommoder de l'ambiguïté et d'innover;
- proposent une variété d'approches en éducation en musique;
- offrent aux apprenants des occasions de se renseigner, de participer à des échanges, de questionner, d'analyser, d'interpréter, de réfléchir, de construire, d'évaluer et de communiquer un sens selon diverses perspectives;
- valorisent la collaboration et la diversification dans la construction du savoir (PONC p. 9);
- requièrent le temps nécessaire pour explorer les volets du cadre en musique d'une façon approfondie.

Les espaces sociaux et culturels :

- respectent et valorisent la diversité des apprenants et leur manières de penser et d'agir (PONC p. 9);
- encouragent la collaboration et l'entraide;
- appuient le bien-être émotionnel et social de l'apprenant;
- promeuvent l'interaction, la collaboration et le sens communautaire;
- valorisent la voix individuelle et collective;
- soutiennent des relations humaines positives;
- assurent un apprentissage équitable et éthique;
- incluent les espaces virtuels.

La perspective de l'évaluation

L'évaluation dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage est essentielle à l'éducation musicale de qualité. L'évaluation améliore l'enseignement et l'apprentissage quand elle :

- est *au service* de l'apprentissage, *en tant* qu'apprentissage et *de* l'apprentissage¹;
- veille à ce que l'évaluation *au service* de l'apprentissage, *en tant* qu'apprentissage soit opportune, continue et à la base de tout apprentissage en musique;
- assure que l'évaluation *de* l'apprentissage soit fondée sur les meilleures tendances, constantes et sur le travail de l'apprenant le plus récent utilisant des critères partagés ou co-construits;
- est juste, transparente, équitable et communiquée clairement;
- est signifiante et conforme aux buts d'apprentissages et au programme d'étude;
- invite les apprenants à participer à l'établissement des objectifs d'apprentissage individuels et collectifs et des critères d'évaluation d'apprentissage;
- offre aux apprenants diverses façons de démontrer leur compréhension et l'étendue de leurs apprentissages;
- est variée et inclut une vaste gamme d'outils et de stratégies (p. ex. : portfolios, enregistrements, carnets de bord, interviews, journaux, conversations, observations, productions, etc.);
- encourage plutôt que limite le développement artistique et créatif.

1. Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés (2^e édition)
http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/index.html

L'ÉDUCATION MUSICALE DANS LES ÉCOLES MANITOBAINES

Le Manitoba offre quatre différents cadres en éducation artistique : arts dramatiques, arts visuels, danse et musique. Les écoles peuvent choisir le nombre et la combinaison de cours en éducation artistique qui conviennent à leur contexte, à leurs ressources et à leurs besoins locaux. Le nombre de disciplines artistiques et de cours offerts dans une école variera en fonction des ressources disponibles, du temps d'enseignement alloué, du personnel en place et du modèle de mise en œuvre utilisé à l'école.

Le cadre de la 9^e à la 12^e année en musique offre la flexibilité pour la mise en œuvre d'une variété de cours, de programmes ou d'approches pour l'apprentissage de la musique. Les écoles peuvent offrir les disciplines artistiques individuellement ou en combinaison les unes avec les autres ou avec d'autres matières.

Les élèves peuvent accumuler des crédits facultatifs en suivant des cours de musique élaborés à partir du cadre des apprentissages en musique de la 9^e à la 12^e année. Les demi-crédits et les pleins crédits en musique sont basés sur la mise en œuvre complète du cadre en musique. La mise en œuvre pour chaque discipline artistique ne sera considérée comme étant complète que si les quatre volets d'apprentissage essentiels pour la discipline choisie sont explorés de façon approfondie et interdépendante. L'équilibre et la pondération des quatre volets essentiels à l'apprentissage demeurent flexibles et dépendent de l'objectif et du contexte particulier de chaque cours en musique.

Plus d'information au sujet des codes et des crédits des cours se trouve dans le guide des matières enseignées et dans le guide administratif en éducation artistique (9^e à la 12^e année). Les programmes de formation, les cours spécialisés et toute autre occasion de développement professionnel sont importants pour assurer la qualité dans la mise en œuvre de l'éducation musicale.

LE « PAYSAGE » DE L'APPRENTISSAGE EN MUSIQUE

La métaphore du paysage est utilisée pour faire comprendre que l'apprentissage est dynamique et toujours en élaboration. Les programmes d'études sont représentés par des réseaux ou des paysages organiques complexes et interreliés plutôt qu'en série de connaissances fragmentées et assemblées de façon linéaire.¹

L'éducation musicale au Manitoba se définit comme un paysage représentant un espace relationnel de possibilités pédagogiques. Dans cet espace, l'apprenant interagit avec ses pairs, avec les éducateurs ainsi qu'avec sa communauté dans le domaine dynamique et complexe de la musique.

Le cadre « papillon » en musique prend vie et s'épanouit dans l'environnement plus large du paysage de la musique. « Pour se repérer dans un paysage, il faut un réseau de liens qui détermine où l'on se situe par rapport à l'espace plus vaste ».²

Le cadre en musique offre à divers apprenants plusieurs lieux et trajectoires variées pour leur permettre de parcourir ce paysage et poursuivre leur voyage de transformation.

L'image et la métaphore du « paysage »

Les photographies des paysages manitobains sont utilisées avec l'autorisation de Stan Milosevic. Les images et la métaphore du « paysage » illustrent les connaissances actuelles concernant les programmes d'études. L'image du paysage manitobain est utilisée afin de situer les programmes d'études dans des contextes manitobains divers et authentiques. En situant le cadre « papillon » en musique dans le paysage manitobain, on reconnaît également les efforts des enseignants de la province qui, au fil des ans, ont contribué à l'élaboration et à la mise en œuvre du programme d'études en musique.

1. PONC, p. 6.

2. PONC, p. 21

L'ORGANISATION ET LES COMPOSANTES DU CADRE EN MUSIQUE

Introduction au cadre « papillon »

La philosophie, les volets essentiels et les apprentissages du cadre en musique du Manitoba sont représentés graphiquement et métaphoriquement par l'image d'un papillon.



Le papillon en tant qu'organisateur graphique

L'image du papillon est un organisateur graphique constitué de cinq parties interconnectées : quatre ailes et une partie centrale, le corps du papillon.

Chacune des ailes représente l'un des quatre volets essentiels dans lesquels les apprentissages ont été regroupés. La partie centrale ou le corps du papillon symbolise l'apprenant en musique.

Le papillon en tant que métaphore

La philosophie du cadre manitobain en musique est représentée métaphoriquement par l'image d'un papillon.

Le papillon sert également de métaphore à l'éducation artistique, faisant référence à la transformation, à l'épanouissement personnel, à la beauté et à la résilience. L'image du papillon peut évoquer d'autres associations intéressantes et s'inscrit parfaitement dans un cadre qui vise un apprentissage créatif, critique et artistique.

Le corps du papillon

Le corps du papillon représente l'apprenant en musique qui s'engage et mobilise les apprentissages des quatre ailes afin de stimuler et soutenir son épanouissement artistique.

L'apprenant se découvre en tant qu'artiste musicien et poursuit son cheminement pour devenir un adulte créatif faisant preuve de compétences artistiques qui sauront enrichir et transformer sa vie et celle de sa collectivité.

Les ailes du papillon

Chaque aile représente l'un des *volets essentiels à l'apprentissage* qui met en évidence les pratiques et les compétences importantes dans l'apprentissage de la musique. Ces volets essentiels à l'apprentissage sont : Faire, Créer, Établir des liens et Réagir.

Bien que chaque volet essentiel présente un ensemble distinct d'apprentissages, l'atteinte de ceux-ci ne peut se faire de manière indépendante. Tout comme les ailes du papillon fonctionnent en synchronisme, les volets essentiels sont conçus pour travailler ensemble afin d'intégrer les apprentissages d'une éducation de qualité en musique.

Le langage et les pratiques (Faire) en musique sont reliés aux façons dont ils sont utilisés en création (Créer), aux manières dont ils communiquent la portée de la musique tout en établissant des liens avec différents contextes (Établir des liens) et, par le biais de la réflexion critique, transforment l'apprentissage et développent l'identité et le pouvoir d'action (Réagir).

Chaque volet essentiel à l'apprentissage est accompagné d'un énoncé d'intention d'apprentissage et regroupe :

- des apprentissages;
- des manifestations d'apprentissage;
- des questions-guide.

Volets essentiels à l'apprentissage

Les volets essentiels à l'apprentissage ou ailes mettent en évidence les pratiques et les compétences importantes dans l'apprentissage de la musique. Ces volets essentiels à l'apprentissage sont : Faire, Créer, Établir des liens et Réagir.

Apprentissages

Les apprentissages composent les quatre volets essentiels de la 9^e à la 12^e année. Étant récurrents, ils doivent être revisités dans divers contextes et de différentes façons afin d'approfondir l'apprentissage qui se raffine et se complexifie avec le temps et les nouvelles expériences (voir annexe A : Cadre conceptuel de la progression des apprentissages en musique).

Manifestations d'apprentissage

Les manifestations d'apprentissage représentent les multiples et diverses façons de concrétiser les apprentissages. Ces manifestations renseignent et orientent l'apprentissage, la planification, l'enseignement et l'évaluation. Elles peuvent être des sources possibles d'évidences dans l'apprentissage en musique.

Questions-guides

Les questions-guides servent d'orientation, d'amorces ou de source d'inspiration pour l'apprenant et l'enseignant dans l'apprentissage de la musique.

VOLETS ESSENTIELS À L'APPRENTISSAGE



Faire (F)

L'apprenant développe une compréhension du langage musical et le met en pratique.

Créer (C)

L'apprenant génère, développe et communique ses idées pour la création en musique.

L'apprenant en musique

Établir des liens (É)

L'apprenant développe une compréhension de la portée de la musique en établissant des liens avec divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux tout en développant son identité francophone, culturelle et communautaire.

Réagir (R)

L'apprenant a recours à la réflexion critique afin d'enrichir son apprentissage en musique et développer son identité et son pouvoir d'action.



MUSIQUE
9^e À LA 12^e ANNÉE
APPRENTISSAGES

APPRENTISSAGES DES QUATRE VOLETS

Les apprentissages en lien avec les quatre volets essentiels (F, C, É et R) en musique (M), sont identifiés ci-dessous :

Faire (M-F)

L'apprenant développe une compréhension du langage musical et le met en pratique.

- M-F1** L'apprenant développe ses compétences à l'égard des outils et des techniques pour produire et représenter les sons et la musique dans une variété de contextes.
- M-F2** L'apprenant développe ses compétences d'écoute pour faire de la musique sous toutes ses formes.
- M-F3** L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des éléments de la musique dans une variété de contextes.

Créer (M-C)

L'apprenant génère, développe et communique ses idées pour la création en musique.

- M-C1** L'apprenant génère des idées en s'inspirant de sources diverses pour la création en musique.
- M-C2** L'apprenant expérimente et développe ses idées pour la création en musique.
- M-C3** L'apprenant révisé, peaufine et partage ses idées et ses créations en musique.

Établir des liens (M-É)

L'apprenant développe une compréhension de la portée de la musique en établissant des liens avec divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux tout en développant son identité francophone, culturelle et communautaire.

- M-É1** L'apprenant développe sa compréhension des artistes (musiciens, compositeurs, etc.), des œuvres et des pratiques dans le domaine de la musique.
- M-É2** L'apprenant développe sa compréhension de l'impact et de l'influence de la musique.
- M-É3** L'apprenant développe sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la musique.

Réagir (M-R)

L'apprenant a recours à la réflexion critique afin d'enrichir son apprentissage en musique et développer son identité et son pouvoir d'action.

- M-R1** L'apprenant manifeste ses réactions initiales à l'égard de ses expériences musicales.
- M-R2** L'apprenant écoute d'une façon critique et décrit ses expériences musicales.
- M-R3** L'apprenant analyse et interprète ses expériences musicales.
- M-R4** L'apprenant applique ses nouvelles compréhensions au sujet de la musique pour agir de manière transformatrice.



FAIRE (M - F)

L'apprenant développe une compréhension du langage musical et le met en pratique.

APPRENTISSAGES

M - F1

L'apprenant développe ses compétences* à l'égard des outils et des techniques pour produire et représenter les sons et la musique dans une variété de contextes.

M - F2

L'apprenant développe ses compétences d'écoute pour faire de la musique sous toutes ses formes.

M - F3

L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des éléments** de la musique dans une variété de contextes.

* Voir glossaire.

** Voir annexe B.



FAIRE (M - F1)

L'apprenant développe ses compétences à l'égard des outils et des techniques pour produire et représenter les sons et la musique dans une variété de contextes en :

- jouant, chantant, produisant ou reproduisant le son et la musique afin de développer et d'affiner ses habiletés techniques et son sens musical;
- appliquant les connaissances reliées aux outils et aux techniques de production sonore dans des contextes particuliers (p. ex. : contextes d'interprétation, d'improvisation, de composition, d'arrangement, d'enregistrement, d'édition sonore, d'échantillonnage, etc.);
- sélectionnant, en encodant et en décodant les sons et la musique (p. ex. : notation traditionnelle et non-traditionnelle, symboles et termes expressifs, représentations graphiques, outils technologiques, signaux non verbaux, repérage visuel, signes de main, gestes, syllabes rythmiques, notation inventée, etc.);
- mettant en pratique les conventions reliées à la musique d'ensemble, le cas échéant.

FAIRE (M - F1)

L'apprenant développe ses compétences à l'égard des outils et des techniques pour produire et représenter les sons et la musique dans une variété de contextes.

Questions-guides*

- *Comment pourrais-je développer mes techniques et utiliser mes outils afin d'accroître mon potentiel en tant que musicien?*
- *Quelles techniques et quels outils numériques pourrais-je utiliser pour interpréter, composer, arranger, improviser et diriger?*



* Les questions ci-dessus, présentées du point de vue de l'apprenant, servent de guides, d'amorces ou de source d'inspiration pour l'apprenant et l'enseignant dans l'apprentissage de la musique. Ces questions sont destinées « à stimuler la réflexion, à provoquer l'enquête, et à susciter plus de questionnements, incluant des questions pertinentes destinées aux élèves... » (Wiggins & McTighe, 106).



FAIRE (M - F 2)

L'apprenant développe ses compétences d'écoute pour faire de la musique sous toutes ses formes en :

- prêtant attention aux sons pour relever des défis musicaux et en prenant des décisions éclairées concernant l'exécution et l'interprétation liées au style, à la sonorité et à l'équilibre sonore;
- écoutant de façon critique, discriminative et intentionnée pour :
 - contextualiser la musique ou l'expérience musicale (p. ex. : un contexte culturel, idéologique, historique, un style ou un genre de musique particulier, une tradition, etc.);
 - le plaisir de jouer, d'écouter et de comprendre la musique;
 - faire de la musique et l'interpréter de façon expressive et créative;
 - analyser, interpréter, porter des jugements esthétiques, apprécier et évaluer;
 - répondre aux gestes et aux indices auditifs et visuels et en initier dans divers contextes.
- développant des processus d'écoute (p. ex. : l'écoute kinesthésique, l'audition intérieure, la mémoire auditive, pour jouer à l'oreille, etc.) pour l'interprétation, la critique et la création musicale.

FAIRE (M - F2)

L'apprenant développe ses compétences d'écoute pour faire de la musique sous toutes ses formes.

Questions-guides

- *Quelles stratégies d'écoute peuvent servir mes objectifs (p. ex. : journal d'écoute ou de répétition, enregistrement numérique, etc.)?*
- *Comment le fait d'être à l'écoute de l'influence culturelle reflétée dans la musique peut-il m'aider à comprendre et à interpréter la musique que je joue?*





FAIRE (M-F3)

L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des éléments de la musique dans une variété de contextes en :

- les utilisant pour :
 - faire des choix expressifs, interprétatifs et créatifs liés à la musique;
 - résoudre des défis musicaux;
 - exprimer et pour communiquer des formes, des styles, des genres musicaux et pour promouvoir des pratiques musicales;
 - développer sa musicalité;
 - alimenter sa pensée critique et créative.
- les sélectionnant, en les adaptant, en les manipulant et en les combinant afin de communiquer un sens et une intention;
- utilisant la terminologie musicale afin d'identifier et de décrire comment et pourquoi les éléments de la musique sont utilisés.

FAIRE (M-F3)

L'apprenant développe ses compétences dans l'utilisation des éléments de la musique dans une variété de contextes.

Questions-guides

- *Comment puis-je gérer les éléments de la musique (p. ex. : rythme, nuances, timbre, etc.) pour communiquer une ambiance ou une émotion particulière (p. ex. : la peur, l'amour, l'excitation, la mélancolie, etc.)?*
- *Quels éléments de la musique m'aident à interpréter mon répertoire et à en donner un sens et une intention?*
- *Comment vais-je utiliser différents éléments musicaux pour interpréter la musique que je joue ou que je crée?*
- *Comment l'utilisation d'éléments musicaux (p. ex. : articulation, phrases musicales, instrumentation, etc.) de mon répertoire me donne-t-il des indices au sujet des pratiques de performance appropriées?*
- *Comment la compréhension de la forme peut apporter clarté et sens à la musique?*





CRÉER (M - C)

L'apprenant génère, développe et communique ses idées pour la création en musique.

APPRENTISSAGES

M - C1

L'apprenant génère des idées en s'inspirant de sources diverses pour la création en musique.

M - C2

L'apprenant expérimente et développe ses idées pour la création en musique.

M - C3

L'apprenant révisé, peaufine et partage ses idées et ses créations en musique.



CRÉER (M - C1)

L'apprenant génère des idées en s'inspirant d'une variété de sources pour la création en musique en :

- s'inspirant d'expériences personnelles et de sources pertinentes (p. ex. : sentiments; émotions; souvenirs; imagination; observations; associations; traditions culturelles; événements; actualités; enjeux sociaux, politiques, historiques, environnementaux; etc.) afin de stimuler sa curiosité et de générer des questions et des idées;
- explorant une gamme de ressources et de stimuli (p. ex. : mouvements, images, sons, musiques, histoires, poésies, technologie, multimédia, costumes, accessoires, objets, etc.) afin de générer des idées et des questions;
- considérant d'autres disciplines artistiques (arts médiatiques*, arts dramatiques, arts visuels, danse) et d'autres domaines afin d'inspirer et de déclencher des idées pour la création en musique;
- expérimentant avec divers éléments, techniques et outils.

* Voir glossaire.

CRÉER (M-C1)

L'apprenant génère des idées en s'inspirant de sources diverses pour la création en musique.

Questions-guides

- *Quel film, livre, article, exposition, événement ou autre source pourraient me servir d'inspiration pour ma prochaine composition ou création musicale?*
- *Comment pourrais-je appliquer le concept de « plus-ing » afin de générer des idées pour une création musicale collective ou individuelle?*
- *Quelle danse, œuvre d'art, œuvre dramatique ou musique pourrait m'inspirer à créer une œuvre musicale?*





CRÉER (M-C2)

L'apprenant expérimente et développe ses idées pour la création en musique en :

- demeurant ouvert aux inspirations et aux idées émergentes et spontanées;
- s'engageant dans des cycles d'expérimentation et de génération d'idées afin de tester et d'élaborer ses idées et d'envisager d'autres possibilités;
- intégrant les éléments, les techniques, les outils, les formes, les styles, le langage et les pratiques de la musique;
- reconnaissant, en analysant et en résolvant les défis qui se présentent au cours du processus créatif;
- sélectionnant, en synthétisant et en organisant des idées prometteuses, des motifs, des thèmes et des éléments musicaux pour structurer sa création en fonction de son intention.

CRÉER (M-C2)

L'apprenant expérimente et développe ses idées pour la création en musique.

Questions-guides

- *Quelles autres sources d'inspiration pourraient m'aider à générer d'autres idées?*
- *Quelles questions puis-je me poser au sujet de mes idées initiales pour en poursuivre le développement?*
- *Comment puis-je expérimenter mes idées pour voir si elles fonctionnent et déterminer quels changements y apporter?*
- *De quelles façons la rétroaction des pairs a-t-elle aidé mon expérimentation musicale?*
- *Quels outils numériques et instruments acoustiques ou électroniques pourrais-je utiliser pour exploiter mes idées?*





CRÉER (M-C3)

L'apprenant révisé, peaufine et partage ses idées et ses créations en musique en :

- sélectionnant et en partageant le travail en cours pour recueillir des rétroactions;
- analysant, en révisant et en peaufinant en réponse à une autocritique ou à la rétroaction des pairs;
- reconsidérant ou en confirmant ses choix;
- finalisant et en partageant son œuvre avec intention et auditoire cible en tête;
- appliquant des pratiques artistiques, légales et éthiques relatives à la création, au partage et à la consommation d'œuvres musicales (p. ex. : droits d'auteurs, propriété intellectuelle, etc.).

CRÉER (M-C3)

L'apprenant révise, peaufine et partage ses idées et ses créations en musique.

Questions-guides

- *Comment vais-je documenter mon processus de création (p. ex. : prise de notes, blogue, enregistrement audio/vidéo, carnet électronique, journal de bord, média sociaux, portfolio, etc.)?*
- *Quelles sont les possibilités dont je dispose pour présenter ma création musicale?*
- *Que veut dire le terme « propriété intellectuelle » et pourquoi devrais-je me préoccuper des droits d'auteur?*
- *Qu'est-ce qui a bien fonctionné dans ce processus créatif? Quels changements et quelles améliorations aimerais-je y apporter et pourquoi?*
- *Quelle pourrait-être ma prochaine création?*





ÉTABLIR DES LIENS (M-É)

L'apprenant développe une compréhension de la portée de la musique en établissant des liens avec divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux tout en développant son identité francophone, culturelle et communautaire.

APPRENTISSAGES

M - É1

L'apprenant développe sa compréhension des artistes (musiciens, compositeurs, etc.), des œuvres et des pratiques dans le domaine de la musique.

M - É2

L'apprenant développe sa compréhension de l'impact et de l'influence de la musique.

M - É3

L'apprenant développe sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la musique.



ÉTABLIR DES LIENS (M-É1)

L'apprenant développe sa compréhension des artistes (musiciens, compositeurs, etc.), des œuvres et des pratiques dans le domaine de la musique en :

- explorant une variété d'œuvres, de formes, de genres, de styles, de traditions, d'innovations et de pratiques de divers lieux, époques, cultures et groupes sociaux (incluant celles des Premières Nations, des Inuit et des Métis);
- s'informant au sujet des intervenants du milieu de la musique (p. ex. : auteur, compositeur, instrumentiste, chanteur, choriste, arrangeur, critique, historien, chroniqueur, éducateur, etc.);
- s'engageant avec la communauté manitobaine et canadienne en musique (p. ex. : artistes, événements, manifestations, organisations, associations, ressources communautaires, innovations, etc.) afin de développer des possibilités d'apprentissage;

ÉTABLIR DES LIENS (M-É1)

L'apprenant développe sa compréhension des artistes (musiciens, compositeurs, etc.), des œuvres et des pratiques dans le domaine de la musique.

Questions-guides

- *Que peut-on apprendre au sujet de la culture et de l'histoire par le biais de la musique?*
- *Quelles recherches et découvertes au sujet de la musique, des musiciens ou des compositeurs pourraient enrichir mon travail et me donneraient de nouvelles idées?*
- *Quelles sont mes traditions musicales?*





ÉTABLIR DES LIENS (M-É2)

L'apprenant développe sa compréhension de l'impact et de l'influence de la musique en :

- examinant les façons dont la musique influe sur l'identité, la croissance personnelle et les relations avec les autres;
- reconnaissant l'impact du contexte (p. ex. : contexte personnel, social, culturel, politique, économique, géographique, environnemental, historique, technologique, etc.) sur les artistes et leur musique;
- examinant comment la musique influence, commente et remet en question le discours identitaire, social, politique et culturel;
- explorant comment la musique influence et est influencée par d'autres disciplines artistiques et d'autres domaines.

ÉTABLIR DES LIENS (M-É2)

L'apprenant développe sa compréhension de l'impact et de l'influence de la musique.

Questions-guides

- *À quel groupe ou tradition musicale, ma pratique, mes idées et mon œuvre s'apparentent-ils?*
- *Quels événements politiques, sociaux, culturels ou historiques influencent l'œuvre que j'étudie ou que je crée?*
- *Comment les changements médiatiques, sociaux et technologiques ont-ils influencé mon travail et les œuvres que j'étudie ou que je crée?*
- *Comment différents styles de musique ont-ils influencé les conditions artistiques et sociales dans les communautés et les cultures historiques et contemporaines?*
- *Comment la musique peut-elle remettre en question et changer la perception de la société et de la culture?*





ÉTABLIR DES LIENS (M-É3)

L'apprenant développe sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la musique en :

- explorant comment l'apprentissage de la musique peut enrichir et renouveler sa perception de soi et du monde qui l'entoure;
- examinant les façons dont la musique peut communiquer différents points de vue et nous aider à comprendre d'autres perspectives.
- examinant la façon dont la musique reflète et interprète les traditions, les valeurs, les enjeux et les événements de la société;
- analysant les multiples rôles et les raisons d'être de la musique pour les individus et la société (p. ex. : célébration, persuasion, éducation, commémoration, divertissement, commentaire social, loisir récréatif, thérapie, événement spécial, événement religieux, expression culturelle ou artistique, etc.);
- explorant les possibilités de loisir ou de carrière en musique (p. ex. : auteur, compositeur, instrumentiste, chanteur, choriste, arrangeur, technicien de studio d'enregistrement, technicien de scène, critique, musicologue, chroniqueur, enseignant, etc.).

ÉTABLIR DES LIENS (M-É3)

L'apprenant développe sa compréhension du rôle, de la signification et de la raison d'être de la musique.

Questions-guides

- *Comment l'information contextuelle (p. ex. : historique, biographique, culturelle, politique, sociale, géographique, etc.) au sujet de la musique peut-elle m'aider à interpréter sa signification?*
- *Quels artistes, associations ou organisations locales pourraient m'aider à approfondir et à dynamiser mon apprentissage en musique?*
- *Comment pourrais-je en apprendre plus au sujet du rôle et des buts de la musique tout en réseautant avec des musiciens, des chefs d'orchestres, des compositeurs, des arrangeurs et autres professionnels (p. ex. : visites, interviews, blogues, vidéoconférences, médias sociaux, etc.)?*
- *Quelles sont mes possibilités de carrière ou de loisirs, à court et à long terme, dans le domaine de la musique?*





RÉAGIR (M - R)

L'apprenant a recours à la réflexion critique afin d'enrichir son apprentissage en musique et développer son identité et son pouvoir d'action.

APPRENTISSAGES

M - R1

L'apprenant manifeste ses réactions initiales à l'égard de ses expériences musicales.

M - R2

L'apprenant écoute d'une façon critique et décrit ses expériences musicales.

M - R3

L'apprenant analyse et interprète ses expériences musicales.

M - R4

L'apprenant applique ses nouvelles compréhensions au sujet de la musique pour agir de manière transformatrice.



RÉAGIR (M-R1)

L'apprenant manifeste ses réactions initiales à l'égard de ses expériences musicales en :

- en suspendant son jugement tout en prenant le temps de bien percevoir les œuvres et les expériences musicales avant de partager ses opinions, ses interprétations et ses évaluations;
- en faisant des liens personnels et en s'inspirant de ses expériences antérieures;
- utilisant ses impressions initiales (*p. ex. : historique, biographique, culturelle, politique, sociale, géographique, etc.*) comme point de départ pour l'analyse et la réflexion critiques.

RÉAGIR (M-R1)

L'apprenant manifeste ses réactions initiales à l'égard de ses expériences musicales.

Questions-guides

- *Quelles sont mes réactions initiales à l'égard de cette musique?*
- *Quels liens personnels pourrais-je faire avec cette œuvre musicale?*
- *Ai-je déjà fait une expérience musicale semblable? Comment se compare-t-elle avec d'autres expériences musicales?*
- *Quelles expériences personnelles (souvenirs, sentiments, etc.) m'ont motivé à interpréter/créer cette musique ou à choisir ce processus?*





RÉAGIR (M-R2)

L'apprenant écoute d'une façon critique et décrit ses expériences musicales en :

- faisant des observations minutieuses des éléments musicaux, des formes, des styles, du geste musical et des techniques pour faciliter l'analyse, l'interprétation, l'évaluation et l'appréciation de l'œuvre ou de l'expérience musicale;
- utilisant le vocabulaire musical pour faire des observations riches et détaillées (p. ex. : éléments de la musique, motifs, structures, techniques, formes, moyens d'expression et de stylistique, genres, thèmes, patrons, etc.);
- établissant une compréhension commune et en considérant différentes observations au sujet d'œuvres et d'expériences musicales.

RÉAGIR (M-R2)

L'apprenant écoute d'une façon critique et décrit ses expériences musicales.

Questions-guides

- *Comment les éléments musicaux, les formes, la gestuelle, les styles ou les techniques sont-ils utilisés et manipulés dans le répertoire que j'écoute, que j'interprète ou dans la musique que je crée?*
- *Quels termes spécifiques puis-je utiliser pour décrire les éléments musicaux, les formes, les motifs, les styles et les techniques dans la musique que je crée, dirige, interprète ou écoute?*





R É A G I R (M - R 3)

L'apprenant analyse et interprète ses expériences musicales en :

- déterminant comment les éléments musicaux et les techniques sont utilisés, manipulés et organisés à des fins créatives et artistiques;
- observant les impressions initiales et les liens personnels afin de saisir le sens et l'intention d'une œuvre musicale;
- examinant une variété d'interprétations pour comprendre que différentes perspectives (p. ex. : sociales, culturelles, historiques, politiques, disciplinaires, etc.) affectent l'interprétation d'une œuvre;
- suscitant et en affinant de nouvelles réflexions par le biais de l'écoute, du dialogue, du questionnement et de la recherche;
- questionnant et en expliquant ses interprétations, ses préférences et ses hypothèses;
- générant et en co-construisant des critères à des fins d'évaluation.

RÉAGIR (M-R3)

L'apprenant analyse et interprète ses expériences musicales.

Questions-guides

- *Qu'est-ce que le musicien, le compositeur ou le chef d'orchestre essaie de communiquer et pourquoi?*
- *Qu'est-ce que j'essaie de communiquer dans mon œuvre musicale et pourquoi?*
- *Quels éléments m'aident à interpréter le sens et l'intention de l'œuvre musicale?*





R É A G I R (M - R 4)

L'apprenant applique ses nouvelles compréhensions au sujet de la musique pour agir de manière transformatrice en :

- justifiant ses interprétations, ses décisions, ses préférences, ses évaluations et les changements anticipés dans ses réflexions;
- comprenant et en respectant que les autres peuvent avoir leurs propres opinions, interprétations, préférences et évaluations au sujet des expériences en musique;
- faisant des jugements et des choix éclairés pour alimenter l'évaluation, la prise de décision et l'action;
- partageant ses idées, ses croyances et ses valeurs en lien avec la musique;
- prenant position et en agissant de façon autonome et intentionnée afin de transformer son apprentissage et d'influencer son milieu;
- reconnaissant le rôle de la musique dans le développement de l'identité personnelle, culturelle et artistique.

RÉAGIR (M-R4)

L'apprenant applique ses nouvelles compréhensions au sujet de la musique pour agir de manière transformatrice.

Questions-guides

- *Pourquoi est-ce que je préfère certains styles et certaines formes musicales plutôt que d'autres?*
- *Suite à ces nouvelles expériences, mes préférences en musique ont-elles changé? Comment?*
- *Comment changer mon approche suite à cet apprentissage musical?*
- *Comment cette nouvelle compréhension au sujet de la musique affectera-t-elle ma vie personnelle, sociale et scolaire?*





ANNEXES

CADRE CONCEPTUEL DE LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES EN MUSIQUE

Ce cadre conceptuel décrit la progression des apprentissages en musique de la 9^e à la 12^e année et peut être utilisé :

- à des fins de conception de cours;
- à des fins de planification et d'évaluation;
- pour distinguer les crédits des cours de chaque niveau.

Ce cadre conceptuel est basé sur la nature récursive de l'apprentissage en musique qui est à la base des quatre volets essentiels (*Faire, Créer, Établir des liens et Réagir*) et de leurs apprentissages du cadre de la 9^e à la 12^e année en musique.

La nature récursive de l'apprentissage en musique

L'apprentissage en musique est un processus continu et récursif. La nature récursive de l'apprentissage signifie que les apprentissages sont recombinaisonnés, développés et transformés dans divers contextes et de différentes façons afin d'approfondir et d'élargir l'apprentissage qui se raffine et se complexifie avec le temps et les nouvelles expériences.

La récursivité est beaucoup plus qu'une répétition, une itération, une accumulation ou la notion d'un programme d'études en spirale. Le terme « récursivité » vient du latin « recurrere » qui signifie « revenir en arrière ». Par ce processus récursif : « quand on revient en arrière ou l'on reconsidère..., un second regard, une transformation, une évolution, un développement survient » (William Doll, Summer 1993 | Volume 8 | Number 4 Pages 277-292 Curriculum Possibilities in a "Post"-Future in Journal of Curriculum and Supervision).

Ce processus récursif est alimenté de façon importante par la réflexion continue et le questionnement critique. Sans réflexion critique, la récursivité n'est pas différente de la répétition.

La réflexion critique change la façon dont les apprentissages récursifs peuvent être assimilés et offre de nouveaux parcours d'apprentissage. Les compréhensions peuvent donc évoluer et changer grâce à ce processus récursif.

Le processus récursif de l'apprentissage est génératif, non linéaire et complexe. La complexité de l'apprentissage ne peut pas être répliquée exactement ni définie à l'avance. Un tel apprentissage ne va pas des compréhensions les plus simples aux plus complexes, mais doit être plutôt caractérisé comme un réseau dynamique d'interactions, de relations et d'expériences. Puisque l'apprentissage dans les arts est complexe et ne peut pas être prédéterminé ni défini facilement, un cadre d'apprentissages basé sur la récursivité convient à l'éducation en musique.

Un programme d'études récursif permet à l'apprenant de revenir sur des idées antérieures et de revisiter ce qui s'est déjà passé. Une approche non linéaire de programme d'études comme celle-ci se distingue des plans de leçons linéaires, des sommaires de cours et des manuels scolaires avec lesquels les enseignants ont travaillé depuis longtemps. Un programme d'études récursif est dialogique, ouvert, et dépend de l'interaction continue entre les enseignants, les élèves, les textes, les cultures.

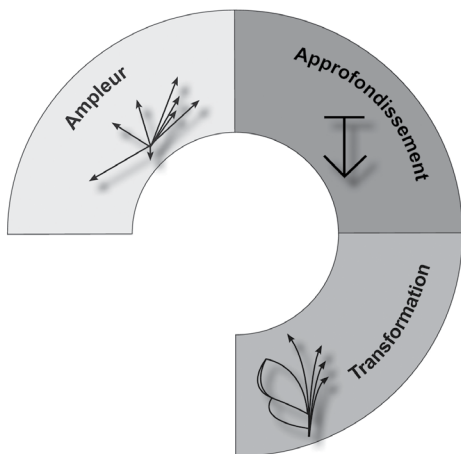
(William Doll, Summer 1993 | Volume 8 | Number 4 Pages 277-292 Curriculum Possibilities in a "Post"-Future in Journal of Curriculum and Supervision).

Les dimensions de l'apprentissage en musique

Parce que le processus d'apprentissage en musique est récursif et parce qu'il est influencé par différents facteurs, une structure flexible pour décrire la progression des apprentissages de la 9^e à la 12^e année est nécessaire. Le cadre conceptuel de la progression des apprentissages peut être utilisé afin de relever les défis qu'offrent différents contextes, les ressources disponibles, le temps d'enseignement, le personnel et les approches diversifiées de mise en œuvre.

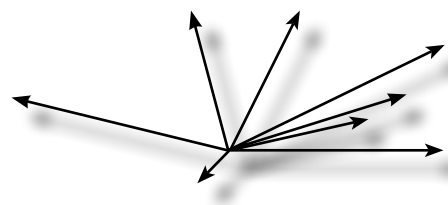
Le cadre conceptuel est basé sur trois dimensions d'apprentissage complémentaires et interreliées décrivant la progression des apprentissages de la 9^e à la 12^e année :

1. Ampleur
2. Approfondissement
3. Transformation



Ampleur

Pour apprendre, les apprenants ont besoin d'un large éventail d'apprentissages et d'expériences en musique leur offrant des possibilités et des ressources variées. L'ampleur se définit par l'étendue curriculaire incluant une gamme d'outils, de techniques, de compétences, de pratiques et d'expériences en lien avec les quatre volets essentiels à l'apprentissage en musique.



L'ampleur se définit par :

- une variété d'expériences d'apprentissage, de contenu, de contextes, d'applications, etc.;
- un répertoire élargi de techniques, de stratégies, de processus, de pratiques, de ressources, etc.;
- un vaste éventail de situations d'apprentissage référant aux volets essentiels à l'apprentissage : Faire, Créer, Établir des liens et Réagir;
- l'interconnectivité des volets essentiels à l'apprentissage : Faire, Créer, Établir des liens et Réagir.

Approfondissement

Les apprenants ont besoin de développer et d'explorer en profondeur leur compréhension des notions plus spécialisées, détaillées et sophistiquées au sujet de la musique. L'expertise se développe par l'approfondissement de l'apprentissage.

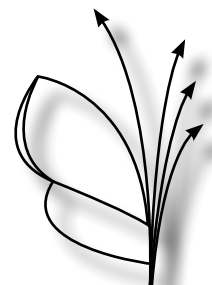


L'approfondissement se définit par :

- un ensemble de connaissances approfondies reliées à plusieurs expériences dans un domaine en particulier;
- une compréhension des grandes idées, des tendances, des concepts, des principes et des structures;
- des façons d'apprendre polyvalentes et complexes;
- un savoir nuancé et détaillé;
- un apprentissage intense et ciblé;
- l'efficacité, la maîtrise et la précision;
- la complexification des habiletés cognitives allant de la reconnaissance jusqu'à la synthèse et l'évaluation;
- l'intégration et l'application de l'apprentissage dans de nouveaux contextes;
- la reconnaissance de motifs et l'assemblage d'éléments.

Transformation*

La transformation permet à l'apprenant de développer son pouvoir d'action ainsi que sa capacité d'intégrer et d'appliquer ses apprentissages de façon autonome afin que ceux-ci deviennent significatifs, personnels, pertinents et stimulants.



La transformation se définit par :

- la capacité de dialogue et de réflexion critique;
- l'autonomisation et l'indépendance;
- l'initiative, le leadership, la flexibilité et l'adaptabilité;
- l'application personnelle des apprentissages qui répond aux besoins et aux applications immédiats;
- l'identité et le pouvoir d'action;
- La capacité de remettre en cause ses croyances et de changer ses comportements et sa façon pensée;
- la capacité de développer de nouvelles perspectives et de nouveaux cadres de référence;
- l'aptitude à l'empathie et à la compréhension des autres;
- la compétence interculturelle.

* La théorie de la transformation... est décrite comme un processus cognitif par lequel l'apprenant transforme ses perspectives au moyen de la pensée critique. Il s'agit d'un processus conscient au cours duquel l'individu modifie ses anciens points de vue, ses valeurs ou ses croyances à la lumière des nouvelles perspectives proposées par l'expérience d'apprentissage.

http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-1-033_DUCHESNE.pdf

Indices de cheminement des dimensions d'apprentissage

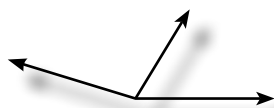
Chacune des trois dimensions d'apprentissage est décrite par trois indices de cheminement. Les indices de cheminement sont utilisés pour tracer la progression des treize apprentissages de la 9^e à la 12^e année. Les indices de cheminement ne représentent pas une séquence chronologique, mais décrivent plutôt les qualités et les caractéristiques de l'ampleur, l'approfondissement et la transformation croissant au sein des quatre volets essentiels à l'apprentissage de la musique.

Indices de cheminement de la dimension de l'ampleur

Le tableau ci-dessous illustre la progression de la dimension de l'ampleur à travers trois indices de cheminement. À chaque indice, l'ampleur s'accroît en étendue et en variété au sein des volets essentiels à l'apprentissage.

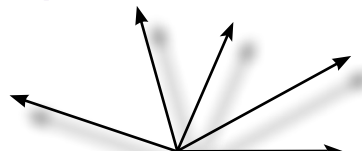
Indices de cheminement de la dimension de l'ampleur

Ampleur 1



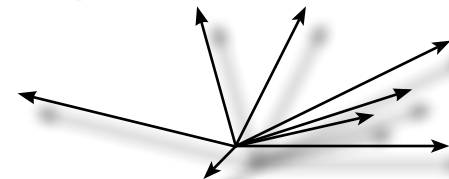
L'apprenant fait des liens entre les volets essentiels dans des contextes et des expériences d'apprentissage variés. À ce stade émergent, l'apprenant explore un répertoire initial de techniques, de stratégies, de processus, de pratiques et de ressources en lien avec les quatre volets essentiels à l'apprentissage.

Ampleur 2



L'apprenant continue de faire des liens entre les volets essentiels tout en élargissant son répertoire de techniques, de stratégies, de processus, de pratiques et de ressources par le biais de nouvelles expériences, de nouveaux contextes et de nouveaux contenus.

Ampleur 3



Les apprentissages, les expériences et les liens entre les quatre volets se diversifient et se multiplient. Les interactions entre les quatre volets essentiels à l'apprentissage ainsi que les relations avec les autres de sa communauté d'apprentissage foisonnent.

Indices de cheminement de la dimension de l'approfondissement

Le tableau ci-dessous illustre la progression de l'approfondissement à travers trois indices de cheminement. À chaque indice, l'approfondissement s'accroît au sein des volets essentiels à l'apprentissage, devient plus complexe, plus sophistiqué et intègre les compréhensions de l'indice de cheminement précédent.

Indices de cheminement de la dimension de l'approfondissement

Approfondissement 1



L'apprenant a plusieurs occasions d'interagir avec des apprentissages qui sont ciblés et développés de manière substantielle et signifiante. Il se concentre sur les principes, les concepts, les structures, l'ordre, les facteurs, les variables, les patrons et les détails d'un objet d'apprentissage. L'apprenant fait appel et reproduit le langage, les pratiques, le vocabulaire et le savoir de la musique. Ces apprentissages ciblés lui permettent de développer l'efficacité, la précision et la fluidité.

Approfondissement 2



L'apprenant consolide, élabore et réinvestit ses apprentissages antérieurs. Les apprentissages sont explorés dans de nouveaux contextes et sous différentes perspectives afin de générer de nouvelles possibilités. L'apprenant explore de nouveaux aspects et forge de nouvelles compréhensions au sujet des principes, des concepts, des structures, de l'ordre, des facteurs, des variables, des patrons et des détails. Il commence à intérioriser le langage, les pratiques, le vocabulaire, l'expertise et le savoir de la musique d'une façon continue. L'efficacité, la précision et la fluidité sont de plus en plus développées avec le temps et l'expérience.

Approfondissement 3



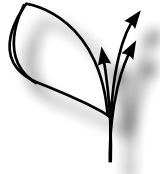
L'apprenant continue de développer et de cibler des apprentissages de façon plus exhaustive et plus sophistiquée pour comprendre et appliquer de nouveaux aspects des apprentissages. Les expériences et les relations entre les apprentissages s'approfondissent, se complexifient et sont intégrés sous différentes perspectives et dans des contextes élargis.

Indices de cheminement de la dimension de la transformation

Le tableau ci-dessous illustre la progression de la dimension de la transformation à travers trois indices de cheminement. À chaque indice, la transformation s'opère au sein des volets essentiels et permet à l'apprenant de prendre position, de se prendre en charge, de construire son identité et de développer son pouvoir d'action.

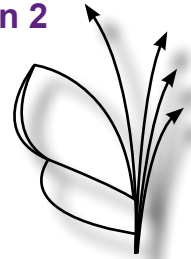
Indices de cheminement de la dimension de la transformation

Transformation 1



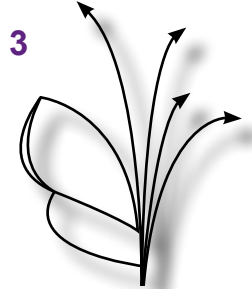
L'apprenant synthétise et applique ses nouveaux apprentissages pour répondre à ses besoins immédiats. Il développe des stratégies d'observation, de dialogue et de réflexion afin de discerner ses convictions, ses valeurs, ses influences, ses croyances et celles des autres. L'apprenant développe de nouvelles perspectives et une nouvelle vision du monde. Il prend conscience de son identité personnelle, sociale et artistique. Cette prise de conscience est un point de départ pour la réflexion dans l'action afin de pouvoir transformer la réalité. L'apprenant accepte et respecte différents perspectives, visions du monde et cultures. Il communique et fait des liens entre différentes cultures par le biais de la musique.

Transformation 2



L'apprenant synthétise, applique et adapte de façon flexible ses apprentissages pour répondre à ses besoins immédiats. Il utilise la réflexion critique et le dialogue afin d'analyser, de s'interroger, de défier et de remettre en question ses croyances, ses préférences, ses interprétations et ses apprentissages. Il intègre ses nouvelles perspectives et ses nouvelles façons d'être et de savoir dans ses relations et ses apprentissages. L'apprenant commence à affirmer son identité et porte un regard critique sur lui-même afin d'alimenter sa réflexion et ses actions. Il fait des choix, participe et collabore à des projets. L'apprenant examine les forces et les différences en partageant des expériences en musique avec différentes cultures.

Transformation 3

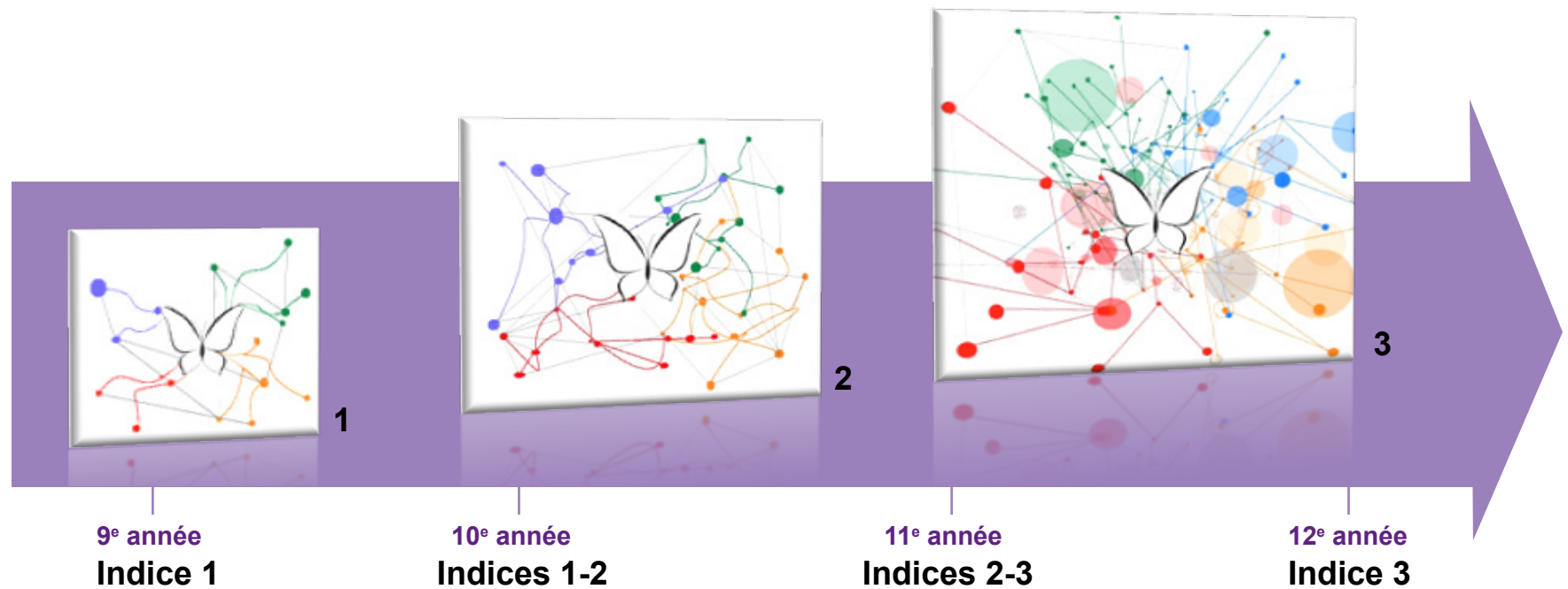
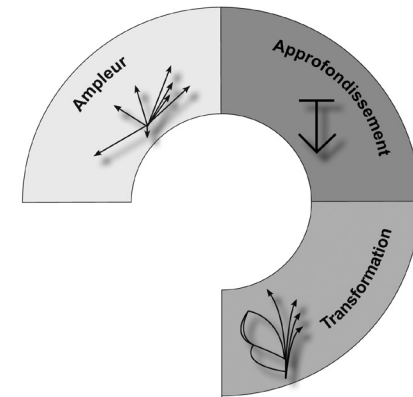


L'apprenant synthétise et applique ses apprentissages afin de répondre à ses propres objectifs et initiatives de façon autonome et indépendante. Il utilise la réflexion critique afin de réexaminer, de bâtir et de rebâtir ses cadres de référence. L'apprenant se base sur ses nouvelles perspectives et ses nouvelles façons d'être et de savoir afin d'orienter ses actions. L'apprenant assume son identité; il propose, entreprend et organise; il se sert de son expérience pour imaginer et diriger des projets et y rallier des membres de sa communauté d'apprentissage en vue d'une action commune. L'apprenant utilise ses compétences interculturelles pour se transformer en agent de changement qui fera une différence dans son milieu scolaire et sa communauté.

Utilisation des indices de cheminement

Pour décrire la progression des apprentissages de la 9^e à la 12^e année, des suggestions sont proposées dans le tableau ci-dessous. À chaque niveau, les apprentissages sont consolidés, manifestés et réinvestis de nouvelle façon et dans différents contextes avec une ampleur, un approfondissement, une complexification et une sophistication accrues tout au long des années du niveau secondaire.

L'indice de cheminement 1 ci-dessus décrit l'évolution de l'apprentissage en 9^e année; la 10^e année est caractérisée par les indices de cheminement 1 et 2. La 11^e année est définie par les indices de cheminement 2 et 3 et finalement, l'indice de cheminement 3 décrit la progression en 12^e année.



Éléments de la musique

RYTHME ET TEMPO

- pulsation
- valeur des notes et des silences
- tempo (accelerando, ritardando, stringendo, etc.)
- rythme (séquences rythmiques basées sur des combinaisons de notes et de silences longs et courts, syncope, motif rythmique, ostinato, etc.)
- mesure (à deux ou trois temps, irrégulière, asymétrique, accent métrique, sous-division, etc.)

MÉLODIE

- mouvement mélodique (ascendant, horizontal ou descendant)
- phrasé (début et fin de phrases)
- modes et gammes (dorien, mixolydien, phrygien, à tons entiers, chromatique, blues, pentatonique, etc.)
- tonalité (majeur ou mineur) et atonalité
- consonance et dissonance
- armature de la tonalité

TEXTURE ET HARMONIE

- harmonie (p. ex. : intervalles, structure des accords, progression harmonique, cadence, fonction harmonique des accords en contexte)
- texture

TIMBRE

- instruments de cultures locales et étrangères
- instruments acoustiques et électroniques
- sources de sons
- timbres vocaux et instrumentaux

DYNAMIQUE

- expression et sonorité : crescendo, decrescendo, – pp, p, mp, mf, f et ff – et nuances liées à l'expression) et timbre
- tempo : accelerando, ritardando, a tempo, – largo, andante, allegro, prestissimo –, etc.
- articulation : legato, staccato, tenuto, accent, liaison, marcato, portamento, etc.

ÉLÉMENTS STYLISTIQUES ET EXPRESSIFS

- nuances (p. ex., crescendo, decrescendo, – pp, p, mp, mf, f et ff – et nuances liées à l'expression)
- timbre
- tempo (accelerando, ritardando, a tempo, – largo, andante, allegro, prestissimo –, etc.)
- articulation (legato, staccato, tenuto, accent, liaison, marcato, portamento, etc.)
- phrasé

FORME

- phrase (longueur de la phrase – longue et courte, phrase de quatre mesures, prolongements de phrase, etc.)
- structure thématique (identique ou différente, ab, aba, aa'ba, abacaba – forme rondeau, etc.)
- fonction (introduction, interlude, transition, coda, etc.)
- abréviations utilisées dans la musique écrite (Da Capo, Del Segno, reprises, etc.)
- formes longues (blues à 12 mesures, couplet-refrain-pont, appel et réponse, chaconne, thème et variations, fugue, composition continue)



GLOSSAIRE

GLOSSAIRE

A tempo : littéralement « au tempo »; retour au tempo initial.

AB : forme de composition séquentielle comprenant deux parties distinctes où un thème musical (A) est suivi d'un thème contrastant mais apparenté (B).

ABA : forme de composition séquentielle comprenant trois parties distinctes où un thème musical (A) est suivi d'un thème contrastant mais apparenté (B), qui prend fin par la répétition du thème (A).

Accelerando : en accélérant; augmentation graduelle du tempo.

Un **Accent** : note exécutée avec plus de force, d'inflexion.

Allegro : vif, gai, allègre; tempo assez vite.

Andante : tempo modéré, assez lent, intermédiaire entre l'adagio et l'allegro.

Appel et réponse : forme de composition séquentielle où un musicien soliste lance un « appel » ou exécute une phrase musicale à laquelle « répond » un autre musicien ou groupe de musiciens en imitant la même phrase ou en exécutant une phrase apparentée.

Une **Articulation** : technique d'exécution de la ligne musicale selon la façon « d'attaquer » les notes et de former les espaces entre les notes. Les deux types d'articulation de base sont le legato (signifie lié) et le staccato (piqué).

Les **Arts médiatiques** : Les arts médiatiques intègrent les technologies de l'information et de la communication telles que : film, vidéo, audio, numérique, satellite, télévision, radio, Internet, communications graphiques, technologies interactives et mobiles, jeux vidéos, animation et technologies émergentes.

« **Blues à 12 mesures** » : forme de chanson afro-américaine caractérisée par une structure à 12 mesures en 4/4, l'usage de notes blues, de couplets à trois phrases et d'une progression harmonique I-IV-V (I-I-I-I; IV-IV-I-I; V-IV-I-I).

Boîte de reprises : sections répétées d'une composition musicale avec deux fins différentes indiquées par des crochets et des numéros dans une partition.

Un **Canon** : forme musicale polyphonique basée sur l'imitation où deux ou plusieurs musiciens exécutent la même ligne mélodique, mais en commençant à des temps différents, avec un intervalle donné (p. ex., 4 temps); produit une superposition de mélodies.

Une **Chaconne** : forme de composition musicale d'origine baroque consistant en des variations sur un motif court répété à la basse en une progression harmonique.

Chansons partenaires : deux ou plusieurs chansons différentes qui partagent la même structure d'accords pouvant être chantées simultanément pour produire une harmonie.

Coda : conclusion, passage terminal, d'une œuvre musicale.

Un **Code traditionnel (notation musicale standard)** : symboles écrits représentant des sons, largement utilisés et compris par les musiciens, par exemple, portée, notes, silences, temps et clé.

Une **compétence** : savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. TARDIF, Jacques. (2006) L'évaluation des compétences, Montréal, Chenelière Éducation.

Un **Contour descendant** : forme mélodique établie suivant un mouvement descendant.

Un **Contour mélodique** : forme d'une mélodie établie selon un mouvement montant, descendant ou stationnaire.

Un **Contour mélodique ascendant** : forme d'une mélodie établie selon un mouvement ascendant.

Couplet-refrain-pont : application de la forme plus simple de couplet-refrain-pont en chanson, qui intègre un ou plusieurs interludes.

Crescendo : augmentation graduelle du volume; devient plus fort.

Da capo (D.C.) : reprendre du début.

Dal Segno (D.S.) : recommencer à partir du signe indiqué dans une partition.

Une **Découverte spontanée** : création ou production née de l'imagination et de la chance, qui contribue à résoudre une difficulté de création.

Decrescendo (diminuendo) : diminution graduelle du volume; devient moins fort.

Une **Diction** : articulation claire des mots dans la parole et la chanson grâce à la prononciation efficace des voyelles et des consonnes.

Les **Éléments de la musique** : dans la musicologie traditionnelle de la musique classique occidentale les éléments de la musique incluent la mélodie, le rythme, la texture, l'harmonie, le timbre, la forme, la dynamique, les éléments stylistiques et expressifs, le tempo et l'articulation. La musicologie postmoderne (Lochhead, 2016 et Lochhead et Auner, 2013) aborde les concepts émergents et changeants de l'espace, du temps, de la temporalité, du

son, des technologies et des nouvelles façons de décrire les éléments postmodernes de la musique en mutation (par ex. : les caractéristiques et les qualités du son, les sources de son, le temps, les hauteurs de son et leurs relations, les interactions des sources sonores et de l'environnement, etc.).

Un **Équilibre** : maintien de l'accentuation appropriée entre les parties d'un ensemble.

Une **Forme** : structure et succession des éléments permettant d'organiser la musique.

Une **Forme rondo (ABACA)** : forme de composition séquentielle comportant plusieurs parties distinctes où le thème musical A (refrain) alterne avec des thèmes contrastants (B, C, D), et qui se termine par la répétition du thème musical A.

Forte (f) : jouer fort.

Fortissimo (ff) : jouer extrêmement fort.

Une **Fugue** : composition musicale caractérisée par une entrée successive des voix, un thème répété ou suivi de ses imitations, qui forme plusieurs parties. Une fugue est similaire au canon, sauf qu'il utilise une architecture plus complexe, mélange de contre-mélodies.

Une **Fusion** : mélange et unification des parties d'un ensemble.

Un **Genre** : grande catégorie de formes musicales, par exemple, populaire, folklorique ou à mélodie.

Une **Harmonie** : élément vertical de la musique créé par des sons de deux ou plusieurs hauteurs entendues simultanément.

Une **Improvisation** : création d'une œuvre musicale spontanée, dans l'instant, avec un esprit d'exploration.

Instruments à percussion : instruments non-mélodiques produisant un ou plusieurs sons indéterminés utilisés pour marquer les rythmes.

Instruments mélodiques : instruments produisant plus qu'un son de hauteur déterminée, utilisés pour jouer des mélodies et/ou des harmonies.

Un **Interlude** : courte section ou « pont » entre deux sections importantes d'une composition musicale.

Une **Intonation** : juste hauteur des notes de musique chantées ou jouées, les unes par rapport aux autres.

Une **Introduction** : partie initiale, ouverture ou prélude d'une composition musicale.

Largo : tempo très lent, ample, grave.

Legato : lié; sans détacher les notes.

Une **Liaison** : dans une partition, ligne courbe placée au-dessus ou en dessous de notes qu'on doit jouer sans les détacher.

Une **Mélodie** : élément horizontal de la musique créé par une succession ordonnée de sons créant une forme harmonieuse.

Une **Mesure** : premier niveau de structuration de la pulsation par la succession des temps forts (accentués) et des temps faibles (non accentués).

Une **Mesure irrégulière** : combinaison de mesures à temps binaires et à temps ternaires résultant d'un chiffrage tel que $5/4$ ($3+2/4$) ou $7/8$ ($4+3/8$).

Mezzo forte (mf) : modérément fort.

Mezzo piano (mp) : modérément doux.

Une **Musique homophonique** : texture musicale créée dans une mélodie accompagnée d'accords, ou lorsque deux ou plusieurs parties sont jouées au même rythme, à l'unisson.

Une **Musique polyphonique** : texture créée par deux ou plusieurs mélodies jouées simultanément et de façon indépendante.

Une **Notation musicale inventée** : représentations non standard par des symboles correspondant aux sons.

Nuances : volume, soit la force ou la douceur, de la musique.

Ostinato : répétition insistante d'une phrase musicale, d'un petit groupe de notes; motif souvent utilisé comme accompagnement.

Pentatonique : gamme formée de cinq tons.

Percussions corporelles : utilisation de parties du corps pour faire des sons (p. ex., claquer des doigts, taper des mains, des pieds, frapper sur les cuisses).

Une **Phrase** : en musique, succession ordonnée de périodes aboutissant à une cadence, formant un tout avec un début et une fin.

Pianissimo (pp) : très doucement.

Piano (p) : doucement.

Une **Progression harmonique** : série d'accords.

Une **Pulsation** : battement sous-jacent de la musique.

Un **Relâchement** : procédé de composition utilisant un ou plusieurs éléments musicaux pour créer un relâchement de la tension, un sentiment de résolution ou de stabilité après avoir provoqué une tension en musique.

Ritardando : ralentissement graduel du tempo.

Un **Rythme** : élément temporel de la musique qui consiste en une succession de sons et/ou de silences de différentes durées.

Rythmes complémentaires : rythmes apparentés mais contrastants qui se superposent et s'intercalent (p. ex., sons de longue durée dans une partie et sons de courte durée dans une autre).

Staccato : détaché; passage joué en détachant les notes.

Un **Style** : usage caractéristique des éléments de la musique produisant des formes distinctives de composition associées à certains artistes, compositeurs, cultures ou périodes historiques.

Une **Syncope** : effet rythmique produit par le déplacement de l'accent attendu d'un temps fort à un temps faible.

Systèmes musicaux écrits : systèmes utilisant des symboles écrits comme ceux utilisés dans la notation musicale standard pour représenter des sons.

Systèmes musicaux sonores : processus d'apprentissage mécanique de la musique par la simple écoute et la reproduction des sons, souvent décrit « à l'oreille ».

Systèmes musicaux visuels : systèmes utilisant des symboles graphiques ou des gestes pour représenter des sons, par exemple, des figures, des couleurs et/ou des icônes.

Tempo : vitesse ou allure générale d'exécution de la musique.

Temps forts et temps faibles : le premier temps d'une mesure est généralement appuyé : on nomme ce temps un temps fort.

On nommera temps faibles les autres temps.

Une **Tension** : procédé de composition musicale utilisant un ou plusieurs éléments pour créer des pointes d'intensité, un suspense ou une instabilité.

Une **Texture** : « tissu » musical créé par la superposition ou l'alternance de rythmes, de mélodies, d'harmonies et/ou de timbres.

Un **Thème et variations (A1A2A3A4)** : forme séquentielle comportant plusieurs parties distinctes où un thème musical (A) est répété sous des formes modifiées, notamment par l'altération du style (tonalité, harmonie), du tempo, du rythme (valeurs relatives des notes) ou de la gamme.

Un **Timbre** : couleur tonale ou qualité distinctive d'une source sonore.

Une **Tonalité** : degré d'un son correspondant à sa vitesse de vibration, sa fréquence sonore, allant de sons aigus (vibration rapide) à des sons graves (vibration lente).

Traditions : musique d'une culture transmise au fil du temps d'une génération à l'autre.

Une **Transition** : caractéristique de composition qui contribue à la continuité de l'œuvre musicale en assurant un passage harmonieux d'une partie à l'autre.



BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ALBERTA EDUCATION (2009). *Cadre conceptuel de l'éducation artistique, M-12*, Ébauche, Edmonton, Alberta, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://education.alberta.ca/media/1115340/cadreconceptuel.pdf>.

ANDREWS, Bernard W. (2012). « New Sounds of Learning: Investigating the Parameters of Educational Music ». *International Journal of Arts and Humanities* 1.6, p. 118 à 124.

ARCHER, Margaret S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*, Cambridge, Angleterre, Cambridge University Press.

ASH, Sarah L., et Patti H. CLAYTON (2009). « Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning », *Journal of Applied Learning In Higher Education*, vol. 1, p. 25-48. Accessible en ligne : <https://community.vcu.edu/media/community-engagement/pdfs/AshandClayton.pdf>.

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (2014). *Australian Foundation to Grade 10 Curriculum: The Arts*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/the-arts/> (Consulté le 20 mars 2015).

BAIN, John D., et al. (1999). « Using Journal Writing To Enhance Student Teachers' Reflectivity During Field Experience Placement », *Teachers And Teaching: Theory and Practice*, vol. 5, n° 1, p. 51-73.

BALKIN, Alfred (1990). What is creativity? What is it not? *Music Educators Journal*, 76.9, 29-32. BUTTERWICK, Shauna, et Randee L. LAWRENCE (2009). « Creating Alternative Realities: Arts-Based Approaches to Transformative Learning », dans MEZIROU, Jack, Edward W. TAYLOR et associés, éd., *Transformative Learning in Practice : Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 35-45.

BARRETT, Janet R., and Peter R. WEBSTER (2014). *The musical experience : rethinking music teaching and learning*. New York, NY Oxford University Press.

BOLDEN, Benjamin & Mary KENNEDY, eds (2011). *Widening the boundaries of music education*. Victoria, BC : University of Victoria.

BOWMAN, W., & FREGA, A. L. (2014). *The Oxford handbook of philosophy in music education*. New York: Oxford University Press.

- BURNARD, Pamela (2006). « Routes to Understanding Musical Creativity. » *International Handbook of Research in Arts Education*. Éd. Liora Bresler. Dordrecht, Netherlands : Springer, p. 1197 à 1212.
- BRESLER, Liora (2004). *Knowing Bodies, Moving Minds : Towards Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht, Netherlands : Kluwer Academic.
- CHEMERO, Anthony (2003). « An Outline of a Theory of Affordances. » *Ecological Psychology* 15.2, p. 181 à 195.
- COLWELL, Richard, and Peter R. WEBSTER (2011). *MENC Handbook of Research on Music Learning*. Vol. 1 et 2. New York, NY : Oxford University Press.
- CONSEIL DES ARTS DU CANADA (s. d.). « Répercussions des arts sur la vie des Canadiens », <http://conseildesarts.ca/conseil/ressources/promotion-des-arts/trousse-de-promotion-des-arts/repercussions-des-arts-sur-la-vie-des-canadiens> (Consulté le 3 mars 2015).
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1997). *Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York, NY : Harper Collins.
- DAVIS, Brent, et Dennis SUMARA (2006). *Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching, and Research*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- DAVIS, Brent, et Dennis SUMARA (2008) « Complexity as a Theory of Education », *Transnational Curriculum Inquiry*, vol. 5, n° 2. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/75/278> (Consulté le 14 avril 2015).
- DOLL, William E. (1993). « Curriculum Possibilities in a 'Post'-Future ». *Journal of Curriculum and Supervision* 8.4 : p. 277 à 292. Accessible en ligne : http://www.ascd.org/publications/jcs/summer1993/Curriculum_Possibilities_in_a_%E2%80%9CPost%E2%80%9D-Future.aspx (Consulté le 19 juin 2015).
- DUKE, Robert A., and James L. BYO (2011). *The Habits of Musicianship : A Radical Approach to Beginning Band*. Austin, TX : Center for Musicianship, University of Texas at Austin. Accessible en ligne : <https://cml.music.utexas.edu/online-resources>. (Consulté le 20 juin 2015).
- ELLIOT, David (2006). « Introduction », dans ASSOCIATION CANADIENNE DES HARMONIES, *Programme et standards volontaires nationaux pour la musique instrumentale (harmonie)*, 4^e éd., Association canadienne des harmonies.
- ELLIOT, David (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, 2nd Ed., New York, Oxford University Press.
- FOOK, Jan, et Fiona GARDNER (2007). *Practising Critical Reflection: A Handbook*, Berkshire, Angleterre, Open University Press.

- GOBLE, J. SCOTT (2010). *What's So Important About Music Education?* New York and London: Routledge
- GUILFORD, J. P. (1950) « Creativity » *American Psychologist* 5.9, p. 444 à 454.
- HICKEY, Maud (2002). « Creativity Research in Music, Visual Art, Theater, and Dance. » *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Éd. Richard Colwell and Carol Richardson. New York, NY : Oxford University Press, p. 398 à 415.
- HICKEY, Maud (2003). *Creative Thinking in the Context of Music Composition*. « *Why and How to Teach Music Composition : A New Horizon for Music Education*. » Ed. Maude Hickey. Reston, VA : Music Educators National Conference, p. 3 à 53.
- JARDINE, David (2006). *Piaget and Education : Primer*. New York, NY : Peter Lang.
- KELLY, Robert (2012). *Educating for Creativity: A Global Conversation*, Calgary, Alberta, Brush Education.
- KAUFMAN, James C., and Robert J. STERNBERG (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York, NY : Cambridge University Press.
- KELLY, Robert, et Carl LEGGO, Carl, éd. (2008). *Creative Expression, Creative Education: Creativity as a Primary Rationale for Education*, Calgary, Alberta, Brush Education.
- KINCHELOE, Joe, et Danny WEIL, éd. (2004). *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, Westport, Connecticut, Greenwood.
- LOCHHEAD, Judy (2016). *Reconceiving Structure in Contemporary Music : New Tools in Music Theory and Analysis*. New York, NY : Routledge.
- LOCHHEAD, Judy and Joseph AUNER (2013). *Postmodern Music/Postmodern Thought*. New York, NY : Routledge.
- LUCAS, Patricia (2012). *Critical Reflection: What Do We Really Mean?* dans CAMPBELL, Matthew, éd. *Collaborative Education: Investing in the Future*, [travaux de l'Australian Collaborative Education Network Limited (ACEN) 2012 Conference, du 29 octobre au 2 novembre 2012], Geelong, Victoria, Deakin University Australia, p. 163-167. Accessible en ligne : https://pdfs.semanticscholar.org/b921/87a3219c55aee6d3f69918de957ffc35b269.pdf?_ga=2.118361225.1644373249.1572293029-728909916.1572293029.
- LUCAS, Patricia (2012) Critical reflection. What do we really mean? Collaborative Education : Investing in the Future-Proceedings of the 2012 Australian Collaborative Education Network (ACEN) National Conference, 29 Oct-2 Nov 2012. Ed. Matthew Campbell. Deakin University Australia, Geelong, Victoria. Perth, Australia : ACEN Incorporated, 2012, p. 163 à 167. (Consulté le 20 juin 2015)

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011A).

Musique, maternelle à la 8e année : cadre manitobain des résultats d'apprentissage, français langue première, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/fl1/musique/index.html>.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011B).

Musique, maternelle à la 8e année : cadre manitobain des résultats d'apprentissage, français langue seconde – immersion, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/fl2/musique/index.html>.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2014). *Guide*

des matières enseignées : systèmes informatisés de transmission des dossiers des élèves et des dossiers du personnel professionnel : 1er septembre 2014 au 31 août 2015, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/guide_matiere/index.html.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2006). *Repenser*

l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage, 2e éd., Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA

FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE (2001). *L'éducation pour un avenir viable : guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/guide_matiere/index.html.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA

JEUNESSE (2003). *Les arts au sein de l'éducation : ébauche de document de fondement*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/arts/arts_edu/index.html.

MAYER, Richard E. (1999). « Fifty Years of Creativity Research. » *Handbook of Creativity*. Éd. Robert J. Sternberg. New York, NY : Cambridge University Press, p. 449 à 460.

MCPHERSON, Gary, E., and Graham F. WELCH (2012). *The Oxford Handbook of Music Education*. New York, NY : Oxford University Press.

MEZIRROW, Jack (1997). « Transformative Learning: Theory to Practice », *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 1997, n° 74, p. 5-12.

MEZIRROW, Jack (2009). « Transformative Learning Theory », dans MEZIRROW, Jack, Edward W. TAYLOR et associés, éd., *Transformative Learning in Practice : Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 18-32.

- MORIN, Francine (2010). *Étude sur l'éducation artistique dans les écoles du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba, Réseau des recherches en éducation au Manitoba (RREM). (Série de monographies; 3). Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/arts/etude/index.html>.
- MORRELL, Amish, and Mary Ann O'CONNOR (2002). « Introduction ». *Expanding the Boundaries of Transformative Learning : Essays on Theory and Praxis*. Éd. Edmund O'Sullivan, Amish Morrell, and Mary Ann O'Connor. New York, NY : Palgrave, xv à xxi.
- NATIONAL COALITION FOR CORE ARTS STANDARDS (2014). *National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning: Dance, Media Arts, Music, Theatre and Visual Arts*. <http://www.nationalartsstandards.org/content/conceptual-framework> (Consulté le 10 mars 2015).
- NATIONAL COALITION FOR CORE ARTS STANDARDS (2014). *National Core Arts Standards: Dance, Media Arts, Music, Theatre and Visual Arts*. www.nationalartsstandards.org/ (Consulté le 10 mars 2015).
- NEW YORK CITY DEPARTMENT OF EDUCATION (2007). *Blueprint for Teaching and Learning in the Arts: Music, Grades PreK-12*, New York, New York City Department of Education. Accessible en ligne : <http://schools.nyc.gov/offices/teachlearn/arts/Blueprints/dancebp2007.pdf>.
- NEW ZEALAND. MINISTRY OF EDUCATION (2013). « The Arts », *New Zealand Curriculum Guides: Senior Secondary*. <http://seniorsecondary.tki.org.nz/The-arts> (Consulté le 24 mai 2014).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2010a). *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année, Éducation artistique*, Édition révisée, Toronto, Ontario, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/arts910curr2010Fr.pdf>.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2010b). *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année, Éducation artistique*, Édition révisée, Toronto, Ontario, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/24009/286725.pdf>.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, Toronto, Ontario, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>.
- OVENS, A. P., & GODBER, K. (2013). « Affordance networks and the complexity of learning ». *Complexity Thinking in Physical Education: Reframing Curriculum, Pedagogy and Research*. Éd. A. Ovens, T. Hopper, J. Butler. New York, NY : Routledge, p. 55 à 66.

PARSONS, Jim, et Larry BEAUCHAMP (2012). *From Knowledge to Action: Shaping the Future of Curriculum Development in Alberta*, Edmonton, Alberta Education. Accessible en ligne : http://education.alberta.ca/media/6808607/knowledge_action.pdf.

PRATT, Sarah S. (2008). « Complex Constructivism: Rethinking the Power Dynamics of “Understanding” ». *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies* 6.1, p. 113 à 132.

PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (2011). *Principes directeurs des Cadres communs découlant du PONC*. (Consulté le 5 octobre 2014).

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). « Musique », *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Le Ministère, extraits de Domaine des arts. Accessible en ligne : http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programme_formation/secondaire2/medias/8e-pfeq_musique.pdf.

REGELSKI, Thomas A., and Terry GATES (2009). *Music Education for Changing Times : Guiding Visions for Practice*. New York, NY : Springer Dordrecht Heidelberg.

RICHARDS, Ruth (2010). Everyday Creativity Process and Ways of Life-Four Keys Issues.» *The Cambridge Handbook of Creativity*. Ed. James C. Kaufman and Robert J. Sternberg New York, NY : Cambridge University Press, p. 189 à 215.

RYAN, Mary E. (2014). « Reflective Practice in the Arts ». *Literacy in the Arts : Rethorising Learning and Teaching*. Éd. Barton, Georgina. New York, NY : Springer International Publishing Switzerland, p. 77 à 90.

SASKATCHEWAN EDUCATION (1996). *Arts Education 10, 20, 30: A Curriculum Guide For The Secondary Level*, Regina, Saskatchewan, Le Ministère. Accessible en ligne : https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/curricula/English/Arts_education/Arts_Education_10_20_30_1996.pdf.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Arts visuels 10, 20, 30 : programmes d'études*, Regina, Saskatchewan, Le Ministère. Accessible en ligne : https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/curricula/Francais/Education_Artistique/Arts_Visuels_10_20_30_1999.pdf.

SANSOM, Adrienne (2008). « My Body, My Life, and Dance », dans SHAPIRO, Sherry B., éd. *Dance in a World of Change: Reflections on Globalization and Cultural Difference*, Champaign, Illinois, Human Kinetics, p. 209-228.

- SCHWARTZ, Marc S., Philip M. SADLER, Gerhard SONNERT, and Robert H. TAI, R. H. (2009). « Depth versus breadth » : How content coverage in high school science courses relates to later success in college science coursework. » *Science Education*, 93(5), p. 798–826.
- STERNBERG, R.J. (1999). *Handbook of creativity*. New York, NY : Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R.J. and LUBART, T.I. (1999). The Concepts of Creativity: Prospects and Paradigms. *Handbook of creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 3 à 15.
- SULLIVAN, Timothy, and Lee WILLINGHAM (2002). *Creativity and Music Education*. Edmonton, AB : Canadian Music Educators' Association.
- TARDIF, Jacques (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Québec, Chenelière Éducation.
- WEBSTER, P. (2002). « Creative Thinking in Music: Advancing a Model. » Éd. T. Sullivan & L. Willingham. *Creativity and music education*. Edmonton: Canadian Music Educator's Association, p. 16 à 33.
- WIGGINS, Grant, et Jay MCTIGHE (2005). *Understanding by Design*, 2nd Ed., Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- WIGGINS, Grant, and Jay MCTIGHE (2005). *Understanding by Design*. Expanded 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- WITHAGEN, Rob, Harjo J. de Poel, Duarte Araujo, and Gert-Jan Pepping (2013). « Affordances Can Invite Behaviours : Reconsidering the Relationship between Affordances and Agency. » *New Ideas in Psychology* 30, p. 250 à 258.



Printed in Canada
Imprimé au Canada